ULUSLARARASI TURKCESS KONGRESİ

XI. Uluslararası TURKCESS

Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi

18-20 Eylül 2025
Hasan Kalyoncu Üniversitesi - Gaziantep

TAM METİN KİTABI

-Cilt 2-

www.turkcess.net

XI. ULUSLARARASI TURKCESS EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ
TAM METİN KİTABI

Cilt 2

Editör Kurulu

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Doç. Dr. Ümit POLAT

Copyright © Vizetek

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.

Yayın Koordinatörü: Ferit RESULOĞULLARI

Teknik Editörler: Öğr. Gör. Dr. Ali ATEŞ

Arş. Gör. Kadir COŞKUN

ISBN: 978-625-5711-26-7

Materyal Türü: Elektronik Kitap (Çevrimiçi / Web Tabanlı)

Yayın Tarihi: Eylül, 2025



Web: www.turkcess.net

E-Posta: turksosbilder@gmail.com



Seyranbağları Mah. İncesu Cad. 10/2 Çankaya/ANKARA

Tel: (0312) 4882 00 11

Web: https://vizetek.com.tr/

E-Posta: vizetekyayincilik@gmail.com

Yayınevi Sertifika No: 41575

DESTEK VEREN KURUM VE KURULUŞLAR

Gaziantep Valiliği	Gaziantep Belediyesi	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi	Yıldız Teknik Üniversitesi	Buhara Devlet Pedagoji Enstitüsü	Kastamonu Üniversitesi
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Nigde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Nahçıvan Devlet Üniversitesi	Karamanoglu Mehmetbey Üniversitesi	Yakın Doğu Üniversitesi	Balıkesir Üniversitesi
L.N. Gumilyov Eurasian National Universit	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Üniversitesi
İstanbul Nişantaşı Üniversitesi	Tekirdag Namık Kemal Üniversitesi	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi
Giresun Üniversitesi	Ordu Üniversitesi	Harran Üniversitesi	Bitlis Eren Üniversitesi
Kafkasya Üniversiteler Birligi	Gaziantep Ticaret Odası	Vizetek Yayıncılık	Tarık Akay

ONUR KURULU

Kişi	Kurum	Ülke
Kemal ÇEBER	Gaziantep Valisi	Türkiye
Fatma ŞAHİN	Gaziantep Büyükşehir Belediye Başkanı	Türkiye
Prof. Dr. Gül Rengin KÜÇÜKERDOĞAN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektörü	Kırgızistan
Prof. Dr. Turgay UZUN	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Erhan ÖZDEN	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Ayşegül KOMSUOĞLU ÇITIPITOĞLU	İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Eyüp DEBİK	Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Hasan USLU	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Akın LEVENT	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Hamdi TOPAL	Kastamonu Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Mentor ALİSHANİ	Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi Rektörü	Kosova
Prof. Dr. Bahodir MA'MUROV	Buhara Devlet Pedagoji Enstitüsü Rektörü	Özbekistan
Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Veysel EREN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. İsmail Hakkı ÖZÖLÇER	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof.Dr. Mehmet Tahir GÜLLÜOĞLU	Harran Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Yılmaz CAN	Giresun Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Tamer ŞANLIDAĞ	Yakın Doğu Üniversitesi Rektörü	KKTC
Prof. Dr. Hamit Emrah BERİŞ	Çukurova Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Yerlan Battashevich SYDYKOV	L.N. Gumilyov Eurasian National University Rektörü	Kazakistan

Kişi	Kurum	Ülke
Prof. Dr. Alptekin YASIM	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. R. Cüneyt ERENOĞLU	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Necmettin ELMASTAŞ	Bitlis Eren Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Mümin ŞAHİN	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Orhan BAŞ	Ordu Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Yücel OĞURLU	Balıkesir Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet GAVGALI	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Elbrus İSAYEV	Nahçıvan Devlet Üniversitesi Rektörü	Nahçıvan
Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ	Kafkasya Üniversiteler Birliği Başkanı	Türkiye
Mehmet Tuncay YILDIRIM	Gaziantep Ticaret Odası Başkanı	Türkiye

DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

Kişi	Kurum	Ülke
Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. M. Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ümit POLAT	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Türkiye

DÜZENLEME KURULU

Kişi	Kuurm	Ülke
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Durmuş ÜMMET	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof.Dr. Elçin İbrahimov	Karabağ Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Fulya TÜRK	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Metin DENİZ	Bartın Üniversitesi	Türkiye

Prof. Dr. Nathan PERRON	Northwestern University	ABD
Prof. Dr. Ramin ALİYEV	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bankova İVANNA	Komrat Devlet Üniversitesi	Moldova
Doç. Dr. Elchin SÜLEYMANOV	Baku Mühendislik Universitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Gulnoza EGAMBERDiYEVA	Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Mirkhanova Gulandom RUSTAMOVNA	Buhara Devlet Pedagoji Enstitüsü	Özbekistan
Doç. Dr. Muhammed SALMAN	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Nuri Can AKSOY	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Serdan KERVAN	Prizren Üniversitesi Rektör Yardımcısı	Kosova
Prof. Dr. Shakhmaran SEİLOV	L.N. Gumilyov Eurasian National University	Kazakistan
Doç. Dr. Ümüt ARSLAN	University of Nebraska at Kearney	ABD
Dr. Öğr. Üyesi Fadıl ŞİRAZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gürcan ŞEKER	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Öğr. Gör. Dr. Ali ATEŞ	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Türkiye
Arş. Gör. Kadir COŞKUN	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye

SEMPOZYUM SEKRETERYASI

Kişi	Kurum	Ülke
Öğr. Gör. Dr. Ali ATEŞ	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	Türkiye
Arş. Gör. Kadir COŞKUN	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Aslı YAYLACI	Kapadokya Üniversitesi	Türkiye
Büşra GÜLER	Gazi Üniversitesi Doktora Öğrencisi	Türkiye
Ayşe Sena KANDEZOĞLU	Kastamonu Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi	Türkiye

BİLİM KURULU

Kişi	Kurum	Ülke
Ord. Prof. Dr. Abel MUHARREMOV	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Ahmet KESER	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Ord. Prof. Dr. Aydın KAZIMZADE	Bakü Devlet Üniversitesi Rektör Yardımcısı	Azerbaycan
Ord. Prof. Dr. İsa HƏBİBBƏYLİ	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi	Azerbaycan
Prof. Dr. Abdullah IŞIKLAR	Bursa Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdullah TEMİZKAN	Ege Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdurrahman TARİKÇİ	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adile EMİROVA	Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi	Kırım
Prof. Dr. Adnan BAKİ	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet ARSLAN	Namık Kemal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV	Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV	Moskova Devlet Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Ali Efdal ÖZKUL	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV	Devlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Prof. Dr. Almas BİNNƏTOVA	Nizami adına Edebiyat Enstitusu	Azerbaycan
Prof. Dr. Asəf ZAMANOV	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN	Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Barış DEMİRCİ	Ankara Müzik Ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bilal DUMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Buludxan XƏLİLOV	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Bülent ALCI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bülent ARI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Cangoroz KANİMETOV	İ. Arabayev Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Ceenbek ALİMBAYEV	Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Cəfər CƏFƏROV	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ebulfez SÜLEYMANLI	Üsküdar Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Elchin SULEYMANOV	Azerbaycan Üniversitesi	Azerbaycan

Kişi	Kurum	Ülke
Prof. Dr. Elçin BABAYEV	Bakü Devlet Üniversitesi Rektörü	Azerbaycan
Prof. Dr. Elçin MEMMEDOV	Bakü Devlet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Elena OGANOVA	Moskova Devlet Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Erdal HAMARTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erdinç ÖZTÜRK	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erkin NURİDDİNOV	Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi	Özbekistan
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Farhad RAHMANOV	Azerbaycan Devlet Iktısad Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Fatma Ebru IKIZ	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Feyza DOYRAN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Firdevs HUSAMATİNOVA	Ufo Enstitü Direktörü	Başkurdistan
Prof. Dr. Firdevs Savi ÇAKAR	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gali GALİYEV	Ufa Sosyal Teknoloji Üniv. Rektörü	Başkurdistan
Prof. Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin ASKEROV	Bakü Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat Tedrisi Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN	Trakya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ERDAL	Bozok Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN	İstanbul-Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsmet TÜRKMEN	Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İzzet RÜSTEMOV	Bakü Devlet Üniversitesi Sosyoloji Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Kaldibek BOLEEV	Taraz Beşerı Bilimler Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Kaya YILDIZ	Bolu İzzet Baysal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Korkut ULUDAĞ	Balıkesir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kürşat KARACABEY	Adnan Menderes Üniversitesi	KKTC
Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ	Kırım Federal üniversitesi	Kırım
Prof. Dr. M. Akif SÖZER	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye

Kişi	Kurum	Ülke
Prof. Dr. Mehmet Hanifi ASLAN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Merdan GÜVEN	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mukhtarkhan ORAZBAY	Yabancı Diller ve Yüksek Kariyer Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Murat DOĞDUBAY	Balıkesir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ÇOLAK	Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DAŞ	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DENKTAŞ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa KAYA	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa KOÇ	Düzce Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa TALAS	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nergüz Bulut SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi	KKTC
Prof. Dr. Nevin ERGAN	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nilüfer DARICA	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nigar ABBASZADƏ	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Nizameddin MAHMUDOV	Özbekistan Bilimler Akademisi Dil ve Edebiyat Enstitüsü	Özbekistan
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Oğuz SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi	KKTC
Prof. Dr. Orhan DERMAN	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Özlem ÇAKIR	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Petrova Tatyana NİKOLAEVNA	Mari Devlet Üniversitesi	Rusya
Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV	Devlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Prof. Dr. Recep Ebdülelioğlu Ağayev	Naxçıvan Dövlet Universitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Rabiyet ASLANOVA	Bakü Devlet Üniversitesi Felsefe Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Ramin ALİYEV	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV	Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversites Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Türkiye

Kişi	Kurum	Ülke
Prof. Dr. Sefa BULUT	İbn Haldun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Seher SEVİM	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Selçuk UYGUN	Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Shuxrat SİROJİDDİNOV	Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi	Özbekistan
Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Üsküdar Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Suat ÜNLÜ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tacida HAFIZ	Priştine Üniversitesi	Kosova
Prof. Dr. Tamara GURTUEVA	Yeditepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tashtan SİYAEV	Narin Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Tatyuana PETROVA	Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversitesi Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Tehran ELİŞANOĞLU	Nizami adına Edebiyat Enstitusu	Azerbaycan
Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU	Michigan State University	ABD
Prof. Dr. Timur VURAL	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tuba BÜYÜKBEŞE	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tuncay DİLCİ	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tuuganbayu KONURBAYEV	İ. Arabayev Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Tümen SOMMUNCUOĞLU	Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tynyshtyk YERMEKOVA	Kazakstan Egitim Akademisi	Kazakistan
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Zamira BAUBEKOVA	Kazakstan Egitim Akademisi	Kazakistan
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Cengiz BUYAR	Manas Üniversitesi Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Abdurashid JABBAROV	Semerkant Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Adem YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ	Balıkesir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Aygün BAĞIRLI	Diller Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Aygün KERIMOVA	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Ayşe DEMİR	Yıldırım Beyazit Üniversitesi	Türkiye

Kişi	Kurum	Ülke
Doç. Dr. Bankova İVANNA	Komrat Devlet Üniversitesi	Moldova
Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC
Doç. Dr. Bilgehan EREN	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Buket ÜNDEMİR	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Burak DELİCAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Burcu GÜRKAN ERCAN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Canan Olpak KOÇ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Cemre ERTEN TATLI	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY	Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Durmuş ÜMMET	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Eda DİNERİ	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Elman NESİROV	Devlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Doç. Dr. Elmira GOCAYEVA	Azerbaycan Turizm ve Menecment Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Emma EKEEVA	Daali Altay Devlet Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Doç. Dr. Ethem YEŞİLYURT	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Eyüp YÜNKÜL	Balıkesir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Fahri SEZER	Balıkesir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Fatima KOZYBAKOVA	El Farabi Milli Üniversitesi	Kazakistan
Doç. Dr. Fuat Serkan SAY	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Gizem AKCAN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Gökay KELDAL	Malatya İnönü Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Gökmen KANTAR	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Gulnoza EGAMBERDiYEVA	Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Gülfem MUŞLU KAYGISIZ	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Halil UZUN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hamdi KORKMAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. İbrahim AKBEN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Kemale NECEFOVA	Azerbaycan Devlet Iktisad Universitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV	Diller Üniversitesi	Azerbaycan

Kişi	Kurum	Ülke
Doç. Dr. Lala HASANOVA	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi- UNEC	Azerbaycan
Doç. Dr. Mamatali MURZAEV	Manas Üniversitesi Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER	Balıkesir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mislimkan AYDAROVA	Batken Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Muammer ERGÜN	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Muhamedrahim KURSABAEV	Astana Turizm Üniversitesi	Kazakistan
Doç. Dr. Muhtor NASiROV	Semerkant Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr.Murat İnce	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Murat Özkan	Ordu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU	TDevlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Doç. Dr. Necmettin ÖZMEN	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Nuri Can AKSOY	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Nurlan ŞADIEV	Oş Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Odil KUYSİNOV	Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Özge KELLECİ ALKAN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Özlem ÜZÜMCÜ	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Raşit KOÇ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Resul BAĞI	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sami PEKTAŞ	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Seda SIVACI	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Selim GÜNDOĞAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Serdar BİROĞUL	Düzce Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sevilay YILDIZ	Bolu İzzet Baysal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Suat KILIÇARSLAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK	19 Mayıs Üniversitesi	KKTC
Doç. Dr. Şermin METİN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV	Nahçıvan Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Tuğçe ERDAL	Bozok Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye

Kişi	Kurum	Ülke
Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yagut ALIYEVA	Bakü Devlet Universitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Yakup DOĞAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yavuz Ercan GÜL	Manas Üniversitesi Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Yusuf BİLGE	Sabahattin Zaim Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Fadil ŞİRAZ	19 Mayıs Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gürcan ŞEKER	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nükhet ELTUT KALENDER	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Saadet YAPAN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sami ACAR	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Selda AKDEMİR	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Veysel ÇOŞKUN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Alparslan ARGUN	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	Türkiye
Dr. Cemile HASANOVA	Azerbaycan Devlet Iktisad Universitesi	Azerbaycan
Dr. Ciden Sena MENABİT	Yabancı Diller Merkezleri	Romanya
Dr. Çisem UZUN	Üsküdar Üniversitesi	Türkiye
Dr. Elfina SİBGATULLİNA	Moskova Bilimler Akademisi	Rusya Federasyonu
Dr. Elvin HASAN	Eğitim Bakanlığı	Makedonya
Dr. Emine BAYRAKTAROVA	Sofya Yüksek İslam Enstitüsü	Bulgaristan
Dr. Enise ABİBULLAYE	Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi	Kırım
Dr. Erdal Kılınç	Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürü	Türkiye
Dr. Harun BEKİR	Plovdiv Üniversitesi	Bulgaristan
Dr. Hülya KATANALP BİROĞUL	Kocaeli Üniversitesi	Türkiye
Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA	Sofya Yüksek İslam Enstitüsü	Bulgaristan
Dr. Nazim CAFEROV	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi- UNEC	Azerbaycan
Dr. Roza ABDIKULOVA	Milli Eğitim Akademisi	Kırgızistan
Dr. Sugra HUMBATOVA	Azerbaijan State University of Economy	Azerbaycan
Dr. Taleh XELİLOV	Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Dr. Veronica NEDELCU	Ovidius Üniversitesi	Romanya

TAM METİN BİLDİRİLER

FEN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL MEDYA OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ 1

PROGRAMLAMA EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ İPUCU ARACININ KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 9

ÇOCUK RESİMLERİNDEKİ GEOMETRİK BİÇİMLERİN SANATSAL İFADE SÜRECİNDEKİ ROLÜ 20

TÜBİTAK 4004 DOĞA EĞİTİMİ VE BİLİM OKULLARI DESTEKLEME PROGRAMI KAPSAMINDA SINIF ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN "SÜRDÜRÜLEBİLİR TARIMLA GELECEĞE" PROJESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 31

PDR LİSANS ÖĞRENCİLERİYLE YÜRÜTÜLEN ''KARİYER YOLCULUĞU" UYGULAMASININ ETKİLİLİĞİ: İKİ OLGU SUNUMU 38

"KELİME FARKINDALIĞI" KAVRAMINA İLİŞKİN NİTEL BİR ARAŞTIRMA: SINIF ÖĞRETMENLERİ NE DİYOR? 45

KUMAR BAĞIMLILIĞINI ELE ALAN AKADEMİK ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ 66

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ BİR META-TEMATİK ANALİZ ÇALIŞMASI 79

EVLİ BİREYLERİN EVLİLİK DOYUMLARININ KONTROL ODAĞI VE DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ 86

+1 UYGULAMALI EĞİTİM MODELİ MEMNUNİYETİNE İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 103

+1 UYGULAMALI EĞİTİM MODELİ MEMNUNİYETİNE İLİŞKİN İŞVEREN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 111

ALGILANAN HELİKOPTER EBEVEYN TUTUMLARININ SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 119

YAPAY ZEKÂNIN AİLE KAVRAMI İLE İLİŞKİSİ:AİLE YAŞAMINA YANSIMALARI,DANIŞMANLIKTA KULLANIMI VE YENİ SINIRLAR 133

TÜRK TOPLUMUNDA TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN DEĞİŞİMİNİN BOŞANMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ 140

MESLEK LİSELERİNDE HALKLA İLİŞKİLER BRANŞI ALANINDA VERİLEN EĞİTİMİN YAPAY ZEKÂ ARAÇLARINA ENTEGRASYONU: MÜFREDAT İNCELEMESİ VE ÖNERİLER 150

EBEVEYNLERİN POZİTİF ŞEMALARI İLE DİJİTAL EBEVEYNLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE EVLİLİK DOYUMUNUN ARACI ROLÜ 175

ROMANTİK İLİŞKİLERDE PARTNER ŞİDDETİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ: 2020-2025 188

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EFL TEACHER EDUCATION: A STUDY ON ATTITUDES AND ANXIETY 198

PROJE OKULLARINDA GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL SPOR KULÜPLERİNDE YAŞANAN SORUNLARIN İNCELENMESİ 203

KANSER TANISININ RUHSAL YANKILARIYLA YÜZLEŞMEK: PSİKO-ONKOLOJİ DE TANI ALGISI, BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME VE RUHSAL DAYANIKLILIK 208

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNDE YAPAY ZEKÂ: AVANTAJLAR VE RİSKLER 215

ALKOL KULLANIMI İLE İLGİLİ NÖROPSİKOLOJİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ 226

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA ÜZERİNE ALANYAZIN TARAMASI 235

BEYNİN ARAMA VE İSTEK GÜCÜ, MOTİVASYON VE PSİKOLOJİK DURUMLARLA İLİŞKİSİ: JAAK PANKSEPP'İN ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ 244

AZERBAYCAN'DA EĞİTİM EKONOMİSİNİN GELİŞME BEKLENTİLERİ VE ZORLUKLARI 251

ROMANTİK İLİŞKİSİ OLAN BİREYLERDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK, DUYGUSAL ZEKÂ, MENTAL İYİ OLUŞUN İLİŞKİ DOYUMU İLE İLİŞKİSİ 255

DİJİTAL ÇAĞIN GÖRSEL DİLİ EMOJİ VE DAHASI 270

OKULÖNCESİ EĞİTİMDE MONTESSORİ TEMELLİ BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ DİKKAT VE ZEKÂ UYGULAMA MODÜLÜ (DİZEM) 289

DİJİTAL BAĞIMLILIK VE SOSYAL İZOLASYONUN SİNEMAYA YANSIMASI: DİSCONNECT ÜZERİNE BİR İNCELEME 295

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂNIN ÖĞRETMEN ROLÜNE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 314

DİJİTAL BAĞIMLILIKLA MÜCADELEDE SOSYOLOJİK PERSPEKTİF: DİJİTAL DETOKS, MİNİMALİZM VE DİYETİN TOPLUMSAL ETKİLERİ 325

FIRSATLAR, RİSKLER VE İNSAN ODAKLI DÖNÜŞÜM BAĞLAMINDA EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂNIN KULLANIMI 337

DİJİTALLEŞEN DÜNYADA ÇALGI EĞİTİMİ: BAĞLAMA ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİMLİ DERS MATERYALİ 349

E-TİCARETİN VERİMLİLİĞİNİ ARTIRMADA DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN ROLÜ 357

PDR EĞİTİMİNDE TEMEL KONULARIN BELİRLENMESİ: KAYNAK KİTAPLARIN TEMATİK ANALİZİ 364

ANLAMAYA DAYALI TASARIM (UBD) TEMELLİ FEN ÖĞRETİMİNİN AKADEMİK BAŞARI VE ÖZYETERLİK ALGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ 371

DEĞERLER EĞİTİMİNİN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDEKİ YERİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ 390

DİJİTAL ÇAĞDA İNSAN ODAKLI MÜŞTERİ EĞİTİMİ: İŞLETME PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME 397

KAPSAYICI EĞİTİMİN TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANIMI VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ 407

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ DÜZENLEME TEMELLİ AKRAN ZORBALIĞI ÖNLEME PROGRAMININ ETKİSİ 418

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİSİNE İLİŞKİN YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ 436

ORTAOKUL DÜZEYİNDE OYUN TABANLI ARAŞTIRMALAR: LİTERATÜRDEKİ EĞİLİMLERİN GÖRSELLEŞTİRİLMESİ 445

EĞİTİMDE DİJİTAL DÖNÜŞÜMÜN ETKİLERİ VE DİJİTAL LİDERLİK 453

PSİKOLOJİK VE PSİKOFARMAKOLOJİK MÜDAHALELERE YÖNELİK TOPLUMSAL ÖNYARGILAR: DİRENÇTEN KABULE GİDEN YOL 463

OKUL DESTEK ÖLÇEĞİ: LİSE ÖĞRENCİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 469

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA YÖNELİK ALGILARI 479

YAPAY ZEKÂ VE DİJİTAL MEDYANIN AİLE SİSTEMLERİ VE İNSAN BAĞLARI ÜZERİNDEKİ DÖNÜŞTÜRÜCÜ ETKİLERİ 486

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SİBER ZORBALIK VE SİBER MAĞDURİYET DÜZEYLERİ İLE DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ..... 495

YETİŞKİN BİREYLERDE SAHTEKÂR FENOMENİ İLE İLİŞKİLİ OLABİLECEK DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ..... 500

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 5.SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ..... 506

YETİŞKİN BİREYLERDE ROMANTİK İLİŞKİ İSTİKRARININ YORDAYICILARI OLARAK KENDİNE YÖNELİK MÜKEMMELİYETÇİLİK VE PARTNERE YÖNELİK MÜKEMMELİYETÇİLİĞİN İNCELENMESİ 523

YAPAY ZEKÂ İLE İÇERİK ANALİZİ: İNSAN KODLAMASI İLE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME 534

ŞEFFAF VE ERİŞİLEBİLİR SOSYAL HİZMETLERİN ALTYAPISI: AZERBAYCAN E-SOSYAL PORTALI ÜZERİNE BİR ANALİZ..... 546

Z KUŞAĞINDA PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE SOSYAL MEDYA ETKİLEŞİMİ 555

TÜRKİYE'DE KULLANILAN DİJİTAL MÜZİK YAZILIMLARININ GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER AÇISINDAN ERİŞİLEBİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ 562

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA BECERİSİNİN ÖZDÜZENLEMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ 568

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI, ÖZ ŞEFKAT VE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ..... 580

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM OKURYAZARLIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI..... 591

YAPAY ZEKÂ İLE AİLE YAPISINDAKİ DEĞİŞİMLER 600

ÇALIŞANLARIN SESSİZ İSTİFALARI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR: DERLEME ÇALIŞMASI 613

YAŞAM DOYUMU KONUSUNDA TÜRKİYE'DE PSİKOLOJİ İLE EĞİTİM VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALLARINDA 2022-2024 YILLARI ARASINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ..... 625

DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞINI AZALTMAYA YÖNELİK PSİKO-EĞİTİM PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI..... 634

CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİM ANLAYIŞINDA FEN BİLİMLERİNE VE UYGULAMALI EĞİTİME VERİLEN ÖNEMİN TARİHSEL ARKA PLANI VE GÜNÜMÜZE YANSIMALARI 657

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MONTESSORİ TEMELLİ BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ DİKKAT VE ZEKÂ UYGULAMA MODÜLÜ (DİZEM) 683

ÖYKÜLEŞTİRME TABANLI STEM ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖĞRENME VE YENİLİK BECERİLERİNE ETKİSİ 690

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE FLÖRT ŞİDDETİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK TUTUMLARIN UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE KENDİNİ AÇMA DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR? 698

YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN FARKLI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ 700

YENİLENEN TÜRK DİLİ EDEBİYATI DERS PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 706

ATASÖZLERİNİN ENGELLİLİĞE BAKIŞ AÇISININ GELECEĞİN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ GÖZÜNDEN İNCELENMESİ 712

AZERBAYCAN'DA HALK SAĞLIĞI YÖNETİMİ SÜRECİNDE YAPAY ZEKÂ VE VERİ ANALİTİĞİ SÜRECİNDE YAPAY KALİTESİNİN ARTIRILMASINDA ETKİSİ 724

DİJİTAL SÖZLÜK KULLANIMININ TÜRKÇE EĞİTİMİNDE SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİNE KATKISI 733

DİJİTAL ORTAMLARDA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ: EMPATİ TEMELLİ İNSAN ODAKLI YAKLAŞIMLAR 736

DISSOCIOGENIC ORIGINS AND PSYCHOSOCIOPOLITICAL COMPONENTS OF NECRIPHYSIPHILIA 746

INDIVIDUATION AND REGENERATIVE DISSOCIATION IN THE FACE OF SELF-SABOTAGE FROM THE PERSPECTIVE OF DISSOANALYTIC THEORY 753

OYUNLAŞTIRILMIŞ ATÖLYELER YOLUYLA KÜLTÜREL MİRAS ÖĞRENİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI 759

YAPAY ZEKÂ İLE PSİKOEĞİTİM VE SOSYAL MEDYANIN AİLE İÇİ ETKİLEŞİMLERE ETKİSİ 786

BAĞIMLILIKTAN SUÇ ENDÜSTRİSİNE: ÇEVRİM İÇİ KUMAR VE DİJİTAL OYUNLARIN TOPLUMSAL GÜVENLİĞE ETKİSİ 792

BELİREN YETİŞKİNLERDE ÖZNEL MUTLULUĞUN DUYGUSAL ZEKÂ, ÖZ YETERLİLİK, DİJİTAL DUYGU BULAŞMASI VE GELİŞMELERİ KAÇIRMA KORKUSU BAKIMINDAN YORDANMASI 805

MÜZİK PERFORMANSLARINDA DİJİTALLEŞME: SANAL KORO ÖRNEĞİ 816

DİJİTAL SİSTEMLERİN ADLİ PSİKOLOJİK HİZMETLERDE KULLANIMI 822

KUŞAKLARARASI ETKİLEŞİM VE İNSAN ODAKLI EĞİTİM:DİJİTAL DÜNYANIN PERSPEKTİFİNDEN 833

ERGENLERİN PROSOSYAL DAVRANIŞLARI, EMPATİK EĞİLİMLERİ VE OKUL NEZAKET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 840

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE SİBER ZORBALIK ÜZERİNE BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ: ANLAM ODAKLI PSİKO-EĞİTSEL GRUP PROGRAMI 848

YALNIZ MÜZİSYENİN SANAL TOPLULUĞU: TEKNOLOJİ ARACILIĞIYLA KÜLTÜREL SENTEZ VE YARATICI ÖZERKLİK 858

YAPAY ZEKÂ ALANINDAKİ GELİŞMELERİN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KARİYER TERCİHLERİNE ETKİSİ 868

NEOLİBERAL EĞİTİM POLİTİKALARININ ÖĞRETMEN EMEĞİ DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ BİR ÇALIŞMA 876

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI İLE DEĞERLER EĞİTİMİ 886

AZERBAYCAN'DA İŞ GÜCÜ PİYASASINDA DİJİTAL DÖNÜŞÜM: EMAS SİSTEMİNİN UYGULAMA SÜRECİ VE SONUÇLARI 902

SYNTHETIC COMPANIONSHIP: YAPAY DOSTLUK KAVRAMINA İLİŞKİN BİR İNCELEME 910

DİJİTAL DÜNYADA PSİKOSOSYAL DENGE: BENLİK SAYGISI, REKREASYONEL KATILIM VE TELEFON KULLANIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 920

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 928

DİJİTAL MAHREMİYETİN DÖNÜŞÜMÜ: EBEVEYN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNDE ALGI FARKLILIKLARI ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR DERLEME 936

GENAI İLE DÖNÜŞEN AİLE: İLETİŞİM, TERAPİ VE ÇOCUKLUK DENEYİMİ 945

YETİŞKİN BİREYLERİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI İLE PSİKOLOJİK BELİRTİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 950

ÖĞRETMENLERİN KONUŞMA ÖZGÜRLÜKLERİ, ELEŞTİRİLERİ VE OKUL YÖNETİMİ İLE SİSTEMDEN BEKLENTİLERİ 954

YALNIZLIĞIN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 964

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL STRES DÜZEYLERİ İLE İŞ YAŞAM KALİTESİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 968

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE İNSAN DENETİMLİ DANIŞMANLIĞIN İNSAN DENEYİMİ ÜZERİNDEKİ NİTEL BIR İNCELEMESİ 980

KUANTUM FİZİĞİNDEN SANATA… 987

GELİŞEN ZİHİN YAPISININ (GROWTH MINDSET) EĞİTİME YANSIMASI: TÜRKİYE VE ALMANYA EĞİTİM SİSTEMİ ÖRNEĞİ 997

FEN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL MEDYA OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ

Dr. Dilek ÖZBEK

ozbekdilek86@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3181-3923

Özet

Dijital medya ve sosyal ağlar, bireylerin bilgiye erişimini kolaylaştırmakla birlikte bilimsel temelden yoksun içeriklerin ve bilimsel dezenformasyonun hızla yayılmasına da zemin hazırlamaktadır. Bu durum özellikle bilimsel ve toplumsal açıdan önem taşıyan konularda bilgi kirliliği, güvensizlik ve yanlış yönlendirmelere yol açabilmektedir. Öğretmen adaylarının bu tür içerikleri nasıl değerlendirdiği ve eğitim ortamına nasıl taşıyabileceği, bilimsel medya okuryazarlığı açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının dijital medya ortamlarında karşılaştıkları uzman açıklamalarına yönelik değerlendirmelerini inceleyerek bilimsel medya okuryazarlıklarını incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 31 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler Google Forms aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmıştır. Katılımcılara İklim Kanunu konusunda farklı uzmanların açıklamalarını içeren kısa bir senaryo sunulmuş ve bu açıklamalara ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Form, uzman değerlendirilmesi, kaynak güvenilirliği, içerik analizi, duygusal ve bilişsel tepkiler, eğitsel yansıma, medya okuryazarlığı farkındalığı ve bilimsel medya okuryazarlığı gelişimi olmak üzere yedi boyutta yapılandırılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucu medyada yayınlanan bilimsel içeriklerin değerlendirilmesinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun uzmanlık, içerik ve kaynak güvenilirliğini belirlemede belirli yeterliklere sahip olmakla birlikte, bu birikimi pedagojik uygulamalara aktarmada yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının bilimsel medya içeriklerini sınıf ortamında nasıl kullanacaklarına ilişkin somut uygulama örneklerinin geliştirilmesi ve öğretmen eğitiminde yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilimsel medya okuryazarlığı, bilimsel dezenformasyon, fen bilgisi eğitimi.

EXAMINING PRE-SERVICE TEACHERS' SCIENCE MEDIA LITERACY IN THE CONTEXT OF SCIENCE EDUCATION

Abstract

Digital media and social networks, while facilitating individuals' access to information, have also enabled the rapid spread of content lacking a scientific basis and of scientific disinformation. This situation may lead to misinformation, distrust, and misguidance, particularly on issues of scientific and social significance. How pre-service teachers evaluate such content and integrate it into educational settings is of critical importance in terms of science media literacy. The purpose of this study is to examine pre-service teachers' evaluations of expert statements encountered in digital media environments, thereby exploring their science media literacy. The study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 31 pre-service science teachers selected through purposive sampling. Data were collected online via Google Forms. Participants were presented with a short scenario that included statements from different experts on Türkiye's Climate Law and were asked open-ended questions related to these statements. The form was structured around seven dimensions: evaluation of expertise, source credibility, content evaluation, emotional and cognitive responses, pedagogical application, media literacy awareness, and science media literacy development.. The data were analyzed through content analysis. The findings indicated that while most pre-service teachers demonstrated certain competencies in assessing expertise, content, and source credibility when evaluating scientific information in the media, they lacked the ability to transfer this knowledge into pedagogical practice. Therefore, it is recommended that concrete examples of how to integrate scientific media content into classroom practices be developed and incorporated into teacher education programs.

Keywords: Science media literacy, Scientific disinformation, science education.

GİRİŞ

Dijital medya ve sosyal ağlar, bireylerin bilgiye ulaşma biçimlerini köklü biçimde dönüştürmüştür. Ancak bu dönüşüm, bilgiye erişimi demokratikleştirmekle birlikte, bilimsel temele dayanmayan içeriklerin yayılımını da büyük ölçüde hızlandırmıştır. Bu durum, özellikle bilimsel konuların medya ortamında temsil edilme biçimiyle, bireylerin bilimsel bilgiye yönelik güven ve değerlendirme stratejileri arasında yeni bir boşluk doğurmuştur (Allchin, 2023; Osborne & Allchin, 2024). Bu bağlamda geliştirilen bilimsel medya okuryazarlığı, bireylerin sosyal medyada veya dijital platformlarda karşılaştıkları bilimsel içerikleri kaynak, uzmanlık, içerik yapısı ve bağlam açısından eleştirel olarak değerlendirmesini amaçlayan çok boyutlu bir yeterlik alanıdır (Höttecke & Allchin, 2020; Zilz & Höttecke, 2022). Bilimsel medya okuryazarlığı, yalnızca bilgiye erişim değil, aynı zamanda bilginin sosyal üretim süreçlerini, uzman topluluklarını ve bilimsel iletişim biçimlerini anlama gereksinimi üzerine kuruludur (Osborne & Allchin, 2024).

Özellikle fen eğitimi bağlamında, öğretmenlerin bilimsel medya içeriklerine yönelik farkındalığı ve değerlendirme stratejileri hem kendi öğretmenlik rollerini hem de öğrencilerin bilimsel okuryazarlığını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin, bilginin yalnızca ne olduğuna değil, kim tarafından, hangi koşullarda ve nasıl sunulduğuna dair sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirmesi gereklidir (Zilz & Höttecke, 2022; Höttecke & Allchin, 2020). Bununla birlikte, öğretmenlerin bu tür içerikleri sınıf ortamına nasıl taşıdıkları ve öğrencilerle nasıl tartıştıkları, bilimsel medya okuryazarlığının eğitsel boyutunu da belirleyen önemli bir göstergedir (Belova & Eilks, 2016). Bu yeterlikler, bilimsel, toplumsal ve duygusal açıdan hassas konular söz konusu olduğunda daha da kritik hâle gelmektedir. Bilimsel dezenformasyon, toplumda panik, güvensizlik ve bilim karşıtlığını tetikleyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin kaynağın güvenilirliğini sorgulama, uzmanlığı değerlendirme, içeriğin bilimsel tutarlılığını analiz etme ve öğrencilerle paylaşma stratejileri geliştirme gibi açılardan bu tür açıklamaları nasıl değerlendirdiklerini belirlemek fen eğitimi araştırmaları açısından önemlidir (Allchin, 2023; Osborne & Allchin, 2024; Osborne & Pimentel, 2023). Araştırma kapsamında, sosyal medya ve dijital medya ortamlarında İklim Kanunu'yla ilgili uzman kimliğiyle sunulan açıklamalar kullanılmıştır. Analiz çerçevesini oluşturan bilimsel medya okuryazarlığı boyutları, literatürde bilimsel medya okuryazarlığının pedagojik temellerini atan ve sınıf bağlamında uygulanabilirliğini tartışan çalışmalara dayandırılarak oluşturulmuştur. Buna göre bilimsel medya okuryazarlığı boyutları (Allchin, 2023; Allchin et al., 2024; Osborne et al, 2022; Osborne & Allchin, 2024; Rosenthal, 2020; Zilz, & Höttecke, 2022);

Uzmanlık Değerlendirmesi: Bilimsel iddiaların güvenirliği, bunları dile getiren kişilerin akademik geçmişi, uzmanlık alanı ve bilimsel yeterlilikleri üzerinden sorgulanır.

Kaynak Güvenilirliği: Bilimsel içeriklerin sunulduğu medya platformu veya haber kaynağının tarafsızlık, şeffaflık ve etik bütünlüğü temelinde güvenilirliği değerlendirilir.

İçerik Analizi: Bilimsel içeriklerde kullanılan kanıt türleri, argümanların tutarlılığı ve görsel materyallerin bilimsel geçerliliği eleştirel biçimde incelenir.

Duygusal ve Bilişsel Tepkiler: Bilimsel içeriklere yönelik güven, şüphe veya ikna olma gibi duygusal ve bilişsel tepkiler fark edilerek epistemik yargılarla ilişkilendirilir.

Eğitsel Yansıma: Bilimsel medya okuryazarlığı becerilerinin öğretim süreçlerine entegre edilmesi ve öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerinin desteklenmesi amaçlanır.

Medya Okuryazarlığı Farkındalığı: Dijital ortamda karşılaşılan bilimsel içeriklerin manipülatif dili, algoritmaların etkisi ve sahte-bilimsel mesajların ayırt edilmesi hedeflenir.

Bilimsel Medya Okuryazarlığı Gelişimi: Bilimsel medya okuryazarlığının gerekliliği ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejiler, özellikle öğretmen eğitimi ve eğitim politikaları bağlamında ele alınır.

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel medya okuryazarlığı bağlamında medya içeriklerini nasıl değerlendirdiklerini ve uzman görüşlerini nasıl yorumladıklarını derinlemesine incelemektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde fen bilimleri öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan 31 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak kısa bir senaryo ve bu senaryoya yönelik 8 açık uçlu soru kullanılmıştır. İklim kanunuyla ilgili sosyal medya görünürlüğü fazla olan iki farklı kişinin isim verilmeden meslek, akademik geçmişe yönelik bilgiler ve sosyal medyada İklim kanunu hakkında belirttikleri görüşlere yer verilmiş ardından öğretmen adaylarına bilimsel medya okuryazarlığı boyutları kapsamında hazırlanan sorular yöneltilmiştir. Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

Veriler Google Forms aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının yanıtları sistematik biçimde incelenmiş; anlamlı birimlerin belirlenmesiyle kodlama yapılmış ve bu kodlar ortak özelliklerine göre temalar altında sınıflandırılmıştır.

BULGULAR

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular kodlar ve temalar altında toplanarak uzmanlık değerlendirmesi, kaynak güvenilirliği, içerik analizi, duygusal ve bilişsel tepkiler, eğitsel yansıma, medya okuryazarlığı farkındalığı ve bilimsel medya okuryazarlığı gelişimi başlıklarıyla sunulmuştur.

Uzmanlık Değerlendirmesi

Tablo 1. Uzmanlık Değerlendirmesi

Temalar	Kodlar	f
Akademik Kimlik ve Uzmanlık	Uzmanlık alanı ve bölüm uyumu Akademik geçmiş (mezuniyet, üniversite, bölüm) Araştırmacı kimliği/deneyim	18
Bilimsel Üretim/Kanıtlar	Yayınlar Veri sunma Bilimsel üretim	17
Sosyal ve Kişisel Ölçütler	Sosyal bağlam göstergeleri (takipçi sayısı, sosyal medya profili) Kişisel değer uyumu (din/kişisel değerler)	6
Tutarlılık ve Nesnellik	Tutarlı olma Tarafsızlık	2

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, medyada yapılan bilimsel açıklamaları değerlendirirken öncelikli olarak açıklamayı yapan kişinin uzmanlık alanına odaklanmıştır. Okuduğu bölüm, mezun olduğu üniversite, araştırmacı kimliği ve akademik geçmişi gibi ölçütler bu kapsamda en

sık dile getirilen kriterlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının uzmanlık değerlendirmesinde kişinin yayınları, araştırmaları, sunduğu veriler gibi açıklamalarla bilimsel üretim geçmişine de dikkat ettikleri görülmektedir. Daha az sayıda öğretmen adayı ise açıklamaların nesnellik ve tutarlılığına vurgu yapmış, bazıları ise değerlendirmeyi dini değerler, bireysel düşünce yapısı gibi kişisel değerler veya takipçi sayısı, mavi tik sosyal bağlam göstergeleri üzerinden yapmıştır.

Kaynak Güvenirliği

Tablo 2. Kaynak Güvenilirliği

Temalar	Kodlar	f
Sosyal ve Kişisel Ölçütler	Çoğunluk desteği Dini/kişisel değerler Takipçi sayısı	15
Bilgi Doğruluğu	Doğruluk Geçerlilik Güvenilirlik	12
Kanıt Temeli	Kaynak gösterme Veri sunma Literatür kullanma	10
Kurumsallık	Resmi/kurumsal sayfa Orijinal kaynak Köklü kurum Onaylı hesap	9
Tarafsızlık/etik bütünlük	Tarafsızlık Propaganda yapmama	3
Hız/güncellik	Hızlı erişim Güncel bilgi	3

Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, medya ortamlarının güvenilirliğini değerlendirirken en çok takipçi sayısı, çoğunluk desteği, kişisel değerler gibi sosyal ve kişisel ölçütlere başvurdukları görülmüştür. Bunun yanında, doğruluk, geçerlilik ve güvenirlik kodlarını kapsayan bilgi doğruluğuna vurgu yapılmış olup kaynak gösterme, veri sunma gibi kaynağın kanıt temelli olması da dile getirilmiştir. Ayrıca resmi/kurumsal siteler, orijinal kaynaklar, onaylı hesaplar gibi ölçütlere dayalı kurumsallık teması da sık dile getirilmiştir.

İçerik Analizi

Tablo 3. İçerik Analizi

Temalar	Kodlar	f
Bilimsel temel	Bilimsel/Akademik içerik Veri sunma Tarafsızlık	33
Sosyal ve kişisel ölçütler	Kendi görüşüyle uyum Siyasi/algı Toplumsal etkiler	11
Kararsızlık ve Belirsizlik	Kararsızlık İki tarafı haklı bulma Seçim yapamama	5

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu açıklamaları değerlendirirken bilimsel temellere vurgu yapmıştır. Özellikle bilimsellik/akademik içerik, veri sunma, bilimsel/akademik içerik ve tarafsızlık unsurları, görüşlerin ikna ediciliğini artıran temel ölçütler olarak öne çıkmıştır. Bunun yanında, bazı öğretmen adayları için sosyal ve kişisel ölçütler önemli olmuştur; bu grupta kendi görüşüyle örtüşme, siyasi/algı temelli yaklaşım ve toplumsal/yaşam tarzı etkileri ikna edici unsurlar olarak dile getirilmiştir.

Daha az sayıda katılımcı ise kararsızlık yaşamış; iki tarafı da kısmen haklı bulan, güven faktörüne dayalı kararsızlık gösteren veya seçim yapmayan ifadeler ortaya çıkmıştır.

Duygusal ve Bilişsel Tepkiler

Tablo 4. Duygusal ve Bilişsel Tepkiler

Temalar	Kodlar	f
Kanıta Dayalı İkna Edicilik	Bilimsel veri Yayına güven Araştırma bulgusu	14
Güven Duygusu	İnanç Rahatlama Güven hissi	11
Kaynağa Dayalı Bilişsel Güven	Akademik unvan Kurumsal kimlik Uzmanlık itibarı	9
Şüphe ve Tereddüt	Güvensizlik Temkin Sorgulama	7
Mantıksal Tutarlılık	Akla yatkınlık Çelişki olmaması Neden–sonuç uyumu	6
Onay ve Uyum Hissi	Fikir örtüşmesi Onaylama Benimseme	5

Öğretmen adaylarının ifadelerinde en sık dile getirilen kodlar bilimsel veri, yayına güven ve araştırma bulgularına dayalı gerekçelendirmelerdir. Duygusal temalar arasında güven hissi öne çıkarken, bazı öğretmen adayları sosyal medya kaynaklarına yönelik şüphe ve tereddütlerini ifade etmiştir. Ayrıca, az sayıda öğretmen adayı kendi görüşleriyle örtüşen açıklamalara yönelik onay ve uyum hissi belirtmiştir.

Eğitsel Yansıma

Tablo 5. Eğitsel Yansıma

Temalar	Kodlar	f
Tartışma Temelli Yaklaşımlar	Münazara yaptırma/iki gruba ayırma Sınıf içi tartışma ortamı/soru-cevap Altı şapka düşünme tekniği Balık kılçığı tekniği	17
Kaynak Analizi ve Doğrulama Çalışmaları	Bilimsel yayınlarla karşılaştırma Farklı haber kaynaklarıyla kıyaslama Güvenilir kaynakların özelliklerini öğretme	9
Yaratıcı/Proje Tabanlı Yaklaşımlar	Yarışma, oyunlaştırma, drama Yaratıcı düşünme, yaratıcı okuma-yazma Öğrencilerin kendi haber/projelerini üretmesi Video/görsel yorumlama Kitap/dergi okuma	8
Öğretmenin Rolü	Kendi araştırmasını yaparak öğrencilerle paylaşma Öğrencilerin kendi fikirlerini tarafsızca beyan etmesini sağlama	4

Katılımcıların büyük çoğunluğu, münazara ve sınıf içi tartışma yöntemleri ile bu tür medya içeriklerini sınıfta işleyeceklerini ifade etmiştir. Bunun yanında kaynak analizi ve doğrulama çalışmaları, öğrencilerin bilimsel yayınlarla veya farklı kaynaklarla karşılaştırma yapmasını sağlamak için önerilmiştir. Daha az sayıda katılımcı, yaratıcı/proje tabanlı yöntemler ya da rol oynama/drama gibi

uygulamalardan söz etmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, öğretmenin rolünü tarafsızlık ve rehberlik çerçevesinde tanımlamış; az sayıda katılımcı ise herhangi bir yöntem önermemiştir.

Medya Okuryazarlığı Farkındalığı

Tablo 6. Medya Okuryazarlığı Farkındalığı

Temalar	Kodlar	f
Çapraz Kaynak Kontrolü	Birçok kaynaktan araştırma yapma Farklı içerikleri karşılaştırma	16
Kaynak İnceleme/Kimlik Değerlendirme	Haberin kaynağını kontrol etme Yayımlayan kişinin uzmanlığı/profili Uluslararası tanınırlık	9
Akademik Kaynak Kullanımı	Google Scholar, YÖK Tez, akademik makaleler Bilimsel çalışmaları inceleme	8
Güvenilir Kaynağa Dayanma	Önceden güvenilen medya kaynakları Resmi kaynaklar	3
Sosyal Tepkiler	Çoğunluğun desteği	3

Katılımcıların medya içeriklerinin doğruluğunu kontrol ederken en sık başvurdukları strateji çapraz kaynak kontrolü olmuştur. Katılımcılar, farklı kaynaklardan bilgi toplama, çeşitli siteleri karşılaştırma ve aynı bilginin farklı yerlerde tekrar edilip edilmediğini sorgulama eğilimi göstermiştir. Bunun yanında, akademik kaynak kullanımı ve kaynak inceleme/kimlik değerlendirme de öne çıkan yöntemlerdir. Bu stratejiler kapsamında Google Scholar ve YÖK Tez gibi akademik platformlara başvurma, bilimsel yazıları inceleme ve içeriği paylaşan kişinin uzmanlığına ya da profil bilgilerine bakma dikkat çekmiştir. Daha az sayıda katılımcı ise önceden güvenilen medya kaynaklarına ya da resmi kaynaklara dayanma, sosyal tepkilerden çıkarım yapma gibi yöntemleri dile getirmiştir. Küçük bir grup ise doğrulamanın zor olduğunu belirtmiş ya da herhangi bir strateji ortaya koymamıştır.

Bilimsel Medya Okuryazarlığı Gelişimi

Tablo 7. Bilimsel Medya Okuryazarlığı Gelişimi

Temalar	Kodlar	f
Araştırma ve Doğrulama Becerileri	Araştırma yapabilme Farklı kaynakları karşılaştırma Kanıta ulaşma	11
Eleştirel ve Analitik Düşünme	Eleştirel düşünme Analitik düşünme Muhakeme	10
Medya ve Dijital Okuryazarlık	Medya okuryazarlığı Dijital okuryazarlık Teknoloji okuryazarlığı	9
Bilimsel Okuryazarlık ve Alan Bilgisi	Bilimsel okuryazarlık Bilimsel bilgiye sahip olma Konuyla ilgili bilgi düzeyi	6
İletişim ve Sosyal Beceriler	İletişim becerisi Kendini ifade etme Farklı görüşlere açık olma	5

Katılımcılar, bilimsel medya içeriklerini sağlıklı bir şekilde yorumlamak için en çok araştırma ve doğrulama becerilerine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte eleştirel ve analitik düşünme ve medya/dijital okuryazarlık da öne çıkan yeterliklerdir. Daha az sayıda katılımcı ise bilimsel okuryazarlık

ve alan bilgisi, iletişim ve sosyal beceriler ile rol model/pedagojik yeterlik ve güncel kalma/farkındalık boyutlarını belirtmiştir.

SONUÇ

Bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun uzmanlık değerlendirmesinde alan uyumu, yayınlar ve akademik geçmiş gibi bilimsel ölçütleri esas aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, bazı adayların kişisel değerler veya sosyal medya göstergeleri üzerinden değerlendirme yapmaları, uzmanlık kavramının bilimsel temelden uzaklaşabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, bilimsel görünürlük ile bilimsel güvenilirlik arasındaki farkın açık biçimde öğretilmesi önem arz etmektedir. Öğretmen adayları, medya kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirirken hem bilimsel ve kurumsal ölçütleri hem de sosyal/popülerlik göstergelerini kullanmaktadır. Bu, öğretmen adaylarının bilimsel medya okuryazarlığında güçlü yönlere sahip olduklarını, fakat aynı zamanda yanıltıcı göstergelere yönelme riski taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi süreçlerinde, güvenilirlik değerlendirmesinde sosyal/popüler göstergelerden kaçınılması ve bilimsel-kurumsal kriterlere sistematik şekilde odaklanılması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel medya içeriklerini pedagojik süreçlere dahil etmede en çok münazara ve tartışma yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ancak bu yöntemler, dezenformasyonun bilimsel açıklamalarla aynı düzeyde ele alınmasına yol açma riski taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde kanıt temelli argümantasyonun vurgulanması ve yanlış bilgilerin farklı görüş olarak değil, kanıtlarla çürütülmesi gereken iddialar olarak konumlandırılması kritik önem taşımaktadır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çoğunluğu uzmanlık, içerik ve kaynak güvenilirliğini belirlemede belirli yeterliklere sahip olmakla birlikte, bu birikimi pedagojik uygulamalara aktarmada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının bilimsel medya içeriklerini sınıf ortamında nasıl kullanacaklarına ilişkin somut uygulama örneklerinin geliştirilmesi ve öğretmen eğitiminde yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Allchin, D. (2023). Ten competencies for the science misinformation crisis. Science Education, 107(2), 261-274. https://doi.org/10.1002/sce.21746

Allchin, D., Bergstrom, C. T., & Osborne, J. (2024). Transforming science education in an age of misinformation. Journal of College Science Teaching, 53(1), 40-43. https://doi.org/10.1080/0047231X.2023.2292409

Belova, N., & Eilks, I. (2016). German teachers' views on promoting scientific media literacy using advertising in the science classroom. International journal of science and mathematics education, 14, 1233-1254. https://doi.org/10.1007/s10763-015-9650-5

Höttecke, D., & Allchin, D. (2020). Reconceptualizing nature-of-science education in the age of social media. Science Education, 104(4), 641-666. https://doi.org/10.1002/sce.21575

Osborne, J & Allchin, D. (2024). Science literacy in the twenty-first century: informed trust and the competent outsider, International Journal of Science Education, DOI: 10.1080/09500693.2024.2331980

Osborne, J., & Pimentel, D. (2023). Science education in an age of misinformation. Science Education, 107(3), 553-571. https://doi.org/10.1002/sce.21790

Osborne, J., Pimentel, D., Alberts, B., Allchin, D., Barzilai, S., Bergstrom, C., Coffey, J., Donovan, B., Kivinen, K., Kozyreva. A., & Wineburg, S. (2022). Science Education in an Age of Misinformation. Stanford University, Stanford, CA. https://sciedandmisinfo.stanford.edu/

Rosenthal, S. (2020). Media literacy, scientific literacy, and science videos on the internet. Frontiers in Communication, 5, 581585. doi: 10.3389/fcomm.2020.581585

Zilz, K., & Höttecke, D. (2022). Promoting Pre-service Physics Teachers' Science Media Literacy. Science Education Review Letters, 1-6. DOI: 10.18452/24480

PROGRAMLAMA EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ İPUCU ARACININ KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Leyla Nur DÜLEK

Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi
nur.dulek931@gmail.com

Şeyma ÇAĞLAR ÖZHAN

Doktor Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi
seymacaglar@bartin.edu.tr

Özet

Yapay zekâ, günümüzde eğitimde öğretme-öğrenme süreçlerine entegre edilerek hem öğretmenlere hem de öğrencilere çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır. Öğretmenler yapay zekâyı dersi daha etkileşimli hale getirmek, materyal hazırlamak ve değerlendirme süreçlerini desteklemek için kullanırken; öğrenciler bilgiye daha hızlı ulaşmakta ve öğrenme süreçlerini bu araçlarla desteklemektedir. Ancak yapay zekâ kullanımı, eleştirel düşünme becerilerinin zayıflaması, tutarsızlıklar, güven sorunları ve etik problemler gibi bazı riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu sorunların önlenmesi için, doğrudan bilgi sunmak yerine yönlendirici ipuçları veren yapay zekâ araçlarının kullanılması önerilmektedir. Eğitimde ipuçları, öğrencilerin bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmalarını destekleyerek kalıcı öğrenme sağlar ve pasif öğrenmenin önüne geçer. Özellikle programlama eğitiminde, ipuçları öğrencilerin kodun mantığını kavrayarak sürece aktif katılım göstermelerine katkı sunmaktadır. Bu araştırmada, yapay zekâ destekli ipucu araçlarının programlama eğitiminde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırma, sekiz hafta boyunca programlama eğitimi alan 10 ortaokul öğrencisinin, ChatGPT tabanlı KhanmigoLite Tutor Me aracıyla yaşadığı deneyimlere dayanmaktadır. Veriler, nitel araştırma kapsamında tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular olumlu ve olumsuz kullanıcı deneyimi olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Ana bulgulardan olumlu kullanıcı deneyiminde bireysel hıza uyum sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırma, programlama becerisini geliştirme ve öğrenme sürecine rehberlik etme temaları yer alırken olumsuz kullanıcı deneyimi ana temasının altında teknik sorun, karmaşık yanıt ve maliyet alt temaları bulguları elde edilmiştir. Yapay zekânın bu tür kullanımının odaklanmayı artırarak öğrenene kendi hızında rehberlik ettiği ancak blok tabanlı programlama görevleri gerçekleştirildiğinden verilen ipuçlarının görsel formda sunulmasının anlaşılırlığı artıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma programlama eğitimi ve ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda, yapay zekâ destekli ipucu aracının etkililiği farklı yaş gruplarında ve farklı konu alanlarında deneysel çalışmalarla incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Programlama eğitimi, eğitimde yapay zekâ, yapay zekâ destekli ipucu

EXAMINING STUDENT OPINIONS ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE-SUPPORTED HINT TOOLS IN PROGRAMMING EDUCATION

Abstract

Artificial intelligence (AI) is increasingly integrated into teaching and learning processes, offering various conveniences to both teachers and students. Teachers use AI to make lessons more interactive, prepare materials, and support assessment processes, while students benefit from faster access to information and enhanced learning experiences through these tools. However, the use of AI also brings certain risks, such as weakened critical thinking skills, inconsistencies, trust issues, and ethical concerns. To mitigate these risks, it is recommended to use AI tools that provide guiding hints rather than direct answers. In education, hints help students mentally structure information, leading to long-term learning and preventing passive engagement. Especially in programming education, hints contribute to students' active participation by helping them grasp the logic behind the code. This study investigates student perspectives on the use of AI-supported hints tools in programming education. The research is based on the experiences of the middle school students who received programming education over eight

weeks using the ChatGPT-based KhanmigoLite Tutor Me tool. Data were analyzed using thematic analysis within a qualitative research framework. Findings were categorized under two main themes: positive and negative user experiences. Positive experiences included adapting to individual learning pace, improving programming skills, and guiding the learning process. Negative experiences were grouped under technical issues, complex responses, and cost concerns. The study concluded that this type of AI usage enhances focus and provides personalized guidance. However, since block-based programming tasks were used, presenting hints in visual formats could improve clarity. The research is limited to programming education and middle school students. Future studies could explore the effectiveness of AI-supported hints tools across different age groups and subject areas through experimental designs.

Keywords: Programing education, artificial intelligence in education, artificial intelligence-powered hint.

GİRİŞ

Dijital dönüşümün ön planda olduğu günümüzde sağlık, sanat ve eğitim gibi hayatımızın her alanında teknoloji yer almaktadır. Gelişen bu teknolojilerden biri de insan gibi düşünebilme kapasitesine sahip yapay zekâ teknolojisidir (Fitria, 2021). Literatürde yapay zekâ kavramının birçok tanımı yer almaktadır. Mccarthy (2007) yapay zekâ'yı "akıllı makineler yapma bilimi ve mühendisliği" veya "bir insan gibi akıllı sayılabilecek şekilde davranan bir makine" olarak tanımlamıştır. Kushmar (2022), yapay zekâ teknolojilerinin bireylerin yaşam kalitesini artırdığını ve bu teknolojilerin veri asistanlığı, ev güvenliğinin izlenmesi ve kontrolü ile temizlik gibi işlevler aracılığıyla günlük yaşamda konfor sağladığını ifade etmektedir.

Sağladığı avantajlar nedeniyle yapay zekâ eğitime entegre edilmekte, öğretme ve öğrenme süreçlerinde dönüşüme sebep olmaktadır (Humble ve Mozelius, 2019; Kaplan-Rakowski ve ark., 2023). Bu teknolojiler öğretmenlerin materyal ve içerik geliştirebilme (Bayraktar ve ark., 2023; Yazıcı ve Erkoç, 2023), öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun stratejiler belirleme (Fahimirad ve Kotamjani, 2018), öğrenme çıktılarını değerlendirme, analiz etme ve geri bildirim süreçlerinde (Osetskyi ve ark., 2020) öğretmene destek olmaktadır. Öğretmenlerin bu araçları en çok akademik başarı takibi, materyal hazırlama ve değerlendirme amacıyla kullandığı bilinmektedir (Seyrek ve ark., 2024). Bu araçların sunduğu etkileşimli ve uyarlanabilir içerikler programlama gibi karmaşık, soyut (Zhao ve ark., 2023) ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren alanlarda öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Programlama, bir problemin çözümü için problemi anlama, analiz etme ve algoritmasını tasarlamak olarak tanımlanabilirken; Poyraz (2022) programlamayı karşılaşılan problemin çözümü için programlama dili kullanarak yazılan bir kod satırı olarak açıklamaktadır. Günümüz dijital dönüşüm sürecinde, programlama eğitimi bireylerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme ve disiplinler arası etkileşim becerilerini geliştirmelerine katkı sunarak (Gulamova ve Özerbaş, 2025) çağdaş eğitim yaklaşımlarının temel unsurlarından biri hâline gelmektedir. Nitekim Alagöz ve Bilgiç (2023), bu eğitimin kazandırdığı beceriler sayesinde bireylerin hem günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözebileceğini hem de 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklediğini; bu nedenle programlama eğitiminin erken yaşta verilmesi gerektiğini savunmuştur. Fakat metin tabanlı programlama dillerinden C, C++, Java gibi diller ortaokul öğrencileri için karmaşık ve soyut gelmektedir (Kalelioglu ve Gülbahar, 2014). Bu sebeple blok tabanlı Scratch, Code.org, Mblock gibi programlama uygulamaları kullanılarak derste daha eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir (Gültekin ve Narlı, 2025). Programlama eğitiminde yaşanan karmaşıklık ve zorluğun nedeninin programlama dillerine aşina olunmamasından kaynaklanmaktadır (Tobar, 2011). Yaşanan zorluk ve karışıklığın önüne geçmek ve öğrencinin süreç içerisinde aktif olmasını sağlamak için yapay zekâ araçlarından yararlanılabileceği çalışmalarda vurgulanmaktadır (Yazar vd., 2024).

Yapay zekâ araçlarının programlama eğitiminde kullanımı öğrencilerin bireysel öğrenme hızları, farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sunmasına olanak tanımaktadır (İşler ve Kılıç, 2017). Yapay zekâ araçları, okul öncesi eğitimde öğrencilerin temel becerilerini, yaratıcılıklarını ve ilgilerini desteklerken (Su ve Yang, 2022; Su ve diğerleri, 2023), ilkokul eğitiminde temel becerilerin kazanılması ve öğrenme süreçlerinin yönlendirilmesi açısından katkı sağlamaktadır (Kaçar ve Avşaroğlu, 2025). Sık kullanılan yapay zekâ araçlarından biri olan ChatGPT öğrenciler için etkileşimli bir öğrenme ortağı iken öğrencilerle birlikte öğretmenler içinde rehberlik, geribildirim ve bireyselleştirilmiş destek sağlayan dijital bir danışmandır (Bringula, 2024). Lin ve Chang (2020)'de yaptığı araştırmada öğrencilerin tez yazması için geliştirdiği sohbet robotu ile öğrencilerin tez yazmada yeterliliğinin arttığını bulmuştur. Chen vd., (2020) ise yabancı dil için kullanılan sohbet robotunun başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu ve benzeri pozitif etkilerin yanı sıra; yapay zekânın eğitsel bağlamda kullanımına ilişkin sınırlıklar da mevcuttur.

Suriano ve çalışma arkadaşları (2025) ChatGPT'nin aşırı kullanımının zihinsel süreci kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneğini zayıflattığını bulmuştur. Xue vd. (2024) yapay zekâ araçlarından biri olan ChatGPT'nin görevlerdeki tutarsızlığı ve tahmin edilmeyecek cevapları hakkında endişeli olduğunu belirtmiştir. Humble vd. (2024) yapay zekânın bilgiye ulaşma veya cevaplamasında avantajlı olduğu gibi kopya çekme davranışlarını kazandırmayı ve öğrenme süreçlerini olumlu veya olumsuz etkilediği üzerine çelişkiyi ortaya koymuştur. Yapay zekâ araçlarının öğrencilere yalnızca bilgi mi verdiği, yoksa öğrenme süreçlerini gerçekten destekleyip desteklemediği de bu çelişkilerden biri olduğunu vurgulamıştır (Humble vd., 2024). Ayrıca eğitimde yapay zekânın kullanımı öğrencinin yaratıcılık becerisini azaltmakta ve öğrenme sürecinde pasifliğe neden olabilmektedir (Seyrek vd., 2024). Bu endişelerin üstesinden gelebilmek ve yapay zekânın eğitimde kullanımının potansiyel pozitif etkilerinden faydalanabilmek için farklı müdahale yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu müdahalelerden biri de yapay zekâ araçlarının ipucu vermek amacıyla kullanımıdır. Bu çalışmada, programlama eğitiminde Tutor me tarafından verilen yapay zekâ destekli ipucu kullanımına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

İpucu bilginin öğrenilmesine katkıda bulunup bilgilerin doğru yanıta ulaşma olanağını arttıran uyarıcılardır (Alberto ve Troutman, 2013). Tutor me, öğrencilerin sokratik düşünmelerini teşvik etmek için tasarlanmış yapay zekâ destekli bir ipucu aracıdır. Bu ve benzeri araçlar ile doğrudan bilginin değil ipucunun sunulması, yapay zekânın derin öğrenmeyi engellediği konusundaki endişeleri giderebilir. Ancak özellikle yapay zekânın bir ipucu aracı olarak kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerine dair yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda programlama eğitiminde, ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ destekli ipuçlarını nasıl deneyimlediğine dair kapsamlı bir araştırmanın literatüre katkı getireceği düşünülmüş, aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin programlama eğitiminde yapay zekâ destekli ipucu araçlarından biri olan Tutor me hakkındaki görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

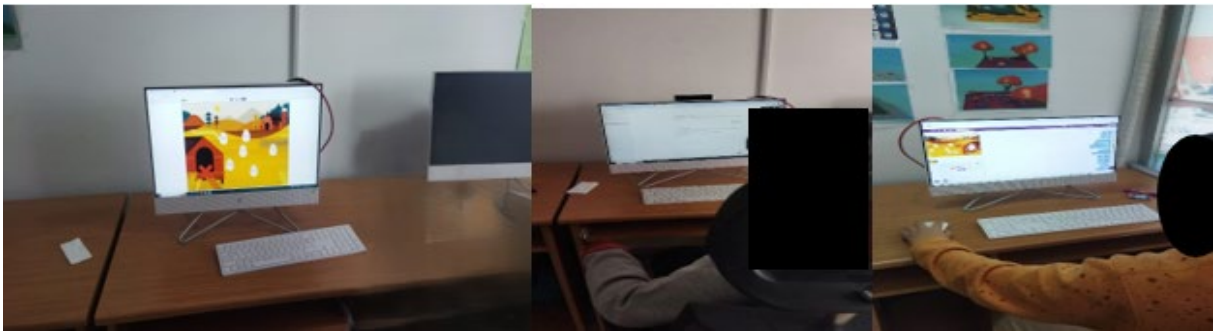
Araştırma nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür"(Aydın, 2018 s. 61). Veriler tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Nitel araştırmada tematik analiz yöntemi, elde edilen verilerden tekrar eden temaları belirlemeyi amaçlamaktadır (Çarıkcı vd., 2024). Tematik analiz, öğrencilerin çeşitli kavram ve düşünceleri arasında bağ kurmayı ve bunları farklı zamanlarda, çeşitli bağlamlarda elde edilen verilerle karşılaştırmayı mümkün kılar (Alholjailan, 2012).

Tematik analiz yönetimini gerçekleştirmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Katılımcıların tümü çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Katılımcılar 2024-2025 Bilgisayar ve Programlama kursunda eğitim alan ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. 11-14 yaş aralığında altı erkek dört kız olmak üzere on katılımcı uygulamalara katılmış ve görüşleri yarı yapılandırılmış form ile alınmıştır. Katılımcılar kodlama alanında ön bilgiye sahip olmayan veya teknik altyapı eksikliği nedeniyle programlama uygulaması yapma imkânı bulamamış bireylerden oluşmaktadır.

Uygulama Süreci

Uygulama sekiz haftalık programlama eğitiminin iki saatlik (40+40) ders diliminde gerçekleştirilmiştir. Derslerin ilk yarısında öğretmen haftanın konusuna ilişkin teorik ders anlatımını gerçekleştirmiştir. Derslerin ikinci yarısında ise öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaları istenmiştir. Şekil 1'de görülebileceği gibi öğrenciler "matematiksel işlemler" başlıklı uygulamada gerekli kuklaları seçmiş ve yumurta kuklalarının üzerine matematiksel işlemler yazarak sonucu iki olan yumurtayı bulmalarını sağlayan bir uygulama hazırlamaları istenmiştir. Uygulama kapsamında öğretmen uygulama içeriğinin görselini ve problemini öğrencilere sunmuş ve öğrencilerin uygulama aşamasında zorlandığı konularda Tutor me aracından yardım istemeleri gerektiği bildirilmiştir. Öğrenciler sekiz hafta boyunca gerçekleştirdiği uygulamalarda Tutor me'den destek almıştır. Uygulama sürecinin sonunda "Ders sürecinde kod yazarken kullandığınız ChatGPT eklentili "Tutor me" aracının hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusu ile öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler transkript edilerek incelenmiştir.



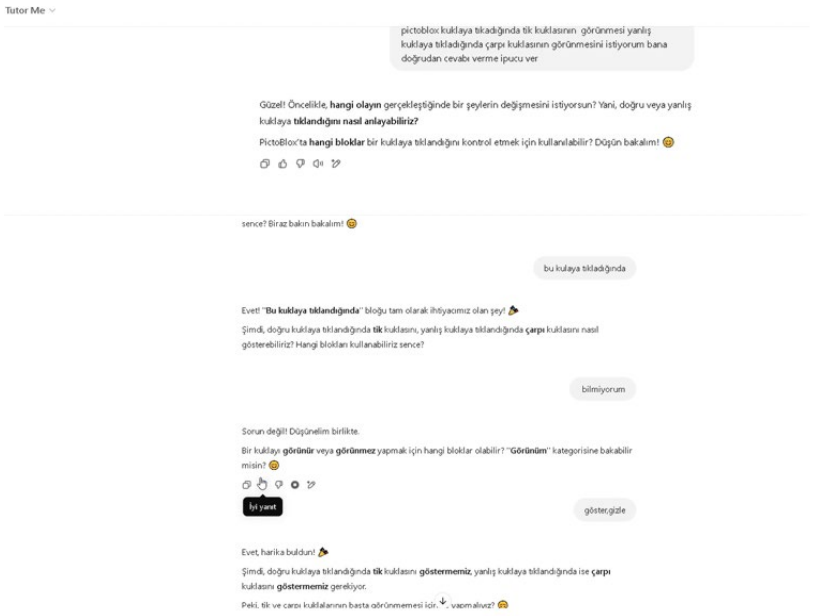
Şekil 1. Uygulama sürecine ilişkin örnek

Tutor me Aracı

Salman Khan tarafından geliştirilen Khan Academy'nin ücretli aboneliklere sunduğu üretken yapay zekâ uygulaması Khanmigo, öğretmen gibi çalışarak öğrencilere çeşitli görevlerde yapılandırılmış destek sunar (Shetye, 2024). Sokratik yöntem ile geliştirilmiş bu araç matematik, fen, kodlama ve beşerî bilimlerde öğrencilere mentorluk yapar (Khan, 2023). Geliştirdiği yöntem ile Khanmigo, verilen sorulara yalnızca cevaplar vermeyip yönergeler sunarak doğru bilgiye ulaşmasını sağlamaktadır (Shetye, 2024; Khan, 2023). Bu yöntemi kullanmasındaki amaç öğrencileri düşündürerek doğru bilgiye ulaşmalarını sağlamaktır (Shetye, 2024; Khan, 2023).

Khanmigo, OpenAI'ın GPT4 lansmanı ile eş zamanlı olarak tanıtılan Khan Academy'nin yeni yapay zekâ aracıdır ve bu araç hem öğrenciler için sanal bir eğitmen hem de öğretmenler için yardımcı bir araç olarak kullanılmaktadır (Köksal, 2024). Khanmigo'ya ücretsiz erişebilmek için bu aracın ChatGPT destekli Lite sürümü erişime açılmıştır. ChatGPT üzerinden GPT'ler bölümüne Tutor Me yazılarak araca erişim sağlanabilmektedir. Şekil 2'de görülebileceği gibi Tutor me aracı Khan Academy

platformunda olduğu gibi, öğrencilere yönlendirici açıklamalar sunarak onların doğru cevaba ulaşmalarını desteklemektedir.



Şekil 2. Tutor me uygulama örneği

Verilerin Analiz

Araştırmada katılımcılara ders sürecinde kullandıkları Tutor me aracı hakkındaki görüşler tematik analiz ile incelenmiştir. Tematik analizi Çarıkcı ve çalışma arkadaşları, (2024 s. 129) "nitel verilerdeki kalıpları veya temaları *tanımlama, analiz etme ve raporlama süreci"* olarak tanımlamıştır. Braun ve Clarke (2006) tematik analizi 6 aşamada incelemiştir. Bunlar (1)verileri tanımak, (2)başlangıç kodlarını oluşturma, (3)temaları arama, (4) temaları gözden geçirme, (5)temaları tanıma, (6)yazma/raporlaştırmadır.

Araştırmada da bu adımlar dikkate alınarak ana ve alt temalar belirlenerek raporlanmıştır. Tematik analizin verileri tanıma aşamasında araştırmacının not aldığı görüşler detaylı olarak okunup verilerin tanınması sağlanmıştır. Braun ve Clarke (2006) bu ilk aşamada kişilerin elde edilen tüm verileri en az bir kez okunarak verileri tanıması gerektiğini ifade etmiştir. Veriler okunduktan sonra tekrarlanan veriler belirlenip tümevarımsal bir yöntem kullanarak kodlama tablosu oluşturulmuş ve olası kodlar sınıflandırılmıştır. Ardından ikinci aşamada yazılan kodlardan elde edilecek temalar belirlenip ana tema ve alt temaya göre sınıflandırılmıştır. Belirlenen temalar beşinci aşamada olduğu gibi gözden geçirilmiş ve uygun olmayan temalar elenip nihai ana ve alt temalar oluşturulmuştur. Sınıflandırılan temalar öğrenci görüşleri doğrultusunda tematik analiz tablosu başlığı altında tanımlanarak veriler roparlaştırılmış ve bu analizler bulgular başlığı altında sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik Guba'ya göre (1981, s.88) aktarılabilirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleriyle sağlanabilmektedir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla uygulama süreci sekiz haftalık bir zamanı kapsamış ve daha derin veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Uygulama süreci ve diğer detaylara ilişkin bilgilere yöntem bölümünde yer verilmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tutarlığı belirlemek için kappa analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görüşler doğrultusunda belirlenen temalar

kappa analizi ile kodlayıcılar arasında puanlanmış ve kodlayıcılar arası yüksek uyum (0.82) tespit edilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların uygulama sonunda Tutor me aracı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerin Tablo 1'de görülebileceği gibi olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler olmak üzere iki ana tema altında toplandığı dikkat çekmiştir

Tablo 1. Tematik Analiz Tablosu

Ana Tema	Alt Tema	Açıklama
Olumlu Kullanıcı Deneyimi	Bireysel hıza uyum sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırma	Katılımcıların öğrenme hızına göre aracın yönlendirmeler sunmasıdır.
	Programlama Becerisini Geliştirme	Katılımcıların kullanılan aracın programlama eğitimini geliştirdiğini ifade etmektedir.
	Öğrenme sürecine rehberlik etme	Katılımcıların öğrenme sürecinde mentorluk yapmasını ve kullanılan yöntemi ifade etmektedir.
Olumsuz Kullanıcı Deneyimi	Teknik sorun	Katılımcılar kullanılan aracın yer ve zamandan bağımsız kullanım olanağı sağlarken internet erişiminin olmadığını, yönergelerde görsel seçeneğinin sunulmamasını ifade etmektedir.
	Karmaşık yanıt	Katılımcıların Tutor me aracını kullanırken verilen yönergelerin uzunluğu, çok seçenek sunmasını ve yönergelerin anlaşılmasında yaşanan zorlukları ifade etmektedir.
	Maliyet	Katılımcıların kullandığı araç ChatGPT eklentisi olarak kullanıldığından ücretsiz kullanım hakkının sınırlı olmasını ifade etmektedir.

Olumlu deneyimlerinin altında bireysel hıza uyum sağlayarak kolaylaştırma, programlama becerisini geliştirme ve öğrenme sürecinde rehberlik etme alt temaları yer almıştır.

Bireysel Hıza Uyum Sağlayarak Öğrenmeyi Kolaylaştırma: Katılımcılar, aracın sorulara hızlı yanıt vermesi ve kodlama sürecini kolaylaştırması nedeniyle memnuniyetini bildirmiştir.

K1: "İstenilen zamanda ve çözümü bulana kadar soru sorabiliyorum bu şekilde soracağım soruyu unutmuyor yanlış olacak mı endişesine kapılmıyorum."

Programlama Becerisini Geliştirme: Katılımcılar yapay zekâ destekli ipucu aracının programlama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

K8: "...Aracın olumlu yanı dersleri daha iyi anlamamızı sağlıyor."

Öğrenme Sürecinde Rehberlik Etme: Katılımcılar gerçekleştirilen uygulamanın öğrenme süreçlerine rehberlik ettiğini vurgulamıştır. Tutor me'nin seçenekler sunması, odaklanmayı sağlaması, sorularla öğrenme sürecini yönlendirmesi sıklıkla dile getirilen pozitif yönlerdir.

K2 : "Sorulardan sıkıldığımda veya rastgele bir şeyler yazdığımda konudan uzaklaşmadan beni tekrardan konuya yönlendiriyor."

K9: “Soru ile cevap vermesini çok sevdim hatta bazen bize hangisinden başlayalım diye seçenek soruyor, istediğimiz şekilde kendisinin yardımcı olmasını sağlayabiliriz.”

K10: “Çözüm için hangi adımlardan başlayacağımıza karar vermemiz ve bunu seçenek olarak sunmasını çok seviyorum.”

Olumsuz deneyimlerin altında teknik sorunlar, karmaşık yanıtlar ve maliyet alt temaları yer almıştır.

Teknik Sorunlar: Bu tema altında aracın yer ve zamandan bağımsız erişim olanağı sağlasa da internet erişimin olmadığı alanlarda kullanılma olanağının olmaması ve Tutor me’nin verdiği yanıtlarda kod bloklarının görsellerini sunmaması ile kullanıcı deneyimlerini dikkate almaması vurguları yer almıştır.

K7: “İnternetin veya elektriğin olmadığı zamanlarda kullanmamız imkânsız.”

K11: “Vermiş olduğu ipuçlarında bana hatırlatmak için blokların görsellerini gösterse hatırlamam daha kolay olabilir.”

K8: “Bazen blok tabanlı yazmayı unuttuğum zaman direk metin tabanlı kodları anlatıyor keşke ben ilk soru sorduğumda blok tabanlı çalıştığımı bilse ve artık Pictoblox dediğimde blok tabanlı yazdığımı anlasa.”

Karmaşık Yanıtlar: Tutor me tarafından verilen yanıtların aşırı uzun olması veya aracın çok seçenek sunması bazı öğrenenlerin süreçte karmaşa yaşamasına sebep olmuştur ve bu durum bir olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir.

K 4: “Dersi anlamamı kolaylaştırsa da bazen soruları anlamakta zorluk çekiyorum daha uzun cevaplar veriyor ve ben onun yazdıklarını anlayamıyorum.”

K 5: “Çok seçenek sunuyor bazen hangi adımda başlamam işimi daha kısa süreceğini bilemiyorum “

Maliyet: Tutor me, ChatGPT eklentisi olarak kullanıldığından ücretsiz kullanım hakkının sınırlı olması durumu katılımcılar tarafından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir.

K12: “Ücretsiz kullanım hakkımızın sınırlı olmasından dolayı bazen çok önemli kısımda günlük soru sorma hakkım bitiyor.”

SONUÇ

Bu araştırmada, yapay zekâ destekli ipucu araçlarının kullanımının üst düzey düşünme becerisi gerektiren programlama eğitiminde işe koşulmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencileri blok tabanlı programlama aktiviteleri esnasında sekiz hafta boyunca ihtiyaç duyduklarında Tutor me’yi kullanmış ve öğrenme sürecine dair ipuçları alabilmiştir. Gerçekleştirilen nitel analiz sonucunda Tutor me’nin programlama aktiviteleri sırasında öğrenme sürecine rehberlik ettiği, bireysel hıza uyum sağlayarak programlama becerisinin geliştirdiği algısı ön plana çıkmıştır. Öte yandan öğrenenlerin özellikle Tutor me’nin görsel destek sunmaması sadece metin tabanlı ipuçları sunması sebebiyle yaşadıkları teknik sorunlar ve maliyet olumsuzluk olarak değerlendirilmiş, bazı öğrenenler verilen yanıtları uzun ve karmaşık bulmuştur.

Sonuç olarak bu çalışmada yapay zekânın bir ipucu aracı olarak kullanımı maliyet, teknik sorunlar gibi olumsuzluklara rağmen öğrenmeye rehberlik etme, bireysel öğrenme hızına uyum sağlama, programlama becerisini geliştirdiğine dair algıyı destekleme konusunda pozitif sonuçları beraberinde

getirdiği bulunmuştur. Fakat bu araştırma blok tabanlı bir programlama eğitimi kapsamında gerçekleştirilen görevler ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır. Yapay zekânın ipucu aracı olarak kullanımının etkililiği konuya ve bağlama göre değişebileceğinden sonraki çalışmalar farklı konu alanlarında gerçekleştirilebilir, bu durumun etkilerinin net olarak anlaşılabilmesi için deneysel çalışmalar yürütülebilir ve nesnel veri toplama araçlarıyla veriler elde edilebilir.

KAYNAKLAR

Alagöz, N. B., & Bilgiç, H. G. (2023). Erken Yaşta Programlama Öğretiminde Metafor Kullanımı: Metaforlarla Programlama Öğreniyorum Etkinlikleri. Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama, 13(2), 388-414. https://doi.org/10.17943/etku.1229601

Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). Applied behavior analysis for teachers. Pearson.

Alholjailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. West East Journal of Social Sciences, 1(1), 39–47. https://www.westeastinstitute.com/journals/wp-content/uploads/2013/02/4-Mohammed-Ibrahim-Alhojailan-Full-Paper-Thematic-Analysis-A-Critical-Review-Of-Its-Process-And-Evaluation.pdf

Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 2(2), 60–71. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ihssr/issue/36852/425401

Bassner, P., Frankford, E., & Krusche, S. (2024). Iris: An AI-Driven Virtual Tutor for Computer Science Education. Proceedings of the 2024 on Innovation and Technology in Computer Science Education V. 1, 394-400. https://doi.org/10.1145/3649217.3653543

Bayraktar, B., Gülderen, S., Akça, S., & Serin, E. (2023). Teachers' views on the use of artificial intelligence technologies in education. National Journal of Education, 3(11), 2012-2030. https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/380

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3, 77-101. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA

Bringula, R. (2024). ChatGPT in a programming course: Benefits and limitations. Frontiers in Education, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1248705

Chalouy, N., & Tsai, A. C. (2026). Enhancing language learning through AI-driven feedback and collaborative virtual reality. In W. S. Wang, F. E. Sandnes, C. F. Lai, T. A. Sandtrø, & Y. M. Huang (Eds.), Innovative technologies and learning: ICITL 2025 (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 15914, pp. 299–308). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-98197-5_32

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. Ieee Access, 8, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Clarke, A., & Mitrovic, A. (2024). Explaining Problem Recommendations in an Intelligent Tutoring System. In A. Sifaleras & F. Lin (Eds.), Generative Intelligence and Intelligent Tutoring Systems, Pt I, ITS 2024 (pp. 291–299). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63028-6_23

Çarıkcı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önala, L., & Arslan, Ö. (2024). Nitel Araştirmalarda Tematik Analiz. Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches, 10(37), 127-140. https://doi.org/10.5281/zenodo.10509707

De Freitas, C. (2025). Using Inquisitive AI Feedback to Enhance Formative Assessment in First-Year Engineering. 2025 IEEE Engineering Education World Conference (EDUNINE), 1-6. https://doi.org/10.1109/EDUNINE62377.2025.10981408

Fahimirad, M., & Kotamjani, S. S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. International Journal of Learning and Development, 8(4), 106-118. https://doi.org/10.5296/ijld.v8i4.14057

Fitria, T. N. (2021, December 20). Artificial intelligence (AI) in education: Using AI tools for teaching and learning process. Proceeding Seminar Nasional & Call For Papers, Institut Teknologi Bisnis AAS Indonesia. https://www.researchgate.net/profile/Tira-Nur-Fitria/publication/357447234_Artificial_Intelligence_AI_In_Education_Using_AI_Tools_for_Teaching_and_Learning_Process/links/61ce7029e669ee0f5c76b2ba/Artificial-Intelligence-AI-In-Education-Using-AI-Tools-for-Teaching-and-Learning-Process.pdf

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. Educational Communication and Technology Journal, 29(2), 75-91. https://doi.org/10.1007/BF02766777

Gulamova, G., & Özerbaş, M. A. (2025). Programlama öğretimi için pedagojik yaklaşımlar: Kırgızistan örneği. Journal of Turkic Civilization Studies, 6(1), 96–114. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jtcs/issue/93100/1708203

Gültekin, T., &Narlı, S. (2025). 7.Sınıf Öğrencilerinin Matematikte Arduino ile Programlama Üzerne Farkındalıklarının Arttırılması. Trakya Eğitim Dergisi 15(Özel Sayı), 1-33. https://doi.org/10.24315/tred.1615518

Humble, N., & Mozelius, P. (2019, October). Teacher -supported AI or AI-supported teachers. In European Conference on the Impact of Artificial Intelligence and Robotics (ECIAIR 2019) (pp. 157-164).

Humble, N., Boustedt, J., Holmgren, H., Milutinovic, G., Seipel, S., & Östberg, A. S. (2024). Cheaters or AI-enhanced learners: Consequences of ChatGPT for programming education. Electronic Journal of e-Learning, 22(2), 16–29. https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3154

Hutson, J., Fulcher, B., & Ratican, J. (2024). Enhancing Assessment and Feedback in Game Design Programs: Leveraging Generative AI for Efficient and Meaningful Evaluation. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, 22, 1-20. https://doi.org/10.46661/ijeri.11038

İşler, B., & Kiliç, M. Y. (2017). THE USE AND DEVELOPMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION. Electronic Journal of New Media, 5(1), 1-11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001

Kaçar, T., & Avşaroğlu, E. (2025). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. Journal of Elementary Education: Theory and Practice (JELEDU), 3(1), 99–129. https://doi.org/10.5281/zenodo.15116179

Kalelioglu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via Scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective. Informatics in Education, 13(1), 33–50. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=123695

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. https://www.learntechlib.org/primary/p/222363/

Khan, S. (2023, Mart 14). Harnessing GPT-4 so that all students benefit. A nonprofit approach for equal access! Khan Academy Blog. https://blog.khanacademy.org/harnessing-ai-so-that-all-students-benefit-a-nonprofit-approach-for-equal-access/

Köksal, A. (2024, Mayıs 8). Yapay zekâ destekli eğitim yaklaşımı: Hala bilim kurgu mu?.Linkedin. https://www.linkedin.com/pulse/yapay-zekâ-destekli-e%25C4%259Fitim-yakla%25C5%259F%25C4%25B1m%25C4%25B1-hala-bilim-kurgu-alp-k%25C3%25B6ksal-xpd5f/?trackingId=BKgoKr59SR%2Bj%2F5NAni37AA%3D%3D. Erişim: 16.08.2025

Kushmar, L.V., Vornachev, A.O Korobova.I.O. ve Kaida, N.O. (2022). Artificial ıntelligence in language learning: What are we afraid of Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL (8). 262-273. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/call8.18

Li, T., Ji, Y., & Zhan, Z. (2024). Expert or machine? Comparing the effect of pairing student teacher with in-service teacher and ChatGPT on their critical thinking, learning performance, and cognitive load in an integrated-STEM course. Asia Pacific Journal of Education, 44(1), 45–60. https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305163

Lin, M. P. C., & Chang, D. (2020). Enhancing post-secondary writers' writing skills with a chatbot. Journal of Educational Technology & Society, 23(1), 78-92. https://www.jstor.org/stable/26915408

McCarthy, J. (2007). From here to human-level AI. Artificial Intelligence, 171(18), 1174-1182. https://doi.org/10.1016/j.artint.2007.10.009

Osetskyi V., Vitrenko A., Tatomyr I., Bilan S., Hirnyk Y. (2020). Artificial intelligence application in education: Financial implications and prospects. Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice, 2, 574-584. https://doi.org/10.18371/fcaptp.v2i33.207246

Pankiewicz, M., & Baker, R. S. (2024). Navigating compiler errors with AI assistance: A study of GPT hints in an introductory programming course. In Proceedings of the 2024 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE 2024) (Vol. 1, pp. 94–100). ACM. https://doi.org/10.1145/3649217.3653608

Pellesi, L. (2025). Trust in AI Feedback: Challenges in Pharmacy Education. Medical Science Educator, 1-5. https://doi.org/10.1007/s40670-025-02440-6

Poyraz, S. (2022). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlama eğitimi hakkındaki görüşleri ile hizmet içi eğitim alma durumlarının analizi [Master's thesis, Sakarya Üniversitesi]. Sakarya Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/101404/T11023.pdf?sequence=1

Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11(106), 845-856. https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077

Shetye, S. (2024). An evaluation of Khanmigo, a generative AI tool, as a computer-assisted language learning app. Studies in Applied Linguistics and TESOL, 24(1). https://doi.org/10.52214/salt.v24i1.12869

Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049

Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. Computers and Education: Artificial Intelligence, 4, 100-124. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124

Suriano, R., Plebe, A., Acciai, A., & Fabio, R. A. (2025). Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills. Learning and Instruction. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102011

Tobar, C. M., Adán-Coello, J. M.; de Faria, E. S. J., de Menezes, W. S., & de Freitas, R. L. (2011). Forming groups for collaborative learning of introductory computer programming based on students' programming skills and learning styles. International Journal of Information and Communication Technology Education, 7(4), 34-46. https://doi.org/10.4018/jicte.2011100104

Wang, L., Chen, X., Wang, C., Xu, L., Shadiev, R., & Li, Y. (2024). ChatGPT's capabilities in providing feedback on undergraduate students' argumentation: A case study. Thinking Skills and Creativity, 51, 101440. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101440

Xue, Y., Chen, H., Bai, G. R., Tairas, R., & Huang, Y. (2024). Does ChatGPT help with introductory programming? An experiment of students using ChatGPT in CS1. 2024 ACM/IEEE 44th International

Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training (ICSE-SEET), 331–341. https://doi.org/10.1145/3639474.3640076

Yazar, S., Demiralay, T., & Demirhan, T. (2024). Yazılım Geliştirme Öğreniminde Beceri Derinliği ve Dil Yeterliliğinin Yapay Zekâ ile Entegrasyonu. Journal of University Research, 7(4), 382-399. https://doi.org/10.32329/uad.1519587

Yazıcı, S. Ç., & Erkoç, M. (2023). Analysis of science teachers' use of artificial intelligence in distance education process. Dokuz Eylül University Buca Education Faculty Journal, 58, 26822704. https://doi.org/10.53444/deubefd.1316144

Zhao, H., Li, M., Lin, T., Wang, R., & Wu, Z. (2021). ProLog2vec: Detecting novices' difficulty in programming using deep learning. IEEE Access, 53243–53254. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3067505

ÇOCUK RESİMLERİNDEKİ GEOMETRİK BİÇİMLERİN SANATSAL İFADE SÜRECİNDEKİ ROLÜ[1]

Banu DİZDAR

Uzman Öğretmen
MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Birimi
bndzdr3@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1189-5140

Özet

Sanat eğitimi, çocukların içsel dünyalarını ifade etmelerine olanak tanırken aynı zamanda bilişsel, duygusal ve algısal gelişimlerine dair önemli ipuçları sunar. Çocuk resimleri bu yönüyle yalnızca estetik ürünler değil, bireyin dünyayı algılayış ve düzenleyiş biçimini yansıtan güçlü araçlar olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmada, çocuk resimlerinde geometrik biçimlerin kullanımı salt bir mekân düzenleme öğesi olarak değil, aynı zamanda sanatsal ifade sürecinde bir dil olarak ele alınmaktadır. Üçgen, kare ya da daire gibi temel formlar, çocuğun mekân algısını görünür kılarken aynı zamanda forma bağlı net sınırlarla güven, aidiyet, koruma gibi sembolik anlamlarla yüklü hale gelmektedir. Formların iç içe, şeffaf, farklı açılardan birleşik ya da ayrık kullanılışı ifade gücüne zenginlik katabilir. Daire formu çocuk resimlerinde güneş, yüz, çember, çiçek ya da masaya dönüşebilir. Kare formu bir evin gövdesi, bir dolap ya da bir halıya dönüşebilir. Dikdörtgen formu bir kitap, bir pencere ya da bir ağacın gövdesine dönüşebilir. Bu yaklaşım, geometriyi yalnızca matematiksel doğruluğun alanından çıkararak çocuğun kendini ifade etmesine aracılık eden görsel bir dil olarak konumlandırır. Genel olarak sanat literatüründe geometrik biçimler evrensel bir dil olarak tanımlansa da burada farklı olarak, çocukların sezgisel üretimleri bağlamında bireysel ifade dili olarak değerlendirilmektedir. Bu bakış açısı, çocukların sanatsal ifadelerinin pedagojik açıdan sanat ile yaşam arasındaki bağı nasıl görünür kıldığını ortaya koymakta ve çağdaş sanat eğitimi içinde yeni bir yorum alanı açmaktadır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili ilköğretim 4. ve 5.sınıf seviyeleri a, b, c ve d şubelerinden alınan çalışmalardan rastgele seçilen 20 adet resim çalışması oluşturmaktadır. Sonuç olarak, çocuk resimlerinde geometrik biçimlerin kullanımı yalnızca biçimsel bir tercih değil, çocuğun içsel dünyasını görünür kılan bir ifade dilidir. Bu yaklaşım, geometriyi evrensel simgesellikten bireysel sanatsal anlatıma taşıyarak sanat ile yaşam arasındaki bağı yeniden düşünmeye imkân vermektedir.

Anahtar Sözcükler: Görsel Sanatlar, Çocuk Çizimleri, İfade Biçimleri, Resim, Geometri.

THE ROLE OF GEOMETRIC FORMS IN THE ARTISTIC EXPRESSION OF CHILDREN'S DRAWINGS

Abstract

Art education not only enables children to express their inner worlds but also provides significant insights into their cognitive, emotional, and perceptual development. In this respect, children's drawings are not merely aesthetic products but powerful tools that reflect how individuals perceive and organize the world. This study approaches the use of geometric forms in children's drawings not simply as elements of spatial arrangement but as a language within the process of artistic expression. Basic shapes such as triangles, squares, and circles make children's perception of space visible while simultaneously carrying symbolic meanings such as security, belonging, and protection through their defined boundaries. The use of forms in overlapping, transparent, combined, or separated ways enriches their expressive potential. For instance, the circle may transform into a sun, a face, a ring, a flower, or a table; the square into the body of a house, a cupboard, or a carpet; and the rectangle into a book, a window, or the trunk of a tree. This perspective positions geometry not merely within the domain of mathematical accuracy but as a visual language mediating children's self-expression. While the art literature generally defines geometric forms as a universal language, in this context they are considered an individual

[1] Çalışma yazarın yüksek lisans tezinden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

language of expression shaped by children's intuitive productions. Such a viewpoint reveals how children's artistic expressions pedagogically make the connection between art and life visible, opening a new field of interpretation within contemporary art education. The study employs the survey method, and its sample consists of 20 randomly selected drawings from 4th and 5th grade students (sections A, B, C, and D) in primary schools in Istanbul. In conclusion, the use of geometric forms in children's drawings is not merely a formal preference but an expressive language that renders visible the child's inner world. This approach shifts geometry from universal symbolism toward individual artistic narration, offering an opportunity to reconsider the relationship between art and life.

Keywords: Visual Arts, Children's Drawings, Modes of Expression, Painting, Geometry.

GİRİŞ

Sanat eğitimi, bireyin bilişsel, duygusal ve algısal gelişimini destekleyen çok boyutlu bir öğrenme alanıdır. Bu bağlamda çocuk resimleri, yalnızca estetik bir üretim sürecinin sonucu değil, aynı zamanda çocuğun dünyayı algılama, düzenleme ve ifade etme biçiminin yansıması olarak değerlendirilmektedir. Çocuk, resim aracılığıyla hem iç dünyasındaki duyguları hem de çevresel gözlemlerini özgün bir biçimde görünür kılar. Bu yönüyle çocuk resimleri, pedagojik olduğu kadar psikolojik ve sanatsal bir okuma alanı da sunar.

Bu araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin resimlerinde geometrik biçimlerin sanatsal ifade sürecindeki rolünü incelemektedir. Çalışmada geometrik biçimler yalnızca düzenleyici ya da mekânsal unsurlar olarak değil, aynı zamanda çocuğun duygu ve düşünce dünyasına açılan sembolik bir ifade dili olarak ele alınmaktadır. Üçgen, kare, daire gibi temel formlar; çocukların güven, aidiyet, denge, koruma ve sınır gibi soyut kavramlara yönelik sezgisel yaklaşımlarını görünür kılmaktadır.

Araştırmanın temel amacı, çocukların geometrik biçimleri kimi zaman bilinçli, kimi zaman sezgisel biçimde bir anlatım aracı olarak nasıl kullandıklarını ortaya koymak ve bu biçimlerin sanatsal ifade sürecinde taşıdığı sembolik işlevleri açıklamaktır. Bu bağlamda çalışma, "geometrik biçimler yalnızca matematik alanının değil, sanatın da özgün bir ifade dilidir" düşüncesine dayanmaktadır. Araştırma, İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin resimlerinden seçilen örnekler üzerinden yürütülmüştür. Böylelikle, çocukların resimlerinde yer alan geometrik biçimlerin yalnızca biçimsel tercihler değil, aynı zamanda bireysel ve kültürel anlamlar taşıyan birer ifade aracı olduğu düşüncesi temellendirilmiştir.

Bu girişte belirtilen yaklaşım doğrultusunda, araştırmanın kuramsal çerçevesi biçim kavramının tarihsel ve sembolik anlam alanı üzerine kurulmuştur. Sanat tarihinde biçimler çoğunlukla estetik veya kompozisyonel kaygılar üzerinden değerlendirilmiş, bu nedenle biçimin ifade gücü ve sembolik potansiyeli uzun süre ikincil bir konumda kalmıştır. Oysa biçim, yalnızca düzen ve oranla değil, anlam üretimiyle de doğrudan ilişkilidir.

Bu araştırma, geometrik biçimleri çocuk resmindeki sembolik anlatımın temel bileşenleri olarak ele almakta; bu yönüyle kavramsal sanat eğitimi anlayışına dayanmaktadır. Kavramsal sanat, sanatın özünü estetik biçimde değil, düşüncede ve anlam üretiminde arar. Bu bakış açısı, biçimi yalnızca görsel bir düzenleme öğesi değil, fikirlerin ve duyguların taşıyıcısı olarak kabul eder.

Bu kuramsal temelden hareketle araştırma, çocuk resimlerinde görülen üçgen, kare ve daire biçimlerinin sadece mekânı düzenleme işleviyle değil, aynı zamanda çocuğun iç dünyasına, sembolik anlatımına ve duygusal deneyimine aracılık eden göstergeler olarak nasıl kullanıldığını incelemektedir.

- Üçgen, yönelim, koruma ve güven duygularını;
- Daire, bütünlük, süreklilik ve yaşam döngüsünü;
- Kare, düzen, barınma ve güven hissini temsil etmektedir.

Bu yaklaşım, geometrik biçimleri matematiksel doğruluk alanından çıkararak sanatsal düşüncenin ve sembolik dilin bir parçası hâline getirmekte, dolayısıyla geometri ile estetiğin kesiştiği noktada yeni bir sanatsal ifade alanı önermektedir.

Bu düşünceye paralel olarak, Bali (2022) de geometrik şekillerin doğadan ve doğanın yaratıcılığından beslenerek estetik sadelik arayışında insana bir araç olarak sunulduğunu; doğada ve

yaşamın her alanında bulunan bu biçimlerin sanata yansıtılarak estetik güzelliğin elde edilebileceğini vurgulamaktadır.

Geometrik biçimleri yalnızca matematiksel doğruluğun değil, bireysel ifade ve sembolik anlamın alanına taşıyan bu yaklaşım; geometriyi evrensel simgesellikten kişisel sanatsal anlatıma dönüştürerek sanat ile yaşam arasındaki ilişkiyi yeniden düşünmeye imkân vermektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni:

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli çerçevesinde desenlenmiştir. Çocuk resimleri, belirlenen kuramsal çerçeve doğrultusunda sembolik, biçimsel ve ifade boyutları üzerinden çözümlenmiştir.

Araştırma Grubu / Örneklem:

Evren, İstanbul ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem, bu evrenden rastgele seçilen 20 adet öğrenci resmiyle sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama:

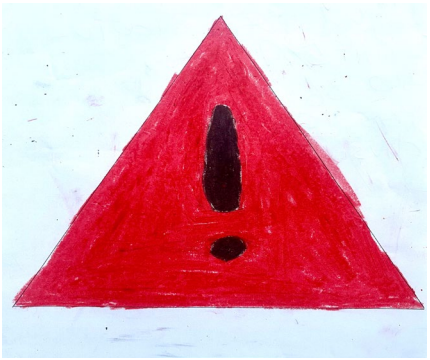
Veri toplama aracı olarak öğrencilerin Görsel Sanatlar dersi kapsamında özgün biçimde ürettikleri resimler kullanılmıştır. Bu resimler, çocukların geometrik biçimleri sezgisel olarak kullanış biçimlerini yansıtan özgün ürünler olmaları nedeniyle tercih edilmiştir.

Veri Analizi:

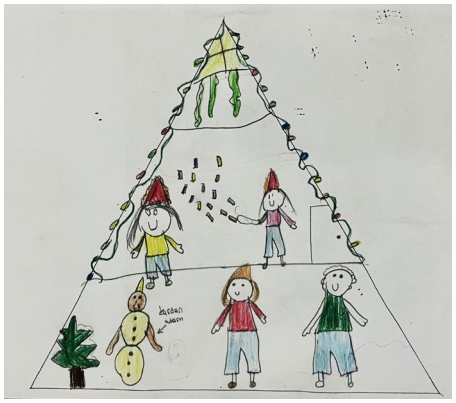
Elde edilen resimler, nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çözümleme sürecinde geometrik biçimlerin sembolik anlamları, biçimsel düzenlenişleri ve duygusal-ifadesel yönleri yorumlanmış; bu yorumlar “sembol – ifade – biçimsel” olmak üzere üç tematik eksende kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında incelenen 4. ve 5. sınıf öğrenci resimleri aşağıda verilmiştir.

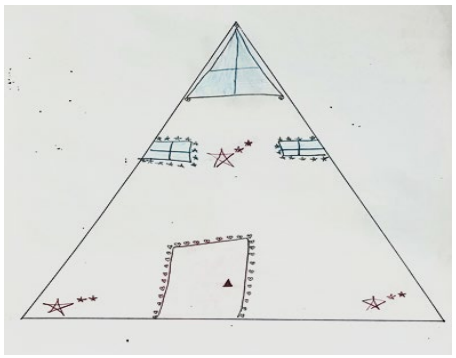


Resim 1, 5.Sınıf
Sembol: Üçgen = uyarı/tehlike işareti
İfade: Dikkat çekme, tehlikeyi fark ettirme, güvenlik kaygısı.
Biçimsel: Tek renk (kırmızı), kontrast oluşturacak siyah işaret, sade ve doğrudan kullanım.



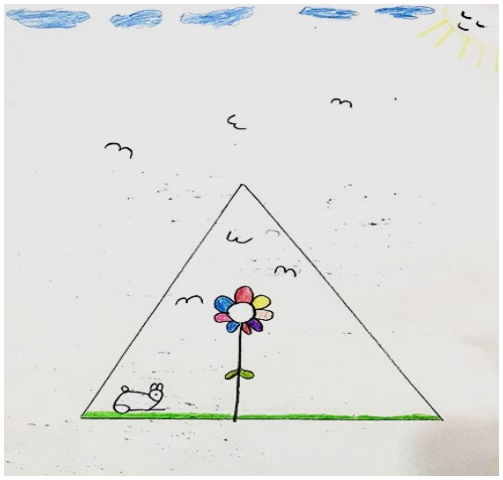
Resim 2, 5.sınıf

Sembol: Üçgen form yılbaşı ağacını ve kutlama mekânını simgeler; figürler topluluk ve paylaşımı, kardan adam kış mevsimini, süslemeler coşkuyu ifade eder. **İfade:** Çalışmada kutlama, birliktelik ve eğlence duygusu öne çıkmıştır. **Biçimsel:** Üçgen çerçeve sahneyi belirlemiş, figürler düzenli bir hiyerarşiyle yerleştirilmiş; süslemeler ve aksesuarlar kompozisyona canlılık katmıştır.



Resim 3, 5.Sınıf

Sembol: Üçgen form evin gövdesini ve barınmayı simgeler; yıldızlar kutlama ve süslemeyi, pencereler iç yaşamı, kapı geçişi temsil eder. **İfade:** Çalışmada aidiyet, güvenlik ve kutlama atmosferi ön plana çıkmıştır. Kapı çevresindeki kalplerin sevgi teması olduğu düşünülmektedir. **Biçimsel:** Üçgen çerçeve yapıyı belirlemiş; kapı ve pencereler simetrik yerleştirilmiş, yıldız ve kalp süslemeler kompozisyona ritim katmıştır.



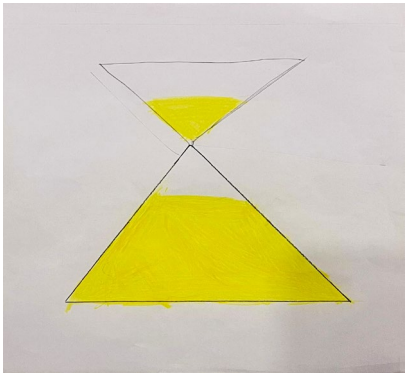
Resim 4, 4.Sınıf

Sembol: Üçgen form düzeni simgeler; çok renkli çiçek yaşam ve çeşitliliği, tavşan masumiyet ve doğallığı, güneş ve bulutlar doğa döngüsünü temsil eder. **İfade:** Çalışmada neşe, doğallık ve huzurlu yaşam duygusu öne çıkmıştır. **Biçimsel:** Üçgen çerçeve sahneyi sınırlandırmış; merkezde çiçek vurgulanmış, yan öğeler (tavşan, kuşlar, güneş) denge sağlayarak bütünlük oluşturmuştur.



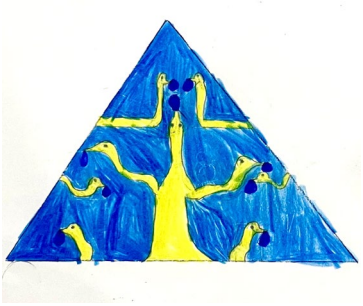
Resim 5, 4.Sınıf

Sembol: Üçgen düzeni simgeler; ağaç yaşamı ve doğayı, çiçekler güzellik ve yenilenmeyi, kalp sevgi ve bağlılığı temsil eder. **İfade:** Çalışmada doğa sevgisi, huzur ve duygusal bağlılık öne çıkmıştır. **Biçimsel:** Üçgen çerçeve sahneyi sınırlandırmış; ağaç merkezde vurgulanmış, çiçekler köşelerde denge oluşturmuş, alttaki kalp kompozisyona duygusal bütünlük katmıştır



Resim 6, 4.Sınıf

Sembol: Karşıt yönlü üçgenler kum saatini simgeler; sarı renk zamanın akışını ve yaşam döngüsünü temsil eder. **İfade:** Çalışmada zamanın geçişi, sınırlılık ve süreç duygusu öne çıkmıştır. **Biçimsel:** İki üçgen üst üste dengelenmiş; renk dağılımı üstten alta akışı vurgulamış, sade düzen simgesel bir bütünlük oluşturmuştur.



Resim 7, 4.Sınıf

Sembol: Üçgen bütünlüğü düzeni simgeler; gövde yaşam ağacını, kuş başına dönüşen dallar doğa ve özgürlüğü, ağızdaki mavi damlalar bereketi ya da yaşam kaynağını temsil eder. **İfade:** Çalışmada yaşam, besleyici doğa ve korunma duygusu öne çıkmıştır. **Biçimsel:** Ağaç merkezden yükselerek üçgeni doldurmuş; kuş başı formundaki dallar simetrik yayılmış, mavi damlalar ritmik tekrar oluşturarak kompozisyona bütünlük katmıştır.



Resim 8, 4.Sınıf

Sembol: Üçgen çatı barınmayı; üçgen ışınlı güneş okları turuncu ve günün sonunu; havuz su/yeşillik serinliği; ayırma çizgisi ise zaman-mekân eşiğini simgeler. Bacanın üst sahneye "çarpıp" kırılması sınır/engel duygusunu çağrıştırır. **İfade:** Alt sahnede güven ve gün sonu dinginliği, üst sahnede oyun-dinlenme arzusu ve doğayla temas; iki alan arasında özlem ve mesafe duygusu. **Biçimsel:** Kompozisyon yatay bir çizgiyle iki panele ayrılmış; çizgi çatının sivri ucunu keser. Uzun dikdörtgen baca üst sahneye taşıp kırık bir aks oluşturur. Alt bölümde üçgen-dikdörtgen düzeni, üstte yeşil çerçeveli oval havuzla karşıtlık ve denge kurulmuştur.



Resim 9, 5.Sınıf

Sembol: Daire = gök cismi (ay); yarım daire = ayın yüzeyi; gözler ve ağız = insanlaştırma. **İfade:** Gökyüzüne yönelik hayal gücü, canlılık, kişileştirme; doğayla duygusal bağ kurma. **Biçimsel:** Daire yüzeyi ay formuna dönüştürülmüş; basit çizgilerle göz ve ağız eklenerek antropomorfik* özellik kazandırılmış.

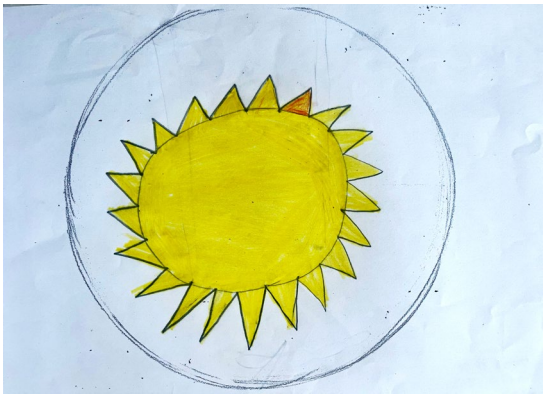
***İnsan biçimli/insana benzetilmiş.**



Resim 10, 5.Sınıf

Sembol: Daire = çerçeve/evren; dondurma arabası = gündelik yaşam, çocukluk; güneş, ağaç, kelebek = doğa ve canlılık. **İfade:** Neşe, oyun, paylaşım, doğayla uyum. Çocuk için güvenli ve mutlu bir sahne. **Biçimsel:** Daire

formu sahneyi sınırlayan bir çerçeve olarak kullanılmış; öğeler detaylı yerleştirilmiş, özellikle dondurma arabasının üstündeki koni sembolik vurgu yaratıyor.



Resim 11, 5.Sınıf

Sembol: Dış daire = sahne çerçevesi; içteki daire = güneş. **İfade:** Güneş, yaşam kaynağı ve sürekliliğin sembolü olarak merkeze alınmış; çocuğun dikkati çerçevenin kendisine değil, içindeki anlamlı forma yönelmiştir. **Biçimsel:** Daire formu tek başına merkeze alınmış, sarı renkle doldurulmuş ve dışa doğru uzanan ışınlarla bütünlenmiş; sade ama güçlü bir görsel etki yaratılmış.



Resim 12, 5.Sınıf

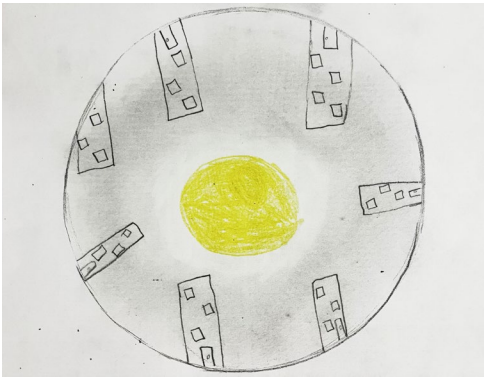
Sembol: Daire formu kar küresini simgeler; üçgen form yılbaşı ağacını temsil eder; daireler kar taneleri, süslemeler ve kardan adamı ifade eder; dikdörtgen ve üçgen birlikteliği ise evi ve barınma fikrini simgeselleştirir. **İfade:** Çalışma, kutlama (yani özel bir gün), armağanlaşma ve toplumsal aidiyet, toplumsal ritüel duygularını yansıtır. **Biçimsel:** Daire küre sahneyi çerçevelemiş, merkezde büyük üçgen ağaç vurgulanmış, çevresinde yer alan ev, kardan adam ve hediyeler mekâna çeşitlilik katmış; formlar dengeli ve simgesel bir bütünlük oluşturmuştur.



Resim 13, 5.Sınıf

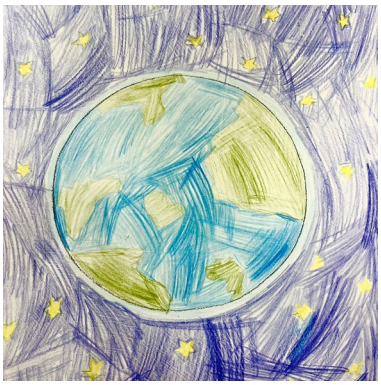
Sembol: Daire formu dünyayı, üçgen çatılar barınmayı, dikdörtgen gövdeler gündelik yaşamı, ağaçlar doğayı, güneş yaşam kaynağını, bulutlar değişkenliği, kuşlar özgürlüğü simgeler. **İfade:** Huzur, doğallık ve gündelik

yaşamın sakinliği aktarılmıştır. **Biçimsel:** Daire sahneyi çerçevelemiş; ev ve ağaçlar alt kısımda düzenli yerleşmiş, güneş ve bulutlar üst bölümü dengelemiştir; temel geometrik formlar bütüncül bir kompozisyon oluşturmuştur.



Resim 14 , 5.Sınıf

Sembol: Daire bütünlüğü, merkezdeki sarı daire güneşi, çevredeki dikdörtgenler kentsel yaşamı simgeler. **İfade:** Çalışmada şehirleşme, yoğunluk ve merkezî bir yaşam düzeni vurgulanmıştır. **Biçimsel:** Güneş merkezde odak noktasıdır; çevresine eşit aralıklarla yerleştirilen binalar simetrik bir düzen kurarak kompozisyona bütünlük kazandırmıştır.



Resim 15, 4.Sınıf

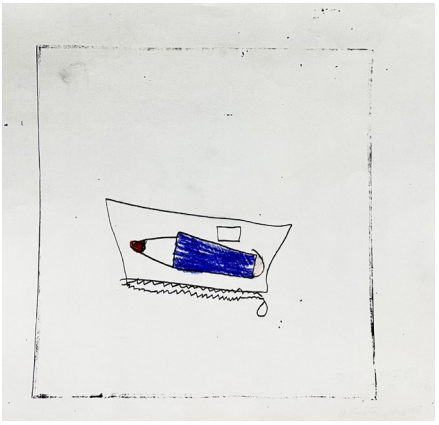
Sembol: Daire form Dünya'yı simgeler; mavi alanlar suyu, yeşil alanlar kıtaları, yıldızlar evreni ve sonsuzluğu temsil eder. **İfade:** Çalışmada yaşamın merkezi olarak Dünya, evren içindeki varoluş ve bütünlük duygusu öne çıkmıştır. **Biçimsel:** Daire form merkezde vurgulanmış; çevresindeki yıldızlar ritmik dağılımla hareketlilik katmış, mor ve mavi tonlarla derinlik etkisi oluşturulmuştur.



Resim 16, 4.Sınıf

Sembol: Daire bütünlüğü simgeler; köprü geçişi ve bağlantıyı, dikdörtgen tabela uyarı/dikkati, ağaçlar doğayı ve yaşamı, güneş enerji ve sürekliliği temsil eder. **İfade:** Çalışmada doğa ile insan yapısı arasındaki uyum,

süreklilik ve huzur duygusu öne çıkmıştır. Doğaya hassasiyet uyarı ile ifade edilmiştir. **Biçimsel:** Daire sahneyi çerçevelemiş; köprü yatay çizgiyle alanı bölmüş, ağaçlar dikey vurgular katmış, tabela ise uyarıyı vurgulamış, güneş üstte denge sağlayarak bütüncül bir kompozisyon oluşturmuştur.



Resim 17 , 5.Sınıf

Sembol: Kalem öğrenmeyi ve üretimi, kalem kutusu düzeni ve korunmayı simgeler. **İfade:** Çalışmada okul, bilgi ve bireysel ifade aracı olarak eğitim vurgulanmıştır. **Biçimsel:** Dikdörtgen form kalem kutusunu çerçevelemiş, içindeki kalem belirgin biçimde merkezlenmiştir; sade ve işlevsel bir düzen aktarılmıştır.



Resim 18, 4.Sınıf

Sembol: Kare düzeni simgeler; kırmızı kurdele armağan ve paylaşımı, küçük kalpler sevgi ve yakınlığı temsil eder. **İfade:** Çalışmada mutluluk, hediyeleşme ve sevgi duygusu öne çıkmıştır. **Biçimsel:** Kare form sahneyi sınırlandırmış; çapraz kurdele merkezi vurgulamış, kalpler yüzeye serpiştirilerek kompozisyona ritim ve hareket katılmıştır.



Resim 19, 4.Sınıf

Sembol: Kare sınır düzeni simgeler; güneş yaşam ve enerji, deniz özgürlük ve serinlik, sahildeki nesneler oyun ve eğlenceyi temsil eder. **İfade:** Çalışmada tatil, mutluluk, oyun ve huzur duygusu öne çıkmıştır. **Biçimsel:** Kare

çerçeve sahneyi sınırlandırmış; üstte güneş ve bulutlar denge sağlamış, altta deniz yatay çizgiyle alanı bölmüş, figür ve nesneler sahil boyunca sıralanarak ritim oluşturmuştur.



Resim 20, 4.Sınıf

Sembol: Ağaç, doğanın sürekliliğini; güneş, yaşam kaynağını; çerçevenin köşelerine eklenen çiçek motifleri, süsleme ve koruma duygusunu simgeler.
İfade: Çocuk, merkezdeki ağacı büyüklük ve sağlamlıkla vurgulayarak doğaya bağlılık ve güven duygusunu aktarır; güneş ve bulutlar ise yaşamsal döngüyü betimler.
Biçimsel: Kare çerçeve içine yerleştirilmiş kompozisyon düzenli ve dengelidir. Ağaç dikey eksende merkezi bir odak oluşturur, köşelerdeki simetrik süslemeler resmi bütünler.

Elde edilen bulguların analizleri sonuç kısmında ifade edilmiştir.

SONUÇ

Araştırma kapsamında incelenen 4. ve 5. sınıf öğrenci resimleri, geometrik biçimlerin çocukların içsel dünyalarını görünür kılan güçlü birer ifade aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

- Her bir formun farklı bir duygu, değer ya da sembolik anlam taşıdığı gözlemlenmiştir:
- Daire biçimi, bütünlük, evren, süreklilik ve yaşam döngüsünü temsil etmektedir.

(Örnek: Resim 9–16 — daire içinde güneş, dünya, doğa, kar küresi, vb.)

Çocuklar daireyi genellikle kapsayıcı bir çerçeve veya evren imgesi olarak kullanmış, içinde yaşamın sürekliliğine dair olumlu duygulara yer vermiştir.

- Üçgen biçimi, yönelim, koruma, güven ve denge temalarıyla ilişkilendirilmiştir.

(Örnek: Resim 1–8 — ev, çatı, yaşam ağacı, tehlike uyarısı, kutlama sahnesi, vb.)

Çocuklar üçgeni bazen mekânı düzenleyen bir sınır, bazen de aidiyet ve barınma sembolü olarak kullanmışlardır.

- Kare ve dikdörtgen biçimleri, düzen, barınma, armağan ve güven temalarıyla ilişkilendirilmiştir.

(Örnek: Resim 17–20 — kalem kutusu, armağan paketi, sahil, ağaç kompozisyonu, vb.)

Bu biçimler, genellikle düzenin, aidiyetin ve somut güven duygusunun vurgulandığı kompozisyonlarda görülmüştür.

Sonuç olarak, biçim çocuk resminde yalnızca nesnel bir düzenleme öğesi değil, aynı zamanda çocuğun duygusal, sezgisel ve sembolik anlatım gücünü yansıtan bir ifade dili hâline gelmiştir.

Bu doğrultuda üç temel bulgu öne çıkmaktadır:

- Sembol Boyutu: Biçimlerin her biri çocuk tarafından belirli bir anlam yüklenerek kullanılmaktadır.
- İfade Boyutu: Biçim, duygu aktarımının aracı hâline gelmiş; neşe, güven, huzur, koruma gibi temalar öne çıkmıştır.
- Biçimsel Boyut: Formların mekân içindeki düzenlenişi, kompozisyon bütünlüğünü ve anlatı gücünü belirleyen temel faktör olmuştur.

Araştırmanın genel sonucu olarak, geometrik biçimler çocuk resimlerinde yalnızca mekân düzenleme işleviyle değil, anlam kurma ve duygu ifade etme gücüyle de öne çıkmaktadır.

Bu yönüyle geometri, çocuk resimlerinde sanatsal düşüncenin, duygunun ve sembolün ortak diline dönüşmektedir.

KAYNAKLAR

Akın, M. (2018, Ağustos). Resimde mekân ve geometri ilişkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Bali, M. H. (2025). Geometrinin resim sanatında kullanımı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı, Malatya.

Beyoğlu, A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin resim eğitiminde görsel algılama becerisinin kazandırılmasında Batı resmindeki mekân olgusunun etkileri. Gece Kitap Evi.

Danış, E. (2019). Geometrik biçimlerin resimsel dilde yorumu (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Dizdar, B. (2024). İlköğretim öğrencilerinin mekân resimlerinde yer alan geometrik biçimlerin ifade şekillerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı, Edirne.

Durupınar, R. (2024). 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının geometrik tasarım oluşturma süreçlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aydın.

Yavuzer, H. (1995). Resimleriyle çocuk (5. baskı). Remzi Kitabevi.

İngora, T. (2022, Mayıs). Sanatın içindeki geometri. E-dergi TÜBİTAK. https://e-dergi.tubitak.gov.tr

TÜBİTAK 4004 DOĞA EĞİTİMİ VE BİLİM OKULLARI DESTEKLEME PROGRAMI KAPSAMINDA SINIF ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN "SÜRDÜRÜLEBİLİR TARIMLA GELECEĞE" PROJESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Eser TEMİZ

Uzman Öğretmen, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi
esser_temiz@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6684-0702

Emine İKİKAT TÜMER

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü
etumer@ksu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6336-3026

Kadir SALTALI

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Bölümü
kadirs@ksu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5301-1350

Mürüvvet ILGIN

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Bahçe Bitkileri Bölümü
ilgin@ksu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0777-3674

Emre ARICI

Baş Öğretmen, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, AR-GE Birimi
67emrearici@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1566-469X

Özet

Bu araştırma, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı kapsamında yürütülen ve 2-6 Eylül 2024 tarihleri arasında Kahramanmaraş ilinde gerçekleştirilen "Sürdürülebilir Tarımla Geleceğe" projesinin sonuçlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki (Dulkadiroğlu ve Onikişubat) dezavantajlı bölge okullarında görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilen 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Projenin öğretmenler üzerinde etkisini ölçmek amacıyla "Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği" ve "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" ön test ve son test olarak uygulanmış ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 24.0 programı ile nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmiştir. Projeye katılan öğretmenlere uygulanan Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği ön test ($\overline{X}$=4.22) ve son test ($\overline{X}$=4.38) sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin proje sonunda sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalıklarında artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca projeye katılan öğretmenlere uygulanan Bilimsel Süreç Becerileri Testi, ön test ($\overline{X}$=2.58) ve son test ($\overline{X}$=2.61) sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin proje sonunda bilimsel becerilerinde artış olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar, yapılan etkinliklerle sürdürülebilir kalkınma hedeflerini ve sürdürülebilir tarım olgusunu zihinlerinde daha çok içselleştirdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin doğada uygulamalı bilimsel etkinlikler içeren projelere katılmaları önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: TÜBİTAK 4004- doğa eğitimi ve bilim okulları, bilim ve toplum, sürdürülebilir tarım

EVALUATİON OF THE "SUSTAİNABLE AGRİCULTURE FOR THE FUTURE" PROJECT IMPLEMENTED FOR CLASSROOM TEACHERS UNDER THE TÜBİTAK 4004 NATURE EDUCATİON AND SCİENCE SCHOOLS SUPPORT PROGRAM

Abstract

This research was conducted to present the results of the "Sustainable Agriculture for the Future" project, which was carried out under the TÜBİTAK 4004 Nature Education and Science Schools Program and held in Kahramanmaraş province between September 2-6, 2024. A mixed research design was used in the study. The study group consisted of 30 randomly selected classroom teachers working in disadvantaged area schools in the central districts (Dulkadiroğlu and Onikişubat) of Kahramanmaraş province. To measure the project's impact on teachers, the "Sustainable Development Awareness Scale" and the "Scientific Process Skills Test" were administered as pre-tests and post-tests, and interviews were conducted. The quantitative data obtained were analyzed using the SPSS 24.0 program, while the qualitative data were analyzed using descriptive analysis methods. According to the results of the pre-test ($\overline{X}$=4.22) and post-test ($\overline{X}$=4.38) of the Sustainable Development Awareness Scale administered to the teachers participating in the project, it was determined that the participating teachers' awareness of sustainable development increased at the end of the project. Additionally, the Scientific Process Skills Test administered to teachers participating in the project revealed an increase in participants' scientific skills at the end of the project, based on the pre-test ($\overline{X}$=2.58) and post-test ($\overline{X}$=2.61) results. Furthermore, participants stated that they internalized the sustainable development goals and the concept of sustainable agriculture more deeply through the activities carried out. Therefore, it is recommended that teachers participate in projects that include hands-on scientific activities in nature.

Keywords: TÜBİTAK 4004 - Nature education and science schools, science and society, sustainable agriculture

GİRİŞ

Türkiye'de son yıllarda ulusal ve uluslararası kurumlar tarafından eğitim alanında fazla sayıda proje desteği sağlanmaktadır. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Ulusal Ajans, kalkınma ajansları, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve elçilikler bunlardan bazılarıdır. 2007 yılından bu yana TÜBİTAK, "Bilim ve Toplum Projeleri" aracılığıyla toplumun bilim ve teknolojiyle etkileşim içinde, eğlenerek öğrenebileceği ortamların oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (TÜBİTAK, 2025). Bu araştırma, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı kapsamında yürütülen ve 2-6 Eylül 2024 tarihleri arasında Kahramanmaraş ilinde gerçekleştirilen "Sürdürülebilir Tarımla Geleceğe" projesinin sonuçlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Birleşmiş Milletler üyesi ülkeler tarafından Eylül 2015'te 'Dünyamızı Dönüştürmek: 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi' başlıklı bir uygulama planı kabul edilmiştir (United Nations, 2015). Bu kapsamda sürdürülebilir bir yaşamı sağlamada farklı alanlarda hedefler belirlenmiştir. Bu hedeflerden biri de sürdürülebilir bir yaşamı sağlamada önemli olan sürdürülebilir tarım uygulamalarıdır. Son yüzyılda, meydana gelen değişimlerden ve teknolojik gelişmelerden tarım sektörü de büyük ölçüde etkilenmiş ve tarımsal sürdürülebilirlik yoğun teknolojilerin kullanımıyla olanaklı hale gelmiştir (Mollavelioğlu, 2009). Sürdürülebilir tarım ve sürdürülebilir tarımsal uygulamalarda amaç; mevcut ve gelecek nesiller için gıda güvencesini sağlarken doğal kaynakları tüketmeden, doğal ortama zarar vermeden güvenli gıda ve lif üretiminin sağlanmasıdır (Çeker, 2016).

Sürdürülebilir tarım, günümüzde tarımsal üretim sistemlerinin çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarını dengeleyerek uzun vadeli verimliliği sağlamayı amaçlayan önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, toprak, su kaynakları ve biyolojik çeşitlilik gibi doğal varlıkların korunmasını ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesini garanti altına almayı hedeflemektedir. Sürdürülebilir tarım uygulamaları hem ekosistemlerin sağlığını korumaya hem de tarımsal üretimin sürekliliğini sağlamaya

yönelik stratejiler geliştirmeyi gerektirmektedir. Dünya nüfusunun hızla artması, doğal kaynak tabanının sınırsızca ve bilinçsiz olarak tüketilmesi gibi olguların da baskısıyla dünya ekosistemi üzerindeki riskler her geçen gün artmaktadır. Küresel ısınma, iklim değişimi, biyoçeşitlilik kayıpları ve doğal kaynak bozulmaları bu riskin önemini ortaya koyan önemli işaretler olmuştur. Tüm dünya ülkeleri bu duruma karşı acil durum çağrıları yapmakta ve birtakım önlemler almaktadır. Yapılan araştırmalarda bu hedeflere bireysel olarak ulaşmanın en etkili yolu nitelikli eğitimden geçmektedir.

Sürdürülebilir tarım eğitiminin amacı, bireylere doğal kaynakları koruma, çevresel etkileri azaltma, ekosistem sağlığını destekleme ve toplumların gıda ihtiyaçlarını sürdürülebilir bir şekilde karşılama konusunda bilgi ve beceriler kazandırmaktır (Çeker, 2016). Bununla birlikte sorunlarla mücadele etmeyi ve sorunlara yönelik çözüm üretme bilincini kazandırmayı hedeflemektedir. Sürdürülebilir tarım uygulamaları programlarının hedefine ulaşabilmesi için öğretmenlerin sınıflarında ve okullarında disiplinler arası bir yaklaşımla ders tasarımları yaparak etkililiği ve verimliliği artırmaya yönelik uygulamalı faaliyetler düzenlemesi gerekmektedir (Öztürk ve Demirbaş, 2015). Bu proje Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda projenin hedef kitlesi olan Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki (Dulkadiroğlu ve Onikişubat) dezavantajlı bölge okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri hakkında bilgi sahibi olmaları, sürdürülebilir tarımla ilgili kullanılan aktif öğrenme ve etkinlik örneklerini sınıflarına taşımaları, sürdürülebilir tarım uygulamaları ile ilgili alan uzmanlarından uygulamalı bilgi almaları, tarımsal geri dönüşüm konusunda beceri kazanmaları ve yapılan uygulamaları yerinde inceleyerek farkındalıklarını artırmaları amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu proje sürdürülebilir tarım bilincinin oluşturulmasının yanında mevcut ve gelecek için ön görülen problemlere çözüm üretme ve sistemler tasarlama becerisinin geliştirilmesine de katkı sunacaktır. Araştırmada, sürdürülebilir tarım uygulamalarına yönelik yapılan öğretmen eğitimlerinin öğrencilere aktarılması ve uygulanması ile öğrencilerin sürdürülebilirlik konusunda farkındalıklarının ve bilimsel süreç becerileri düzeylerinin artacağı varsayılmaktadır. Ayrıca araştırma bulgularının projeye katılan 30 sınıf öğretmeninin görüşlerini tam olarak yansıttığı varsayılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada karma (nicel-nitel) araştırma deseni kullanılmıştır. Karma araştırma deseni, bir araştırmada nicel (sayısal verilerle ölçme) ve nitel (yorumlayıcı, derinlemesine analiz) yaklaşımların bir arada kullanıldığı yöntemdir. Bu yöntem, tek başına nicel veya nitel yaklaşımla elde edilemeyen daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki (Dulkadiroğlu ve Onikişubat) dezavantajlı bölge okullarında görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilen 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçimi yapılırken daha önce TÜBİTAK'ın herhangi bir Bilim ve Toplum (BİTO) projesinde yer almamış olmak ve lisans üstü eğitim almış olmak temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların cinsiyet yönden eşit olmasına dikkat edilmiştir.

Projenin öğretmenler üzerinde etkisini ölçmek amacıyla Burns, Okey ve Wise (1985) tarafından geliştirilen ve Can (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıklarındaki değişimi belirlemek amacıyla Atmaca, Kıray ve Pehlivan (2019) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği" ön test ve son test olarak uygulanmış ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Projeye katılım sağlayan öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerindeki değişimlerini belirleyebilmek için kullanılan "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" 26 sorudan oluşmaktadır. Testin orijinal versiyonunun güvenirlik değeri Burns, Okey ve Wise (1985) tarafından Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak yapılmış ve Alpha değeri 0,86

bulunmuştur. Projeye katılım sağlayan öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıklarındaki değişimi belirlemek amacıyla Atmaca, Kıray ve Pehlivan (2019) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği" kişisel bilgi bölümü bulunan ve 5'li likert tipi toplam 37 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Ölçek, katılımcı öğretmenlere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,89 bulunmuştur. Ayrıca proje sonunda projenin değerlendirilmesi ile ilgili 2 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerin projeye ilişkin görüşleri alınmıştır. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliği proje uzmanı akademisyenler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen nicel veriler SPSS 24.0 programı ile nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmiştir. Sayısal verilerin normal dağılıma uygunluğu için Kolmogrov Smirnov testi kullanılmıştır. Araştırmanın ön test ve son test puanlarının $p>0.05$ düzeyinde normal dağılım gösterdiği (Pöntest=0,051) ve (Psontest=0,052) belirlenmiş olup parametrik testler kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, elde edilmiş olan verilerin önceden belirlenmiş ana temalara/alt temalara göre özetlenmesi ve neden sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlanmasını içeren bir veri analizi türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Proje kapsamında öğretmenlere ön test ve son test olarak uygulanan ölçeklerden ve proje sonunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlere Uygulanan Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği Puanlarının Ön Test ve Son Teste Göre T-Testi Sonuçları

Test Türü	N	$\overline{X}$	Ss	t-Test		
				t	Sd	P
Ön test	30	4.22	0.23	-3.981	29	0.01
Son test	30	4.38	0.04			

Projeye katılan öğretmenlere uygulanan Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak ($p< .05$ düzeyinde) test etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır [$t(29)= -,3981$; $p= .01< .05$)]. Ancak bununla birlikte ön test ($\overline{X}$=4.22) ve son test ($\overline{X}$=4.38) sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin proje sonunda sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalıklarında artış olduğu görülmektedir. Bu durum projenin öğretmenlere sürdürülebilir kalkınma hedeflerini kazandırmada olumlu katkılar sağladığı ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeğine ön test ve son testte vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde bütün sorulara verilen cevapların ($\overline{X}$= 4,2793) ortalamaya sahip "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Katılımcı Öğretmenlere Uygulanan Bilimsel Süreç Becerileri Testi Puanlarının Ön Test ve Son Teste Göre T-Testi Sonuçları:

Test Türü	N	$\overline{X}$	Ss	t-Test		
				t	Sd	P
Ön test	30	2.58	0.12	-0.67	29	0.50
Son test	30	2.61	0.03			

Projeye katılan öğretmenlere uygulanan Bilimsel süreç becerileri testi, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak ($p< .05$ düzeyinde) test etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(29)= -0,67$; $p= .50> .05$)]. Ancak ön test ($\overline{X}$=2.58) ve son test ($\overline{X}$=2.61) sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin proje sonunda bilimsel becerinde artış olduğu görülmektedir. Bu durum projenin öğretmenlere bilimsel becerileri kazandırmada olumlu katkılar sağladığı ile açıklanabilir.

Projeye katılım sağlayan Öğretmenlerin Bilimsel Süreç Becerileri Testine vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde bütün sorulara verilen cevaplar ($\overline{X}$= 2,5938) ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla projeye katılım sağlayan öğretmenlerin Bilimsel Süreç Becerileri konusunda farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu belirtilebilir.

Proje sonunda öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Projeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	***(f)***
Problem Çözme	15 *K-1,3,4,6,7,8,10,14,15,18,20,21,23,25,29*
Eleştirel Düşünme	14 *K-1,2,4,6,7,10,13,15,18,19,22,24,26,30*
Yaratıcı Düşünme	12 *K-2,5,8,12,13,18,21,23,25,26,29,30*
İletişim	11 *K-2,3,6,8,9,11,13,15,18,24,28*
İş birliği	10 *K-3,5,6,8,10,15,20,23,27,28*
Empati	8 *K-2,5,6,8,11,14,19,25*
Takım Çalışması	7 *K-4,7,9,11,15,20,26*
Duyarlılık	*6* *K-3,8,10,13,16,24,25*
Geliştirici	5 *Ö-3,7,13,22,29*
Toplam Kategori = 9	***(N=88)***

Elde edilen veriler dahilinde öğretmenler katılmış oldukları projenin kendilerinde en çok sırasıyla problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve iş birliğini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda katılımcıların bazılarının söylemleri şu şekildedir:

> Proje kapsamında o kadar dolu dolu ve eğlenceli etkinlikler yaptık ki, bu bizim konuyla ilgili alanda hem günlük yaşamda problem çözme becerimizi geliştirdi, hem de yeni fikirler üretmemize katkı sağladı. (K-15)

> Proje etkinlikleri ile artık sürdürülebilir tarımla ilgili neden daha farklı uygulamalar olmasın diye sorgulamaya başladım. Etkinlikler daha çok düşünmemi ve sürdüürlebilir tarımla ilgili yeni bilgiler arayışına girmemi sağladı. (K-7)

Elde edilen verilerden yola çıkılarak; katılımcıların bilime olan bakış açısı, bilimsel ve yaratıcı düşünme becerisi, sosyal becerileri ile bilgi ve kavrayış becerilerinde değişimler gözlendiği ortaya çıkmıştır.

SONUÇ

Projeye katılan öğretmenlere uygulanan Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği ön test ($\overline{X}$=4.22) ve son test ($\overline{X}$=4.38) sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin proje sonunda sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalıklarında artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca projeye katılan öğretmenlere uygulanan Bilimsel Süreç Becerileri Testi, ön test ($\overline{X}$= 2.58) ve son test ($\overline{X}$= 2.61) sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin proje sonunda bilimsel becerilerinde artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen verilerden yola çıkılarak;

Katılımcı öğretmenler proje süreci boyunca aktif bir şekilde katılım sağladıkalrından bilimsel konulara olan ilgisi, merakı ve tutumu yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri yapılan etkinliklerde olumlu yönde gelişim göstermiştir. Bunun en önemli göstergesi bilimsel süreç becerileri testi ile ilgili projenin başında uygulanan ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında 0,03 puan artış gözlenmiş olmasıdır. Bunun yanında katılımcıların iletişim, iş birliği, empati ve takım çalışması becerilerinde proje başından sonuna kadar olumlu yönde değişmeler gözlemlenmiştir. Katılımcıların proje süresince kazandıkları bilgi ve bu bilgiyi kullanabilme yeteneklerinde ön test ($\overline{X}$= 2.58) ve son test ($\overline{X}$= 2.61) sonuçları göz önüne alınarak olumlu yönde artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar proje kapsamında yapılan uygulamalı etkinliklerle; problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, iş birliği, empati, takım çalışması, duyarlılık ve geliştirici beceriler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, yapılan etkinliklerle sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve sürdürülebilir tarım olgusunu zihinlerinde daha çok içselleştirdiklerini ve bilimsel süreçleri uygulama konusunda beceri düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Su (2019) tarafından yapılan araştırmada TÜBİTAK projelerinin katılımcılarda eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanıp bunları geliştirecek katkılar sağladığı belirtilmiştir. Yine Akay (2013) tarafından yapılan çalışmada yaparak yaşayarak öğrenmenin bilimsel becerileri olumlu yönde yüksek düzeyde etkilediği belirtilmiştir. Dolayısıyla Su (2019) ve Akay (2013) tarafından yapılan çalışmaların bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak;

- Öğretmenlerin doğada uygulamalı bilimsel etkinlikler içeren projelere katılmaları,
- Sürdürülebilirlik kavramına ilişkin farkındalık çalışmalarının artırılarak duyarlılık kazanmaları,
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde öğretmen ve öğrencilere yönelik bilimsel süreç becerilerini geliştirici projelere ağırlık verilmesi

- TÜBİTAK 4004 projelerinin tanınırlığını sağlamak üzere MEB okullarında tanıtım çalışmaları yapılması
- Öğretmenlere proje hazırlama ve uygulama eğitimleri verilerek bu tür projeleri hazırlama konusunda bilgi ve deneyim kazandırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akay, C. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yaparak-Yaşayarak Öğrenme Temelli TÜBİTAK 4004 Bilim Okulu Projesi Sonrası Bilim Kavramına Yönelik Görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 326-338. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181626

Atmaca, A. C., Kıray, S. A. ve Pehlivan, M. (2019). Development of a Measurement Tool for Sustainable Development Awareness. International Journal of Assessment Tools in Education, 6(1), 80-91. https://doi.org/10.21449/ijate.518099

Can, B.(2008). "İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğası ile ilgili anlayışlarını etkileyen faktörler", Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çeker, A.(2016). Sürdürülebilir Tarım Ve Türkiye Açısından Bir Değerlendirme. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 11(2)809-836. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9496

Mollavelioğlu, M.Ş., (2009). Sürdürülebilir Tarımın Ölçümü ve Türkiye açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Öztürk Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. Marmara Coğrafya Dergisi, 31, 300-316. https://doi.org/10.14781/mcd.09811

Su, Ş. (2019). TÜBİTAK 4004 kapsamında yürütülen "özel yetenekliler arkeoloji ile tarihe dokunuyor" projesinin değerlendirilmesi. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 4(2), 117-143. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrinen/issue/51520/582440

TÜBİTAK, 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları. (2025). <http://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-vetoplum/ulusal-destek-programlari / icerik -4004-doga-egitimi-ve-bilim-okullari> adresinden 14.08.2025 tarihinde alınmıştır.

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık.

PDR LİSANS ÖĞRENCİLERİYLE YÜRÜTÜLEN ‘’KARİYER YOLCULUĞU” UYGULAMASININ ETKİLİLİĞİ: İKİ OLGU SUNUMU

Berna GÜRLER

Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi
berna.gurler@std.yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0009-0003-6770-1661

Esma ÇİFTCİ

Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi
esma.ciftci@std.yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0009-0004-6453-0980

Hacer YILDIRIM KURTULUŞ

Doktor Öğretim Görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi
haceryil@yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0880-1318

Özet

Bu çalışmanın amacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) lisans programı 3. sınıf öğrencileriyle yürütülen “Mesleki Rehberlik Uygulamaları” dersi kapsamında gerçekleştirilen bir “kariyer yolculuğu” sürecini tanıtmakta ve bu sürecin etkililiğini iki örnek vaka üzerinden değerlendirmektedir. Uygulamanın temel amacı, psikolojik danışman adaylarının meslek danışmanlığı sürecine ilişkin temel becerileri edinmeleri ve mesleki yönlendirme envanterlerini etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin mesleki farkındalıklarını artırmalarını sağlamaktır. Uygulama dört oturumdan oluşmuştur. İlk oturumda öğrenciyle tanışma ve tanıma görüşmesi gerçekleştirilmiş, öncesinde Mesleki Olgunluk Envanteri uygulanmıştır. İkinci oturumda Akademik Benlik Kavramı Ölçeği uygulanarak öğrencinin ilgi ve yetenekleri değerlendirilmiştir. Üçüncü oturumda, uygulanan envanterlerin sonuçları öğrenciyle birlikte değerlendirilmiş ve ilgi, yetenek ve kişisel özelliklerle örtüşen meslek alternatifleri üzerinde durulmuştur. Dördüncü oturumda ise öğrenciyle birlikte karar verme basamakları çalışılmış; üç seçenekli bir mesleki yönelim planı (A, B ve C seçenekleri) hazırlanmıştır. Süreç sonunda Mesleki Olgunluk Envanteri tekrar uygulanmış ve ön test–son test puanları karşılaştırılmıştır. Uygulama toplamda 80 öğrenci tarafından gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, bildiride iki vaka çalışmasına odaklanılmıştır. Her iki öğrenci için ön test-son test verileri karşılaştırıldığında mesleki olgunluk puanlarında anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Birinci öğrencinin ön test sonucu, 130 ham puan ile %20,6’lık dilimde yer almıştır. Aynı öğrencinin son test sonucunda ise 164 ham puan ile %88,7’lik dilimde olduğu görülmüştür. İkinci öğrencinin mesleki olgunluk düzeyinin de benzer şekilde ön test sonucunda, 122 ham puan ile %9,6’lık dilimde yer alırken son test sonucunda 128 ham puan ile %17,9’luk yüzdelik dilimine yükseldiği görülmüştür. Bu sonuçlar, yürütülen “kariyer yolculuğu” sürecinin öğrencilerin mesleki farkındalık ve karar verme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu tür uygulamaların PDR öğrencilerinin mesleki becerilerini geliştirmede ve öğrencilerde somut farkındalık yaratmada önemli bir katkı sunduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca yapılandırılmış, çok oturumlu danışmanlık uygulamalarının lisans düzeyinde rehberlik eğitiminin niteliğini artırdığı ve uygulama temelli öğrenmenin önemini bir kez daha ortaya koyduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Rehberlik Uygulamaları, Kariyer Yolculuğu, Mesleki Olgunluk

THE EFFECTIVENESS OF THE “CAREER JOURNEY” PRACTICE CONDUCTED WITH UNDERGRADUATE GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING STUDENTS: TWO CASE STUDIES

Abstract

The present study aims to introduce the “career journey” process implemented within the scope of the Vocational Guidance Practices course offered to third-year undergraduate students in the Guidance and Psychological Counseling (GPC) program and to evaluate its effectiveness through two case examples. The main purpose of the implementation was to help counselor candidates acquire fundamental career counseling skills and

to enhance students' career awareness by effectively using career guidance inventories. The process consisted of four structured sessions. In the first session, an introductory interview was conducted, and the Career Maturity Inventory (CMI) was administered as a pre-test. In the second session, the Academic Self-Concept Scale was applied to assess students' interests and abilities. In the third session, the results of the inventories were jointly evaluated, focusing on potential career alternatives consistent with students' interests, abilities, and personal characteristics. In the fourth session, career decision-making steps were discussed, and a three-option career plan (A, B, and C choices) was developed collaboratively. At the end of the process, the CMI was re-administered, and pre-test and post-test comparisons were conducted. The practice was carried out by a total of 80 students, although this study focuses on two case examples. Findings revealed a significant increase in career maturity scores for both students. The first student's score increased from 130 raw points (20.6th percentile) to 164 raw points (88.7th percentile), while the second student's score rose from 122 raw points (9.6th percentile) to 128 raw points (17.9th percentile). These results suggest that the career journey process effectively improved students' career awareness and decision-making skills. In conclusion, structured and multi-session guidance practices contribute substantially to the professional skill development of counselor candidates and foster practical awareness among students. The findings further highlight the importance of practice-based learning in enhancing the overall quality of undergraduate counselor education.

Keywords: Vocational Guidance Practices, Career Journey, Career Maturity

GİRİŞ

Kariyer gelişimi, bireyin yaşamı boyunca ilgi, yetenek ve değerleri doğrultusunda kendini tanıma, hedef belirleme ve karar verme süreçlerini kapsayan dinamik bir olgudur. Ergenlik dönemi, bu sürecin en kritik evrelerinden biridir; çünkü bireyler bu dönemde kimlik gelişimiyle birlikte gelecekteki yaşamlarına yön verecek önemli kararlar alırlar (Aydın Orhan, 2011; Koç, 2004). Bu nedenle, gençlerin kariyer seçimlerinde bilinçli kararlar alabilmeleri için etkili bir **mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı süreci** yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.

Mesleki rehberlik, bireylerin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerine uygun meslek tercihlerine yönelmelerini sağlayan, yaşam boyu süren gelişimsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Dönmezoğulları, 2023). Bu süreçte uygulanan kariyer danışmanlığı müdahaleleri, bireylerin hem öz farkındalıklarını hem de karar verme becerilerini desteklemeyi amaçlar.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) lisans programlarında yer alan **"Mesleki Rehberlik Uygulamaları"** dersi, psikolojik danışman adaylarının meslek danışmanlığı sürecini deneyimlemelerini sağlayan önemli bir uygulama alanıdır. Ancak alan yazında, bu derslerin genellikle **kuramsal düzeyde** işlendiği, **süpervizyon altında yürütülen uygulamalı çalışmaların sınırlı olduğu** görülmektedir (Erkan Atik, Demirtaş Zorbaz & Ulaş Kılıç, 2022). Bu durum, danışman adaylarının mezuniyet öncesinde yeterli mesleki deneyim kazanmalarını güçleştirmektedir.

Farklı kültürlerde yürütülen uygulama temelli kariyer gelişimi çalışmalarında, kariyer gelişimi müdahalelerinin etkiniği ortaya konmaktadır. Örneğin, Sgaramella ve Ferrari (2024) tarafından geliştirilen "Developmental Assets and Career Development in the Educational System" programı, öğrencilerin meslek bilgilerini, öz farkındalıklarını ve sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle kariyer becerilerini güçlendirmiştir. Lent, Brown ve Hackett (2023) ise Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı çerçevesinde, öz yeterlilik ve çevresel destek kaynaklarının öğrencilerin kariyer planlarını bilinçli bir şekilde oluşturmalarına katkı sağladığına vurgu yapılmıştır (Lent, Brown ve Hackett, 2023). Bu bulgular, kültürler-arası çeşitlilik göz önüne alındığında bile uygulanan kariyer gelişimi programlarının yapılandırılmış bir şekilde uygulanmasının benzer biçimde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmalar Türkiye'de psikolojik danışman adaylarıyla yürütülecek uygulamalara kuramsal destek oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, PDR lisans öğrencileriyle yürütülen **"Kariyer Yolculuğu"** uygulaması, yapılandırılmış dört oturumdan oluşan ve öğrencilerin mesleki farkındalıklarını artırmayı hedefleyen bir süreç olarak tasarlanmıştır. Her oturumda öğrencilerin kendini tanıma, ilgi ve yeteneklerini değerlendirme, meslek alternatiflerini keşfetme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) lisans programı 3. sınıf öğrencileriyle yürütülen "Kariyer Yolculuğu" uygulamasını tanıtmak ve bu sürecin etkililiğini iki olgu (vaka) üzerinden değerlendirmektir. Çalışma, psikolojik danışman adaylarının mesleki danışmanlık sürecine ilişkin beceriler kazanmalarını desteklemesi ve uygulama temelli öğrenme sürecine katkı sunması açısından önemlidir.

Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu araştırmada kullanılan kavramlar arasında mesleki rehberlik uygulamaları, kariyer yolculuğu ve mesleki olgunluk öne çıkmaktadır.

Mesleki Rehberlik Uygulamaları; Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı uygulamaları, bireylerin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerine uygun meslek tercihlerine yönelmelerini sağlayan; bireye yaşam boyu destek sunan müdahalelerdir (Dönmezoğulları, 2023).

Kariyer Yolculuğu; Bu araştırmada kariyer yolculuğu kavramı; sürecin kapsayıcılığını ifade etmek amacıyla kullanılan, yürütülen ‘’mesleki rehberlik’’ sürecine yönelik bir kavramdır.

Mesleki Olgunluk; Bireylerin gelişim dönemlerine uygun olarak gerçekçi meslek seçimi yapabilmeleri için sahip olmaları gerekli bilgi, beceriye sahip olma ve gelişim görevlerini yerine getirebilme olarak tanımlanır (Akıntuğ & Birol, 2011).

Araştırma Soruları

"Kariyer yolculuğu" süreci sonunda öğrencilerin mesleki olgunluk puanlarında nasıl bir değişim görülmüştür?

Öğrenciler, dört oturumluk uygulama sürecinde meslek seçimiyle ilgili hangi farkındalıklara ulaşmıştır?

Mesleki yönelim süreci boyunca kullanılan envanterler, öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarını belirlemede nasıl bir yol göstermiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yöntemi olgu sunumudur. Çalışmada, ‘’Kariyer Yolculuğu’’ uygulamasına rastgele seçilen ve gönüllü olarak katılan iki öğrencinin deneyimleri ayrıntılı biçimde ele alınmış, süreçten elde edilen çıktılar betimlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak mesleki olgunluk envanterleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin uygulama süreci boyunca oluşturdukları yönelim planları kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de eğitim gören, YKS'ye hazırlanan iki öğrenci olgusal örneklem olarak seçilmiştir.

Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Veriler, betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiş; öğrencilerin ön-son test puanları tablolaştırılmış, görüşme bulguları doğrudan alıntılar ve temalar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan iki öğrencinin ön test–son test sonuçları ile görüşme verilerinden elde edilen bulgular ele alınmıştır. Bu bulgular, nicel ve nitel verilerden oluşmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Envanteri Ön Test ve Son Test Sonuçları

Öğrenci	Ölçüm	Ham Puan	Yüzdelik Dilim	Puan Artışı	Yüzdelik Artış (%)
1. Öğrenci	Ön Test	130	20,6	+34	+48,1
	Son Test	164	88,7		
2. Öğrenci	Ön Test	122	9,6	+6	+8,3
	Son Test	128	17,9		

Tablo 1 incelendiğinde, her iki öğrencinin de Mesleki Olgunluk Envanteri puanlarında artış gözlemlenmiştir. Birinci öğrencinin ham puanı 34 puan yükselmiş. Bu yükselme yüzdelik dilimde %48,1'li bir artışa karşılık gelmiştir. İkinci öğrencinin ham puanı da 6 puan yükselmiş; yüzdelik dilimi ise %8,3'lük bir yükseliş göstermiştir. Bu bulgularla, birinci öğrencinin mesleki olgunluk düzeyinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci öğrencide de anlamlı düzeyde artış görülmese de bir miktar artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Elde Ettikleri Nitel Çıktılar

Araştırma Sorusu	Öğrenci	Elde Edilen Bulgular
Öğrenciler, dört oturumluk uygulama sürecinde meslek seçimiyle ilgili hangi farkındalıklara ulaşmıştır?	1.Öğrenci	•Kariyer yolculuğu sürecinin sadece meslek tercihi süreciyle sınırlı olmadığını, kariyer farkındalığına beklentisinin üstünde fayda sağladığını belirtmiştir. • Süreçte faydalı bulduğu çalışmaların yetenek–ilgi envanterleri ve sınav kaygısına yönelik egzersizler olduğunu ifade etmiştir. •Süreç sonunda kendini daha iyi tanıdığını, karar verme farkındalığının arttığını ve bu sürecin ona en çok ders çalışma motivasyonu sağladığını belirtmiştir.

	2.Öğrenci	•Kendisini "Kariyer yolculuğunu arkadaşlarıma önerirdim. Yalnızca kariyer anlamında değil, birçok yönden geliştim." şeklinde ifade etmiştir. •Uygulama öncesinde aklında hiçbir meslek olmadığını, süreç sonunda meslek tercihlerinin kafasında şekillendiğini belirtmiştir. •Süreç boyunca kariyerini kademeli olarak planlamış, mesleğinin ilerleyen yılları ve emeklilik sonrası döneme dair farkındalık kazanmıştır. •İlk oturumdaki nefes egzersizlerinin rahatlatıcı etkisini bahsetmiştir ve gereken zamanlarda bu uygulamayı tekrarladığını ifade etmiştir •Sürecin ona ne katkısı olduğu sorulduğunda, bugün çalıştığı her anın geleceğinde kendisine rahatlık ve keyif getireceğini belirtmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenciler Kariyer Yolculuğu süreciyle beraber geleceğe dair öz farkındalıklarının geliştiğini, sürecin başında meslek seçiminde kararsızken süreç sonunda bu konuda daha kararlı hale geldiklerini ve kariyerlerine yönelik motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler, bu uygulamayı sadece kariyer planlama süreci olarak değil, kişisel gelişimlerine katkı sağlayan bütüncül bir deneyim olarak değerlendirmiştir.

Tablo 3. Mesleki Yönelim Sürecinde Kullanılan Envanterlerin Katkılarına İlişkin Bulgular

Envanter	Kullanım Amacı	Öğrencilere Sağladığı Katkılar
Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	Öğrencilerin dört yetenek ve on bir ilgi alanına ilişkin benlik kavramlarını ölçmek	Bu ölçek öğrencilerin güçlü yönlerini nesnel biçimde görmelerini sağlamıştır. Bu sayede öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farkına varmaları desteklenmiştir.
Holland Mesleki Tercih Envanteri	Öğrencilerin altı kişilik tipine (gerçekçi, araştırıcı, artistik, sosyal, girişimci, geleneksel) mesleki uygunluğunu belirlemek	Öğrencilerin kişilik özellikleriyle uyumlu meslek alanlarını tanımaları sağlanmıştır. Bu şekilde öğrencilere kendilerine uygun alan seçimi konusunda farkındalık kazandırılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, kullanılan envanterlerin öğrencilerin kendini daha iyi tanıma, güçlü ve geliştirilebilir yönlerini fark etme ve kişilik-meslek uyumunu değerlendirme süreçlerinde önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) lisans programı 3. sınıf öğrencileriyle, "Mesleki Rehberlik Uygulamaları" dersi kapsamında yürütülen bir "kariyer yolculuğu" uygulamasının, öğrencilerin mesleki farkındalık becerilerine katkısı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sürece katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinde artış olduğunu ve öğrencilerin kendini tanıma, hedef belirleme alanlarına ve çalışma motivasyonlarına önemli düzeyde katkı sağladığını göstermiştir.

Korkut (2007) tarafından yürütülen çalışmada psikolojik danışmanların dörtte birinin lisans eğitimi boyunca mesleki rehberlik alanında hiçbir ders almadığı belirtilmiştir. Yapılan farklı bir araştırmada da mesleki rehberlik derslerinin standart sahip olmadığı vurgulanmıştır. Bu durum, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık mezunlarının mesleki rehberlik uygulamaları konusunda farklı lisans bölümlerinden farklı yetkinliklerle mezun olduklarını göstermektedir Bu bağlamda, mevcut çalışmanın uygulama temelli yapısının, literatürde dile getirilen bu eksikliğe yanıt niteliğinde olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, elde edilen bulgular ile alanyazında yer alan araştırmaların paralellik göstermektedir. Araştırmada elde edilen nitel veriler, öğrencilerin "Kariyer Yolculuğu" sürecini yalnızca meslek seçimi açısından değil, kişisel gelişimlerine katkı sağlayan bütüncül bir deneyim olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Şeker ve Çapri'nin (2019) çalışmasında da belirtildiği üzere, uygulamalı süreçlerin psikolojik danışman adaylarının **deneyim kazanmalarına** önemli katkı sunduğu desteklemektedir. Ayrıca uygulama yaparken süpervizör desteği sunan kişilerin öğrencilere oranla daha olumlu tutumlara sahip olduğu; öğrencilerin daha az olumlu tutuma sahip olma sebebinin de danışman adaylarının bu süreçte daha çok kişisel yatırım yapmış ve daha kırılgan hissetmiş olabilmelerinde kaynaklı olabileceği ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin mesleki olgunluk puanlarındaki artışın sadece danışman adaylarının teknik bilgileriyle değil, süreç içerisinde planlanan **öz değerlendirme ve karar verme aşamalarının** katkısıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin sürecin sonunda kariyerlerine ilişkin daha planlı karar vermelerinin ve mesleki anlamda öz-farkındalık kazanmalarının, yapılandırılmış çok oturumlu uygulamalarla birlikte danışman adaylarının mesleki gelişiminde ne denli etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarında yürütülen "Mesleki Rehberlik" derslerinin **uygulama temelli, süpervizyon destekli ve yapılandırılmış biçimde** yürütülmesinin gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ders içeriklerinin öğrenci düzeyine uygun olarak yeniden düzenlenmesi, farklı eğitim kademelerine (ilkokul, ortaokul, lise) yönelik farklılaştırılmış içeriklerin geliştirilmesi ve ölçme-değerlendirme araçlarının uygulama sürecine entegre edilmesi önerilmektedir.

Bununla birlikte, bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın iki olgu üzerinden yürütülmüş olması, araştırmanın genellenebilirliği açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Ayrıca uygulamanın kısa süreli (dört oturum) olması, öğrencilerin kariyer gelişimini uzun vadede takip etmeye imkân tanımamıştır. Kullanılan ölçme araçlarının öz-bildirim temelli olması da yanıtların sosyal beğenirlikten etkilenmiş olma olasılığını beraberinde getirmektedir. Gelecek araştırmalarda daha geniş ve çeşitlendirilmiş örneklemlerle boylamsal çalışmalar yürütülmesi, farklı yaş ve eğitim kademelerinde "Kariyer Yolculuğu" uygulamasının etkililiğinin sınanması önerilmektedir.

Sonuç olarak, “Kariyer Yolculuğu” uygulamasının, hem danışman adaylarının mesleki becerilerini geliştirdiği hem de öğrencilerde somut farkındalık yarattığı söylenebilir. Bu tür yapılandırılmış, çok oturumlu ve süpervizyon temelli uygulamaların, mesleki rehberlik eğitiminin niteliğini artırarak, gelecekteki danışmanların meslekî yeterliklerini güçlendireceği değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

Akıntuğ, Y., & Birol, C. (2011). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve karar verme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı analiz. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(41).

Atik, Z. E., Kılıç, Ö. U., & Zorbaz, S. Mesleki rehberlik ve danışma uygulamaları dersine ilişkin psikolojik danışman adaylarının ve öğretim elemanlarının uygulama ve süpervizyon deneyimleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (63), 382-421.

Aydın Orhan, A. (2011). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dönmezoğulları, C. (2023). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahalelerine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 210-234.

Gönültaş, O. (2021). Lise öğrencilerine yönelik kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yapılan deneysel çalışmaların incelenmesi. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 233-244.

Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(17), 231-238.

Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(32), 187-197.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2023). Social cognitive career theory and counseling interventions: Recent developments and future directions. Journal of Career Development, 50(2), 167–182.

Özdemir, N. K., & Ayaz, A. (2020). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programları: Kariyer uyum yetenekleri açısından bir inceleme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(3), 613-626.

Sgaramella, T. M., & Ferrari, L. (2024). Developmental assets and career development in the educational system: Integrating awareness of self-identity, knowledge of the world of work and the SDGs in school programs. Behavioral Sciences, 14(2), 129.

Şeker, G., & Çapri, B. (2019). Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulaması: Psikolojik Danışman Adayları ve Okul Psikolojik Danışmanları Gözüyle Bir Değerlendirme, IX. Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi, İstanbul.

“KELİME FARKINDALIĞI” KAVRAMINA İLİŞKİN NİTEL BİR ARAŞTIRMA: SINIF ÖĞRETMENLERİ NE DİYOR?

Yasemin KUŞDEMİR

Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi
yaseminkusdemir@kku.edu.tr

İsmail TÜLEK

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi
ismailtulek3871@gmail.com

Fatma Nur TAŞDEMİR

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi
fatmanrtsdmr@gmail.com

Özet

Kelime farkındalığı, çocukların kelimelerin anlamını fark etmesi, kelimeleri yerine göre doğru şekilde kullanması; hece yapısı, ses bilgisi ve biçimsel özelliklerini ayırt edebilmesi; kelimenin yazılı ve sözlü hali arasındaki ilişkiyi tanıması; kelimeyi türetip zenginleştirebilmesi, kelimeye yönelik bir ilgisinin olmasını ifade etmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kelime farkındalığı kavramıyla ilgili deneyim, bilgi ve gözlemlerinin incelenerek değerlendirilmesidir. Araştırma nitel yaklaşıma uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu kartopu örnekleme yöntemine göre belirlenen 15 (Erkek: 7; Kadın: 8) sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların uzman görüşü eşliğinde hazırladığı “Kelime Farkındalığı Görüşme Formu” ile yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre sınıf öğretmenleri kelime farkındalığını çok boyutlu bir kavram olarak görmektedirler. Bu bağlamda kelime farkındalığı, kelimenin anlamı, kullanımı, kelime tanıma hızı ve okuma bilinci ile beraber değerlendirilmektedir. Öğretmenler, kelime farkındalığı gelişmiş öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran akademik açıdan iyi düzeyde, konuşma ve yazma becerilerinin ise daha gelişmiş olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından kelime farkındalığı güçlü olan öğrencilerin akıcı okuduğunu, anlama becerisinin ileri düzeyde olduğunu, soruları daha iyi anladıkları da vurgulanmıştır. İlkokullarda kelime farkındalığı güçlü olan öğrencilerin yanından bu konuda geride kalan öğrencilerin olması da olağandır. Sınıf öğretmenleri kelime farkındalığı zayıf olan öğrencilere karşı aldıkları tedbirler ve uyguladıkları yöntemleri şöyle sıralamışlardır: Farklı türde metinlerle sesli ve sessiz okuma çalışmaları, dijital kelime oyunları oynatılması, kelime defterlerinde yazma çalışmaları, dikte uygulamaları, drama etkinlikleri. Öğretmenlerin, öğrencilerinin kelime farkındalığını geliştirme hususunda eksiklik hissi yaşadığı, eğitim ihtiyacı duyduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bölümü bu konuda özel bir eğitim almadığını belirtmiştir. Bu ihtiyacın üç grupla yapılan çalışmalarda daha çok hissedildiği belirtilebilir: Göçmen öğrenciler, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ve dijital dili yoğun kullanan çocuklarla yaşanan iletişim sorunları. Öğretmenler bu konuda eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Kelime farkındalığı, kelime tanıma, kelime bilgisi

A QUALITATIVE RESEARCH ON THE CONCEPT OF “WORD AWARENESS” : WHAT DO CLASSROOM TEACHERS SAY?

Abstract

Word awareness refers to children's ability to recognise the meaning of words, use words correctly in context, distinguish their syllable structure, phonetic properties and formal characteristics, recognise the relationship between the written and spoken forms of words, derive and enrich words, and have an interest in words. The aim of this study is to examine and evaluate primary school teachers' experiences, knowledge, and observations regarding the concept of word awareness. The research was conducted using a semi-structured interview method in line with a qualitative approach. The study group consisted of 15 primary school teachers (7 male; 8 female) selected using snowball sampling. Data was collected through face-to-face interviews using the ‘Word Awareness Interview Form’ prepared by the researchers with the guidance of expert opinion. The data

obtained was subjected to descriptive and content analysis. According to the results obtained in the study, classroom teachers view word awareness as a multidimensional concept. In this context, word awareness is evaluated together with the meaning of the word, its usage, word recognition speed, and reading awareness. Teachers stated that students with developed word awareness are academically better than other students and have more advanced speaking and writing skills. Teachers also emphasised that students with strong word awareness read fluently, have advanced comprehension skills, and understand questions better. It is common for primary schools to have students with strong word awareness alongside students who lag behind in this area. Classroom teachers listed the measures they took and the methods they applied for students with weak word awareness as follows: reading aloud and silent reading exercises with different types of texts, playing digital word games, writing exercises in word notebooks, dictation exercises, and drama activities. It is understood that teachers feel they lack the skills to develop their students' word awareness and need training in this area. The majority of teachers stated that they had not received any special training in this area. This need was felt more acutely in the work carried out with three groups: Migrant students, children with learning difficulties, and communication problems with children who use digital language intensively. Teachers expressed their desire to receive training in this area.

Keywords: Word awareness, word recognition, vocabulary knowledge

GİRİŞ

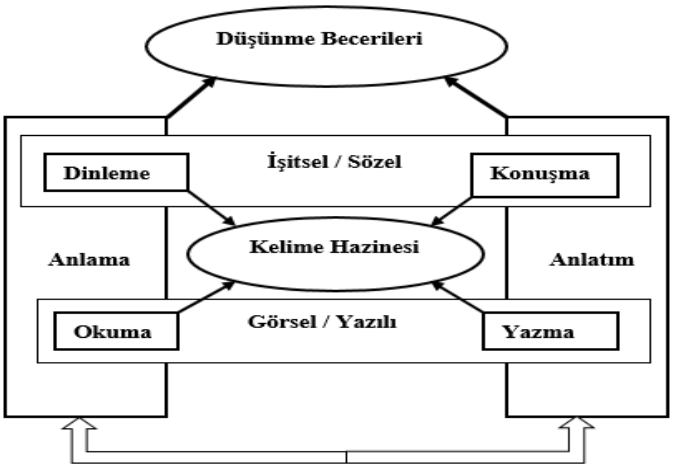
İnsanlar günlük yaşamlarında okulda, evde, işyerinde veya sokakta sayısız kelime ile karşılaşmakta ve bunları kullanmaktadır. Bununla birlikte pek çok insanın bir sürü kelimeyle hiç karşılaşmayacağı, kullanmadığı/kullanmayacağı ve öğrenmeyeceği de bilinden bir gerçektir. Fakat okul çağındaki pek çok öğrencinin kelime öğrenmesi, kelime bilgisini geliştirmesi gerekliliği bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin öğrenmesi gereken birçok kelime vardır ve bu durum neredeyse tüm eğitimcilerin üzerinde hem fikir olduğu nadir konulardan biridir. Kelime bilgisi, kişiye ve duruma göre değişkenlik gösteren bir gerçeği de yansıtmaktadır. Kelimenin anlamını ve kökeni bilmek ve kullanmak, kelimeyi kullanmak ancak sadece bağlamına göre bilmek, kelimeni bilgisine sahip olmak lakin hiç kullanmamak, bir kelimenin diğer kelimelerle ilişkisini bilmek, …. vb. gibi pek çok kelime bilgisi düzeyinden söz edilebilir. Kelime, Türk Dil Kurumu sözlüğünde "anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük" şeklinde açıklanmaktadır. Akyol (1997) kelimeyi, tecrübelerin hafızada depolanmış şekli olarak ifade etmektedir. Kelimeler, bireylerin duygu, düşünce ve ifadelerini ortaya koymalarını sağlayan temel anlam birimleridir. Bu birimler, dilin temel yapı taşları olarak uygun biçimsel ve anlamsal ilişkiler içinde birleşerek cümleleri, paragrafları ve metinleri meydana getirir. Böylece sözlü ve yazılı iletişimin gerçekleşmesi mümkün olur.

Kelime öğretimi, bireylerin dildeki kelimeleri doğru biçimde tanıma, anlamlandırma ve uygun bağlam içerisinde kullanma becerisini kazandırmayı amaçlayan eğitim etkinliğidir. Kelime öğretimi süreci dört temel dil becerisi üzerine kuruludur; okuma, yazma, dinleme ve konuşma. Kelime dağarcığı zengin olan bireyler okuduğu metni daha iyi anlar, kendi duygu ve düşüncelerini daha net ve doğru şekilde ifade eder. Dili öğrenmek düşünmeyi öğrenmekle aynıdır çünkü düşünce dilin ürünüdür (Karatay, 2007). Kelime bilgisinin önemini Graves (2016) şu şekilde özetlemektedir:

- Kelime bilgisi, sözel yeteneğin en iyi göstergelerinden biridir
- Kelime bilgisi, küçük çocukların fonolojik farkındalığına katkıda bulunur ve bu da onların kelime tanıma becerilerine katkıda bulunur.
- Anaokulu ve birinci sınıftaki kelime bilgisi, ortaokul ve lise seviyelerinde okuduğunu anlama becerisinin önemli bir göstergesidir.
- Kelime zorluğu, metnin okunabilirliğini büyük ölçüde etkiler.

Bir kelimenin farklı anlamlarının bilinmesi ve çeşitli konularda geniş bir kelime dağarcığına sahip olunması, dil becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca eğitim sürecinde tüm derslerin bu kelimeler aracılığıyla öğrencilere aktarılması, kelime öğretiminin önemini daha da

artırmaktadır (Çiçek & Dilekçi, 2022; Başkan, 2018). Basitçe kelime sayılan birimlerin toplamı olan kelime hazinesi terimi ile beraber; söz dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, sözcük gömüsü, söz varlığı, kelime dağarcığı, kelime kadrosu, kelime serveti, vokabüler vb. terimler de kullanılmaktadır. Kelime hazinesi ile kastedilen, insanın beyninde bulunan zihinsel sözlüktür (Kurudayıoğlu, 2018). Yıldız (2019), kelime hazinesinin dil ve düşünme becerileriyle ilişkisini Şekil 1'deki gibi şematize etmiştir.



Şekil 1. Kelime hazinesinin dil ve düşünme becerileriyle İlişkisi (Yıldız, 2019)

Özbay ve Melanlıoğlu (2008), kelime hazinesini, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikim olarak ifade etmektedir. Kelime hazinesi ne kadar zengin olursa kişi kendini o kadar rahat ifade eder, düşüncelerini daha iyi aktarır ve iletişim kurduğu kişileri daha iyi anlar. İnsanlar dilbilgisi kurallarını tam olarak uygulamadan kendini belirli ölçülerde ifade edebilir, meramını anlatabilir fakat yeterli kelime hazinesine sahip olmadan asla sağlıklı bir iletişim kuramaz (Duran ve Bitir, 2017). Kelime hazinesinin gelişmesi, buna bağlı olarak çocukların dil, düşünme ve öğrenme becerilerinin gelişimi için ilk adım olarak ilkokul öğrencilerinin okuma ve yazma öğrenmeye başlayınca kelimeyi tanıması ve anlaması gerekmektedir. Okuma ve yazma çalışmalarıyla kelime bilgisi gelişen öğrenciler için okudukları, yazdıkları ve gördükleri kelimelerle ilgili farkındalığının oluşması sürecin izlenmesi gereken, ilgi çekici, bir adımıdır. Kelime farkındalığı, çocukların bir cümleyi oluşturan kelimeleri tanıyabilmesi, cümle içinde kelimenin yerini fark etmesi, kelimenin ses ve hecelerden oluşan yapısını bilerek kelimeler aracılığıyla dilin yapısını anlamlandırabilmesidir. Nagy (2005) kelime farkındalığını, kelimelerin anlamı, kökeni, diğer kelimelerle olan ilişkileri, heceleri/ekleri ve en önemlisi, yazarların iletişim kurmak için kelimeleri etkin bir şekilde kullanma biçimlerini anlamak olarak tanımlamaktadır. Kelime farkındalığı; kelimeleri oluşturan ses, harf ve hecelere odaklanmadan, her bir kelimenin kendine özgü bir anlam taşıyan bağımsız bir birim olduğunu kavramayı ifade etmektedir ki çocukların kelimeleri hem yazılı hem de sözel olarak farklı unsurlar olarak tanıması, yazılı ve sözlü kelimeler arasındaki ilişkiyi ayırt etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Justice ve Ezel, 2001, s.208; akt. Gökkuş, 2016). Temel bir sesbilgisel farkındalık becerisi olan kelime farkındalığı becerisi kelimelerin anlamlı bir şekilde bir araya gelerek cümleleri oluşturduğunu ve her bir kelimenin yazılı ve sözlü dilde bir anlam taşıdığının kavranmasıdır (Delican, 2018). Kelime farkındalığı, çocukların sözcük dağarcığını genişletmeye, kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmeye ve anlam oluşturma süreçlerinde ilerlemeye olanak tanıyan önemli bir bilişsel faktördür. Bu beceri, yalnızca dil gelişimi açısından değil; aynı zamanda etkili iletişim kurabilme açısından da temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Wright & Neuman, 2014; Anderson, Wright & Gotwals, 2023). Kelime farkındalığını, kelime hakkında ilgi ve farkında oluş hali olarak ifade eden Gökkuş (2016) çocukların kelimeleri doğru anlamlandırması, bu

kelimeleri bağlam içinde kullanabilmesi ve zenginleştirerek dil becerisini geliştirmede önemli olduğunu ifade etmektedir.

Kelime öğretimi ve öğrenme, kelime hazinesi, söz varlığı üzerine Türkiye'de pek çok araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların genel olarak Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi konusuna odaklandığı (Aytan & Başal, 2016; Balkan & Özdemir, 2022; Çal & Erdoğan, 2018; Çelik, 2025; Yıldırım & Temizkan, 2024); ilkokulda kelime öğretiminde ders kitaplarının rolüne odaklandığı (Karaca, 2023; Kultas, 2023); oyunların kelime öğretimi ve kelime hazinesiyle ilişkisinin ele alındığı (Güner, & Katrancı, 2025; Kultas & Ulusoy, 2022), sözlük kullanımını incelediği (Demirdöğen & Balcı, 2024) kelime öğretiminin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine etkisinin değerlendirildiği (Adanır, Aydemir & Adanır, 2023; Arıcı, 2024) anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kelime farkındalığı kavramıyla ilgili deneyim, bilgi ve gözlemlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Sınıf öğretmenleri kelime farkındalığı kavramıyla ilgili ne düşünmektedir?

2.Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre;

2.1. Kelime farkındalığı gelişmiş olan öğrencilerin özellikleri nelerdir?

2.2.İlkokul öğrencilerinin kelime farkındalığının geliştirilmesinde hangi yöntemler kullanılabilir?

2.3.İlkokul öğrencilerinin kelime öğrenmesini etkileyen bireysel farklılıklar nelerdir?

2.4. Kelime farkındalığı ve dil becerilerinin gelişimi arasında nasıl bir ilişki vardır?

3.Sınıf öğretmenleri öğrencilerin yeni kelime öğrenmeleri için hangi etkinlikleri yapmaktadırlar?

4.Sınıf öğretmenleri kelime farkındalığı zayıf veya yetersiz olan öğrencilerin kelime farkındalığını geliştirmek için ne tür çalışmalar yapmaktadırlar?

5.Sınıf öğretmenleri öğrencilerin kelime farkındalığını geliştirme konusunda kendilerini yeterli bulmakta mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kelime farkındalığı kavramına ilişkin görüş, deneyim ve gözlemlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, katılımcıların düşünce ve deneyimlerini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymaya imkân tanıması bakımından bu araştırmanın amacına uygun görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri ve Kırıkkale il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan toplam 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kartopu örnekleme, ulaşılması güç gruplara erişim sağlamak ve araştırma amacına uygun katılımcıları seçmek amacıyla tercih edilmiştir (Creswell, 2018). Bu yöntemin kullanılmasının sebebi olarak araştırmaya gönüllü katılımı ve katılımcı çeşitliliğini sağlamak, araştırma

bütçesini ve zamanı verimli kullanmak, güvenilir katılımcı grubuna ulaşabilmek şeklinde sıralanabilir. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenleriyle ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Özellik	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	7	47
	Kadın	8	53
Kıdem	1-5 yıl	1	7
	6-10 yıl	2	13
	16-20 yıl	2	13
	21 yıl üstü	10	67
Mezuniyet	Eğitim fakültesi - Sınıf Öğretmenliği Mezunu	11	73
	Fen-Edebiyat Fakültesi Formasyon Eğitimi	4	27
Eğitim Verilen Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	4	27
	2. Sınıf	6	40
	3. Sınıf	2	13
	4. Sınıf	3	20
Görev yapılan şehir	Kayseri	8	53
	Kırıkkale	7	47
Sınıf Mevcudu Ortalaması			20

Tablo 1'deki bilgilere göre araştırmaya her sınıf düzeyinde eğitim veren, çoğunluğu 20 yıllık mesleki kıdeme sahip olan, eşit sayıda kadın ve erkek öğretmenler katılmıştır. Tüm bunların, bir çeşitlilik olarak öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmasında ve değerlendirilmesinde zengin bir veri kaynağı sağlanmasına öncülük ettiği düşünülmektedir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak düzenlenen "Kelime Farkındalığı Görüşme Formu" kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili araştırmalar ve alan yazını incelenmiş; kelime öğretimi, kelime tanıma, kelime bilgisiyle ilgili ölçekler gözden geçirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin kelime tanıma ve farkındalığının göstergeleri sıralanmış, ayrıca okullarda uygulanmakta olan 2019 Türkçe Öğretim Programı ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Programında da kelime öğretimi ile ilgili bölümler dikkate alınmıştır. Ayrıca bir sınıf öğretmeni ile sınıflarda kelime öğretimi ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik durumları

üzerine görüşme yapılmış ve alınan notlar soruların oluşturulmasında kullanılmıştır. Oluşturulan soru havuzundaki madde sayısının çok olması ve veri çeşitliliği sağlamak için bazı soruların çok seçmeli ifade edilmesine karar verilmiştir. Böylece katılımcılardan konuyla ilgili daha çok cevap alınabileceği düşünülmüştür. Hazırlanan sorular tasnif edildikten sonra bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş, dil ve anlatımla ilgili öneriler doğrultusundan bazı maddeler yeniden ifade edilmiştir. Tüm maddeler sıralanıp düzenlendikten sonra okuma eğitimi konusunda uzman olan üç akademisyen (Prof. Dr. (1) ; Doç.Dr. (2)) tarafından incelenmiş, araştırma amacı ve görüşme yöntemine uygunluğu kontrol edilmiştir. Uzman görüşlerine göre son düzenlemesi yapılan "Kelime Farkındalığı Görüşme Formu" üç bölümden oluşmaktadır: (1) Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler; (2) kelime öğretimiyle ilgili çoktan seçmeli sorular; (3) kelime farkındalığına yönelik açık uçlu sorular. İkinci bölümde yer alan çoktan seçmeli sorular Şekil 2'de sunulmuştur.

2.BÖLÜM

2.1.Öğretmenlik eğitimi alırken veya mesleğe başladıktan sonra kelime öğretimi ilgili özel bir eğitim aldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

2.2.Dünyada ve Türkiye'de kelime dağarcığı gelişimi veya kelime öğretimiyle ilgili yapılan bilimsel araştırmaları ve yeni çalışmaları takip ediyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

2.3.Öğrencilerinizin yeni kelime öğrenmeleri için düzenli olarak oynattığınız bir oyun var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

2.4.Sınıfınızda kelime öğrenme, bir kelimeyi okuma ve seslendirmede sorun yaşayan öğrenciniz var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

2.5.Öğretmenlik tecrübelerinizi ve gözlemlerinizi dikkate aldığınızda sizce yeni kelime öğrenme ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?

Evet ( ) Hayır ( )

Şekil 2. Kelime farkındalığı formundaki çoktan seçmeli sorular

Kelime Farkındalığı Formu'ndaki 3. Bölümde sekiz açık uçlu görüşme sorusu yer almaktadır. Bu sorular kelime farkındalığının bir kavram olarak açıklanması, öğrencilerin kelime farkındalığının önündeki engeller, öğretmenlerin kelime öğretimi ile ilgili deneyim ve görüşlerinin belirlenmesine yöneliktir. Görüşme sorularından ikisi örnek olması bakımından aşağıda sunulmuştur:

3.1.Size göre kelime farkındalığı nedir? Açıklayınız. (Sonda / Derinleştirme: Öğrencilerin kelime bilgisi ve bununla ilgili farkındalık durumunu nasıl izah edersiniz?)

3.2.Kelime farkındalığı gelişmiş olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre ne gibi üstünlükleri veya farklı özellikleri vardır? (Sonda / Derinleştirme: Kelimeleri tanıma, bilme ve anlama hususunda yetkin olan öğrenciler diğer öğrencilere göre ne tür farklılıklar gösteriyorlar?)

Sorularla ilgili ayrıntılı cevap alabilmek ve katılımcının daha kolay anlaşılması için derinleştirme soruları da kullanılmıştır. Verilerin toplanma sürecinde bir sınıf öğretmeni ile iletişim kurulmuş, araştırmanın amacı açıklanmış ve katılımı sağlanmıştır. Daha sonra bu öğretmenin yönlendirmesiyle başka bir sınıf öğretmeni ile iletişim kurulmuştur. Bu şekilde, zincirleme olarak araştırmaya katılan her öğretmenin yönlendirdiği başka bir öğretmenle görüşülerek araştırma verileri toplanmıştır. Görüşmeler yapılırken öğretmen cevaplarının benzerliği, verilerin doygunluğu dikkate alınarak 15 öğretmenle görüşmeler tamamlanmıştır.

Öğretmenlerle görüşme yapılmadan önce randevu alınmış, araştırma konusu açıklanmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde verilen cevaplar sesli ve yazılı kayıt altına alınmış, ortalama 25 dakika süren görüşme tamamlandıktan sonra katılımcının verdiği cevapları teyit etmesi sağlanmıştır. Cevapların hepsi kontrol edilerek bilgisayara kaydedilmiş ve tasnif edilmiştir. Tasnif edilen cevaplar her araştırmacı tarafından bağımsız olarak betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme formunun ilk iki bölümündeki sorulara verilen cevaplar betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Formun üçüncü bölümündeki sorulara verilen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacılar içerik analizinde oluşturdukları kod, kategori ve temaları bir araya getirerek benzer ve farklılıklar üzerinde tartışmışlar; araştırma amacına uygun olduğunu kabul ettikleri kategoriler ve temalar üzerinde karar birliğine varmışlardır. Bu bağlamda verilerin çözümlenmesinde genel olarak aşağıdaki adımlar şeffaf şekilde gerçekleşmiştir:

1.Adım: Ham veriler düzenlendi, bilgisayara kaydedildi, tasnif edildi. Excel dosyasına her soru için bir sütun açıldı, katılımcılara Ö1, Ö2, … kod adı verildi; katılımcı isimlerine göre cevaplar bu sütunlara aktarıldı.

2.Adım: Her araştırmacı bu dosya üzerinde okuma ve inceleme yaptı. Cevaplardaki belirgin anlam birimlerine / ünitelerine göre kodlama yaptı. Örnek: Kod-Kelimelerin anlamı (Ö1, Ö5, Ö7)

3.Adım: Araştırmacılar hazırladıkları kodları bir araya getirerek ortak olan ve olmayan özellikler tartışıldı, gruplandırma yapıldı ve kategoriler (alt temalar) oluşturuldu. Kategoriler de birleştirilerek temalar oluşturuldu.

4.Adım: Temalarla ilgili kanıt olması bakımından öğretmenlerin temayı doğrudan temsil eden cevapları belirlendi.

5. Adım: Her soruya ilişkin oluşturulan tema, kategori ve kodlar tablolar halinde sıralanarak açıklanmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları öğretmenlerin, kelime kavramına ilişkin görüşleri ile yeni kelime öğretmek ve kelime farkındalığını geliştirmek için yaptıkları çalışmaları olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Kelime Öğretimine İlişkin Öğretmen Profili

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmenin başlangıcında öğretmenlerin kelime öğretimi ilgili profilini belirlemek için beş adet çoktan seçmeli soru sorulmuştur. Böylelikle öğretmenlerin kelime öğretimiyle ilgili uygulama ve görüşlerinin de araştırmaya temel oluşturması bakımından tespit edilmesine çalışılmıştır. Tablo 2'de öğretmenlerin kelime öğretimi profili özet olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretim Profili

Soru	Cevap	n
Öğretmenlik eğitimi alırken veya mesleğe başladıktan sonra kelime öğretimi ilgili özel bir eğitim aldınız mı?	Evet	2
	Hayır	13
	Evet	3

Dünyada ve Türkiye'de kelime dağarcığı gelişimi veya kelime öğretimiyle ilgili yapılan bilimsel araştırmaları ve yeni çalışmaları takip ediyor musunuz?	Hayır	12
Öğrencilerinizin yeni kelime öğrenmeleri için düzenli olarak oynattığınız bir oyun var mı?	Evet	10
	Hayır	5
Sınıfınızda kelime öğrenme, bir kelimeyi okuma ve seslendirmede sorun yaşayan öğrenciniz var mı?	Evet	10
	Hayır	5
Öğretmenlik tecrübelerinizi ve gözlemlerinizi dikkate aldığınızda sizce yeni kelime öğrenme ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?	Evet	14
	Hayır	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı sınıflarındaki öğrenciler arasında kelime öğrenme, okuma ve seslendirmede sorun yaşayan öğrenciler olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı kelime öğretiminde oyunları kullandığını; kelime öğretimiyle ilgili özel bir eğitim almadığını; bu konudaki araştırma ve gelişmeleri takip etmediğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenler yeni kelime öğrenme ve okuduğunu anlama arasında ilişki olduğunu da kabul etmektedirler.

Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Farkındalığı Kavramına İlişkin Görüşleri

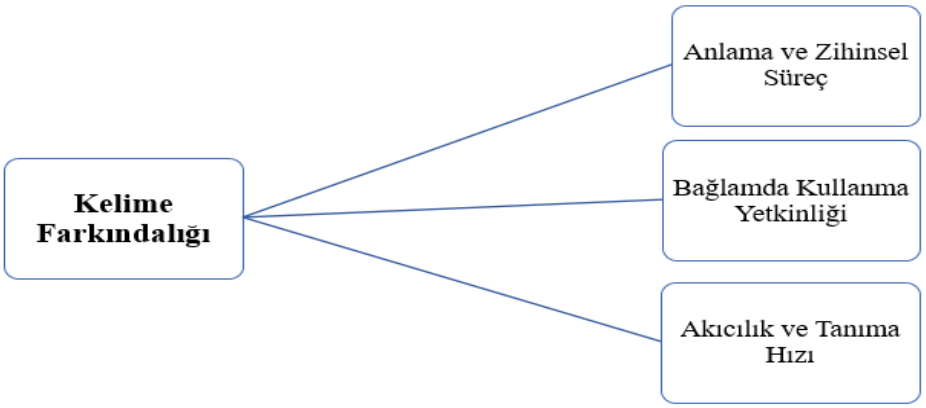
Araştırmaya katılan 15 sınıf öğretmeninden "kelime farkındalığı" kavramını açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları ham veri örneği olarak aşağıda sıralanmıştır:

Ö2: "*Kelimeyi cümle içinde okuma üzerine etkisi. Kelimenin ezberlenmesinin cümlede daha kolay tanınması*."

Ö3: "*Öğrendiği kelimeyi zihinde canlandırıp metin üzerinde kolay tanıması*."

Ö4: "*Kelime bilgisinin artıp dağarcığın zenginleşmesi, kelime tanımada hız kazandırır*."

Verilen cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiş, üç tema elde edilmiş ve bunlar Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3.
Öğretmenlere göre kelime farkındalığı özellikleri

Öğretmenlere göre kelime farkındalığı kavramının en temel özellikleri (Şekil 3) üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar, anlama ve zihinsel süreç, bağlamda kullanma yetkinliği, akıcılık ve tanıma hızıdır. Belirlenen kod, tema, cevaplayanlar, öğretmen sayısı ve kod sayısı oranı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerine Göre "Kelime Farkındalığı" Kavramını Anlamı

Tema	Kodlar	Cevaplayan Öğretmenler	Sıklık
1. Tema: Anlama ve Zihinsel Canlandırma	Yorumlama, zihinde canlandırma.	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15	7
	Zihinde canlandırma, kolay tanıma.		
	Dikkat çekme, kelimeyi kavrama.		
	Anlamını bilme, cümle içinde kavrama.		
	Anlamını bilme, yeni kelimenin farkı.		
	Cümle ayırma, anlamayı etkinleştirme.		
	Anlamlandırma, hayal edebilme.		
2. Tema: Kullanım ve Bağlamsal Yetkinlik	Anlamını bilme, cümle içinde kavrama.	Ö2, Ö7 Ö9, Ö10, Ö13, Ö14	6
	Doğru ve yerinde kullanma.		
	Anlamını bilme, cümlede uygun kullanma.		
	Anlam, kullanım, bağlam.		
3. Tema: Akıcılık ve Tanıma Hızı	Cümle içinde okuma, tanıma kolaylığı.	Ö2, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12	5
	Okuma hızı, ayırt edebilme.		
	Dağarcık zenginleşmesi, tanımada hız.		
	Okuma süresi, okuma hızı.		
	Ayırt etme, görebilme hızı.		
Kodlama sayısı (*Ö2, Ö7, Ö14 adlı öğretmenlerin cevapları birden fazla temaya da dâhil edilmiştir*.)			18

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenleri, kelime farkındalığı kavramına üç farklı anlam yüklemektedir. Buna göre bir grup öğretmen, kelime farkındalığını kelimeyi anlama, tanıma, zihinde hızlı canlandırma ve diğer kelimelerden farkını bilme olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü kelime farkındalığını bağlama uygun (metnin/cümlenin anlam akışıyla uyumlu) okuma ve anlamına uygun kullanma olarak tanımlamıştır. Kelime farkındalığına yönelik diğer bir görüş ise kelimeyi bir çırpıda görme ve okumada akıcılık şeklinde açıklanmıştır. Bu açıklamalar, öğretmenlerin kelime farkındalığını çok boyutlu bir yeterlilik olarak gördüğünü kanıtlamaktadır. İlk temada kelime farkındalığının okumanın ötesine geçtiği, bilişsel süreçlerle izah edildiği ve zihinsel bir tasavvur olduğu;

ikinci temada kelimenin metni anlamak için doğru kullanım olduğu; üçüncü temada kelime dağarcığının hızlı işlenmesiyle zihinsel sürecin gerçekleşmesi için temel bir beceri olduğu vurgulanmaktadır. Yapılan tanımların neredeyse üçte ikisi anlama ve bağlamsal kullanma yetkinliği etrafında toplanmıştır. Üç tema birlikte değerlendirildiğinde kelime farkındalığına bir kavram olarak anlama (derinlik), kullanım (bağlam) ve akıcılık (hız) çerçevesinde bütüncül bir bakış açısının hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlayışı yansıtması bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sıralanmıştır:

1.Temaya İlişkin Örnek Alıntılar:

Ö1: "*Kelimenin anlamasını, yorumlamasını farkına varma zihinde kelimeyi canlandırmasıdır*."

Ö3: "*Öğrendiği kelimeyi zihinde canlandırıp metin üzerinde kolay tanımasıdır*."

Ö15: "*Cümleyi anlamlandırabilmesi, anlatılmak isteneni anlayıp hayal edebilmesidir*."

2.Temaya İlişkin Örnek Alıntılar:

Ö9: *"Kelimeleri anlamlarına uygun olarak doğru ve yerinde kullanma"*

Ö7:*"Okuduğu kelimenin ne anlama geldiğini bilme cümle içerisinde ne anlama geldiğini kavramasıdır."*

Ö13:"*Bireyin kelimelerin anlamlarını, kullanımını ve dil içindeki bağlamlarını bilinçli olarak kavramasıdır."*

3.Temaya İlişkin Örnek Alıntılar:

Ö4: "*Sözcükleri okuma süresi, okuma hızı, kelimeleri ayırt edebilme, görebilme hızıdır*."

Ö5: "*Kelime bilgisinin artıp dağarcığın zenginleşmesi kelime tanımada hız kazanmayı sağlar*."

Araştırmaya katılan 15 öğretmene yöneltilen "*Kelime farkındalığı gelişmiş olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre ne gibi üstünlükleri veya farklı özellikleri vardır*?" sorusuna verilen cevapların çözümlenmesiyle ortaya çıkan temalar, bu temaları oluşturan kategori ve kodlarla beraber ilgili sıklık değerlerini de gösteren bulgular Tablo 4'te sıralanmıştır.

Tablo 4. Kelime Farkındalığı Gelişmiş Öğrencilerle İlgili Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
1.Tema: Anlama ve Yorumlama	1.Metni ve Bağlamı kavrama	Anlama/Kavrama	7
		Yorumlama	3
		Bilinçli Olma	1
2.Tema: Okuma Becerisi	1.Verimli Okuma	Hız ve Akıcılık	5
		Metni Kavrama Hızı	3
3.Tema: İletişim ve İfade	2.Sözlü İletişim	Kendini İfade Etme	4
		Konuşma Kalitesi	3

4.Tema: Bilişsel ve Sosyal Gelişim	1.Üst Düzey Düşünme	Problem Çözme / Çözüm Üretme	3
		Eleştirel Düşünme	1
	2.Sosyallik	Liderlik/Farklı Düşünme	1

Tablo 4'teki bulgulara göre kelime farkındalığında yetkin olan öğrencilerle ilgili özellikler dört tema altında toplanmıştır. *Anlama ve Yorumlama* adlı ilk temada kelime farkındalığı yüksek olan öğrencilerin yazılı ve sözlü bilgiyi algılama ve anlamlandırma konusunda daha başarılı olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlere göre kelime haznesinin en temel çıktısı kelime farkındalığıdır. *Okuma Becerisi* temasında kelime farkındalığının akıcılığı tetiklediği ve bu sayede okumanın daha verimli olduğu belirtilmiştir. Kelimeyi hızlı tanıyan öğrencilerin okuma anında daha az duraksadığı da bilinmektedir. *İletişim ve İfade* temasında kelime farkındalığı iyi düzeyde olan öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin de yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir. *Bilişsel ve Sosyal Gelişim* temasında kelime farkındalığının öğrencilerin sorunları tanımlama ve çözme, fikirleri analiz etme ve eleştirme, sosyal konularda öncülük etmeye katkı sağladığı açıklanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sıralanmıştır:

1.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö5: "*Okuduğunu daha iyi anladığı için derslerine paralel oluyor*."

Ö1: "*Anlama ve yorumlama kabiliyetleri daha üstün*."

2.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö11: "*Daha hızlı ve akıcı okur. Okuduğunu anlar."*

Ö5: "*Kelimeyi kavrar, ne anlatılmak isteniyorsa hızlıca kavrar*."

3.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö3: "*Kelime haznesi gelişmiş olan öğrenci kendini ifade etme becerisi çok yüksektir*."

Ö13: *"Kendilerini daha doğru ifade eder."*

Ö4: "*Daha güzel daha anlamlı cümleler kurar*."

4.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö9: "*Okuduğunu anlama, çözüm üretme ve kendini ifade etme becerileri gelişmiştir*."

Ö13: "*Kendilerini daha doğru ifade eder, metinleri daha hızlı kavrar ve eleştirel düşünme becerileri gelişir.*"

Ö2: "*Sosyal alanda liderlik özelliği var."*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine "*Size göre kelime farkındalığı ve dil becerilerinin gelişimi arasında nasıl bir ilişki vardır?*" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elden edilen bulgular Tablo 5'te sıralanmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kelime Farkındalığı ve Dil Gelişimi İlişkisine Dair Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
1.Tema: İlişkinin Yapısı ve Yönü	1.İlişkinin Niteliği	Birbirini Olumlu Etkileme	8
		Birlikte Gelişme	4
	2.İlişkinin İşlevi	Birbirini Tamamlama	3
		Bütünlük	2
2.Tema: Kelime Hazinesinin Sonuçları	1.Anlatım	Kolay ifade etme	5
	2.Okuma	Akıcı Okuma	2
3.Tema: Gelişim	1.Etkileşim	Birbirini Etkileme	2
	2.Öğrenme	Öğrenmeyi Geliştirme	1
*Diğer	**Bir öğretmen bu ilişkinin varlığından emin olamadığını ifade etmiştir.*		1

Tablo 5'teki bulgulara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri genel olarak, kelime farkındalığı ile dil becerileri arasında birbirini olumlu şekilde etkilediğini ve desteklediğini düşünmektedirler. Kelime hazinesinin öğrencilerin ifade etme ve akıcı okuma becerileri için temel bir şart olarak düşünmektedirler. Öğretmenlere göre kelime farkındalığı ve dil gelişimi birbirini besleyen bir ilişkiye sahiptir. Öğretmenlerin cevapları genel olarak kelime farkındalığının sadece bilişsel değil, aynı zamanda iletişim yeterliliğinin bir göstergesi olduğunu da vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

1.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö11: "*Pozitif yönlü bir ilişki vardır.*."

Ö1: "*Doğru orantılı bir ilişki var*."

Ö8: "*Kelime farkındalığı dil gelişimi paralel devam ediyor*."

2.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö4: "*...Anlatımı ve ifade becerisi kolay olur." Ö5: "Çocuk ne kadar kelime bilirse kendini ifade etmesi kolaylaşacaktır*."

Ö14: "*Kelime farkındalığı gelişmiş olan öğrenciler daha hızlı ve akıcı bir şekilde okumakta olduğunu kolay anlamakta..."*

Ö13: "*Kelime farkındalığı, dil becerilerinin gelişimini destekler çünkü daha geniş bir kelime dağarcığı, okuma,...."*

3.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö8: "*Çok okuyan çok kelime bilen daha iyi öğreniyor*."
Ö10: "*Öğrenci okurken kelime hazinesi gelişir. Karşısındaki ile iletişim halinde ilen karşı taraftan farklı kelimeler duyması kelime hazinesini geliştirir*."

Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Kelime Öğretmek ve Kelime Farkındalığını Geliştirmeye Yönelik Çalışmaları

Araştırmaya katılan öğretmenler ilkokul öğrencilerine yeni kelime öğretimi konusunda ve kendi öğrencilerine yönelik çalışmalarıyla ilgili görüşlerini de açıklamışlardır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sıralanmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yeni Kelime Öğretiminde Yaptıkları Etkinlikler

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
1.Tema: Oyun ve Eğlence	1.Geleneksel Oyunlar	Kelime avı	3
		Bilmece/Bulmaca	2
		Kelimeyi tahmin etme	2
	2.Dijital ve Somut Materyal Tabanlı Oyunlar	Dijital oyunlar	3
		Kelime oyunları	2
	3.Hareket ve Drama	Drama	2
		Şarkı/Tekerleme	2
2.Tema: Bağlama Dayalı Kelime Öğretimi	1.Metin Temelli Yaklaşımlar	Cümlede okuma/kullanma	3
		Anlamını tahmin etme	2
		Kitap okuma	1
	2.Anlamsal İlişkiler	Eş/Zıt/Eş Sesli kelime etkinlikleri	3
3.Tema: Sözlük Kullanma	1.Kişisel Sözlük Oluşturma	Sözlük defterine/kavanoza yazma	2
		Kelime kavanozları/hazinesi	1
	2.Sözlük Kullanımı	Sözlük çalışması/kullanımı	3
		Anlamını en hızlı bulma	1

Tablo 6'daki bulgulara göre öğretmenlerin kendi sınıflarında kelime öğretimiyle ilgili yaptıkları etkinlikler üç ana tema altında toplanmıştır. Buna göre *Oyun ve Eğlence* temasında sınıflarda geleneksel oyunların yanında hem dijital oyunlara hem de somut materyallerin kullanıldığı oyunlara yer verildiği anlaşılmaktadır. Bunlar arasında Kelime Avı oyununun ön plana çıktığı belirtilebilir. Bu bulgu, öğretmenlerin derslere öğrencilerin katılımını artırma çabasını da yansıtmaktadır. Ayrıca geleneksel ve dijital oyunların aynı amaç için kullanımı da dikkat çekici bir bulgudur. Öğretmenlerin *Bağlama Dayalı Kelime Öğretimi* teması altında kelime öğretmek için metinlerden faydalandığı, kitap okuma ve tahmin

çalışmalarına ağırlık verdiği söylenebilir. Kelimenin cümle içinde kullanılması ve anlamının tahmini ile ilgili çalışmalar kelime öğretiminde anlamsal ilişkilerin kullanımının yaygın olduğuna dair ipucu vermektedir. *Sözlük Kullanma* teması altındaki bulgular, öğrencilerin kelime öğrenirken doğru kaynağa yönlendirildiğinin bir göstergesidir. Ayrıca öğrencilerin kendilerinin sözlük oluşturması ve kelime defteri tutması öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri sahiplenmesine yardımcı olabilecek etkinlikler olarak değerlendirilebilir. Tüm bu bulgular öğretmenlerin kelime bilgisini ve farkındalığını geliştirmek için tek bir yöntem kullanmadığını da göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sıralanmıştır:

1.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö11: "*Kelime avı oyunu, cümlede okuma, en çok yeni kelime kullanan kazanır oyunu*."

Ö2: "*Daha çok kelime oyunları, dijital oyunlar, materyal ve aktivite*."

2.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö8: "*Bol bol kitap okuma yaptırma, okuma metni ve sorular vs*."

Ö5: "*Eş anlamlı zıt anlamlı ve eş sesli kelime etkinlikleri*."

3.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö9: "*Okunan parçalarda öğrenilen yeni kelimeleri, kendi tuttukları sözlük defterine yazıyorlar*."

Ö10:"*Kelime kavanozları etkinliği yapmıştım... Öğrenciler sırası ile kelimeleri kavanozdan seçip kelimenin anlamına uygun olarak cümle kurmasını istiyorum*."

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden tecrübelerine bağlı olarak ilkokul öğrencilerinin kelime farkındalığının geliştirmek için kullanılabilecek yöntemler önermeleri istenmiştir. Öğretmenlerin önerileri Tablo 7'de açıklanmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kelime Farkındalığı Geliştirmeye Yönelik Önerileri

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
1.Tema: Okuma ve Metin Bağlamı Temelli Yöntemler	1.Kitaba ve Hikâyeye Odaklanma	Kitap okuma (Kitap okuma alışkanlığı)	6
		Okuduğu Metin Üzerinden Çalışma	3
	2.Okuma Akıcılığı ve Tekrar	Tekrarlı ve Akıcı Okuma	4
2.Tema: Doğrudan Kelime ve Sözlük Çalışmaları	1.Sözlük Kullanmak ve Hazırlamak	Sözlük Kullanımı (Hazır sözlükler)	5
		Öğrencinin Kendi Sözlüğünü Oluşturması	4
	2.Kelimeyi Anlamlandırma Etkinlikleri	Kelime Anlamı Tahmin Etme/Araştırma	4
		Eş/Zıt Anlamlı Çalışmalar ve Not Alma	3
3.Tema: Etkileşimli ve Eğlenceli Yöntemler	1.Oyun ve Drama Uygulamaları	Kelime Oyunları ve Oyunlaştırma	6
		Drama, Yaşayarak Öğrenme, Empati	3

	2.Görseller Kullanma	Görsel Eşleştirme/Kelime Köşesi	2
		Cümle/Metin İçinde Kullanma/Oluşturma	3

Tablo 7'deki bulgulara göre öğretmenler, kelime farkındalığı geliştirmek için öncelikli olarak okumayı ve metnin bağlamını kullanmaktadır. Bir grup öğretmen özellikle kitap okuma, metin üzerinde yapılan çalışmaların kelime farkındalığını geliştirdiğini düşünmektedir. Araştırmada görüş belirten başka bir grup öğretmen ise sözlük kullanmanın kelime farkındalığını geliştirmeye ilişkin bir yöntem olarak önermektedirler. Öğrencilerin kendi sözlüklerini oluşturmaya yönlendirilebileceğini öneren öğretmenler bu yöntemin doğrudan kelime öğretmenin en iyi yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar dışında ilkokul öğrencilerine kelime öğretmek ve farkındalığı geliştirmek için oyun ve dramaya ek olarak görseller kullanmanın da yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Kelime öğretme sürecini somutlaştırmayı amaçlayan bu öneri, kelimenin aktif kullanıldığında öğrenmenin gelişebileceği düşüncesi ile açıklanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sıralanmıştır:

1.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö13: "*Kelimeyi bağlam içinde keşfetmelerini sağlamak*"

Ö9: "*Çok kitap okuma, okurken sözlük bulundurma*."

Ö10: "*Kitap okumak*"

Ö14: "*Kitap okuma ve hikâye anlatımı*"

2.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö7: "*Anlamını bilmediği kelimeleri çıkarıp sözlük kullanıp cümle cümle oluşturma gibi etkinlikleri tercih ederim*."

Ö10: "*Öğrencinin kendi oluşturacağı sözlüğün daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü duyduklarını yazarken daha aklında kalıcı olacağını düşünüyorum*."

3.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö2: "*Yaparak yaşayarak öğrenme, drama, empati vs*."

Ö6: "*Sözlük kullanımı dijital oyunlar kelime tombalası oyunu Türkçe kelime oyunları, drama ve kelime köşesi*."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan kelime farkındalığı zayıf veya yetersiz olan öğrencilere ilişkin yaptıkları çalışmalarla ilgili bulgular Tablo 8'de açıklanmıştır.

Tablo 8. Kelime Farkındalığı Zayıf Olan Öğrencilere Yönelik Tedbirler

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
1.Tema: Etkinlik Temelli Uygulamalar	1.Sözlü Anlatım Çalışmaları	Hikâye/Masal Çalışmaları	3
		Drama	2
		Sözlü Anlatım Becerileri	2

		Şiir Etkinlikleri	1
	2.Tekrar ve Hafıza Odaklı	Tekrarlı Okuma	3
		Okuduğunu Anlatma / Özetleme	2
		Dikte Çalışmaları	1
	3.Kaynak Kullanma ve Yazma	Sözlük Kullanımı	1
		Kelime Defteri Hazırlama	2
2.Tema: Dijital ve Görsel Destek	1.Dijital Araçlar Kullanımı	Dijital Eğitim Uygulamaları	3
		İnternet Üzerinden Araştırma	1
	2.Görsel ve Oyunlaştırma	Kelime Kartları	2
		Bulmaca/Bilmeceler/Oyunlar	2
		Kelime-Görsel Eşleştirme	1
3.Tema: Öğrenciye Özel Çalışmalar	1.Bireysel Destek	Bireysel Okuma Çalışması	2
		Akran Öğretimi	1
	2.Öğrenme Güçlüğü	Sabırlı ve Destekleyici Olma	2
		Sosyal Etkinliklere Yönlendirme	1
		Hızlı Okuma Teknikleri	2

Tablo 8'de öğretmenlerin sınıflarında kelime bilgisi ve farkındalığı zayıf öğrencilere yönelik aldıkları tedbirler sıralanmaktadır. Buna göre *Etkinlik Temelli Uygulamalar* temasında hikâye ve masal anlatma, drama ve şiir çalışmaları yer almaktadır. Bunlara ek olarak öğretmenlerin dikte ve özetleme çalışmaları yaptırdıkları, sözlük kullandıkları da anlaşılmaktadır. *Dijital ve Görsel Destek* teması öğretmenlerin neredeyse yarısının dijital araçları ve görsel materyalleri aktif olarak kullandığını göstermektedir ki bu da öğretmenlerin, öğrenmeyi daha etkileşimli ve dinamik bir hale getirme eğilimini yansıtmaktadır. *Öğrenciye Özel Çalışmalar* temasına göre öğretmenlerin geride kalan öğrencilere karşı sabırlı bir yaklaşım sergilediği, birebir çalışmalar yaptığı, akran desteği sağladığı ve öğrenciyi sosyal etkinliklere yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Genel olarak bulgular incelendiğinde öğretmenlerin hem geleneksel yöntemleri (masal ve dikte) hem de dijital araçları kullandığı; kelime defteri ve tekrarlı okuma gibi hafızayı destekleyen çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Bulguların en önemli göstergelerinden biri de öğretmenlerin kelime farkındalığı zayıf olan öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşayabileceğinin farkında olarak kişiye özel tedbirler almış olmalarıdır. Tablo 7'de sunulan bulgulara kanıt olması bakımından öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde sıralanmıştır:

1.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö1: "*Masal, hikâye çalışmaları, okuduğu hikâyeyi canlandırma gibi*."

Ö8: "*Sözlü anlatım becerilerini geliştirme çalışmaları, kitap okumaya özendirme*."

Ö13:"*Kelime defteri yapıyorum. Bu defterde öğrenciler, öğrendikleri yeni kelimeleri yazarak anlamlarını, eş ve zıt anlamlarını, örnek cümlelerle kullanımlarını isterim*."

2.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö6: "*Dijital ortamda wordwall kelime oyunları kullanıyorum*."

Ö6: "*Kelimenin anlamını ve görselini eşleştirme uygulamaları...*"

Ö14: "*Kelime günlüğü tutma, resimli hikâye kitapları, kelime kartları vb*."

3.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö7: "*Yanıma çağırıp bireysel okuma çalışmaları yaptırıyorum...*"

Ö5: "*Akran öğretimi ve dijital oyunlar kullanıyorum*."

Ö14: "*Öncelikle sabırlı ve destekleyici olmaya çalışıyorum. Öğrenciye uygun yöntem belirliyorum*."

Ö10: "*Öğrencinin disleksi olması da kelime farkındalığını etkilemektedir*."

Araştırmaya katılan öğretmenlerden öğrencilerinin kelime farkındalığını geliştirme hususunda kendilerini değerlendirmeleri de istenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki değerlendirmelerini kapsayan bulgular Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9. Kelime Farkındalığını Geliştirme Konusunda Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
1.Tema: Eksiklik ve İhtiyaç Algısı	1.Yöntemlerle İlgili Bilgi Eksikliği	Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı	7
		Bilmediğini Kabul Etme	5
	2. Sürekli Gelişim İhtiyacı	Yenilikleri Takip Etme Zorunluluğu	4
2.Tema: Sorunlar	1. Göçmen Öğrenci Sorunu	Dil Engeli ve İletişim Güçlüğü	3
	2. Dijital Etkenler	Yeni Kelimeler	2
	3.Öğrenciden Kaynaklanan Zorluklar	Dikkat Eksikliği / Öğrenme Güçlüğü	2
3.Tema: Yeterlilik	1. Olumlu Algı	Sorun Yaşanmaması	1
	2. Çözüm Gayreti	Etkinlik ve Oyun	1
		Kitap Kullanımı	1

Tablo 9'da öğretmenlerin kelime farkındalığını geliştirme konusunda kendileriyle ilgili yeterlik algıları tema ve kategori halinde açıklanmıştır. Buna göre öğretmenlerin büyük bir kısmı bu konuda bilgi ve yöntemler konusunda eksiklik hissettiğini, eğitime ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Cevaplar genel olarak öğretmenlerin sürekli bir gelişim ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere kelime öğretirken zorlandığı, dijital araç-gereçlerin etkisi ile öğrencilerin yeni kelimeler

kullanması karşısında da iletişim sorunları yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eksikliklerinin farkında olduğu ve bunu gidermeye hazır oldukları da belirtilebilir.

1.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö1: *"...bununla ilgili eğitim semineri verilebilir*."

Ö4: "*Kelime farkındalığı eğitimi için öğretmenlere seminer verilebilir.*"

Ö7: "*Kelime farkındalığı konusunda eğitim almadım bu konuda eksikliğim var. Seminer hizmet içi eğitim vs. gibi bilinçlendirilebilir*."

2.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö1: "*Göçmen çocuklar üzerinde, sorun yaşıyorum...*"

Ö5: "*Dil sorunu yaşadığımız için göçmen çocuklar üzerine zorluk yaşıyorum*."

Ö2: *"...kuşaklar arası çatışma yaşıyoruz*."

Ö3: "*Son dönemde dijital teknolojide yeni kelimeler türedi bu kelimeler iletişimde zorluk yaşıyoruz...*"

3.Temaya İlişkin Örnekler (Doğrudan Alıntılar):

Ö11: "*Okuma hızı düşüklüğü, okuduğunu anlama sorunları vb. öğrenme güçlüğü ve okuma sorunları ile ilgili*"

Ö14: *"Hayır düşünmüyorum."*

Ö10: *"Farklı etkinlikler kullanmaya bu etkinlikleri oyun yolu ile kullanmaya özen gösteriyorum. Öğrencilerin düzenli kitap okumasına özen gösteriyorum."*

SONUÇ

Kelime farkındalığı, çocukların sözcük dağarcığını zenginleştirmede, kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmede ve anlam kurma süreçlerinde ilerleme göstermede önemli bir etkiye sahiptir. Bu bilinç, dil gelişiminin öncü unsurlarından biri olarak öğrencilerin öğrenme ve iletişim becerileri için vazgeçilmez bir bileşendir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri kelime farkındalığı, kavramını farklı yönleriyle açıklamışlardır. Öğretmenlerin kelime farkındalığını bilişsel bir süreç, metni anlamak için bir gereklilik ve temel bir dil becerisi olarak tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır. Graves ve Watts-Taffe (2008) de kelime farkındalığına sahip olan öğrencilerin çevrelerindeki kelimelerin, okudukları ve duydukları, yazdıkları ve söyledikleri kelimelerin farkında olduklarını vurgulamaktadırlar.

Sınıf öğretmenleri kelime farkındalığı yeterli düzeyde olan öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama hususunda yetkin, akıcı okumada başarılı, konuşma ve yazmada gelişmiş, eleştirel düşünme ve problem çözme konusunda maharetli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, dört temel dil becerisinin gelişiminin izlenmesinde kelime bilgisinin ve farkındalığının öncü rolü hakkında ipuçları sunmaktadır. Tağa ve Öztürk (2019) tarafından yapılan araştırmada Türkçe derslerinin önemli etkinlik alanlarından birini teşkil eden kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yetersiz olduğu ve ihmal edildiği ortaya çıkmıştır. Her iki sonuç birlikte değerlendirildiğinde hem dil hem de öğrenme becerilerinin gelişiminde ilkokul öğrencilerinin kelime bilgilerinin takibinin yapılmasının gerekliliği üzerinde düşünülmesi gereken bir zorunluluktur.

Araştırma sonuçlarından biri de öğretmenlerin kelime farkındalığını geliştirmek için ne tür yöntemleri tercih ettiğiyle ilgilidir. Buna göre öncelikli olarak okuma ve metnin bağlamının kullanıldığı;

ayrıca sözlük kullanımına yer verildiği belirlenmiştir. Tağa ve Kalenderoğlu (2022) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmaya göre yazma alıştırmalarıyla bütünleştirilmiş kelime öğretimi çalışmaları, öğrencilerin hedef kelimeleri daha iyi öğrenmelerine, öğrendiklerinin kalıcılığına ve kelime farkındalığının gelişmesine katkıda bulunmuştur. Zhang, Zhao, Li ve Gao (2021) tarafından 4-6 yaş arası 150 çocuk üzerinde kelime farkındalığı, okuduğunu anlama, alıcı kelime hazinesi ve Çince karakter tanıma testleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda kelime farkındalığının farklı yönleriyle okuduğunu anlama, alıcı kelime hazinesi ve kelime tanıma ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu da kelime farkındalığının erken okuma gelişimi için güçlü bir bileşen olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri genel olarak, kelime farkındalığı ile dil becerileri arasında birbirini olumlu şekilde etkilediğini ve desteklediğini; kelime hazinesinin öğrencilerin ifade etme ve akıcı okuma becerileri için temel bir şart olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, kelime farkındalığı ve dil gelişimi arasında birbirini destekleyen döngüsel bağlantı olduğunu vurgulamışlardır. Kelimelerin iletişimdeki gücü, konuşma ve yazı dilinin farklılıklarının; yazı dilinde kelime seçiminin özel öneminin farkında olmayı kapsamaktadır. Bununla beraber yeni kelimeleri öğrenmeye ve kullanmaya ilgi duymak da kelime kullanımında başarılı olmanın önünü açmaktadır (Scott ve Nagy, 2004).Bilmeceler ilgi çekici anlatımları, şiirsel yapıları, akılda kalıcılığı ve işledikleri konular itibariyle eğitim argümanları arasında tercih edilmesi gereken bir yapıya sahiptirler. Bu yapısı itibariyle hem öğrenmeyi kolaylaştıracak hem de kalıcılığı sağlayacaktır (Yangil & Kerimoğlu, 2014). Sınıf öğretmenleri, kendi sınıflarında kelime bilgisi ve farkındalığı zayıf öğrencilere yönelik olarak etkinlik temelli çalışmalar yaptıklarını, şiir, masal, bilmece gibi çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalandıklarını, dikte ve özetleme gibi yazma çalışmalarına yer verdiklerini, bireysel destek verdiklerini, akran desteğine başvurdukları, dijital araçları ve görsel materyalleri kullandıklarını anlatmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü kelime farkındalığını geliştirme konusunda bilgi ve yöntemler konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını da açıklamışlardır. Kelime açısından zengin bir sınıf ortamı, öğrencilerin bu farkındalığı daha kolay kazanmasına imkân sağlayabilir. Böyle bir sınıf ortamında öğretmenler, öğrencilerin kelimelere yönelik ilgisini sağlayacak etkinlikler ve oyunlarla öğrencilerin kelimelerin sözlü ve yazılı biçimlerini daha iyi kavramalarına yardımcı olabilirler. Özellikle kelime oyunları, dil becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde önemli bir rol oynar. Bunun yanında, sınıf içinde yapılacak sesli okuma, kelime ayırma ve eşleştirme, cümle tamamlama veya cümleyi kelime ve hecelere ayırmak gibi etkinlikler de kelime farkındalığını geliştirebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin yeni kelime öğrenme süreci, kelime bilgisi, kelime hazinesi ve bununla ilgili farkındalığı belirleme, izleme ve değerlendirme çalışmaları düzenli olarak yapılmalıdır. Tüm çalışmalar kelime öğretiminin ilkokul öğrencilerinin dil gelişiminde bütüncül bir destek sağlayacaktır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki genel olarak öğretmenler kelime farkındalığını "anlama" ile doğrudan ve güçlü bir şekilde ilişkilendirmektedir. Araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1.Öğretmenler, kelime öğretmek ve kelime farkındalığını geliştirmek için sadece kelime listeleri kullanmak yerine dijital kelime oyunları, sınıf dışı çalışmalar, drama ve resimlerin kullanıldığı disiplinler arası etkinlikleri öğrenmeli ve uygulamalıdır.

2.Türkçe derslerinde ve okuma etkinliklerinde öğrencilerin metinlerin içinden seçtikleri kelimeleri kullanarak kelime defterleri veya sözlükler oluşturmaları teşvik edilebilir. Bu defterler kullanılarak düzenli kelime öğrenme çalışmaları yapılabilir.

3.Türkçe derslerinde özel olarak kelime öğretmeye yönelik materyaller kullanılmalı; bağımsız kelime listeleri yerine kelimelerin anlamını tahmin etmeyi destekleyecek etkinlikler yapılmalıdır.

4.Yapılacak başka araştırmalarda, öğretmen önerilerinden biri olan "kendi sözlüğünü oluşturma" ile ilgili olarak deneysel araştırmalar yapılarak bunun kelime farkındalığı üzerindeki etkisi incelenebilir.

5.Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin kelime farkındalığı üzerinde yalnızca öğretmenlerin neler yaptıkları belirlenmiştir. Gelecek araştırmalarda ilkokul öğrencilerinin kelime bilgisi ve farkındalığını geliştirmede nelerin etkili olabileceği nicel veya karma yöntemlerle incelenebilir.

6.Farklı ve geniş ölçekli araştırmalarda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin kelime bilgisi ve farkındalığını belirlemeye yönelik tarama çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Adanır, S., Aydemir, M. ve Adanır, N. (2023). Çizgi film ve hikâye okuma etkinliğinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime anlam bilgisi üzerine etkisi. *Yıldız Journal of Educational Research*, *8*(1), 1-10. https://doi.org/10.14744/yjer.2023.016

Anderson, B. E., Wright, T. S., & Gotwals, A. W. (2023). Teachers' vocabulary talk in early-elementary science *Journal of Literacy Research*, *55*(1), 75-100. https://doi.org/10.1177/1086296X23116311

Arıcı, A.(2024).*Söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama üzerine etkisi*.(Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Aytan, T. ve Başal, A. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin başarıya etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, *20*(65), 559-576. https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/72038/1157889

Başkan, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin algıları. *Electronic Turkish Studie*s, *13*(11), 297-316. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13354

Balkan, H. ve Özdemir, B. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli kelime duvarı ile kelime öğretimi. *Turkish Studies*, *17*(1), 1-21. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.53894

Büyükahıska, D. & Çebi Kozallık, R. H. (2018). Yabancı dil öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları. *Turkish Studies*, 13(19), 307-326. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13939

Büyükcengiz, Z. (2025). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması.(Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi

Çal, P. ve Erdoğan, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin etkinliklerle kelime öğretimi hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(Özel Sayı), 153-164. https://doi.org/10.19171/uefad.430163

Çelik, N. (2025).Yabancılara Türkçe öğretirken kelime dağarcığını geliştirmede şarkılarla ders planlama. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, *4*(2), 93-125.

https://dergipark. org.tr/en/pub/bezgek/issue/92404/1659059

Çiçek, S. ve Dilekçi, A. (2022).Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 284-299. https://doi.org/10.29000/rumelide.1073911.

Demirdöğen, E. ve Balcı, E. (2024). 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe sözlük kullanımı ile kelime defteri oluşturmasının yaratıcı yazma üzerindeki etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 131, 283-298. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.63125

Duran, E. ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretiminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 70-94. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/563733.

Gökkuş, İ.(2016).Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi. (Doktora tezi) Gazi üniversitesi.

Graves, M. F. (2016). The vocabulary book: Learning and instruction. Teachers College.

Graves, M. F., & Watts-Taffe, S. (2008). *The place of word consciousness in a researchbased vocabulary program.* A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Ed.), What research hasto say about reading instruction içinde (ss. 140–165). International Reading Association.

Güner, A. A. ve Katrancı, M. (2025).Oyunların kelime öğrenmeye ve okuma becerilerine etkisi: sistematik derleme. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi (KÜED), 5*(1), 17-40.

Karaca, M. F. (2023). İlkokul Türkçe dersi okuma metinlerindeki kelime, harf ve hece sıklıklarına karşılaştırmalı bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *11*(2), 454-472.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 141-153.

Kultaş, E. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretimi çalışmalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(3), 1040-1057. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1323788

Kultaş, E. ve Ulusoy, M. (2022). Kelime oyunlarının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(81), 430-441. https://doi.org/10.17755/esosder.1000691.

Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/373920

Nagy, W. E. (2005). *Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive*. E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Ed.), Teaching And Learning Vocabulary: Bringing Research To Practice (pp. 27–44). Erlbaum.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 30-45.

Scott, J. A., & Nagy, W. E. (2004). *Developing word consciousness*. J. F. Baumann & E.J. Kame'enui (Ed.), Vocabulary instruction: Research to practice (ss. 201–217). Guilford.

Tağa, T. ve Kalenderoğlu, I. (2022). Effect of vocabulary instruction integrated with writing exercises on word learning, retention, and awareness. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 81-90.

Tağa, T. ve Öztürk, H. (2019). Kelime öğretiminde ihmal edilen bir konu: Ölçme ve değerlendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *7*(2), 172-189. http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.19

Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, *46*(3), 330-357. https://doi.org/10.1177/1086296X14551474

Yılmaz, M. (2024).Kelime tekrar tekniğinin ilkokul 3. sınıf öğrenicilerinin okuma güçlüklerini gidermeye etkisi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal),* 8(60), 1014-1022. https://doi.org/10.29228/smryj.62494

Yıldırım, Ö. ve Temizkan, M. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde mobil uygulamaların kelime öğretimine etkisi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 19(3),523-553.

Yıldız, M.(2019). *Kelime hazinesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi*. H. Akyol, A. Şahin.(Ed.), Türkçe Öğretimi içinde (ss. 129-181). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786052419908

Zhan, G., D., Zhao, W., Li, L. & Gao, G. (2021). Measurement of word awareness and its predictability to early reading development. *Studies of Psychology and Behavior*, 19(6), 771-778. https://psybeh.tjnu.edu.cn/EN/abstract/abstract2221.shtml

KUMAR BAĞIMLILIĞINI ELE ALAN AKADEMİK ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Nida TEKMAN

Öğrenci, Trakya Üniversitesi
nidatekman@trakya.edu.tr
ORCID ID: 0009-0005-0669-2946

Nurdan KIRGIN

Öğrenci, Trakya Üniversitesi
nurdankirgin@trakya.edu.tr
ORCID ID: 0009-0007-5721-3081

Zeynep AKKUŞ ÇUTUK

Doçent Doktor, Trakya Üniversitesi
zeynepacutuk@trakya.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8364-4431

Özet

Bağımlılık, bir şeye koşullanma ve ona bağlı olma durumu olarak tanımlanır. Dijitalleşme ile birlikte bazı alışkanlıkların da bağımlılığa dönüşebileceği kabul edilmektedir. DSM-5'e göre davranışsal bağımlılıklar, bireyin tekrarlayıcı davranışlar üzerindeki denetimini kaybetmesiyle ortaya çıkar; bunlardan biri de "kumar oynama bozukluğu"dur. Çevrimiçi platformların yaygınlaşmasıyla kumar oynama oranlarının günümüzde arttığı bildirilmektedir. Bu araştırmanın amacı 14.03.2025 tarihine kadar yayınlanmış kumar bağımlılığı üzerine yapılan araştırmaların doküman analizi modeli kapsamında haritalama tekniğinden yararlanarak bibliyometrik analiz yöntemi aracılığıyla incelenmesidir. Çalışmada 2015–2025 yılları arasında Web of Science (WoS) veri tabanında "gambling addiction" anahtar kelimesiyle tarama yapılmış ve toplam 2.609 çalışma analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda alanla ilgili çalışmalar nicel olarak ortaya konmuştur. Veriler VOSviewer programı ile görselleştirilmiştir. Yayın sayıları 2021'de 300'den fazla çalışmayla zirveye ulaşmış, sonrasında azalma başlamıştır. En fazla yayına sahip yazar Potenza M.N. (240'tan fazla) olup Griffiths M.D. ve Jimenez-Murcia S. onu izlemiştir. Ülke bazında en çok çalışma ABD'de (700'den fazla) yapılmış, ardından Kanada, İngiltere ve Avustralya gelmiştir. Türkiye ise sınırlı sayıda yayına sahiptir. Kurumsal düzeyde Yale University 260'tan fazla çalışmayla öne çıkmış, çeşitli üniversite ve sağlık kurumları alana katkı sunmuştur. Anahtar kelime analizleri, araştırmaların dijital bağımlılıklar, karar verme süreçleri ve psikolojik faktörler etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Yayınların büyük çoğunluğu İngilizce (%95,6) olup, Türkçe yayınlar (%0,11) oldukça sınırlıdır. Makaleler baskın iken bildiriler, kitap bölümleri ve veri makaleleri daha azdır. Ortak yazar analizleri araştırmaların ABD merkezli olduğunu ve Potenza'nın en sık iş birliği yapılan yazar olduğunu göstermiştir. WoS veri tabanında en çok yayın "Substance Abuse", "Psychiatry" ve "Psychology" alanlarında yer almakta olup, konunun sağlık ve davranış bilimleri perspektifinden ele alındığı görülmüştür. Bulgular, Türkiye'de kumar bağımlılığına yönelik akademik çalışmaların sınırlı olduğunu ve bu alandaki araştırmaların arttırılması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Kumar bağımlılığı, Bibliyometrik analiz, Web of Science

A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF ACADEMIC STUDIES ON GAMBLING ADDICTION

Abstract

Addiction is defined as a state of conditioning and dependence on a particular stimulus or behavior. With digitalization, it is recognized that certain habits may also evolve into forms of addiction. According to the DSM-5, behavioral addictions emerge when individuals lose control over repetitive behaviors; one of these is "gambling disorder." With the widespread use of online platforms, gambling rates have been reported to increase in recent years. The aim of this study is to examine research on gambling addiction published up to March 14, 2025, through a bibliometric analysis using the mapping technique within the document analysis model. The study includes a search conducted in the Web of Science (WoS) database for the keyword "gambling addiction" covering the years

2015–2025, resulting in a total of 2,609 studies analyzed. Based on the findings, the studies in this field were quantitatively identified and visualized using the VOSviewer software. The number of publications peaked in 2021 with over 300 studies, followed by a gradual decline in subsequent years. The most prolific author was Potenza M.N. (with more than 240 publications), followed by Griffiths M.D. and Jimenez-Murcia S. In terms of countries, the United States ranked first (with over 700 studies), followed by Canada, the United Kingdom, and Australia, while Turkey had a limited number of publications. At the institutional level, Yale University stood out with more than 260 publications, alongside contributions from various universities and health institutions. Keyword analysis revealed that studies have predominantly focused on digital addictions, decision-making processes, and psychological factors. The majority of publications were in English (95.6%), while Turkish publications (0.11%) were quite limited. Although journal articles constituted the dominant publication type, conference papers, book chapters, and data articles appeared less frequently. Co-authorship analysis indicated that most collaborations were U.S.-centered, with Potenza being the most frequently co-authored researcher. In the WoS database, most publications were categorized under "Substance Abuse," "Psychiatry," and "Psychology," suggesting that the topic has largely been approached from health and behavioral sciences perspectives. Overall, the findings demonstrate that academic research on gambling addiction in Turkey remains limited, highlighting the need to increase studies in this area.

Keywords: Gambling addiction, Bibliometric analysis, Web of Science

GİRİŞ

Bağımlılık kavramı, Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2024) göre bir şeye koşullanma ve o şeye bağlı olma durumu olarak tanımlanmaktadır. Ögel'e (2017) göre ise bağımlılık bireyin madde, alkol gibi nesnelere ya da belirli davranışlara karşı kendini kontrol edememesi durumudur. Başka bir ifadeyle, bireyin iradesi dışında tekrarlayıcı biçimde madde kullanması ya da belirli bir davranışı sürdürmesi bağımlılık açısından risk oluşturmaktadır. Bu kapsamda bağımlılığa alkol, sigara ve madde kullanımı gibi örneklerin yanı sıra belirli davranış örüntüleri de dâhil edilmektedir.

Son yıllarda teknolojik gelişmelerin bireylerin yaşam biçimlerinde önemli değişimlere yol açmasıyla birlikte, bazı alışkanlıkların da bağımlılık düzeyine ulaşabileceği yönündeki farkındalık artmıştır. Bu durum, bağımlılığın yalnızca maddelere yönelik değil davranışsal boyutta da ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Nitekim DSM-5'te (APA, 2014) bağımlılık bozuklukları iki temel başlık altında sınıflandırılmaktadır: "Madde Kullanım Bozuklukları" ve "Davranışsal Bağımlılıklar." Davranışsal bağımlılıklar, bireyin belirli davranışları tekrarlayıcı biçimde gerçekleştirmesi ve bu davranışlar üzerindeki denetimini yitirmesiyle karakterizedir. Bu tür bağımlılıklara internet kullanımı, alışveriş yapma, yeme davranışı, cinsel davranışlar ve kumar oynama örnek olarak gösterilebilir.

Davranışsal bağımlılıklar arasında yer alan kumar oynama davranışı; şans, risk, ödül beklentisi, haz ve para kazanma unsurlarını bir arada barındırması nedeniyle özellikle dikkat çekicidir (Aka & Yaman, 2024). Bununla birlikte kumar oynama davranışının yalnızca modern çağın bir olgusu olmadığı, tarihsel olarak da köklü bir geçmişe sahip olduğu bilinmektedir. Nitekim yapılan incelemelerde, M.Ö. dönemlerde dahi şans oyunlarına benzer uygulamalara rastlanmıştır (Faraji & Dağ, 2022). Benzer biçimde, aynı dönemde Çin topluluklarında da zar üzerinden iddia oyunlarının oynandığına dair bulgular bulunmaktadır (Çakıcı, 2019). Bu bulgular, kumarın tarih boyunca hem bir eğlence biçimi hem de risk alma ve ödül arayışıyla ilişkili bir davranış olarak insan yaşamında yer aldığını göstermektedir.

Kumar kavramı için birden fazla tanım mevcuttur. Kumar; kazanan ve kaybeden tarafların olduğu, kazanın keyif aldığı, kaybedenin ise zarara uğradığı, kişinin hem kişisel hem de sosyal çevresinde birtakım sorunlara neden olabilen bir kavramdır (Babayiğit, 2018). Türk Ceza Kanunu'na göre ise kumar, "kar ve zararın talihin bir sonucu olarak belirlendiği ve maddi kazanç elde etme niyetiyle oynanan oyunlar" olarak tanımlanmaktadır (Türk Ceza Kanunu'nun 228. maddesi). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) 2013 yılında yayımladığı DSM-5'e göre Kumar Oynama Bozukluğu, kişide belirgin bir sıkıntıya veya işlev kaybına yol açan, tekrarlayıcı ve kontrolsüz kumar oynama davranışıdır. Bu

tanının konulabilmesi için kişide 12 aylık süreçte aşağıdaki belirtilerden en az dördünün görülmesi gerekir: giderek daha fazla parayla oynama isteği, bırakma girişimlerinde başarısızlık, kumara aşırı zihinsel odaklanma, olumsuz duygularla başa çıkmak için kumar oynama, kayıpların peşinden gitme, kumarla ilgili yalan söyleme, sosyal ya da mesleki kayıplar yaşama ve başkalarından maddi destek bekleme (APA, 2014). Yukarıda bulunan kriterlerden; 4-5'inin karşılanması hafif, 6-7'sinin karşılanması orta, 8-9'unun karşılanması ise ağır kumar oynama bozukluğu olarak değerlendirilir. Ögel'e (2017) göre, kumar oynama davranışının bağımlılık olarak değerlendirilebilmesi için bireyde bazı belirtilerin görülmesi gerekmektedir. Bu belirtiler arasında zihnin sürekli kumarla meşgul olması, daha fazla haz elde etmek amacıyla oynama miktarının arttırılması, sorunlardan kaçmak için kumar oynamaya yönelme, kayıpların peşinden gitme, yalan söyleme, illegal yollarla para temin etme, ilişkilerde bozulma, maddi destek arayışı ve davranış üzerinde kontrol kaybı yer almaktadır. Bu belirtilerden bir veya ikisinin görülmesi riskli, üç ya da dördünün görülmesi problemli, beş veya daha fazlasının görülmesi ise patolojik kumar bağımlılığı olarak değerlendirilmektedir.

Kumar oynama davranışının altındaki nedenler incelendiğinde başlangıçta psikodinamik açıklamalar ön plandayken, 1960'lardan sonra davranışçı yaklaşımlar ağırlık kazanmıştır. Davranışçı yaklaşım ile birlikte kumar davranışı öğrenme ve pekiştirme süreçleriyle açıklanmıştır. Sonraki yıllarda kişilik özellikleri, yanlış inançlar, kontrol yanılsaması ve şansa dair çarpık bilişlerin de etkili olduğu ortaya konmuştur (Ünlü & Noyan, 2024). Kumar oynamada genetik yatkınlık ve nörobilişsel etkenler de birlikte rol oynamaktadır. Nörotransmitter dengesizlikleri (dopamin, serotonin vb.), beyin yapılarındaki değişiklikler ve dürtü kontrolündeki zayıflık da bu bozukluğu tetiklemektedir (Ünlü & Noyan, 2024).

Kumar oynama bozukluğu kişilerarası ilişkilerde, aile yaşamında ve sosyal işlevsellikte ciddi bozulmalara yol açmakta; aynı zamanda depresyon, anksiyete, obsesif kompulsif bozukluk, paranoid düşünceler, uyku ve cinsel işlev bozuklukları gibi birçok psikiyatrik sorunla birlikte görülebilmektedir (Ögel, 2017). Kumar davranışını sonlandırmaya yönelik başarısız girişimler ve yoksunluk belirtileri de klinik tabloyu ağırlaştırmaktadır. Kumar bağımlılığı olan bireylerde %57,5 oranında madde kullanım bozukluğu eş tanısı saptanmıştır (Lorains vd., 2011; Akt. Üçgül Erel, 2024). Erken yaşta başlayan kumar, kişilik bozuklukları, maddi sorunlar ve eşlik eden psikiyatrik hastalıklar intihar riskini artırmaktadır (Faraji & Dağ, 2022). Ayrıca kumar bozukluğunun majör depresyon, anksiyete ve madde bağımlılıklarını tetikleyebildiği bilinmektedir (Altıntaş, 2018). Literatür tarandığında yapılan güncel çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Örneğin bir çalışmada, 18-60 yaş arası 162 bireyde kumar bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcıların %61'i kumar oynamakta ve kumar oynayanların çoğu online platformları tercih etmektedir. Kumar oynayanlarda depresyon düzeyleri anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuş, özellikle online kumar oynayanlarda bu ilişki belirgindir. Ayrıca yaş ve düşük eğitim seviyesi kumar bağımlılığı ve depresyon riskini arttırmaktadır (Akar, 2024). Yapılan bir başka çalışmada ise Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'ndeki 489 öğrenciden veri toplanmıştır. Sonuçlarda öğrencilerin %36,4'ünün kumar oynadığı, kumar bağımlılığı ile dürtüsellik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kumar bağımlısı öğrencilerin dürtüsellik düzeylerinin bağımlı olmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Gerçekçioğlu, 2023).

Kumar bağımlılığı olan bireylerin yalnızca küçük bir kısmı tedaviye başvurmaktadır. Başvurular ise genellikle başka psikiyatrik sorunların eşlik etmesiyle gerçekleşmektedir (Altıntaş, 2018). Bağımlılık tedavisi, arınma, tekrar kullanımın önlenmesi ve sürdürülebilir iyileşme olmak üzere üç aşamada ele alınır (Yip & Potenza, 2014). Psikososyal müdahaleler arasında bilişsel davranışçı terapi (BDT), motivasyonel görüşmeler, farkındalık temelli yaklaşımlar, grup terapileri ve kendine yardım grupları etkin bulunmuştur (Buran, 2021). Özellikle BDT, bireylerin irrasyonel inançlarını ve kumar davranışına

ilişkin çarpıtılmış bilişsel yapılarını değiştirmeye odaklanır. Motivasyonel görüşme teknikleri ise utanç ve ambivalans gibi duygularla başa çıkma konusunda etkili sonuçlar vermektedir (Noyan & Ünlü, 2024). Ayrıca, psikoeğitim uygulamaları da hem hasta hem de yakınlarının hastalığı anlamasına ve tedaviye uyumun artmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte ilaç tedavileri de kullanılmaktadır. Opioid antagonisti ilaçlar, günümüzde kumar bağımlılığı gibi davranışsal bağımlılıkların tedavisinde de etkinliği kanıtlanmış güçlü seçenekler arasında yer almaktadır (Çakmak ve Tamam, 2018).

Günümüzde kumar oynama davranışlarının sıklığını inceleyen araştırmalar, bu davranışın hem yetişkinler hem de ergenler arasında yaygın bir sorun haline geldiğini göstermektedir. Demir'in (2024) *The Lancet* dergisinde yayımlanan meta-analiz çalışmasında, 68 ülke ve bölgeden elde edilen 3.692 rapor incelenmiş ve son 12 ay içerisinde yetişkinlerin %46,2'sinin ergenlerin ise %17,9'unun kumar oynadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, kumar oynama davranışının yalnızca belirli toplumlarla sınırlı kalmadığını, küresel ölçekte yaygın bir eğilim haline geldiğini göstermektedir. Türkiye'de ise kumar bağımlılığına yönelik yapılan başvuruların son üç yılda yaklaşık 2,5 kat arttığı bildirilmektedir (Demir, 2024). Bu artış, kumar oynama davranışının ülkemizde de giderek daha önemli bir halk sağlığı sorunu haline geldiğine işaret etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, kumar bağımlılığı ile ilgili yapılmış araştırmaların bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 14.03.2025 tarihine kadar yayınlanmış çalışmaların doküman analizi modeli kapsamında haritalama tekniğinden yararlanarak bibliyometrik veri analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı çerçevesinde araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Kumar bağımlılığı ile ilgili akademik çalışmaların yıllara göre yayın sayılarının dağılımı nasıldır?

2. Kumar bağımlılığı ile ilgili akademik çalışmaların yazarlara göre dağılımı nasıldır?

3. Kumar bağımlılığı ile ilgili akademik çalışmaların yapıldığı ülkelerin dağılımı nasıldır?

4. Kumar bağımlılığı ile ilgili akademik çalışmaların bağlı bulunduğu üniversite ve kurumlar hangileridir?

5. Kumar bağımlılığı ile ilgili akademik çalışmalarda en fazla çalışılan kavramlar nelerdir?

6. Kumar bağımlılığı ile ilgili akademik çalışmalarda kullanılan dilin yüzdelik dağılımı nasıldır?

7. Kumar bağımlılığı ile ilgili akademik çalışmalarda hangi türde çalışmalar yapılmıştır?

8. Kumar bağımlılığı ile ilgili akademik çalışmalardaki yazarların ortak çalışmaları nasıldır?

9. Kumar bağımlılığı ile ilgili akademik çalışmalar hangi alan kategorilerine göre dağılım göstermektedir?

Kumar bağımlılığı, ciddi bireysel ve toplumsal sonuçlar doğuran önemli bir sorundur. Literatürde bu alana ilişkin araştırmalar artmakla birlikte, mevcut çalışmaları bütüncül olarak değerlendiren bir bibliyometrik analiz bulunmamaktadır. Bu araştırma; literatürü sistematik biçimde inceleyerek alanın eğilimlerini, araştırma boşluklarını ortaya koyacak ve alanın gelişimine katkı sağlayarak gelecekte yapılacak çalışmalara yön verecektir.

YÖNTEM

Bibliyometrik analiz, yazılı belgelerin matematik ve istatistiksel olarak analizlerinin yapılmasına dayalı bir yöntemdir (Pritchard, 1969). Bu yöntem kullanılarak 2015-2025 yılları arasındaki Web of

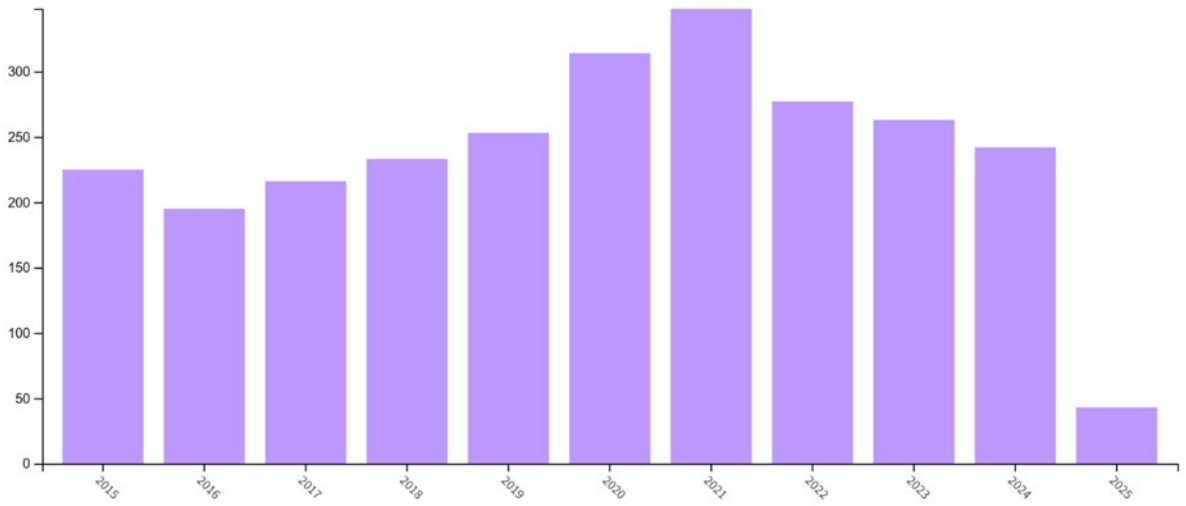
Science (WOS) veri tabanından akademik çalışmalar alınmıştır. Akademik çalışmalar; yıllarına, yayın sayılarına, yazar bilgilerine, çalışmaların yapıldığı ülkeler ve bağlı bulunulan üniversite ve kurumlara göre incelenmiştir. Bununla birlikte anahtar kelime analizi, kullanılan dilin dağılımı, çalışmaların türlerine göre dağılımı, ortak yazar analizi ve Web of Science veri tabanındaki alan kategorilerine göre de akademik çalışmalar analiz edilmiştir. 2609 akademik çalışmaya ulaşılmış ve veriler VOSviewer programı kullanılarak görselleştirilip değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, kumar bağımlılığı üzerine yayınlanan akademik çalışmalar; yıllara göre yayın sayıları, yazar bilgileri, çalışmaların yapıldığı ülkeler ve bağlı bulunulan üniversite ve kurumlar açısından incelenmiştir. Ayrıca anahtar kelime analizi, kullanılan dilin yüzdelik dağılımı ve grafiği, çalışmaların türlerine göre sınıflandırılması, ortak yazar analizi ve Web of Science veri tabanındaki alan kategorilerine göre değerlendirmeleri de bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Yayın Sayıları

İncelenen akademik çalışmaların yıllara göre yayın sayılarının dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

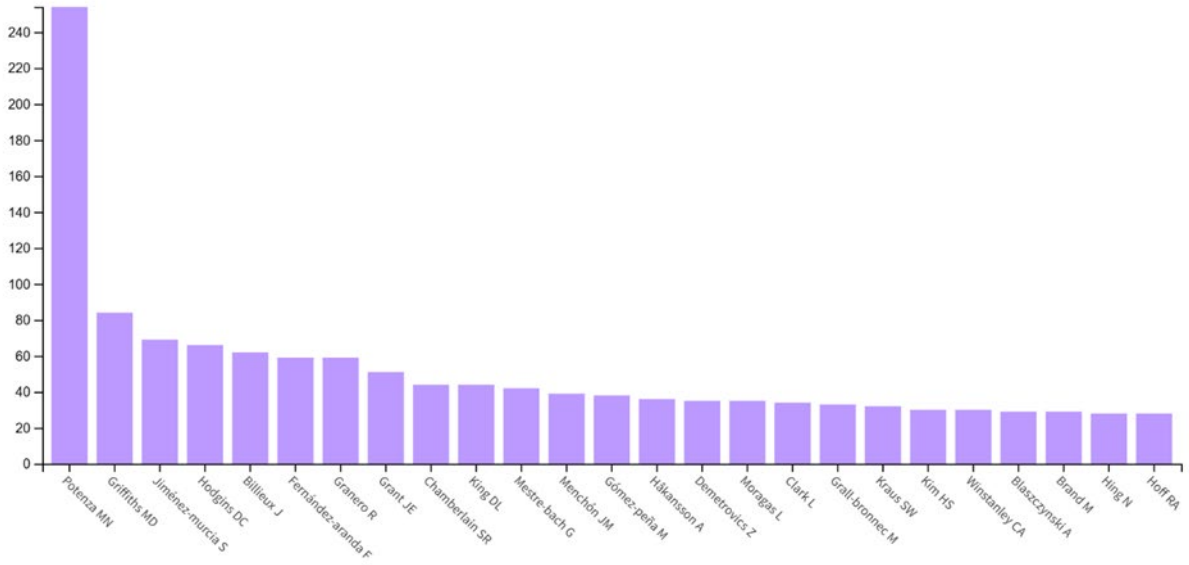


Şekil 1. Akademik çalışmaların yıllara göre yayın sayıları

2015–2025 yılları arasında kumar bağımlılığı üzerine yapılan akademik çalışmaların dağılımına bakıldığında (Şekil 1), yayın sayısının 2021 yılına kadar belirgin bir artış gösterdiği ve bu artışın 2021 yılında zirveye ulaşarak 300'ün üzerinde çalışmayla en yüksek seviyeye çıktığı görülmüştür. Ancak 2022 yılı ve sonrasında yayın sayılarında azalma eğilimi gözlemlenmiştir.

3.2. Akademik Çalışmaların Yazarlara Göre İncelenmesi

İncelenen akademik çalışmaların yazarlarına göre yayın sayılarının dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.

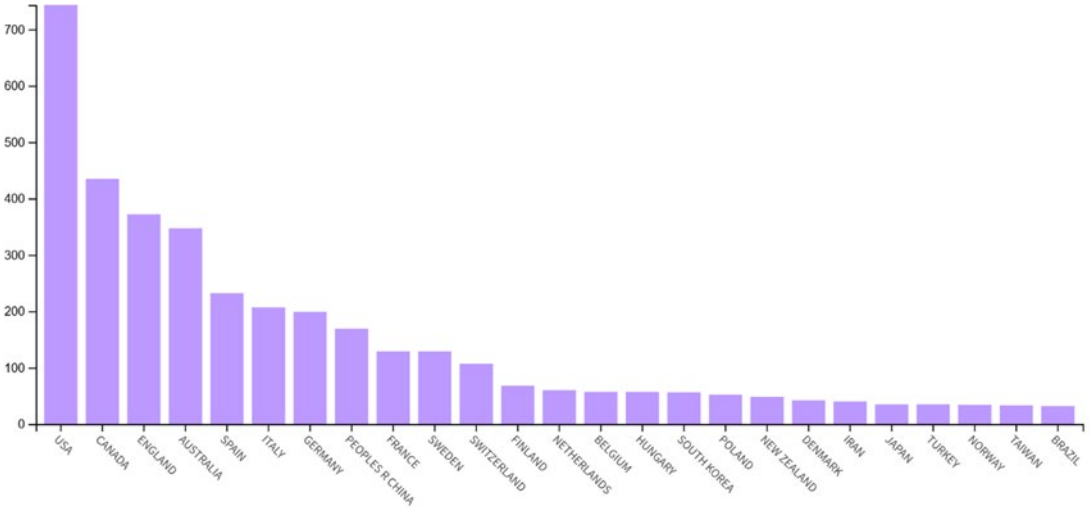


Şekil 2. Akademik çalışmaların yazarlara göre incelenmesi

Çalışmalar incelendiğinde, en fazla yayına sahip yazarın Potenza M.N. olduğu görülmüştür. İlgili tabloda (Şekil 2), yazarın 240'tan fazla çalışmasının bulunduğu belirtilmiştir. Potenza'yı sırasıyla Griffiths M.D. ve Jimenez-Murcia S. takip etmektedir. Ancak genel olarak incelenen yazarların çoğunun yayın sayılarının 40 ile 80 arasında değiştiği ve Potenza M.N. ile diğer yazarlar arasında dikkate değer bir fark olduğu görülmektedir.

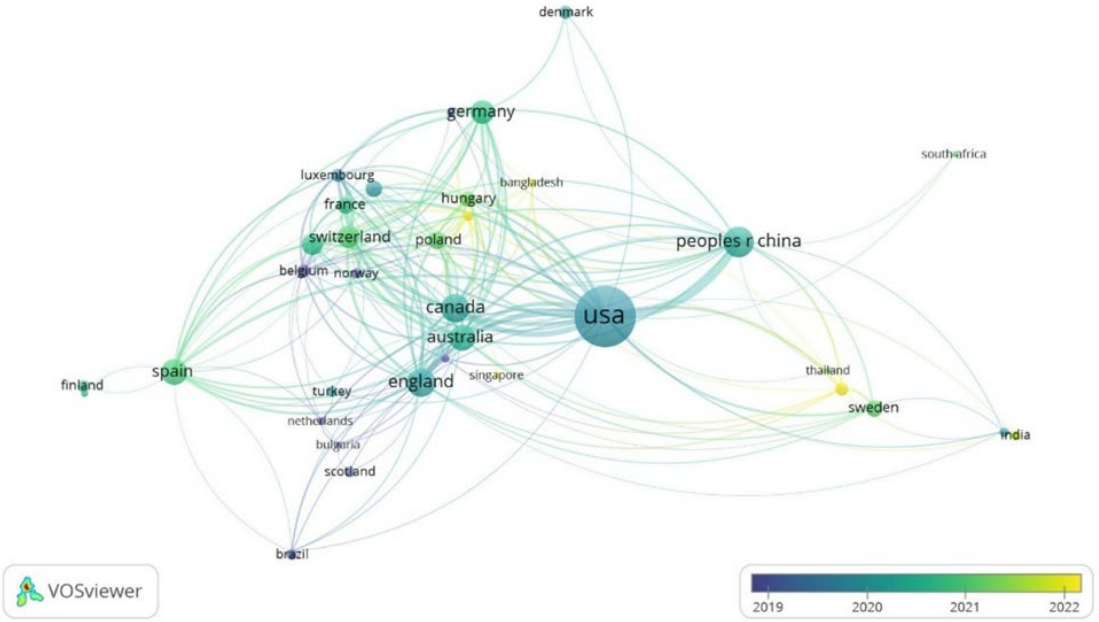
3.3. Akademik Çalışmaların Yapıldığı Ülkeler

İncelenen akademik çalışmaların yapıldığı ülkere göre yayın sayılarının dağılımı Şekil 3 ve ağ haritası Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Akademik Çalışmaların yapıldığı ülkeler

Akademik çalışmalara bakıldığında, kumar bağımlılığı üzerine en fazla yayının Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapıldığı ve 700'ün üzerinde çalışmanın bulunduğu tespit edilmiştir. ABD'yi 400'ün üzerinde yayınla Kanada takip etmektedir. İngiltere ve Avustralya'da yayın sayıları 350 ile 400 arasında değişirken İspanya, İtalya ve Almanya'da bu sayıların 200 civarında olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise 100'ün altında akademik çalışmanın yapıldığı bulunmuştur.

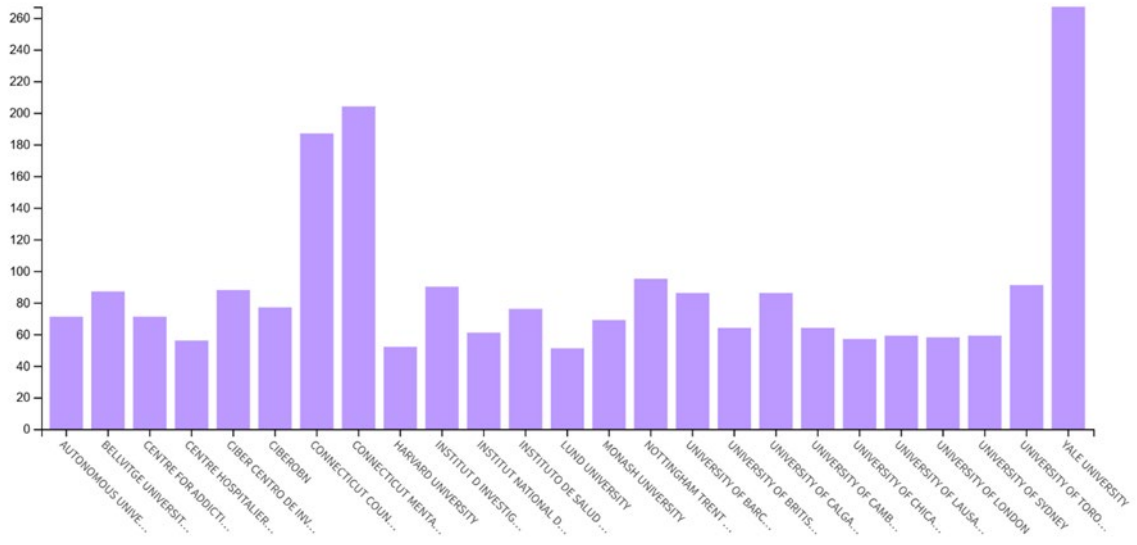


Şekil 4. Akademik çalışmaların yapıldığı ülkelere göre ağ haritası

Web of Science verilerine göre kumar bağımlılığı üzerine yapılan uluslararası akademik çalışmalarda ABD, en büyük araştırma ve iş birliği ağına sahip ülke olarak öne çıkarken; Çin, İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerle güçlü bağlantılar kurmuştur. Avrupa ülkelerinin orta düzeyde katkı sağladığı bulunmuştur. Tayland, Hindistan ve Bangladeş gibi Asya ülkelerinde çalışmaların sarı renkle gösterildiği gibi 2022 yılında yoğunlaştığı görülmüştür. Türkiye ise diğer ülkelerle daha sınırlı sayıda bağlantıya sahiptir ve mavi renk ile gösterildiği üzere çalışmalar 2019-2020 aralığında yapılmıştır.

3.4. Akademik Çalışmaların Bağlı Bulunduğu Üniversite ve Kurumlar

İncelenen akademik çalışmaların bağlı bulunduğu üniversite ve kurumlara göre yayın sayılarının dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.

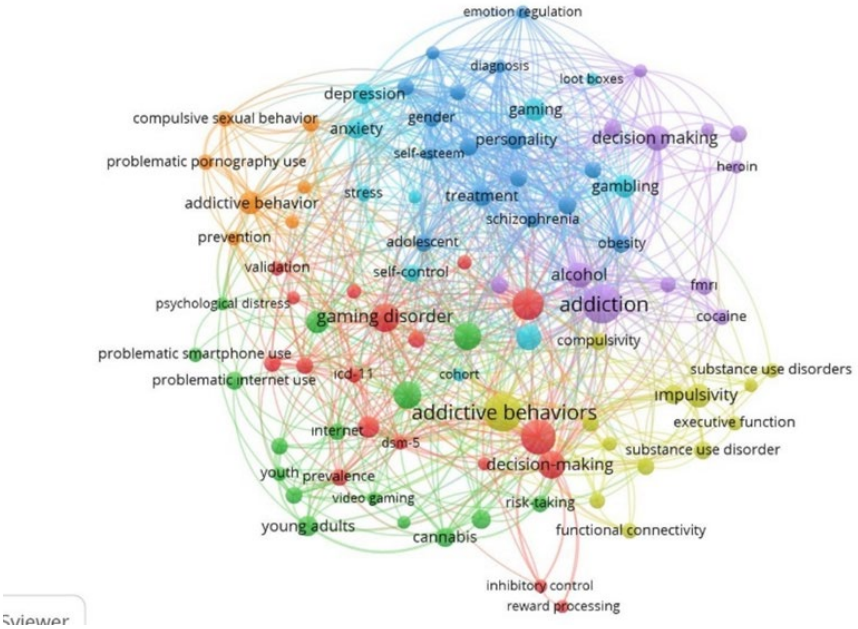


Şekil 5. Akademik çalışmaların bağlı bulunduğu üniversite ve kurumlar

Yale University, 260'tan fazla yayın ile açık farkla en fazla yayını yapan üniversite olarak öne çıkmaktadır. 200 civarı yayın ile Connecticut Mental Health Center ve Connecticut Council on Problem Gambling gibi kurumlar da yüksek yayın sayılarıyla dikkat çekmiştir. University of British Columbia, Nottingham Trent University, Monash University, University of Barcelona ve Harvard University ise 80–100 yayın bandında yer almaktadır. Diğer üniversiteler ise genellikle 50–90 aralığında yayına sahiptir.

3.5. Akademik Çalışmalarda kullanılan Anahtar Kelime Analizi

İncelenen akademik çalışmalarda kullanılmış olan anahtar kelimelerin analizi dağılımlarına göre Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Akademik çalışmalarda kullanılan anahtar kelime analizi ağ haritası

Web of Science veri tabanında "gambling addiction" anahtar kelimesiyle yapılan aramada elde edilen çalışmaların anahtar kelimeleri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, en sık kullanılan ve birbiriyle en fazla bağlantı kuran kavramların başında "addictive behaviors (bağımlılık yapan davranışlar)", "addiction (bağımlılık)", "decision making (karar verme)" ve "gaming disorder (oyun oynama bozukluğu)" gelmektedir. Bu durum, kumar bağımlılığı çalışmalarında özellikle dijital bağımlılıklar, karar verme süreçleri ve genel bağımlılık davranışlarının ön planda olduğunu göstermektedir. Anahtar kelimeler içeriklerine göre farklı renk kümelerinde gruplanmıştır:

Kırmızı küme, dijital bağımlılıklar (örneğin "gaming disorder") ile ilgilidir. Yeşil küme, demografik bilgiler ve yaygınlık (örneğin "young adults", "video gaming", "prevalence") üzerine odaklanır. Mavi küme, psikolojik etmenleri (örneğin "personality", "self-esteem", "anxiety", "treatment") içerir. Sarı küme ise nöropsikolojik kavramlar (örneğin "impulsivity", "decision-making", "executive function") ile ilgilidir.

3.6.Akademik Çalışmalarda Kullanılan Dilin Yüzdelik Dağılımı ve Grafiği

İncelenen akademik çalışmaların yayın diline göre yüzdelik dağılımı Şekil 7'de ve grafiği Şekil 8'de gösterilmiştir.

Field: Languages	Record Count	% of 2.609
English	2,494	95.592%
German	45	1.725%
Spanish	28	1.073%
French	12	0.460%
Russian	8	0.307%
Italian	6	0.230%
Polish	4	0.153%
Turkish	3	0.115%
Croatian	2	0.077%
Portuguese	2	0.077%
Unspecified	2	0.077%
Chinese	1	0.038%

Şekil 7. Akademik çalışmaların yayın diline göre yüzdelik dağılımı

Şekil 7'de de görüldüğü üzere "gambling addiction" (kumar bağımlılığı) anahtar kelimesiyle yapılan çalışmaların dillere göre dağılımı yer almaktadır. Toplam 2.609 çalışmanın %95,6'sının İngilizce yayınlandığı bulunmuştur. Diğer dillerdeki çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Almanca dilinde 45, İspanyolca dilinde 28, Fransızca, Rusça, İtalyanca gibi dillerde ise %1'in altında yayın olduğu ve Türkçe dilinde yayın sayısının ise 3 olduğu ve toplamın sadece %0,11'ini oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların neredeyse tamamı İngilizce yazılmıştır. Bu da kumar bağımlılığı konusundaki akademik literatürün İngilizce yürütüldüğünü göstermektedir. Türkçe gibi diğer dillerde yapılan yayınlar oldukça sınırlıdır.



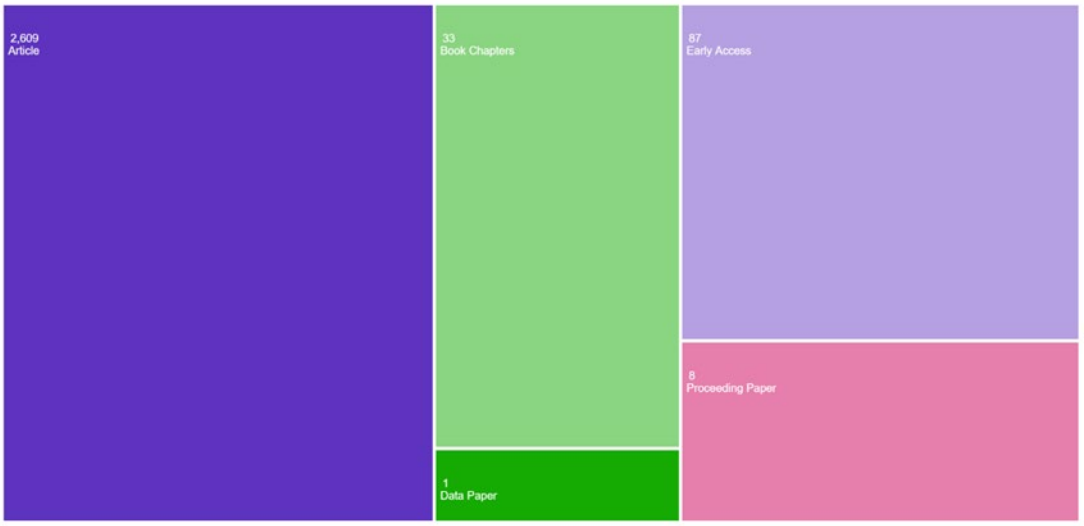
Şekil 8. Akademik çalışmaların yayın diline göre grafiği

Bu grafik, Web of Science veri tabanında kumar bağımlılığı konusuyla ilgili yapılan çalışmaların yayınlandığı dillerin dağılımını göstermektedir. Veriler, çalışmaların 2.494 yayın sayısı ile çoğunluğunun (%90'dan fazlası) İngilizce olarak yayımlanmış olduğunu ve literatürün büyük ölçüde İngilizce diline dayandığını ortaya koymaktadır. Almanca dilinde 45, İspanyolca dilinde 28, Fransızca dilinde 12 ve Rusça dilinde 8 tane ile yayımlanan çalışmalar daha sınırlı kalırken, Türkçe

dilinde sadece 3 yayının bulunması dikkat çekicidir. Bu durum, Türkiye'de kumar bağımlılığına yönelik akademik çalışmaların sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

3.7. Akademik Çalışmaların Türlerine Göre Sınıflandırılması

İncelenen akademik çalışmaların türlerine göre grafiği Şekil 9'da gösterilmiştir.

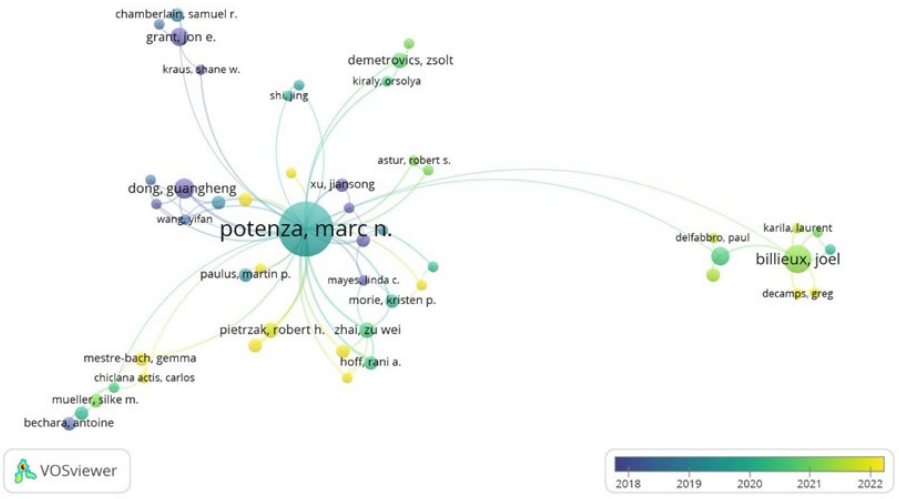


Şekil 9. Akademik çalışmaların türlerine göre sınıflandırılması

Bu grafik, Web of Science veri tabanında kumar bağımlılığı konusundaki yayınların türlerine göre dağılımını göstermektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğunun 2.609 adet ile bilimsel makale türünde olduğu bulunmuştur. Ayrıca 87 çevrimiçi erişim makalesi tespit edilmiştir. Kitap bölümleri 33 tane ve bildiriler ise 8 tane ile daha sınırlı sayıdadır. Sadece 1 veri makalesi yer almaktadır. Genel olarak çalışmaların makale türünde yayınlandığı görülmüştür.

3.8. Akademik Çalışmaların Ortak Yazar Analizi

İncelenen akademik çalışmaların ortak yazar analizine göre ağ haritası Şekil 10'da gösterilmiştir.

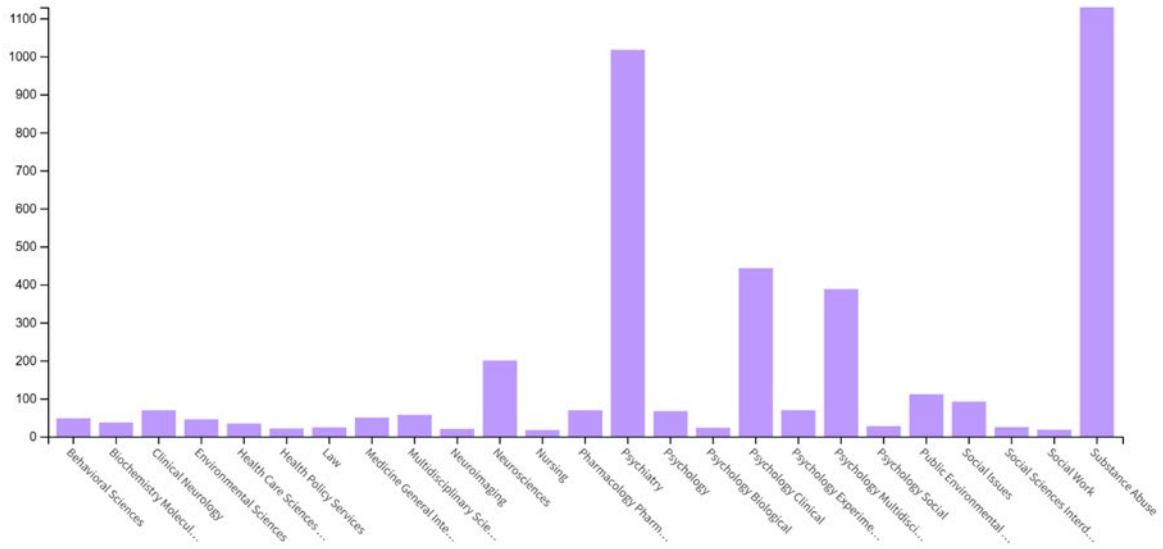


Şekil 10. Akademik çalışmaların ortak yazar analizi ağ haritası

Ağ haritasında her bir daire bir araştırmacıyı temsil etmektedir. Daireler arası çizgiler ortak yayınları, dairelerin büyüklüğü ise bu yayınların sayısını simgelemektedir. Renkler zamanlamayı ifade etmektedir. Mavi renk, 2018 yılına yakın çalışmaları, yeşil ve sarı renkler ise daha güncel, 2021–2022 yılını göstermektedir. Potenza en sık çalışılan yazardır. Bu harita, Potenza'nın bu konuda etkin olduğunu ve kumar bağımlılığı çalışmalarında kimlerle çalışıldığını göstermektedir.

3.9. Akademik Çalışmaların Web of Science Veri Tabanındaki Alan Kategorilerine Göre Sayısal Verileri

İncelenen akademik çalışmaların Web of Science veri tabanındaki alan kategorilerine göre sayısal verileri Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Akademik çalışmaların web of science veri tabanındaki alan kategorilerine göre sayısal verileri

Bu grafik, Web of Science veri tabanındaki yayınların alan kategorilerine göre dağılımını göstermektedir. Her bir çubuk, kumar bağımlılığı üzerine yapılan yayınların ait olduğu akademik alanı temsil etmektedir ve o alandaki yayın sayısını göstermektedir. En yüksek yayın sayısı "Substance Abuse" (Madde Bağımlılığı) kategorisindedir. Bu, kumar bağımlılığı konusunun en çok madde bağımlılığı alanı içinde incelendiğini göstermektedir. "Psychiatry" (Psikiyatri) ikinci en yoğun kategoridir. "Psychology" (Psikoloji) ve onun alt alanları örneğin, "Psychology Biological" (Biyolojik Psikoloji), "Psychology Clinical" (Klinik Psikoloji), "Psychology Social" (Sosyal Psikoloji), "Psychology Multidisciplinary'' (Disiplinlerarası Psikoloji) da önemli yayın oranlarına sahiptir. Kumar bağımlılığı araştırmalarının yoğun olarak tıp, psikiyatri, psikoloji ve bağımlılık alanlarında yapıldığı bulunmuştur.

SONUÇ

Bu bibliyometrik analiz çalışmasında, 2015 ile 14.03.2025 tarihine kadar Web of Science veri tabanında yayımlanan kumar bağımlılığına ilişkin akademik çalışmalar bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Toplam 2.609 çalışma değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda alandaki çalışmalar nicel olarak ortaya konmuştur.

Yıllara göre yayın sayıları incelendiğinde, 2021 yılında en yüksek sayıya ulaşıldığı ancak sonrasında azalma eğiliminin başladığı görülmüştür. En fazla yayına sahip yazarın Potenza M.N. olduğu,

onu Griffiths M.D. ve Jimenez-Murcia S.'nin izlediği belirlenmiştir. Ülke bazında ise en fazla çalışmanın Amerika Birleşik Devletleri'nde yapıldığı, bunu Kanada, İngiltere ve Avustralya'nın takip ettiği, Türkiye'nin ise sınırlı sayıda yayına sahip olduğu saptanmıştır. Kurumsal düzeyde Yale University başta olmak üzere çeşitli üniversite ve sağlık kurumlarının alana önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Anahtar kelime analizleri, kumar bağımlılığı araştırmalarının dijital bağımlılıklar, karar verme süreçleri ve psikolojik faktörler etrafında yoğunlaştığını göstermektedir.

Çalışmaların çok büyük bir kısmı İngilizce olarak yayımlanmış olup Türkçe literatürün oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yayın türlerine bakıldığında ise çoğunluğun makale olduğu, bildiriler, kitap bölümleri ve veri makalelerinin daha az sayıda yer aldığı görülmektedir. Ortak yazar analizleri, alanda belirli araştırmacıların daha merkezde olduğu özellikle ABD ağırlıklı yürütüldüğünü ortaya koymuştur. Alan kategorileri açısından en çok yayın "Substance Abuse", "Psychiatry" ve "Psychology" disiplinlerinde yer almakta, bu da kumar bağımlılığı çalışmalarının büyük ölçüde sağlık ve davranış bilimleri açısından ele alındığını göstermektedir. Türkiye'de bu alanda daha fazla araştırma yapılması ve farklı veri tabanlarının kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aka, V., & Yaman, Ö. M. (2024). Kumar oynama davranışının biyopsikososyal sonuçlarına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(3), 966-987. https://doi.org/10.18506/anemon.1481507

Akar, A. (2024). Kumar bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişki ve online kumar oynama davranışının bu ilişkiye etkisi (Yüksek lisans tezi). Beykoz Üniversitesi, İstanbul.

Altıntaş, M. (2018). Kumar oynama bozukluğu tanısı olan hastalarda anksiyete, depresyon, ruminasyon ve dürtüsellik. Cukurova Medical Journal, 43(3), 624-633.

Babayiğit, B. (2018). Kumar oynama ve kumar oynanması için yer ve imkân sağlama fiilleri. Türkiye Adalet Akademisi Dergisi (34), 283-315.

Buran A. (2021). Kumar oynama bozukluğunda bilişsel davranışçı terapinin etkinliği üzerine sistematik bir derleme. Bağımlılık Dergisi. 22(2):180-186.

Çakıcı, M., (2019). Kumar bağımlılığı ve tedavisi. Bağımlılık, tanı, tedavi, önleme içinde (s.739-756). Yeşilay Yayınları.

Çakmak S., Tamam L. (2018). Kumar oynama bozukluğu: Genel bir bakış. Bağımlılık Dergisi, 19(3):78 97.

Demir, M. (2024, Ağustos 11). Kumar bağımlılığıyla ilgili başvuru sayısı üç yılda 2,5 kat arttı. Diken. https://www.diken.com.tr/kumar-bagimliligiyla-ilgili-basvuru-sayisi-uc-yilda-25-kat-artti/

Erdoğdu Y. (2019). Kumar problemleri yaşayan bireylerin kumar oynamayla ilgili deneyimlerinin yorumlayıcı fenomenolojik analizi. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 6:871-906. Çelik A. (2016). Spor bahis oyunlarına katılımı etkileyen faktörler. Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi. 3(2):89-98.

Faraji, H. ve Dağ, E. D. (2022). Kumar bağımlılığı ve intihar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Current Research and Reviews in Psychology and Psychiatry, 2(2), 184-200.

Gerçekcioğlu, M. S. (2023). Üniversite öğrencilerinde kumar bağımlılığı ve dürtüsellik ilişkisini inceleme (Yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Çankırı.

Ögel, K. (2017). Bağımlılık ve tedavisi temel kitabı. Yalın Yayıncılık.

Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. Journal of Documentation, 25(4), 348-349.

Şişman Ünlü, C., & Noyan, C. O. (2024). Kumar oynama bozukluğu. Current Addiction Research, 8(1), 20-27. https://doi.org/10.32739/car.2024.8.1.223

Tekin, M., & Ögel, K. (2023). Kumar ve bahis bağımlılığı. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (2024). Başlık. https://www.tdk.gov.tr adresinden alındı.

Yip, S. W., & Potenza, M. N. (2014). Treatment of gambling disorders. Current Treatment Options in Psychiatry, 1(3), 189–203. https://doi.org/10.1007/s40501-014-0014-5

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ BİR META-TEMATİK ANALİZ ÇALIŞMASI[2]

Seda KIYAK-ERBİLDİK

Araştırma Görevlisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
sedakiyak@kmu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-4978-5083

Erdal HAMARTA

Profesör Doktor, Necmettin Erbakan Üniversitesi
erdalhamarta@erbakan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0925-3824

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul tükenmişliğine ilişkin nitel araştırmalarda yer alan bulguları inceleyerek, tükenmişliğin nedenlerini bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu amaçla okul tükenmişliğinin nedenlerini ortaya koymaya katkı sunan ve katılımcı görüşlerini içeren araştırmalar meta-tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmanın veri kaynağını okul tükenmişliğini konu edinen makaleler ve lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu kapsamda YÖK Ulusal Tez Merkezi, TRDİZİN ve DergiPark Akademik veritabanlarında ilgili anahtar kelimeler kullanılarak Mayıs 2025 tarihinde tarama gerçekleştirilmiştir. Yapılan tarama sonucunda 123 çalışmaya ulaşılmış, dâhil etme kriterlerini karşılamayan çalışmalar elendikten sonra kalan 4 çalışma analize dâhil edilmiştir. İncelenen çalışmalardaki katılımcı ifadeleri MAXQDA 2024 yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler incelendiğinde okul tükenmişliğinin nedenlerinin bireysel (çalışma alışkanlıkları, yetersizlik ve motivasyon, duygudurum, akran ilişkileri), aile (olumsuz tutum ve çatışmalar, baskı ve beklentiler), okul/öğretmen (okul ortamı ve iklimi, öğretmen tutumları) ve ders/akademik (ders ve ödev algısı, akademik güçlükler) kaynaklı faktörler olmak üzere dört ana tema altında toplandığı belirlenmiştir. Çalışmanın, okul tükenmişliğine yönelik ileride yapılacak araştırmalara ve müdahale programlarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul tükenmişliği, tükenmişlik, meta-tematik analiz

SCHOOL BURNOUT OF HIGH SCHOOL STUDENTS A META-THEMATIC ANALYSIS

Abstract

The purpose of this study is to synthesize the findings of qualitative research on school burnout and to identify its underlying causes from a holistic perspective. For this purpose, studies that examined the causes of school burnout and incorporated participant perspectives were analyzed through the meta-thematic analysis method. The data source consisted of articles and graduate theses focusing on school burnout. Accordingly, a literature search was conducted in May 2025 in the YÖK National Thesis Center, TRDİZİN, and DergiPark Academic databases using the keywords. The search initially yielded 123 studies, of which 4 met the inclusion criteria and were included in the analysis. Participant statements from these studies were analyzed using MAXQDA 2024 software. The analysis revealed that the causes of school burnout could be categorized under four main themes: Individual (work habits, inadequacy and motivation, mood, peer relationships), family (negative attitudes and conflicts, pressure and expectations), school/teacher (school environment and climate, teacher attitudes), and academic/subject-related (perceptions of lessons and homework, academic difficulties). The findings of this study are expected to provide insights for future research and the development of intervention programs on school burnout.

Keywords: School burnout, burnout, meta-thematic analysis

[2] Bu çalışma, TÜBİTAK 2224-B Yurt İçi Bilimsel Etkinliklere Katılımı Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir.

GİRİŞ

Tükenmişlik kavramı ilk olarak çalışma yaşamı bağlamında ele alınmış ve bireyin sahip olduğu enerji, dayanıklılık ve kaynakların aşırı kullanımı sonucunda fiziksel, duygusal ve zihinsel yıpranma yaşaması durumu olarak tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974). Öğrencilerin yaşamına psikolojik bir açıdan bakıldığında, her ne kadar çalışan bir birey olmasalar da okul yaşantısında yerine getirmeleri gereken akademik görev ve sorumlulukların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu görevlerin süreklilik göstermesi ve bireyden sürekli performans beklemesi nedeniyle öğrenciliğin de bir tür "iş" olarak değerlendirilmesi mümkün görünmektedir (Seçer vd., 2013). Nitekim Lee vd. (2010) ile Lin ve Huang (2014), öğrencilerin derse katılma, ödev teslim etme, derslere düzenli devam etme gibi temel akademik etkinliklerinin bir iş gibi ele alınabileceğini belirtmişlerdir.

Okul tükenmişliği, tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerde görülme potansiyeline sahip, küresel ölçekte önemli bir sorun olarak ele alınmaktadır (Rahmatpur vd., 2019). Okul tükenmişliği, öğrencilerin okul ortamından gelen aşırı talepler karşısında yorgunluk, yetersizlik ve tükenmişlik hissetmesi; buna bağlı olarak okula karşı ilgisiz, mesafeli ve olumsuz bir tutum geliştirmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Salmela-Aro vd., 2009). Alan yazında, okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında negatif ilişkiler olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Çelik & Pesen, 2020; Deniz & Karbeyaz, 2018; Seibert vd., 2017). Fiorilli vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul tükenmişliği yüksek olan öğrencilerin okula devamsızlık oranlarının daha yüksek olduğu ve motivasyonlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, okul tükenmişliğinin okul terkini yordadığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Arslan, 2021; Bask & Salmela-Aro, 2013). Bu bulgular, okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimleri üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymakta olup, bu olgunun önlenmesine yönelik yapılacak çalışmaların öğrenciler açısından hem akademik hem de bireysel düzeyde önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, okul tükenmişliğinin nedenlerini ortaya koymanın önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu amaçla, bu çalışmada okul tükenmişliği ile ilgili öğrencilerin ifadelerini içeren çalışmaların meta-tematik analiz yöntemiyle incelenmesi ve tükenmişliğe yol açan faktörlerin öğrencilerin bakış açısından belirlenmesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, okul tükenmişliğine ilişkin nitel araştırmalarda yer alan bulguları meta-tematik analiz yöntemiyle inceleyerek, tükenmişliğin nedenlerini bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu amaçla, okul tükenmişliğinin nedenlerini ortaya koymaya katkı sunan ve katılımcı görüşlerini içeren nitel ve karma araştırmaların ilgili nitel bölümleri meta-tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Meta-tematik analiz, belirli bir konuda yürütülmüş nitel araştırmalardan elde edilen verilerin ortak bir düzlemde ele alınarak yeniden tema ve kodlar şeklinde ifade edilmesi ve anlam kazandırılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Batdı, 2019).

Süreç

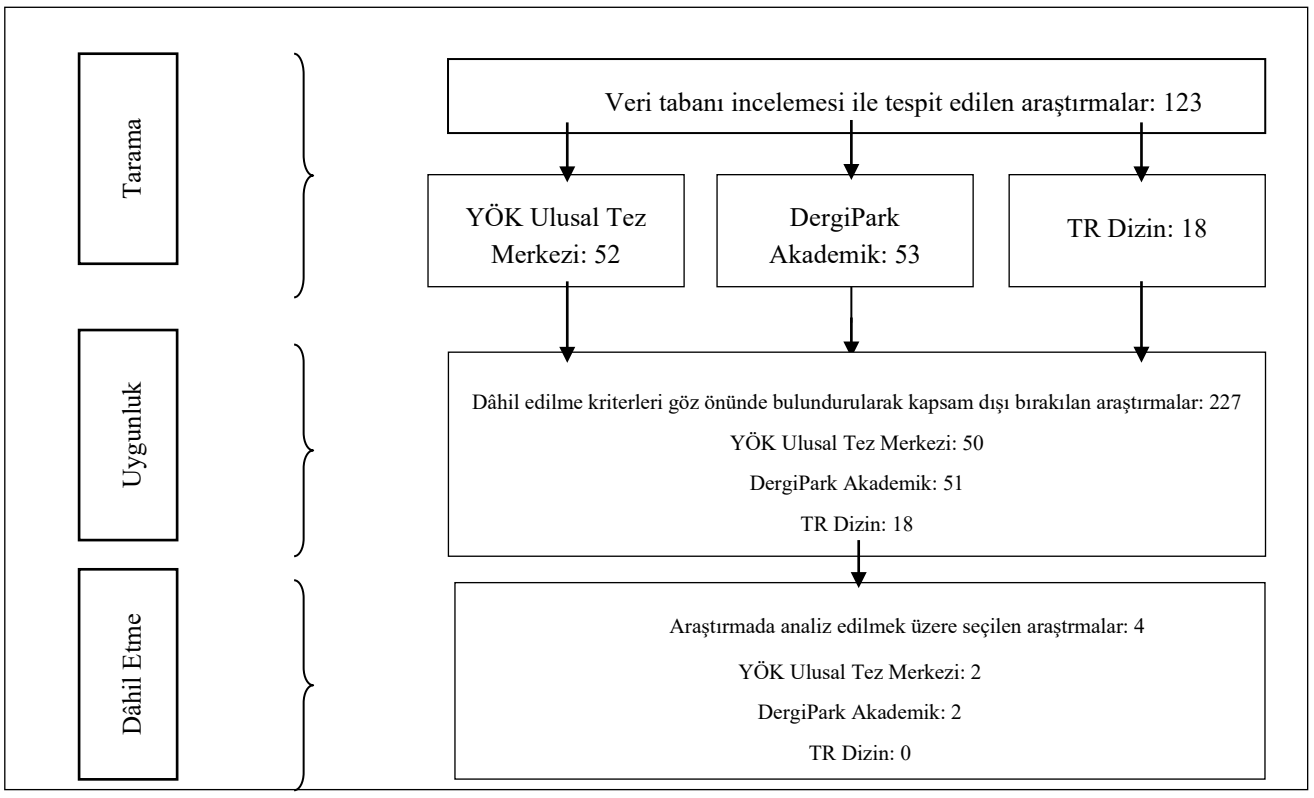
Mevcut araştırma okul tükenmişliği konusunda 2020 ve 2025 yılları arasında yapılmış, YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark Akademik ve TR Dizin veri tabanlarında yer alan 2 tez ve 2 makale çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki çalışmaların incelenmesi ve nitel verilerin analiz edilmesi amacıyla MAXQDA 2024 yazılımı kullanılmıştır. Yapılan çalışma kapsamında incelenecek araştırmalar seçilirken yapılandırılmış bir tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama 2025 yılı

mayıs ayı boyunca YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark Akademik ve TR Dizin veri tabanlarında yayımlanan lisansüstü tezleri ve araştırma makalelerini kapsayacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Okul tükenmişliği üzerine yapılan çalışmaları belirleyebilmek amacıyla "okul tükenmişliği", "okul tükenmişlik", "school burnout", "öğrenci tükenmişliği" ve "student burnout" anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Yapılan veri tabanı taramaları sonucunda başlığında ilgili anahtar kelimeleri içeren toplam 123 çalışmaya ulaşılmıştır (YÖK Ulusal Tez Merkezi:52, DergiPark Akademik:53, TR Dizin:18). Daha sonra elde edilen 123 çalışma, araştırma dâhil edilme kriterleri bakımından incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilme kriterleri çalışmanın;

- YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark Akademik ve TR Dizin veri tabanlarında yer alması
- İlgili kavramların çalışmanın başlığında ve/veya anahtar kelimeleri arasında geçmesi
- 2020-2025 yılları arasında gerçekleştirilmiş olması
- Çalışma grubunun Türkiye'deki lise öğrencilerinden oluşması
- Katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiş olması
- Nitel veya karma araştırma yöntemi ile yürütülmüş olması olarak sıralanabilir.

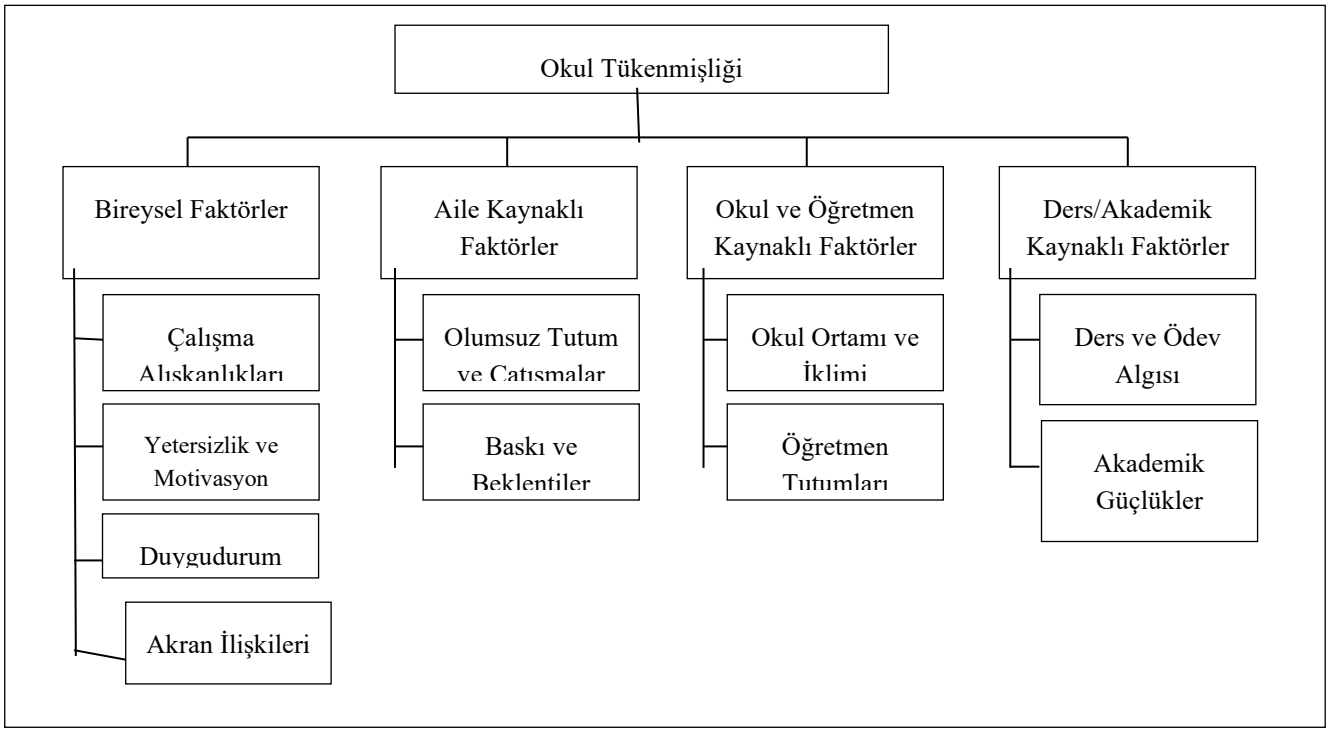
Daha sonra araştırmacılar tarafından koşulları sağlayan çalışmalar incelenmiş; dâhil etme kriterlerini karşılamayan çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır (YÖK Ulusal Tez Merkezi:50, DergiPark Akademik:51 TR Dizin:18). Bu ölçütlere göre araştırma için 2 lisansüstü tez ve 2 araştırma makalesi olmak üzere toplam 4 çalışma belirlenmiştir (YÖK Ulusal Tez Merkezi:2, DergiPark Akademik:2 TR Dizin:0). Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar kaynakçada belirtilmiştir. İncelenen çalışmaların sistematik bir şekilde taranmasına ilişkin akış şeması Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma kapsamında incelenen araştırmalara ilişkin akış şeması

BULGULAR

Meta-tematik analiz sonucunda okul tükenmişliğine ilişkin bulgular bireysel faktörler, aile kaynaklı faktörler, okul/öğretmen kaynaklı faktörler ile ders/akademik kaynaklı faktörler olmak üzere dört ana tema altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen tema ve alt temalar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Okul tükenmişliğine ilişkin tema ve alt temalar

Bireysel Faktörler

Öğrencilere ait bireysel faktörlerin okul tükenmişliği üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu tema altında dört alt tema ortaya çıkmıştır:

Çalışma alışkanlıkları: Öğrencilerin ders çalışma düzeni ve planlamasının okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadeleri, plansız ve düzensiz çalışma alışkanlıklarının, akademik görevleri tamamlamada yetersizlik hissine neden olarak tükenmişlik duygusunu artırdığını göstermektedir.

Yetersizlik ve motivasyon: Öğrenciler, kendilerini akademik açıdan yetersiz hissetmelerinin ve akademik motivasyon düzeylerinin düşük olmasının onları okuldan uzaklaştırdığını ifade etmişlerdir.

Duygudurum: Ruh hâli ve duygusal durumlarının okul tükenmişliği üzerindeki etkileri öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Katılımcı ifadeleri, olumsuz ruh hâlinin ders çalışmayı, okul devamını ve genel çalışma düzenini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Pozitif duygudurum ise öğrencilerin derslere odaklanmasını ve öğrenme sürecine katılımını artırmakta, böylece tükenmişlik duygusunu azaltmaktadır.

Akran ilişkileri: Olumsuz veya zayıf akran ilişkileri, öğrencilerin okula yönelik aidiyet ve bağlılık duygusunu azaltmaktadır. Katılımcı ifadeleri; sınıf içi zorbalık, arkadaşlar arasındaki anlaşmazlıklar ve sosyal çatışmaların öğrencilerin okula olan ilgisini azaltarak tükenmişlik duygusunu artırdığını göstermektedir.

Aile Kaynaklı Faktörler:

Aile dinamiklerinin öğrencilerin okul tükenmişliği üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmüştür. Bu tema iki alt temadan oluşmaktadır:

Olumsuz tutum ve çatışmalar: Katılımcı ifadeleri aile içi iletişim ve tutumların öğrencilerin okul tükenmişliği üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Aile içi çatışmaların, olumsuz yorumların ve değersizlik hissi veren ifadelerin öğrencileri olumsuz etkilediği ve bu durumun akademik performans ve istekliliği olumsuz etkilediği ifade edilmektedir.

Baskı ve beklentiler: Öğrenciler ailelerinin yüksek beklentilerinin ve akademik baskılarının okul tükenmişliğine neden olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin aşırı beklentilerinin ve serbest zaman aktivitelerini kısıtlamalarının, öğrencilerde yorgunluk ve okuldan uzaklaşma duygusunu artırdığını göstermektedir.

Okul/Öğretmen Kaynaklı Faktörler

Öğrencilerde okul tükenmişliğinin bir diğer belirleyici faktörü, okul/öğretmen kaynaklı faktörlerdir. Bu tema, iki alt temayı kapsamaktadır.

Okul ortamı ve iklimi: Öğrenci ifadeleri, öğrencilerin okulda katı ve anlamlı bulmadıkları kurallar uygulandığında kendilerini rahat ve özgür hissetmediklerini, bunun da akademik katılım ve okul bağlılığını olumsuz etkileyerek okul tükenmişliğine neden olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenciler okulun fazla zaman aldığını düşündüklerini ve bu durumun devamsızlık yapmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen tutumları: Öğretmenlerin davranış ve yaklaşımlarının öğrencilerin okul tükenmişliği üzerindeki etkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin kişisel tercihlerine müdahale etmesi veya kendilerine karşı olumsuz tutum sergilemesinin öğrencilerde motivasyon kaybına ve okula karşı olumsuz hisler geliştirmeye yol açtığını ifade etmişlerdir.

Ders/Akademik Kaynaklı Faktörler

Akademik süreçlere ilişkin zorluklar da okul tükenmişliğinin önemli nedenlerinden biridir. Bu tema iki alt temadan oluşmaktadır.

Ödev ve ders algısı: Öğrencilerin ders içeriklerini ve ödevleri algılama biçimlerinin okul tükenmişliği üzerindeki etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenci ifadeleri, derslerin ve ödevlerin öğrenci açısından anlamlı veya ilgi çekici bulunmadığında, öğrenci içeriği gerçek hayatla bağdaştırmakta güçlük çektiğinde ve ödevleri gereksiz ve zorlayıcı bulduklarında tükenmişlik duygularının arttığını göstermektedir.

Akademik güçlükler: Öğrencilerin akademik performanslarında yaşadıkları zorlukların ve başarısızlık deneyimlerinin tükenmişlik düzeylerini etkilediği görülmektedir. Öğrenciler, dersleri anlamada ve öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerin, akademik performanslarını ve derse katılımlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

SONUÇ

Bu çalışma kapsamında lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin nedenleri, meta-tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sonucunda okul tükenmişliğinin bireysel, aile, okul/ öğretmen ve ders/akademik kaynaklı olmak üzere çok boyutlu nedenlere dayandığı görülmüştür.

Bireysel faktörler kapsamında; öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, yetersizlik ve motivasyon algıları, duygudurumları ve akran ilişkileri okul tükenmişliğini etkileyen unsurlar olarak belirlenmiştir. Plansız ve düzensiz çalışma alışkanlıkları, akademik görevleri yetiştirmede güçlük, kendini yetersiz hissetme ve düşük motivasyon öğrencilerin tükenmişlik duygularını artırmaktadır. Ayrıca, olumsuz duygudurum ve olumsuz akran ilişkileri, öğrencilerin okula katılımını ve akademik performansını negatif yönde etkilemektedir. Aileye ilişkin bulgular, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin okul deneyimini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Aile içi çatışmalar, ailelerin aşırı beklentileri ve serbest zaman aktivitelerini kısıtlamaları öğrencilerin motivasyonunu azaltmakta ve okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Okul/öğretmen kaynaklı faktörler kapsamında, okul ortamı ve iklimi ile öğretmen tutumları önemli bulunmuştur. Okul ortamı, kurallar ve öğretmen tutumlarının öğrencilerin okula yönelik duygularını şekillendirdiği görülmüştür. Katı kurallar, baskıcı bir tutum veya öğretmenle olumsuz etkileşim kurmak öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Son olarak, derslerin içeriği ve akademik güçlükler de tükenmişliği artıran faktörler arasında yer almaktadır. Öğrenciler, anlamlı ve yaşamla bağlantılı bulmadıkları ders ve ödevlerin motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Bu bulgular, okul tükenmişliğiyle mücadelede çok boyutlu müdahalelerin planlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulabilir. Okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin motivasyon ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programlarının uygulanmasının okul tükenmişliğini azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca aileler bilgilendirilerek, destekleyici ve baskıdan uzak bir eğitim ortamı oluşturulmasına katkı sağlanabilir. Öğrencilerin ders ve ödev yükünü yönetebilmeleri için zaman yönetimi ve planlama becerilerini geliştiren çalışmalar yapılabilir. Okul ikliminin öğrenci merkezli, destekleyici ve kapsayıcı bir biçimde düzenlenmesinin, öğrencilerin okul bağlılığını artırarak okul tükenmişliğini azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada meta-tematik analiz için uygun 4 çalışmaya ulaşılmıştır. Okul tükenmişliğini, bu sorunu yaşayan öğrencilerin bakış açısıyla ve onların ifadeleriyle ele alarak ortaya koymanın daha etkili müdahaleler geliştirilebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okul tükenmişliği alanında nitel araştırmalara daha fazla ağırlık verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 54*(2), 431-458.

Aypay, A. & Eryılmaz, A.(2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 26–44.

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to dropout: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511–528.

Batdı, V. (2019). Meta-tematik analiz. V. Batdı (Ed.), *Meta-tematik analiz: Örnek uygulamalar* içinde. (s. 10-76). Anı Yayıncılık.

Çelik, A. & Pesen, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği, öğrenme sürecinde yardım istemeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 351-362. https://doi.org/10.32709/akusosbil.491575

Deniz, L, & Karbeyaz, A. S. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Trakya Eğitim Dergisi, 8*(4), 735-755.

Fiorilli, C., De Stasio, S., DiChiacchio, C., Pepe, A. & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research,* 84, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001

Freudenberger, H.J. (1974), Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

*Gündoğan, S. (2021). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerileri üzerine bir model testi: karma yöntem araştırması. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

*Karaağaç, M. (2023). Gençlerde COVID-19 korkusu, okul reddi, okul tükenmişliği ve akademik dayanıklılık arasındaki ilişkinin ağ analizi ile incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

*Kaya, B. & Sarı, M. (2023). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: Bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 112-131. https://doi.org/10.17860/mersinefd.1167761

Lee, J., Puig, A., Kim, Y.-B., Shin, H., Lee, J.H. and Lee, S.M. (2010), Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26, 404-416. https://doi.org/10.1002/smi.1312

Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, *15*(1), 77-90.

Rahmatpour, P., Chehrzad, M., Ghanbari, A., & Sadat-Ebrahimi, S. R. (2019). Academic burnout as an educational complication and promotion barrier among undergraduate students: A cross-sectional study. *Journal of Education and Health Promotion*, *8*, 201. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_165_19

Salmela-Aro, K.,Kiuru, N., Leskinen, I. E., Nurmi, E.(2009). School-Burnout Inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment. 25*(1), 48-57.

*Sarıbaş, S., Şahin, M. D. & Saltık-Ayhanöz, G. (2025). Ortaöğretim öğrencilerinin açık liseye ilişkin yaklaşımlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 182-221. https://doi.org/10.51948/auad.1575964

Seçer, İ.,Halmatov, S., Veyis, F. & Ateş, B.. (2013). Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 2(*2), 16-27.

Seibert, G. S.,Bauer, K. N., May, R. W. & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001

(*Analize Dâhil Edilen Kaynaklar)

EVLİ BİREYLERİN EVLİLİK DOYUMLARININ KONTROL ODAĞI VE DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Gülhan DİNÇ

Uzman Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen, MEB
gulhan.dinc67@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6139-8767

Mehmet Zeki İLGAR

Dr. Psikolojik Danışman, İlgar Eğitim Danışmanlık
ilgarmehmet54@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5516-0752

Özet

Bu araştırmada evli bireylerin evlilik doyumlarının kontrol odağı ve duygusal zekâ ile ilişkisi cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın çalışma grubunu araştırmacının mesleki ilişkilerinden dolayı iletişim havuzunda yer alan 500 evli birey oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Evlilik Yaşamı Ölçeği, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Rotter Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Google form üzerinden doldurulan envanterlerin datası Excel veri tabanı üzerinden araştırma çalışmasının problemlerine yanıt bulma sürecinde kullanılmak üzere SPSS 26.0 programına aktarılmıştır.

Verilerin analizinde; Pearson Korelasyon Analizi, Cronbach Alfa Testi, Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi, Bağımsız Örneklemler T–Testi, Tek Yönlü Manova Testi ve LSD Çoklu Karşılaştırmalar Testi uygulanmıştır.

Araştırma bulguları evlilik doyumu ile kontrol odağı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Evlilikte doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişki eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Ancak yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Evlilik doyumu ve duygusal zekâ arasındaki korelasyonda yaş ve cinsiyete göre farklılık bulunmazken, eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırma, kontrol odağı ve duygusal zekânın evlilik doyumunun önemli yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Evlilik, evlilik doyumu, duygusal zekâ, kontrol odağı

EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN MARITAL SATISFACTION, LOCUS OF CONTROL, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE AMONG MARRIED INDIVIDUALS

Abstract

The present study aimed to investigate the association between marital satisfaction and locus of control and emotional intelligence among married individuals, while considering the variables of gender, age, and education level. A quantitative correlational research design was utilized in this study which comprised of 500 married individuals. The data collection tools in this study included the Personal Information Form, Marital Life Scale, Schutte Emotional Intelligence Scale, and Rotter Locus of Control Scale. The participants completed an online survey and SPSS 26.0 software was used for analysis. The data analysis involved the application of various statistical techniques including Pearson Correlation Analysis, Cronbach's Alpha Test, Multivariate Linear Regression Analysis, Independent Samples T-Test, One-Way Manova Test, and LSD Multiple Comparisons Test. The study findings indicated a statistically significant negative correlation between marital satisfaction and locus of control. A statistically significant positive correlation existed between marital satisfaction and emotional intelligence. The association between the degree of satisfaction in marriage and the locus of control was not subject to variation based on the level of education. However, there existed a notable distinction based on age and gender. There was no variance in the correlation between marital satisfaction and emotional intelligence with respect to age and gender, however, a notable distincion was evident in relation to educational attaintment. The study revealed that degree of locus of control and emotional intelligence are significant predictors of marital satisfaction.

Keywords: Marriage, marital satisfaction, emotional intelligence, locus of control

GİRİŞ

İnsan biyo-psiko-sosyal yapısı gereği diğerleri ile yakın ilişkiler içerisinde olmak durumundadır. Doğduğu andan itibaren aile içinde toplumsallaşmaya başlayan birey gelişim döngüsünde yer alan basamaklar içerisinde yaşayarak büyür. Toplumsallaşmada en büyük değişimin yaşandığı aşama evliliktir. Araştırmaların evliliğin sadece duygusallık, romantiklik ve ebeveynlik boyutlarında sınırlı kalması, olumsuzluk ve eksiklikleri tespit etmekte yetersiz kalmaktadır. Oysa duygusal olmakla duyguları kontrol altında tutmak ve yönetmek farklıdır. Duygusal insan duygularını yeterince ölçemeyen ve denetleyemeyen insandır. Duyguları mantığını kullanmayı engeller. Duygularına kapılıp gider. Bir tür duygu kapanına girer ve etrafında olan bitene karşı kör olur. İletişimsel engellerin ortaya çıkmasına zemin oluşturur. Duygusal zekâsı yüksek insan duygularını tanıyan, denetleyebilen ve yönetebilen insandır. Duygularını ustalıkla kullanabilme yetisine sahiptir. Duygularını düşünceli, mantıklı ve özellikli kullanabilen insandır (Yeşilyaprak, 1999, s. 27-30).

Son yıllarda boşanma oranları ve mutsuz evlilik sayısında görülen artışlar nedeniyle araştırmacılar evlilik üzerinde yoğunlaşmıştır (Schramm, 2003, s. 1-78). Evliliklerin boşanma ile sonuçlanmasının nedenleri; duyguların yeterince tanınıp doğru kullanılmaması, kendilik bilincinin yetersizliği, kişilik problemleri, iletişim tarzlarındaki eksiklikler ve davranış biçimlerindeki uyumsuzluklar olarak görülmektedir. Oysaki ilişkiler öteki ile olan düşüncelerimizin, duygularımızın test edildiği birer arena gibidir. Evlilik, komşuluk, arkadaşlık gibi diğeri ile geliştirdiğimiz ilişki alanları yakın ilişkilerin temel örnekleridir. Yaşadığımız sürece güvenli birlikteliklerin kurulması ve sürdürülmesi için evli bireylerin yerleşmiş kişiliğine, çevresi ile etkileşimine, davranışlarının farkındalığına, duyguların dışa vurulmasına gereksinim duyulur. İlişki bize aslımızı gösteren bir aynadır. Kendimizi diğeri ile olan ilişkilerimizde keşfederiz.

Yakın ilişkiler güçlü birer öğretmen gibidirler. Bize eş olmayı, yakınlık göstermeyi ve affetmeyi öğretirler. Birey olma ve üst değerlerin geliştirilmesi sürecinde ilişkilerimiz en usta yol göstericilerdir (Krishnamurti, 2019, s. 29).

Bu nedenle araştırmada; evlilik doyumu ve eşlerin mutlu evlilik yaşantısı sürdürmelerinin önemli boyutları olan duygusal zekâ ve kontrol odağının etkisi incelenmiştir. Duyarlık ve duygusallık arasında bocalanan ilişkiler yerine duygusal zekâ becerisini işlevselleştirebilen, kendi kararları ile iç yönelimli evlilikler gerçekleştirebilen bireylerin evlilik kalitesine yapacağı katkıdan dolayı araştırma ilklerdendir ve aile yapısının güçlenmesine katkı sunmuştur.

TDK sözlük anlamına göre doyum; yetinme, kanaat, hoşnutluk, tatmin olma ve bazı istekleri giderme anlamına gelmektedir. Psikolojide ise, insanların beklentilerinin, gereksinimlerinin, istek ve arzularının karşılanması veya organizmada açlık susuzluk cinsellik vb. gibi temel biyolojik ihtiyaçları ya da merak, sevgi, yakınlık, başarı gibi ruhsal ihtiyaçların giderilmesi sonucu denge durumunun yeniden kurulması olarak tanımlanmaktadır. Tanımlamalarda da karşılığını bulan evlilik doyumu, evlilikten sağlanan tatmin ile kişilerin evliliklerindeki ihtiyaçların ne kadar karşılandığına göre farklılık göstermektedir. Evlilik doyumu eşlerin birbirlerine karşı gösterdikleri sevgi ve iletişim biçimleri ve cinsel doyum gibi kişisel boyutlardan elde edilen psikolojik tatmindir (Sokolski ve Hendrick, 1999, s. 39). Evlilik doyumu ile birlikte cinsel doyum, olumlu iletişim düşünsel ve bedensel yakınlık geliştirmesi, evliliğe ilişkin kanaat ve memnuniyeti artırmaktadır. Evlilikte mutluluğun artması ve çatışmanın azalmasıyla doyum gelmektedir Evlilik doyumu, kişilerin ilişkilerinin tümünde hissettikleri öznel mutluluk ve hoşnutluk duygularıdır (Güleç, 2012, s. 69).

Duygusal zekâya geçmeden önce duyguların tanım ve işlevselliğine kısaca açıklamak konunun daha iyi kavranması için zemin oluşturacaktır. Duygular bağlılığı garantileyen zihinsel araçlardır. İlişkilerin gelişip gelişmediği, yıkıcı etkileri olup olmadığı ya da bir onarım ihtiyacı olup olmadığı hakkında bilgi verirler. Duygular güçlü toplumsal sinyallerdir. İnsanlarla iletişime geçmemiz için duyusal iletileri düzenlerler. Duygular zekâyı beslemektedir. Duygular bize ruhsal durumumuzla ilgili bilgi verir. Zekâ ve duygu birbirini bütünler. Duyguları doğru anlayıp yönetebilmek için zekâya, düşünce ve bilişlere anlam vermek için de duygulara ihtiyaç vardır.

Hayatta başarılı olmak için birçok yol vardır. Başarı denildiğinde sadece akademik ya da iş yaşamındaki başarı değil; aynı zamanda aile ve çevre ile kurulan ilişkilerin niteliği de önem taşımaktadır. Goleman (1995)'e göre başarı için bilişsel zekâ-IQ gerekli ancak yeterli değildir. İnsan zekâsının gerçek ölçütünü akademik zekâsı belirlerken hayat başarısının gerçek ölçütünü ise duygusal zekâsı belirlemektedir.

Yakın dönemde daha çok gündem olan duygusal zekâ şu şekilde tanımlanmıştır. Yaşamda başarı ve mutluluğun anahtarı, her zaman ve her yaşta geliştirilip ilerletilebilen, öğrenilebilen en önemli kişisel faktörlerdendir. Kendimizin ve diğerlerinin duygularını ayırt etme, gereksinim ve problemlerini anlama, onları önemseyerek iletişim kurma, ifade edebilme ve bir kişinin eylemlerinin ve düşüncelerine rehberlik etmeye ilişkin duygularını ortaya koyan bir tip sosyal zekâ becerisidir (Moller, 1999, s. 269). Bar-On (1996)'a göre düşünme; muhakeme ve IQ için yaşamsal öneme sahip, karar verme, algılama, sorun çözme gibi bilişsel süreçlerin etkinliğini artıran, bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı bir şekilde baş edebilmesinde yardımcı olacak, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir.

Tanımını yaptığımız duygusal zekânın kuramsal gelişim aşamaları incelendiğinde ilk olarak Thorndike'nin 1920'de sosyal zekâ-insanları anlama ve idare etme, insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği olarak tanımlamasında yer bulmuştur. 1980'lerin başında Psikolog Dr. Reuven Bar-On duygusal zekâ kavramını geliştirmeye başlamış "Duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerin bir bütünüdür." şeklinde tanımlamıştır (Moller, 1999, s. 268). Gardner çoklu zekâ teorisi çerçevesinde farklı zekâ tanımları ile kişinin içsel dünyasını bilmesi ile sosyal beceri ayrımını ortaya koymuştur (Kemper, 1999, s. 15-19). Bu ayrım duygusal zekâ teorilerinin gelişiminin temelini oluşturmuştur. Uyum becerilerinden meydana gelme, bununla birlikte kişinin duygularının ve kabiliyetlerinin farkında olma, bunları hayatına yön vermede bir kaynak olarak kullanma olarak tanımlamıştır (Wells, Torrie, ve Prindle, 2000).

Duygusal zekâ kavram olarak ilk kez 1990 yılında John Mayer ve Peter Salovey tarafından kullanılmıştır. Bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilmesi, onları ayırt edebilmesi ve düşünce ve eyleminde bu bilgiyi kullanmasıdır (Moller, 1999, s. 269). Goleman "Duygusal zekâ-Neden IQ'dan daha önemli olabilir?" kitabında duygusal zekâyı, akıllı olmanın bir farklı yolu, hislerin ne olduğu ve hisleri kullanarak iyi kararlar vermeyi ve dürtüleri kontrol etme yetisi olarak açıklamıştır (Goleman, 2003, s. 1-2).

Duygusal zekânın başlangıç kuramcıları 1980'de Reuven Bar-On, 1990'da Peter Salovey ve John Mayer, 1997'de Cooper ve 1998'de Goleman'ın duygusal zekâyı analiz ederken kullanmış oldukları, birbirini içeren ve tamamlayan ortak noktalar şunlardır.

1. Özbilinç-duygusal bilinç-öz değerlendirme-özgüven-duygusal okuryazarlık-kendine saygı-duygusal farkındalık-bağımsızlık-kendini gerçekleştirme-kendini tanıma ve kendi duygularının farkında olma bir duyguyu oluşurken fark edebilmektir.

2. Duyguları yönetme-duygularla başa çıkabilme-öz kontrol-güvenirlik-uyum-esneklik-yenilikçilik-duygusal zindelik-stres toleransı-dürtü kontrolü duygularını denetleyebilmektir.
3. Kendini motive etme-harekete geçirebilme-başarma dürtüsü-bağlılık-girişimcilik-iyimserlik-duygusal derinlik-mutluluk içsel bir güdülenme ve duygularını bir amaç doğrultusunda harekete geçirebilme yeteneğidir. Hedeflerine yönelik karar alma ve uygulamaktır. Kendi isteği ile çalışmayı sürdürmektir.
4. Empati-başkalarının duygularını fark etme-başkalarının duygularını anlayabilme-başkalarını geliştirmek-hizmet yönelimli olmak-çeşitlilikten yararlanmak-politik bilinç-sosyal sorumluluk-kişilerarası ilişkilerde kendini başkalarının yerine koyabilmek.
5. Sosyal ilişkiler-ilişkileri yürütebilmek-etki-iletişim-çatışma yönetimi-liderlik-değişim katalizörlüğü-bağ kurmak-iş birliği-ekip yetiştirme-duygusal simya-gerçeklik ölçüsü ve problem çözebilmektir.

Yaşamda başarılı ve mutlu olmak insanların duygusal zekâ becerilerine bağlıdır. Dinamik bir süreç olan evlilikte eşlerin duygu, düşünce ve davranışlarının etkileşiminde en önemli değişkenlerden biri duygusal zekâ diğeri de kontrol odağıdır. Beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışır (Goleman, 2001, s. 27-44).

Sosyal öğrenme kuramı altında yer alan kontrol odağı, bireylerin hayatında ne kadar kontrol sahibi olduklarına dair algıdır. İç ve dış kontrol odağı olmak üzere ikiye ayrılır. Kendilerini etkileyen olayların neden ve sonuçlarının, daha çok kendi kontrollerinde olduğu inancını taşıyanlar içten kontrollü; kendileri dışındaki faktörlerin kontrolünde olduğu inancını taşıyanlar ise dıştan kontrollü olarak nitelendirilmektedir (Rotter, 1966, s. 1-28). İçten kontrollü bireyler; başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini kendi özelliklerine yüklemekte, çevreyle ilişkilerini geliştirmek için daha çok girişimde bulunmakta ve genel olarak kendi yetenek ve başarılarıyla daha çok ilgilenmektedirler (Rotter, Change, ve Phares, 1972). Dıştan kontrollü bireyler ise davranışlarının sonuçlarını ya da başarısızlığı, şansının ya da kendisinin kontrol edemediği dış koşulların sonucu olarak algılamaktadırlar.

Kontrol odağı ile ilgili yapılan çalışmalar 1960'lı yıllardan sonra artmıştır. Psikolojinin de en çok incelediği temel değişkenlerden biri haline gelmiştir (İlgar, 1996, s. 75).

Csikszentmihalyi (2022)'ye göre bilinçli adanmışlık oto-telik olarak adlandırılır. Bu da kendi içinde bir amacı olan, kendi kendine yeten, içsel bir motivasyonla, ödüllenme ile oluşan optimum bir deneyimdir. Eylemlerdeki motivasyon içten geldiğinden dış tehditler onları kolayca rahatsız etmez. Çevrelerini nesnel biçimde gözlemleyip analiz etmeye yetecek kadar özgür olan psişik enerjiye sahip olduklarından, optimum deneyime ulaşmaları daha kolay olur.

Bu çalışmada kontrol odağı ve duygusal zekâ becerilerinin bireylerin evlilik doyumlarında oluşturduğu farklılıkların etkisi araştırılarak alana katkıda bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada evli bireylerin evlilik doyumlarının kontrol odağı ve duygusal zekâ ile ilişkisinin cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi açısından incelenerek anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranması amaçlanmıştır.

1. Evli bireylerin evlilik doyumu ile kontrol odağı arasında ilişki var mıdır?
2. Evli bireylerin evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasında ilişki var mıdır?

3. Evli bireylerin evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişki yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Evli bireylerin evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Evli bireylerin evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişki eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Evli bireylerin evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasındaki ilişki yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Evli bireylerin evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Evli bireylerin evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasındaki ilişki eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Kontrol odağı ve duygusal zekâ evli bireylerin evlilik doyumunu yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Karasar (2011)'a göre ilişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıda değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, değişim varsa bunun nasıl olduğu saptanır.

Çalışma Grubu

İlişkisel tarama modeli temel alınarak Mayıs 2022'de yapılan araştırmanın çalışma grubunu, araştırmacının mesleki ilişkilerinden dolayı iletişim havuzunda yer alan resmen evli kadın ve erkek bireylere ulaşabilmek amacı ile yayımlanan Google form araştırma anketi davetine katılım gösteren, 18 ve üzeri yaşta olan, eğitim düzeyleri ilkokul ve yüksek lisans/doktora mezuniyetini içeren toplam 500 kişi oluşturmaktadır. 18 yaşını doldurmamış olduğu bilinen evli bireyler resmi nikâhları olmaması nedeniyle ankete davet edilmemişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Evlilik Yaşamı Ölçeği, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Rotter Kontrol Odağı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi bilgilerini edinebilmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Evlilik Yaşamı Ölçeği: Katılımcıların evlilik doyumunu belirlemek amacıyla kullanılan evlilik yaşamı ölçeği Tezer (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 3'ü ters yönlü toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin cronbach alfa değeri 0,94'tür.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği: Schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından yapılmıştır. 13'ü boyut dışı 21'i ters yönlü toplam 41 maddeden oluşan ölçek; iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin cronbach alfa değeri 0,74'tür.

Rotter Kontrol Odağı Ölçeği: Bireyleri davranışlarının nedenleri hakkında geliştirdikleri inançlara göre iki gruba ayıran ve kontrol odağını, 'davranışla sonuç arasındaki ilişkiyle ilgili genelleştirilmiş bir beklenti değişkeni olarak tanımlayan (Aşkın, 1981, s. 18).' Rotter (1966) tarafından sosyal öğrenme teorisi içinde kavramlaştırılarak olgunlaştırılan kontrol odağı ölçeği bireylerin genelleşmiş denetim beklentilerinin, içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu saptamayı amaçlamaktadır (Savaşır ve Şahin, 1997, s. 71-78). Ölçekle ilgili ilk çalışma Kağıtçıbaşı (1972) tarafından yapılmıştır. Toplam 29 maddeden oluşan ölçekte, a ve b harfleriyle gösterilen ve paralel cümlelerden oluşan 2 seçenek bulunmaktadır. 6 madde testin amacını gizlemek için dolgu olarak yerleştirilmiştir. Orijinal ölçeğin cronbach alfa değeri 0,70'tür.

Verilerin Toplanması

Veriler, Google form üzerinden ulaşılan ve araştırmacının mesleki ilişkilerinden dolayı iletişim havuzunda yer alan resmen evli 500 katılımcının verdiği yanıtlarla elde edilmiştir. Formları dolduranların 11'i araştırmacının bilgisi dışında sonradan medeni durumu değişip bekâr olduğu, 16'sı cevaplamalarında eksik maddeler bulunduğu ve 9'u ise hiçbir soruyu cevaplamadığı tespit edildiğinden toplam 36 birey elenerek, 464 katılımcıya ait veri ile analizlere devam edilmiştir.

Araştırmanın Sayıltıları

Katılımcılarının yönlendirilen sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Veriler yalnızca mesleki ilişkilerinden dolayı araştırmacının iletişim havuzunda yer alan evli bireylerden elde edilmiştir. Araştırma 2022 yılına ilişkin veri, bilgi ve bulgulara dayalı olarak yapılmıştır. Kişisel bilgi formunda yalnızca cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi demografik faktörleri yer almaktadır. Evlilik doyumu, kontrol odağı ve duygusal zekâ değişkenleri tek bir ölçme aracı kullanılarak ölçülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma çalışması "Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 07.09.2022-229690 tarih-sayılı kararı" ile uygun görülmüştür.

Google form üzerinden doldurulan envanterlerin datası Excel veri tabanı üzerinden araştırma çalışmasının ana ve alt problemlerine yanıt bulma sürecinde kullanılmak üzere SPSS 26.0 programına aktarılmıştır.

Araştırma çalışması alt problemlerinin çözümlenmesinde; cinsiyet demografik değişkenine göre evlilik doyumu, kontrol odağı ve duygusal zekânın alt boyutları olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla "Bağımsız Örneklemler T–Testi", yaş ve eğitim düzeyi demografik değişkenlerine göre; evlilik doyumu, kontrol odağı ve duygusal zekânın alt boyutları olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla "Tek Yönlü Manova Testi" kullanılarak ortalama puanların farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin hesaplamalar yapılmıştır.

Varyansları homojen dağılan gruplarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlemelerdeki anlamlılık düzeyi ana problem için $p<.01$, alt problemler için $p<.05$ olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte manova testlerinde anlamlılık değeri tespiti için bonferroni düzeltmeleri yapılmıştır.

Duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı ve kontrol odağının evlilik doyumunu olumlu ve anlamlı etkileyip etkilemediğini, etkiliyorsa hangi yönde ve düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Değişkenlere ait bazı verilerin sonuçları olumsuz etkilediği değerlendirilmiştir. Ortalama puanlar Z puanına dönüştürülmüş yeterince hassas davranmaksızın cevaplamalarda bulunduğu tespit edilen 14 kişiye ait veri, katılımcı sayısı 80'den fazla olduğu için +/- 3 standart sapma değerlerinin dışında, uç değerlerde olduğu tespit edildiği için işlem dışı bırakılmış ve analizlere 450 kişiye ait veri ile devam edilmiştir. Analizlere geçmeden önce tüm boyutların normallik testleri tekraren yapılmış, değişkenlerin normal dağılım özelliği göstermekte olduğu tespit edilmiş, araştırmaya ilişkin hesaplamalara parametrik testlerle devam edilmesine karar verilmiştir.

Yaş grupları, araştırmanın çalışma grubunda yer alan 18 yaş ile 50 yaş ve üzeri eşit aralıklı bölünerek oluşturulmuştur.

BULGULAR

Değişkenlere ait tüm boyutların toplam ve ortalama puanları hesaplanmış, normallik test sonuçları verilerin analizi bölümünde detaylı olarak ele alınmış, değişkenlerin normal dağılım özelliği göstermekte olduğu tespit edilmiş, hesaplamalara parametrik testlerle devam edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının cronbach alfa değerleri; evlilik yaşamı ölçeği için 0,89, Schutte duygusal zekâ ölçeği için 0,81 ve Rotter kontrol odağı ölçeği için 0,71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Verileri araştırma hesaplamalarında kullanımı uygun olduğu değerlendirilen 450 evli bireyden; 228'inin içsel kontrol odaklı olduğu, 222'sinin dışsal kontrol odaklı olduğu, 40'ının ben bilirimci–içsel kontrol odaklı olduğu, 363'ünün ben merkezcil–işleri sahiplenme ve yapabilme becerisine sahip olduğu, 68'inin kaderci bir yapıya sahip–dışsal kontrol odaklı olduğu tespit edilmiştir.

Demografik Bulgular

Araştırma hesaplamalarında yer alan;

- 249 kişinin (%55,33) kadın ve 201 kişinin (%44,67) erkek olduğu,
- 11 kişinin (%2,44) 18-25 yaş grubunda, 69 kişinin (%15,33) 26-33 yaş grubunda, 105 kişinin (%23,33) 34-41 yaş grubunda, 123 kişinin (%27,33) 42-49 yaş grubunda ve 142 kişinin (%31,55) 50 yaş ve üzerinde yer aldığı,
- 32 kişinin (%7,11) ilkokul mezunu, 40 kişinin (%8,89) ortaokul mezunu, 68 kişinin (%15,11) lise mezunu, 53 kişinin (%11,78) ön lisans mezunu, 193 kişinin (%42,89) üniversite mezunu ve 64 kişinin (%14,22) yüksek lisans/doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiştir.

1. Alt Problem: Evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Evlilik doyumu ile kontrol odağı arasında çok zayıf seviyede negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Evlilik doyumu arttıkça kontrol odağı azalmakta, içsel kontrol odağı öne çıkmaktadır.

2. Alt Problem: Evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Evlilik doyumu ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında zayıf seviyede pozitif ve anlamlı bir ilişki, evlilik doyumu ile duyguların değerlendirilmesi arasında çok zayıf seviyede pozitif ve anlamlı bir ilişki, evlilik doyumu ile duyguların kullanımı arasında çok zayıf seviyede pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Evlilik doyumu arttıkça duygusal zekâ artmaktadır.

3. Alt Problem: Evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişkinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Yapılan hesaplamalar sonucunda;

Evlilik doyumunda 34–41 yaş grubu ile yaşı 50 ve üzerinde olanlar arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, yaşı 50 ve üzerinde olanların evlilik doyumu ortalama puanlarının 34–41 yaş grubu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu,

Kontrol odağında 26–33 yaş grubu ile 42–49 yaş grubu ve yaşı 50 ve üzerinde olanlar arasında ve ayrıca 34–41 yaş grubu ile yaşı 50 ve üzerinde olanlar arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, 26–33 yaş grubunun kontrol odağı ortalama puanlarının 42–49 yaş grubu ve yaşı 50 ve üzerinde olanların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ve ayrıca 34–41 yaş grubunun kontrol odağı ortalama puanlarının yaşı 50 ve üzerinde olanların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yaş ilerledikçe evlilik doyumu ve içsel kontrol odağı artmaktadır.

4. Alt Problem: Evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Erkeklerin evlilik doyumu puanlarının kadınlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Evlilik doyumunun cinsiyete göre, erkeklerin lehinde anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Kadınların kontrol odağı puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kontrol odağının cinsiyete göre, kadınların lehinde farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Kadınların kontrol odağı erkeklerden yüksektir. Erkeklerin evlilik doyumu kadınlardan yüksektir.

5. Alt Problem: Evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişkinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Yapılan hesaplamalar sonucunda; kontrol odağında yüksek lisans/doktora mezunları ile ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunları arasında ve ayrıca ortaokul mezunları ile lise ve ön lisans mezunları arasında eğitim düzeyine göre $p<.0083$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, yüksek lisans/doktora mezunları kontrol odağı ortalama puanlarının ilkokul mezunları, ortaokul mezunları ve üniversite mezunlarının ortalama puanlarından daha düşük olduğu ve ayrıca ortaokul mezunlarının kontrol odağı ortalama puanlarının lise mezunları ve ön lisans mezunlarının ortalama puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Eğitim düzeyi arttıkça iç kontrol artmaktadır.

6. Alt Problem: Evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Evlilik doyumu ile duygusal zekâ yaşa göre anlamlı bir değişim göstermemektedir.

7. Alt Problem: Evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Erkeklerin evlilik doyumu puanlarının kadınlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Evlilik doyumunun cinsiyete göre, erkeklerin lehinde anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlılığın etki büyüklüğü azdır.

Duygusal zekânın alt boyutları olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımının cinsiyete göre farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Erkeklerin evlilik doyumu kadınlardan yüksektir. Duygusal zekâ cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

8. Alt Problem: Evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Yapılan hesaplamalar sonucunda; duygusal zekânın alt boyutlarından olan duyguların kullanımında yüksek lisans/doktora mezunları ile ilkokul ve lise mezunları arasında ve ayrıca lise mezunları ile üniversite mezunları arasında $p<.0083$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, yüksek lisans/doktora mezunlarının duyguların kullanımı ortalama puanlarının ilkokul mezunları ve lise mezunlarının ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ve ayrıca üniversite mezunlarının ortalama puanlarının lise mezunlarının ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim düzeyi arttıkça duygusal zekâ artmaktadır.

9. Alt Problem: Kontrol odağı ve duygusal zekânın evli bireylerin evlilik doyumunu yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular

Kontrol odağı, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımının evlilik doyumuna olan etkisine ilişkin regresyon analizleri sonucunda;

- Kontrol odağı, evlilik doyumunu olumlu, anlamlı, negatif yönlü ve az etkili olarak yordamaktadır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, evlilik doyumunu olumlu, anlamlı, pozitif yönlü ve az etkili olarak yordamaktadır.
- Kontrol odağı ve duygusal zekâ evlilik doyumunu yordamaktadır.

TARTIŞMA

1. Alt Problem: Evli bireylerin evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişkiye dair yorum

Evlilik doyumu arttıkça kontrol odağı puanları azalmakta, içsel kontrol odağı öne çıkmaktadır.

Csikszentmihalyi (2022)'ye göre doyum kontrolsüzce bir haz arayışından değil, bilinçli bir adanmışlıktan ortaya çıkar. Bilinçli adanmışlık ise oto-telik olarak adlandırılır. Bu da kendi içinde bir amacı olan, kendi kendine yeten, içsel bir motivasyonla, ödüllenme ile oluşan optimum bir deneyimdir. Eylemlerdeki motivasyon içten geldiğinden dış tehditler onları kolayca rahatsız etmez. Çevrelerini nesnel biçimde gözlemleyip analiz etmeye yetecek kadar özgür olan psişik enerjiye sahip olduklarından, optimum deneyime ulaşmaları daha kolay olur. Kontrol odağı, yaptıklarımıza bağlı olarak ortaya çıkan sonuçların kişisel kararlara ya da harici etmenlere göre şekillendiğine dair geliştirilen inançlardır. Karşılaşılan sonuçların bireyin kendi kontrolünde olduğuna yönelik inanç içsel kontrol odağı; bireyin kendi kontrolü dışında ve harici faktörlere bağlı olarak belirlenmesi inancı dışsal kontrol odağı olarak değerlendirilmiştir (Martin, Charles, Epitropaki, ve McNamara, 2005). Büyükşahin (2005)'e göre iç kontrol odağı ile evlilik doyumu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, olumlu ve anlamlı olduğu

bulgulanmıştır. Araştırma bulguları alanyazındaki bulgularla desteklenmekte olup zıt yönde bir bulguya erişilememiştir. Bunun nedeni, yukarıdaki açıklamalarda tanımlanan doyumun içsel bir eylem olmasıdır.

2. Alt Problem: Evli bireylerin evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye dair yorum

Evlilik doyumu arttıkça duygusal zekâ artmaktadır. Kalkan (2012)'a göre evlilik ilişkisinin uyumlu ve doyumlu olması büyük ölçüde bireylerin duygularının açığa çıkarılması ile ilişkilidir. Evlilik doyumu ailedeki bireylerin psikolojik ve biyolojik iyi oluşlarını etkileyen en önemli unsurlardandır. Duygusal zekâsı yüksek insanların dört özelliği öne çıkar. 1. Başkalarının duygularını daha rahat bir şekilde okuyabilme ve anlayabilme. 2. Kendi duygularını anlayıp düzenleyebilme. 3. Düşüncelerin duyguları yarattığını bilme ve düşünceyi yöneterek duyguların gücünü azaltma yeteneğine sahip olduklarını anlayabilme. 4. Kendi eylemleri ile diğer insanların duygusal tepkileri arasındaki bağlantıyı anlayabilme.

Araştırma bulguları alanyazındaki bulgularla desteklenmekte olup zıt yönde bir bulguya erişilememiştir. Bunun nedeni duygusal zekânın alt boyutlarında yer alan özelliklerin ilişkiyi ve doyumu pozitif yönde etkileyen bir gücü içermesidir.

3. Alt Problem: Evli bireylerin evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişkinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yorum

Yaş ilerledikçe evlilik doyumu ve içsel kontrol odağı artmaktadır. Kaval (2001)'a göre pek çok yaşam olayının insanı etkileme düzeyi zamanla değişim gösterir. Olayın içeriği aynı kalsa da bireylerin yaşlarının ilerlemesine bağlı olarak olaylara yükledikleri anlam farklılaşır. İnsanlar yaşlandıkça kendilerini kabul düzeyi artmakta, benlik algıları gelişmekte ve hayatın gerçeği ile barışık yaşamaya alışmaktadırlar. Kişiliğin gelişimi dıştan içe doğru seyreder. Birey bağımsızlaştıkça kendi kontrolünü sağlamayı öğrenir, kendisine, aile ve çevresine karşı yeterli hale gelir. Tüm bu çabalar içten kontrole doğru bir yolculuğun kanıtıdır. Bunun yanı sıra araştırma bulgularına zıt yönde verilere de erişilmiştir. Demirkol (2006)'a ve Clarck ve Wallace (2003)'a göre yaş ile kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgulanmıştır. Öğretmenlik tutumları ve kontrol odağı arasındaki etkiyi araştıran Çinko (2009)'a göre 24 yaş ve altında yer alan öğretmenlerin 25-30 yaş ve 31 yaş ve üstü gruplarda yer alan öğretmenlere göre daha içten kontrollü olduklarını bulgulamıştır.

4. Alt Problem: Evli bireylerin evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yorum

Erkeklerin evlilik doyumu kadınlardan yüksektir. Kadınların kontrol odağı erkeklerden yüksektir. Evliliklerde kadınlardan fedakârlık, ihtiyaçlarını erteleme, bir başkasını kendinden daha çok düşünme ve önceleme gibi konularda geliştirilen beklentiler erkeklerden belirgin bir şekilde ayrışmaktadır. Bu ayrışmayı kadının içinde bulunduğu kültürel yapı, yetiştirilme tarzı, toplumsal cinsiyet rolleri ortaya çıkarmaktadır. Toplumsal olarak uyma, itaat etme ve boyun eğici davranışların çocukluğundan itibaren kadından beklenmesi ve bu davranışları gösterenlerin takdir görmesi, aksi davranışların ise yerilmesi kadınları daha dıştan kontrollü olmaya itmektedir (Dönmez, 1987, s. 259-280). Aktürk (2006)'e göre evlilik doyumu ile çeşitli demografik faktörlerin incelendiği araştırmalarda erkeklerin kadınlardan daha yüksek doyum yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu konuda yapılmış farklı araştırma sonuçları da mevcuttur. Gianakos (2002)'a ve Demirkol (2006)'a göre kontrol odağı cinsiyete göre değişiklik göstermemektedir. Bu bulgu profesyonel literatürdeki bazı araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir. Yurtiçinde kontrol odağı ile ilgili gerçekleştirilen başkaca araştırmalarda ise bulgularımıza zıt yönlü olarak Akbulut (2006)'a göre kadınların erkeklerden daha içsel odaklı oldukları ve bunun da evlilik ilişkilerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koyan sonuçlar mevcuttur.

5. Alt Problem: Evli bireylerin evlilik doyumu ile kontrol odağı arasındaki ilişkinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yorum

Yüksek seviyede eğitimin, eşlerin ilgi alanlarında, zekâlarında ve kişiliklerinde benzerliğin evlilik doyumu ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Conger, Conger ve Martin, 2010, s. 685-704; Fincham ve Beach, 2010, s. 630-649; Gottman ve Notarius, 2002, s. 159-187; Newman ve Newman, 2008, s. 72). Bu araştırmada ise evli bireylerin eğitim düzeyinin evlilik doyumu üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olmadığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni araştırmaya katılan bireylerin kendilerini sürekli güncelleyen, sosyal duyarlık projeleri ile iç içe, sevgi, iletişim, paylaşma gibi daha üst değerlerle donanımlı olmaları ile açıklanabilir (Alpaydın, 2005, s. 81-90; Özan, Polat, ve Şener, 2015, s. 59-70). Ruyter (2002)'a, Kulaksızoğlu ve Dilmaç (2003)'a ve Yıldız ve Dilmaç (2012)'a göre daha anlamlı bir hayatın sürdürülmesi değerlerin yaşamın içinde aktif bir şekilde yer almasının gerekli olduğunu ifade eden araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmada eğitim düzeyi arttıkça iç kontrol artmaktadır. Eğitim düzeyi ile kontrol odağı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda içten kontrollü olmanın akademik başarının yükselmesinde bir etken olduğu belirtilmiştir (Cooper, Burger, ve Good, 1981, s. 562-572; Burger, 2004, s. 593). Eğitimin verdiği tatmin duygusu kişilerin içsel olarak yeterliklerini etkin hale getirir. Özellikle tatmin duygusu, seçme ve özerklik gibi olumlu benlik kavramlarını teşvik ettiği için kişilerde içsel kontrol artmaktadır. Araştırmalardan elde edilen zıt yönlü bir bulgu ise öğretmenlerin eğitim durumuna göre iş doyumu ve kontrol odağının ele alındığı çalışmada Canbay (2007)'a göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Okul öncesi velileri üzerinde yapılan araştırmada Efe (2005)'ye göre eğitim düzeyi yüksek olan velilerin eğitim düzeyi daha düşük olanlara göre daha içten kontrollü oldukları tespit edilmiştir.

6. Alt Problem: Evli bireylerin evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yorum

Evlilik doyumu ve duygusal zekâ yaşa göre değişim göstermemektedir. Hamamcı (2005)'ya, Erişti (2010)'ye ve Çağ (2011)'a göre evlilik doyumu ile yaş arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yaptığımız araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Story vd. (2007)'na göre insanlar yaşları ilerledikçe hayata karşı daha olumlu ve yapıcı yaklaşımlar geliştirirler. Bununla birlikte eşler birbirlerine karşı da daha anlayışlı ve iyimser tutumlar geliştirirler. Böylece evlilik doyumunun artmasına katkı sağlamış olurlar.

Harrod ve Scheer (2005)'in çalışmasında duygusal zekânın her yaşta gelişebildiği ve yaş ilerledikçe duygusal zekânın arttığı belirlenmiştir. Pamukoğlu (2004)'na ve Canbulat (2007)'a göre de duygusal zekâ puanlarının yaş ile birlikte arttığı bulgulanmıştır. Acar (2001)'a, Aysel (2006)'e ve Yüksel (2006)'e göre ise duygusal zekânın yaşa göre değişim göstermediği bulgulanmıştır.

7. Alt Problem: Evli bireylerin evlilik doyumu ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yorum

Erkeklerin evlilik doyumu kadınlardan yüksektir. Duygusal zekâ cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Kadınların evlilik ilişkilerine bakışı toplumsal öğretilerin de etkisi ile şekillenmektedir. Farklı sonuçları olan araştırmaların kadınlar lehinde olması, kadınların evlilikten uyum, ilgi ve destek beklemesi evliliklerine bu bakış açısı ile yaklaşmaları olabilir. Bu durum evlilik doyumunu pozitif etkilemiş olabilir. Güven (2005)'e, Günay ve Durmuş (2007)'a, Beştav (2007)'a, Ergin (2008)'e, Çelik ve Koçak (2009)'a ve Çağ (2011)'a göre kadınlar ve erkekler arasında evlilik doyumu bakımından farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Evlilik doyumunun bazen kadınlarda bazen de erkeklerde yüksek olması ve bazı araştırmalarda da farklılaşmanın olmaması çalışma envanterlerinin

farklı olmasına ve kullanılan envanterlerin ayrı boyutları ölçümlemesine bağlı olabilir. Evlilik birlikteliği zamana bağlı olarak eşlerin duygusal tutum, davranış ve düşünceleri bakımından birbirine benzemesini ve yakınlaşmasını sağlar. Dolayısı ile evli çiftlerin duygusal zekâ açısından da birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ergin (2008)'in, Dawda ve Hart (2000)'ın, Deniz ve Yılmaz (2004)'ın ve İşmen (2004)'in ifade ettiği yakın dönem çalışma bulguları duygusal zekâ açısından kadınlar ya da erkekler lehine farklılık olmadığını destekler niteliktedir. Erdoğdu ve Kenarlı (2008)'nın, Göcet (2006)'in, Harrod ve Scheer (2005)'in ve Aşan ve Özyer (2003)'in yapmış oldukları araştırmalarda kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

8. Alt Problem: Evli bireylerin evlilik doyumu ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yorum

Eğitim düzeyi arttıkça duygusal zekâ artmaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda eğitim düzeyi farklı olan bireylerin evlilikten aldıkları doyumun farklılaşmadığına dair bulgulara ulaşılmıştır (Robbins, Stoltenberg, Robbins ve Ross, 2002, s. 27-34). Evlilik süreci ile birlikte çiftlerin evlilikten beklentileri değişebilmektedir. Başlangıçta çok önemli görülen faktörler deneyimlenen ve ihtiyaç hissedilen başkaca gündemlere evrilebilmektedir. Araştırma bulgularına zıt olarak, Hoşgör-Tüfekçi (2013)'ye göre eğitim düzeyi ile evlilik doyumunun aynı yönde ve birlikte hareket ettiği bulgulanmıştır (Şendil ve Korkut, 2008, s. 15-34). Eğitim seviyesi düşük çiftlerin evlilik doyumu da düşük olmaktadır. Eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte eş adayları evlenecekleri kişileri kendileri seçme fırsatına sahip olabilirler. Birbirlerini tanıma ve anlama için zaman harcarlar. Bu durum ise evlilik doyumuna olumlu yansır. Eşler birbirini tanıdıkça karşılıklı beklenti düzeyini ayarlayabilirler. Eğitimli kişiler evliliklerindeki monotonluğu ve durgunluğu ortadan kaldıracak ortak aktiviteler planlayabilirler. İletişim ve problem çözme becerilerini geliştirip evliliklerini onarabilirler. Duygular değerlendireceğimiz tercihleri daraltarak aşırı bilginin yükü altında ezilmemizi engeller. Mantıkla beraber kullanıldığında, sürekli değişim halinde olan çevremize hızlıca uyum sağlamamamızda ve problemleri uygun bir biçimde çözmemizde bize yardımcı olurlar. Duygular dikkate alınması gereken organize edici süreçlerdir. Bizim için önemli olan her şeyi içerirler: anlamlarımız, ihtiyaçlarımız ve değerlerimiz. Duygular olmadan hiçbirimiz tatmin edici ve mutlu bir hayat yaşayamayız (Greenberg, 2018, s. 30-34). Duygusal zekâ ile ilgili geniş çaplı meta analizleri sonucunda duygusal zekânın ağırlıklı olarak çevresel etmenlerle belirlendiği ve eğitim ile yükselebildiği tespit edilmiştir (Newman, Joseph, ve MacCann, 2010, s. 159-164).

9. Alt Problem: Kontrol odağı ve duygusal zekânın evli bireylerin evlilik doyumunu yordayıp yordamadığına ilişkin yorum

Kontrol odağı ve duygusal zekâ evli bireylerin evlilik doyumunu yordamaktadır. Alanyazın incelendiğinde özellikle yurt içi araştırmalarda kontrol odağının evlilik doyumunu yordamasına ilişkin yapılan çalışmaların öğrenciler ve çalışanlar üzerinde yoğunlaştığı, evlilik doyumu ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Demir, 2014). Yurtdışında yapılan araştırmalarda ise kontrol odağı ile evlilik arasındaki etkileşimin eş seçimi, çift uyumu, evliliğin kalitesi ve boşanma üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (O'Rourke, N., Claxton, A., Chou, PHB, Smith, J. Z. ve Hadjistavropoulos, T., 2011, s. 344-353). Wang-Sheng Lee ve Terra McKinnish (2019)'e göre kontrol odağının eşlerin evlilik sorunlarına ilişkin algılarını ve ilişkinin devam etmesi konusundaki istekliliklerini etkilediği bulgulanmıştır. Kontrol odağı kişilere motivasyon sağlayan ana duygu ve güç anlamında kaliteli ilişkiyi kapsar. Kontrol odağının güçlü etkileyicisi olan tercih yetimiz ilişkimizin artması ya da azalması ile doğrudan ilişkilidir. Evlilik ilişkilerinde dengenin korunması, duygular söz konusu olduğunda, belli ilkelerle aktüelleştirilmelidir. Duygu ve düşüncenin birinin diğerini baskıladığı

durumlarda aşırılık ve istismar ortaya çıkmaktadır. Sevginin aşırılığı melankoli ve narsizm gibi olumsuz duygu durumlarını beraberinde getirmektedir. Bu da kontrol kaybını, boyun eğmeyi, sorgusuz itaati yaratmaktadır (Düzgün, 2011, s. 5-25).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Alan yazında evlilik doyumunu, kontrol odağını ve duygusal zekâyı, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi demografik faktörleri ile birlikte ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmanın; sadece çalışanlar, sadece üniversite öğrencileri, sadece erkekler ya da kadınlar, sadece gençleri ya da yaşlıları değil, ele aldığı tüm unsurları bakımından heterojen, farklılıkları bir araya getiren geniş bir katılımcı portföyü ile gerçekleştirilmiş olması bu araştırmayı özgün kılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre evlilik doyumu arttıkça duygusal zekâ artmakta, kontrol odağı azalmakta, içsel kontrol odağı öne çıkmaktadır. Yaş ilerledikçe evlilik doyumu ve içsel kontrol odağı artmaktadır. Erkeklerin evlilik doyumu kadınlardan, kadınların ise kontrol odağı erkeklerden yüksektir. Eğitim düzeyi arttıkça duygusal zekâ ve iç kontrol artmaktadır. Evlilik doyumu ile duygusal zekâ yaşa göre değişim göstermemektedir. Duygusal zekâ cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Kontrol odağı ve duygusal zekâ evlilik doyumunu yordamaktadır.

21. yy'ın becerisi olarak tanımlanan duygusal zekânın arkadaşlık, iş, evlilik vb. sosyal çevre ile olan iletişim ve ilişkilerdeki yeri ve önemi anlaşılmış ve bu konuda araştırmalar yapılmıştır. Yaptığımız araştırmada duygusal zekâsı yüksek çiftlerin evlilikten aldıkları doyumun da yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç evliliğin sürdürülmesi ve aile kurumunun güçlenerek devam etmesindeki en önemli etmenlerden birinin de duygusal zekâ olduğunu ortaya koymuştur.

Erişilen bulgular ve profesyonel literatürden elde edilen aynı ve zıt yönlü sonuç veren çalışmalar incelendiğinde, aşağıda yer alan öneriler bundan sonra yapılacak araştırmalara öncülük edebilecektir.

- Yeni yapılacak araştırmalara ikamet edilen yerleşim birimi, meslek, evli bulunma süresi ve çocuk sayısı gibi demografik faktörler de dâhil edilmelidir.
- Aynı araştırma daha geniş bir çalışma grubunda ve farklı kültürlerde de yapılmalıdır.
- Bireylerde duygusal zekâ ve kontrol odağının geliştirilmesine yönelik programlar erken çocukluk döneminden itibaren her kademede başlatılmalıdır.
- Evliliğin sürdürülebilmesi için evlenmeye aday bireylerin evlilik öncesi süreçte birbirlerini tanıma, anlama ve karakter özelliklerini değerlendirebilmeleri için yeterli süre sağlanmalıdır.
- Evlilik öncesi dönemde evlenmeye aday bireyler evlilik öncesi eğitimlere tabi tutulmalıdır.
- Evlilik öncesinde ve sürecinde çiftler evlilik, kontrol odağı ve duygusal zekâ konularında sistematik eğitim programlarına dâhil edilmelidir.
- Evliliğin sürdürülmesinde evlilik doyumu, kontrol odağı ve duygusal zekânın incelenmesi amacı ile evli bireylerden oluşan odak gruplarla aynı çalışmaların yapılmasının daha kapsayıcı bulgulara erişilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.
- Evlilik öncesi eğitimlerle aile içi ilişkilerin pozitif gücü ortaya çıkartılmalı, cinsiyet rolleri sevgi, adalet ve merhamet yönünde yeniden tanımlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Acar, F. T. (2001). Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

Akbulut, E. (2006). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin denetim odaklarına ilişkin algıları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(3), 171-180.

Alpaydın, Y. (2005). Sivil toplum. Düşünce ve Araştırma Dergisi, 3(12), 81-90.

Bir Aktürk, F. (2006). Yeniden evlenen Türk ailelerde evlilik doyumu: Medeni duruma göre karşılaştırma, üvey çocukların etkisi ve yordayan faktörler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Aşan, Ö., ve Özyer, K. (2003). Duygusal zekâya etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(1), 151-167.

Aşkın, M. (1981). Bazı kişilik değişkenlerinin kültürlerarası sosyal psikolojik açıdan incelenmesi (Yayımlanmamış doçentlik tezi). Atatürk Üniversitesi.

Aysel, L. (2006). Liderlik ve duygusal zekâ (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.

Bar-On, R. (1996). EQ çağı: Duygusal zekânın tanımlanması ve değerlendirilmesi. Amerikan Psikoloji Derneği'nin yıllık toplantısında sunulan poster oturumu. Toronto: Canada.

Beştav, G. F. (2007). Romantik ilişki doyumu ile cinsiyet, bağlanma stilleri, rasyonel olmayan inançlar ve aşka ilişkin tutumlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Burger, J. M. (2016). Kişilik. (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). Kaknüs yayınları.

Büyükşahin-Sunal, A. (2005). İlişki istikrarı ölçeği (İİÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Yazıları, 8(16), 25-35.

Canbay, S. (2007). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve denetim odağı ilişkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Canbulat, S. (2007). Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Clarck, S. C., Callister, R., ve Wallace, R. (2003). Lisans yönetim becerileri kursları ve öğrencilerin duygusal zekâsı. Yönetim Eğitimi Dergisi, 27(1), 3-23.

Conger, R. D., Conger, J., ve Martin, M. J. (2010). Sosyoekonomik durum, aile süreçleri ve bireysel gelişim. Evlilik ve Aile Dergisi, 72(3), 685-704.

Cooper, H. M., Burger, J. M., ve Good, T. L. (1981). Küçük çocukların akademik kontrol odağı inançlarında cinsiyet farklılıkları. Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi, 40(3), 562-572. https://doi.org/10.1037/0022-3514.

Csikszentmihalyi, M. (2022). Mutluluk bilimi (akış). Buzdağı yayınevi.

Çağ, P. (2011). Evli bireylerde eş desteği ve evlilik doyumu (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Çelik, K. C., ve Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlikleri ile evlilik doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(31), 52-60.

Çinko, S. B. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ve denetim odaklarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). (231856)

Dawda, D., ve Hart, S. D. (2000). Duygusal zekânın değerlendirilmesi: Bar-On Duygusal Bölüm Envanteri'nin (EQ-i) üniversite öğrencilerinde güvenilirliği ve geçerliliği. Kişilik ve Bireysel Farklılıklar, 28(4), 797-812. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00139-7

Demir, E. (2014). Farklı denetim odağına sahip evli bireylerin evlilik doyumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Demirkol, İ. (2006). Avukatlarda iş doyumu, tükenmişlik ve denetim odağının bazı demografik değişkenler bağlamında incelenmesi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.

Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6(9), 1-9.

Dönmez, A. (1987). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19(1), 259-280. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001099

Düzgün, Ş. A. (2011). Sevginin istismarı ve sevgide aşırılık (kültler). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 52(1), 5-25. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000001054

Efe, K. (2005). Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ailelerin denetim odağı türü ve çocukları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Erdoğdu, M. Y., ve Kenarlı, Ö. (2008). Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki. Milli Eğitim, 37(178), 297-310.

Ergin, N. G. (2008). Evli ve boşanmış kişilerin evlilik uyumu ve cinsiyetçilik açısından karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Erişti, A. (2010). Bağlanma stilleri, kişilik özellikleri ve evlilik uyumu arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.

Fincham, F. D., ve Beach, S. R. H. (2010). Yeni binyılda evlilik: İncelemede bir on yıl. Evlilik ve Aile Dergisi, 72(3), 630-649. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00722.x

Gianakos, I. (2002). İş stresiyle başa çıkmanın yordayıcıları: Cinsiyetin etkileri, toplumsal cinsiyet rolü, sosyal istenirlik ve kontrol odağı. Cinsiyet Rolleri, 46(5), 149-158. https://doi.org/10.1023/A:1019675218338

Goleman, D., ve Intelligence, E. (1995). Why it can matter more than IQ. Emotional intelligence. Bloomsbury Publishing.

Goleman, D. (2001). EI-tabanlı bir performans teorisi. Duygusal açıdan zeki işyeri: Bireylerde, gruplarda ve kuruluşlarda duygusal zekâ nasıl seçilir, ölçülür ve geliştirilir. John Wiley & Sons.

Goleman, D. (2003). Giriş: İnsanları duygusal ve sosyal açıdan zeki olmaları konusunda eğitmek. Eğitimde Perspektifler, 21(4), 1-2. https://hdl.handle.net/10520/EJC87230

Gottman, J. M., ve Notarius, C. I. (2002). 20. yüzyılda evlilik araştırması ve 21. yüzyıl için bir arama gündemi. Family process, 41(2), 159-197. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.41203.x

Göcet, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Greenberg, L. S. (2018). Duygu odaklı terapi. Nobel Yayınevi.

Güleç, G. (2012). Aile ve evlilik. (Ed.) Ç. Yenilmez, Ç., Aile yapısı ve ilişkileri (s. 62-79). Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset tesisleri.

Günay, O., ve Durmuş, S. (2007). Hemşirelerde iş doyumunu ve anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. Erciyes Tıp Dergisi, 29(2), 139-146.

Güven, N. (2005). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Hamamcı, Z. (2005). Evlilik doyumu ve uyumunda fonksiyonel ilişki inançları. Sosyal Davranış ve Kişilik: uluslararası bir dergi, 33(4), 313–328. https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.4.313

Harrod, N. R., ve Scheer, S. D. (2005). Demografik özelliklerle ilgili olarak ergen duygusal zekâsının araştırılması. Ergenlik, 40(159), 503-512.

Hoşgör-Tüfekçi, E. (2013). Evli çiftlerin öfke ifade tarzları ile evlilik uyumunun incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

İlgar, M. Z. (1996). Denetim odağının değer sistemleri, ahlaki gelişim düzeyi ve öz ahlaki değerlendirme üzerindeki etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.

İşmen, A. E. (2004). Duygusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(11), 55-75.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1972). Sosyal değişmenin psikolojik boyutları: İzmir lise öğrencileri üzerinde bir inceleme. Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, s. 5-A, Ankara.

Kalkan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımına ilişkin kişilerarası bilişsel çarpıtmaların yordayıcılığı. Çocuk ve Gençlik Hizmetleri İncelemesi, 34(7), 1305-1308. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.003

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Yayınları.

Kaval, K. (2001). 12 yaş çocuklarında denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Kemper, C. L. (1999). EQ vs. IQ. Communication World, 16(9), 15-19.

Krishnamurti, J. (2019). Yaşam kitabı. Omega yayınları.

Kulaksızoğlu, A., ve Dilmaç, B. (2003). İlköğretim öğrencilerine eğitim değerlerinin kazandırılması ve ahlaki olgunluk ölçeğinin uygulanarak test edilmesi. Çalışma Psikolojisi, 45(1), 43-50.

Lee, W. S., ve McKinnish, T. (2019). Kontrol odağı ve evlilik doyumu: Avustralya verilerini kullanan çift perspektifleri. Ekonomik Psikoloji Dergisi, 74, 102205. https://doi.org/10.1016/j.joep.2019.102205

Martin, R., Charles, K., Epitropaki, O. ve McNamara, R. (2005). Kontrol odağı ve iş tepkileri arasındaki ilişkiye aracılık etmede lider-üye etkileşiminin rolü. Mesleki ve Örgütsel Psikoloji Dergisi, 78(1), 141-147. https://doi.org/10.1348/096317904X23763

Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1993). Duygusal zekânın zekâsı. İstihbarat, 17(4), 433-442. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

Moller, C. (2000). Hearthwork. Hillerod: TMI.

Newman, D. A., Joseph, D. L., ve MacCann, C. (2010). Duygusal zekâ ve iş performansı: Duygu düzenlemenin önemi ve duygusal emek bağlamı. Endüstriyel ve Örgütsel Psikoloji, 3(2), 159-164.

Newman, B., ve Newman, P. (2008). Yaşam boyu gelişim. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole.

O'Rourke, N., Claxton, A., Chou, PHB, Smith, J. Z. ve Hadjistavropoulos, T. (2011). Yaşlı çiftlerdeki kişilik özelliği düzeyleri ve evlilik doyumunun belirleyicileri olarak eşler arasındaki özellik farklılıkları. Yaşlanma ve ruh sağlığı, 15(3), 344-353. https://doi.org/10.1080/13607863.2010.519324

Özan, M. B., Polat, H., ve Şener, G. (2015). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25(1), 59-70. https://doi.org/10.18069/fusbed.58823

Pamukoğlu, E. (2004). Duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.

Robbins, R., Stoltenberg, C., Robbins, S., ve Ross, J. M. (2002). Evlilik doyumu ve Cherokee dilinde akıcılık. Danışmanlık ve Geliştirmede Ölçme ve Değerlendirme, 35(1), 27-34. https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069045

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. Psychological monographs: General and Applied, 80(1), 1-28. https://doi.org/10.1037/h0092976

Rotter, J. B., Change, J. E., ve Phares, E. J. (1972). Sosyal öğrenme kişiliği teorisinin uygulamaları. Holt, Rinehart and Winston.

Ruyter, D. J. (2002). Anlamlı eğitim hakkı: Değerlerin ve inançların rolü. İnançlar ve Değerler Dergisi, 23(1), 33-42. https://doi.org/10.1080/13617670220125656

Savaşır, I., ve Şahin, N. H. (1997). Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirmede sık kullanılan ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No:9

Schramm, D. G. (2003). Utah'taki yeni evlilerden oluşan bir örneklemde evliliğin ilk birkaç ayında evlilik doyumu, evlilik uyumu ve sorunlu alanların değerlendirilmesi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Utah Eyalet Üniversitesi.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., ve Dornheim, L. (1998). Bir duygusal zekâ ölçüsünün geliştirilmesi ve doğrulanması. Kişilik ve bireysel farklılıklar, 25(2), 167-177. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4

Sokolski, D. M., ve Hendrick, S. S. (1999). Evlilik doyumunu teşvik etmek. Amerikan Aile Terapisi Dergisi, 26(1), 39.

Story, T. N., Berg, C. A., Smith, T.W., Beveridge, R., Henry, N. J. M., ve Pearce, G. (2007). Orta yaşlı ve daha yaşlı evli çiftlerde olumlu duyguların belirleyicileri olarak yaş, evlilik doyumu ve iyimserlik baskındır. Psikoloji ve Yaşlanma, 22(4), 719-727. https://doi.org/10.1037/0882-7974.22.4.719

Şendil, G., ve Korkut, Y. (2008). Evli çiftlerdeki uyum ve evlilik çatışmasının demografik özellikleri açısından incelenmesi. Psikoloji Çalışmaları, 28, 15-34.

Tatar, A., Tok, S., ve Saltukoğlu, G. (2011). Revize edilmiş Schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 21(4), 325-338. https://doi.org/10.5455/bcp.20110624015920

Tezer, E. (1996). Evlilik ilişkisinden sağlanan doyum: Evlilik yaşam ölçeği. Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi, 2(7), 1-7.

Thorndike, E. L. (1920). Üniversiteye giriş için zekâ sınavları. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(5), 329-337.

Wells, D., Torrie, J., Prindle, L. (2000). Exploring emotional intelligence correlates in selected populations of college students. Alberta, Lethbridge Community College, Canada. (ED447739)

Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. Milli Eğitim Dergisi, 144, s. 27-30.

Yıldız, M., ve Dilmaç, B. (2012). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 122-134.

Yüksel M. (2006). Duygusal zekâ ve performans ilişkisi (Bir uygulama) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

+1 UYGULAMALI EĞİTİM MODELİ MEMNUNİYETİNE İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Erol MUTUGU

Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi

erol.mutugu@ogr.sakarya.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-4447-3283

Subhan EKŞİOĞLU

Doçent, Sakarya Üniversitesi

eksioglu@sakarya.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-5471-627X

Özet

Üniversite - iş dünyası işbirliği, öğrencilerin işletmelerde yer alarak deneyim kazandıkları ve işverenlerin sektör ihtiyacını karşılayacak nitelikte personele kavuşmasına yönelik eğitimlerin sunulmasında paydaş oldukları süreçler olarak tanımlanabilir. Ancak bu süreçlerin oluşmasında aracı aktörler ise akademik danışmanlık görevi yürüten akademisyenlerdir. Akademik danışmanlar öğrencileri iş yeri eğitimine başlamadan önce bilgilendirme, iş yeri seçiminde yönlendirme, süreçte yaşanan sorunlara destek olma, değerlendirme ve kontrol süreçlerini gerçekleştirme gibi süreçlerde birinci düzey sorumludurlar. Akademisyenler bu sorumlulukları yerine getirirken, +1 Uygulamalı Eğitim Modeli, iş yeri ve öğrenciyle ilgili olanakların etkinliği, memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmada, 2020-2025 yılları arasında bir devlet üniversitesi olan Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde mesleki eğitim kapsamında işverenlerin 1 dönem istihdam ettiği öğrencilere akademik danışmanlık yapan akademisyenlerin memnuniyet düzeyi eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte modelin kalitesinin sürdürülebilirliğini sağlama ve geri bildirimler doğrultusunda geliştirilmesine katkı sunması amaçlanmıştır. Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından boylamsal kesitsel karşılaştırmalı model kullanılarak tarama deseni ile yürütülmüştür. Bu kapsamda her yıl aynı anket sorularının kullanılması, farklı akademisyenlerden verilerin toplanması ve bu verilerin yıllara göre karşılaştırılması bu modelin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmanın evrenini, 2020-2025 yılları arasında Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencilerine model kapsamında danışmanlık yapan akademisyenler; örneklemini ise üniversitenin resmi web sitesinde paylaşılan erişilebilir veri setindeki katılımcı akademisyen görüşleri oluşturmaktadır. Çalışmada, üniversitenin geçmiş yıllara ait kamuoyuyla paylaştığı akademisyen memnuniyetine ait verilerin ikincil analizi yapılmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak üniversitenin hazırlamış olduğu 14 sorudan oluşan 5'li likert tipi anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde, 14 soruya ait yüzde dağılımları ve frekanslar üzerinden betimsel istatistikler elde edilmiştir. Memnuniyet eğilimleri tablo ve grafiklerle gösterilerek, yıllar arasındaki memnuniyet oranları betimsel istatistiklerle karşılaştırmalarla yıllar arası değişimler ortaya koyulmuştur. Bu araştırmada, +1 uygulamalı eğitim modeli kapsamında önlisans düzeyinde uygulanan 3+1 eğitim modeline yönelik akademisyen memnuniyetinin tüm dönemlerde istikrarlı ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans düzeyinde uygulanan 7+1 eğitim modeline yönelik akademisyen memnuniyetinin ise başlangıçta genel seyre göre çok azda olsa düşük olmasına rağmen sonraki dönemlerde önemli düzeyde yükseliş göstermiş olmasıyla beraber 2024-25 güz döneminde yaptığı zirveden sonra düşüş göstermesi dalgalı bir seyirde ancak yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle akademisyenlerin +1 uygulamalı eğitim modeline yönelik memnuniyetlerinin tüm dönemlerde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki eğitim, +1 uygulamalı eğitim modeli, akademisyen memnuniyeti, boylamsal tarama

+1 EXAMINING ACADEMIC OPINIONS ON SATISFACTION WITH THE APPLIED EDUCATION MODEL

Abstract

University-business collaboration can be defined as processes in which students gain experience by working in companies and stakeholders participate in providing training to enable employers to recruit personnel with the qualifications needed to meet industry demands. However, the mediating actors in the formation of these

processes are academics who perform academic advisory roles. Academic advisors are primarily responsible for informing students before they begin workplace training, guiding them in choosing a workplace, providing support for problems encountered during the process, and carrying out evaluation and control processes. While fulfilling these responsibilities, academics positively influence the effectiveness and satisfaction levels of the workplace and students through the +1 Applied Education Model. This study aims to examine the satisfaction level trends of academics who provided academic counseling to students employed by employers for one semester as part of vocational training at Sakarya University of Applied Sciences, a state university, between 2020 and 2025. Furthermore, it aims to ensure the sustainability of the model's quality and contribute to its development based on feedback. This research was conducted using a quantitative research approach, specifically a longitudinal cross-sectional comparative model with a survey design. In this context, the use of the same survey questions each year, the collection of data from different academics, and the comparison of this data over the years necessitate the use of this model. The population of the study consists of academics who provided counseling to students at Sakarya University of Applied Sciences between 2020 and 2025 within the scope of the model. The sample consists of the opinions of participating academics in the accessible data set shared on the university's official website. The study conducted a secondary analysis of the university's publicly shared data on academic satisfaction from previous years. A 5-point Likert-type questionnaire consisting of 14 questions prepared by the university was used as the data collection tool in this research. In the analysis of the data, descriptive statistics were obtained through percentage distributions and frequencies for the 14 questions. Satisfaction trends are presented using tables and graphs, and descriptive statistics are used to compare satisfaction rates across years, revealing changes over time. This study concluded that academic satisfaction with the 3+1 education model implemented at the associate degree level within the +1 applied education model remained stable and high throughout all periods. Academic satisfaction with the 7+1 education model implemented at the undergraduate level, on the other hand, was slightly lower than the general trend at the beginning, but showed a significant increase in subsequent periods. After peaking in the fall semester of 2024-25, it showed a decline, revealing a fluctuating but high trend. Based on these results, it can be concluded that faculty satisfaction with the +1 applied education model was high throughout all periods.

Keywords: Vocational education, +1 applied education model, academic satisfaction, longitudinal survey

GİRİŞ

Üniversite - iş dünyası iş birliği, öğrencilerin işletmelerde yer alarak deneyim kazandıkları ve işverenlerin sektör ihtiyacını karşılayacak nitelikte personele kavuşmasına yönelik eğitimlerin sunulmasında paydaş oldukları süreçler olarak tanımlanabilir. Ancak bu süreçlerin oluşmasında aracı aktörler ise akademik danışmanlık görevi yürüten akademisyenlerdir. Mesleki eğitim insanların yaşamları boyunca hayatlarını idame ettirecekleri bir meslek sahibi olmalarını sağlayan bilgi, beceri ve uygulama tecrübeleriyle beraber bilişsel, duygusal ve dışa dönük bir gelişme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 2015). İş dünyasının nitelikli personel ihtiyacını karşılayacak olan bu özellikler sebebiyle mesleki eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Böylece mesleki eğitim, istihdama dahil olacak bireylerde olması gereken bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığını kazandırarak iş dünyasının beklentilerini sağlamaktadır (Sarıbıyık, 2013). Bu doğrultuda bu özelliklerin kazandırılmasında ve sektördeki nitelikli işgücünün sağlanmasında yükseköğretim düzeyinde meslek yüksekokulları görevi sahiplenmişlerdir (Kaysi, 2018). Buradan hareketle üniversitelerin meslek yüksekokullarında ve fakültelerde uyguladıkları modellerden +1 uygulamalı eğitim modeli süreçte tercih edilmektedir. Bu doğrultuda akademisyenlerinde paydaşı olduğu, öğrencinin tecrübe kazandığı, işletmenin tecrübe kazandıran taraf olduğu ve 14-16 haftalık bir zamanda yenilikçiliğin önemsendiği, sektör gereksinimlerini taşıyan ve ülkeye pek çok katkının sağlandığı nitelikli eleman ihtiyacını karşılama amacının benimsendiği bir model olarak tanımlanmaktadır (Atalı, Özkan, ve Sarıbıyık, 2016). Mesleki eğitim süreçlerinin yürütülmesinde yönetme işi bakımından öğrenci memnuniyetini oluşturmak, kurumdaki başarıyı artırmak temel amaçlar arasındadır (Ölmez, 2024). Öğrencilerin gerçek hayatın provasını yaptıkları bu mesleki eğitim uygulamalarında güveni temin eden bir yapıda nitelik sahibi olmalarını sağlamak önemli bir olgudur (Küçükgöksel ve Akpınar, 2016, ss. 2-12). Öğrenciler, gerçek hayata dair işletmelerde yazmayı, araştırmayı, analitik düşünerek eleştirel bakmayı ve iletişim süreçlerinde doğru hareket etmeyi sağlayacak gelişimide istemektedirler (Ozan ve Yolcu, 2022, s. 987).

Akademik danışmanlık sürecinde iş dünyasıyla kurulan ilişkilerle takip sağlanarak derslerin içerikleri, amaçlar, ve uygulamaları sektör gereksinimlerine göre güncellenebilmektedir. Ek olarak akademisyenler iş dünyasına danışmanlık yaparak bilgi aktarımını daha kolay gerçekleştirmektedirler (Tekbalkan ve Karataş, 2022). Staj uygulamalarında olduğu gibi bu model kapsamında işyeri uygulamasının yapılacağı yer öğrenciler tarafından belirlenmektedir. İş yeri ile öğrencinin yaptığı ilk görüşme sonrası bir belge ile kabul aldığını resmi hale getirerek danışman akademisyenden onay almaktadır. Danışman olarak ilk kontrol bu aşamada gerçekleşir. Öğrencinin belirlediği işyeri modelin amacı ve bölüme uygun nitelikte olması gerekmektedir. Bu şekilde öğrencinin faydasına bir süreç başlar. Akademik danışman tarafından işyeri uygulaması süreci anlatılır ve öğrenci ilk çalışma hayatına böylece girmiş olur. Ek olarak üniversitelerin bu kapsamda bilgi, belge, yönetmelik ve yönergelerin sunulduğu ve duyurulduğu bir web adresi bulunur. İş dünyasındaki paydaş eğer üniversite ile iş birliği yapmak ve bunu belgelemek isterse öğrencinin aracılık yaptığı bir düzende akademik danışman ile organize edilen bir buluşma oluşturulur. Bunlarla birlikte öğrencinin mesleki uygulama eğitimi süresince iş yerinde yaşadığı tüm olaylar, olgular ve durumlarla ilgili akademik danışmanlar sürece hâkim olur ve gerektiğinde müdahale ederek çözümler üretir (Özkan ve Alan, 2022). Akademik danışmanlar, öğrencileri işyeri eğitimine başlamadan önce bilgilendirme, işyeri seçiminde yönlendirme, süreçte yaşanan sorunlara destek olma, değerlendirme ve kontrol süreçlerini gerçekleştirme gibi süreçlerde birinci düzey sorumludurlar. Akademisyenler bu sorumlulukları yerine getirirken, +1 Uygulamalı Eğitim Modeli'nin yanı sıra işyeri ve öğrenciyle ilgili olanakların etkinliği, memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Ancak bununla birlikte danışmanlık görevini yapan akademisyenlerin bu kapsamda yetiştirilmesi, eğitimi ve denetimi için çalışmaların yapılması gerekliliği ifade edilmektedir (Kazu, 2000).

Bu çalışmada, 2020-2025 yılları arasında bir devlet üniversitesi olan Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde mesleki eğitim kapsamında işverenlerin 1 dönem istihdam ettiği öğrencilere akademik danışmanlık yapan akademisyenlerin memnuniyet düzeyi eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın literatürde akademik danışmanlarla ilgili yapılan çalışmaların yetersizliği sebebiyle ortaya çıkaracağı sonuçlar bakımından önemli konumda olacaktır. Olumlu iletişim, başvuru sürecinin işler olması, otomasyon sisteminin etkinliği, işyeri ilişkileri, kanun ve kuralların işlerliği, objektiflik ve kariyer planlama süreçlerine dair memnuniyet düzeyi modelin akademik danışmanlık süreçlerinin daha etkin bir şekilde yürütülmesi bakımından bilimsel katkı sağlayacaktır. Ayrıca modelin kalitesinin sürdürülebilirliğini sağlama ve geri bildirimler doğrultusunda geliştirilmesine katkı sunması amaçlanmaktadır. Buradan hareketle araştırma soruları şöyledir;

1. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli memnuniyetine ilişkin 3+1 eğitim modeli kapsamında işverenlerin yıllar arasında değişimine yönelik eğilim nasıldır?
2. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli memnuniyetine ilişkin 7+1 eğitim modeli kapsamında işverenlerin yıllar arasında değişimine yönelik eğilim nasıldır?
3. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli memnuniyetine ilişkin işveren görüşlerinin 3+1 ve 7+1 eğitim modelleri arasındaki değişimine yönelik eğilim nasıldır?

YÖNTEM

+1 Uygulamalı Eğitim Modeli'nde öğrencilerin sahada uygulamaya çıkmadan önce başlayan süreçte akademisyenlerin üstlendikleri danışmanlık görevi sebebiyle memnuniyete yönelik görüşlerin yıllar içerisindeki değişimlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal kesitsel karşılaştırmalı model kullanılarak tarama deseni ile yürütülmüştür.

Boylamsal tarama yönteminde eğilimi ortaya çıkarmak, belli şartlarda aynı özellikleri taşıyan farklı grupları incelemek yada farklı zaman periyotlarında aynı grubun değişimlerini belirlemek amaçlanır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada ise belli şartlarda aynı özellikleri taşıyan farklı grup olarak kesitsel tarama niteliğinde ölçmeye katılan akademisyenlerin görüşlerine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde çalışan ve +1 uygulamalı eğitim modeli kapsamında mesleki uygulamaya çıkan öğrencilere danışmanlık görevi üstlenen 2020-2025 yılları arasında görüş bildiren akademisyenler evreni; bu üniversitenin web sayfasında kamuoyu ile paylaştığı veri setindeki katılımcılar ise örneklemini oluşturmaktadır. Bu çalışma, daha önce üniversite tarafından yapılan analiz sonuçlarının incelenmesi sebebiyle ikincil analiz yapılacak olup örneklem seçimiyle ilgili herhangi bir süreç yürütülmemiştir. Bu doğrultuda 1.651 akademisyenin katıldığı memnuniyet sonuçlarının ikincil analizleri gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler üniversitenin hazırlamış olduğu akademisyenlerin +1 uygulamalı eğitim modeli memnuniyetini ortaya çıkarmak için kullanılacak olan anket formu ile elde edilmiştir. Anket maddelerinin 6'sı +1 uygulamalı eğitim modeli, 5'i işyeri, 3'ü ise öğrenciyle ilgili memnuniyeti ölçmektedir. 5'li likert tipi yöntemle oluşturulan bu ankette 1 ile 5 arasında kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, ne katılıyorum ne katılmıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri ikincil analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem daha önce araştırılan konuya yönelik elde edilen sonuçlar üzerinden yeni amaçlar doğrultusunda tekrar analiz yapılmasına imkân tanımaktadır. Bu sayede daha önce toplanan verilerin kullanılması sebebiyle zaman ve maliyet tasarrufu sağlanmış olur (Johnston, 2014). Buradan hareketle 2020-2025 yılları arasında +1 Uygulamalı Eğitim Modeli'ne yönelik akademisyenlerin memnuniyet düzeylerini ortaya koyan bulgulardaki değişimlerin incelenmesi amacıyla ikincil analiz kullanılmıştır.

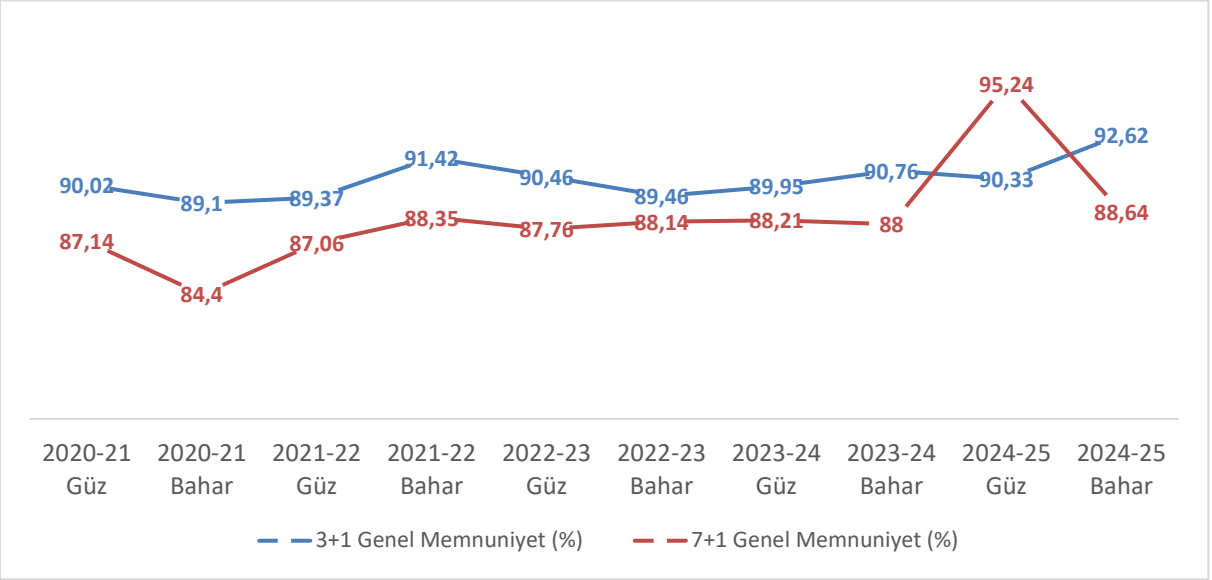
Bu yöntemde verilerin belirlenmesi, düzenlenmesi, varsa nitel verilerin çözümlenmesi ve istatistiksel değerlendirmenin yapılması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Andersen, Prause ve Silver, 2011). İlk aşama olarak üniversitenin web sayfasından elde edilen veri seti tespit edilerek belirlenmiştir. Sonrasında veriler araştırmanın amacı doğrultusunda düzenlenerek analiz edilmiştir. Ancak öncesinde incelenen dönemler içerisinde en son dönem olan 2024-2025 bahar yarıyılı önlisans ve lisans verileri birleşik olarak sunulması sebebiyle ilgili birimle iletişime geçilerek 3+1 ve 7+1 olacak şekilde verilerin temini sağlanmıştır. Bu araştırmada nitel olarak incelenen herhangi bir veri olmadığı için üçüncü aşama işletilmemiştir. En son olarak ise verilerin analizi sonrasında istatistiksel değerlendirmeler için betimsel istatistiklerle karşılaştırmalarla yıllar arasındaki değişimler ortaya koyulmuştur.

BULGULAR

Akademisyenlerin +1 Uygulamalı Eğitim Modeli memnuniyetlerine ilişkin 5 yıllık değişimlere ait bulgular tablo ve grafik halinde sunulmuştur.

Tablo 1. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli İşverenlerinin Memnuniyet Düzeyleri

İşveren	3+1		7+1	
	Genel Memnuniyet (%)	Katılımcı (f)	Genel Memnuniyet (%)	Katılımcı (f)
2020-21 Güz	90,02	94	87,14	59
2020-21 Bahar	89,10	173	84,40	84
2021-22 Güz	89,37	121	87,06	55
2021-22 Bahar	91,42	169	88,35	77
2022-23 Güz	90,46	123	87,76	30
2022-23 Bahar	89,46	146	88,14	77
2023-24 Güz	89,95	114	88,21	36
2023-24 Bahar	90,76	94	88,00	25
2024-25 Güz	90,33	64	95,24	3
2024-25 Bahar	92,62	85	88,64	22



Şekil 1. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli Akademisyenlerinin Memnuniyet Düzeyleri Analizi

Tablo 1 ve Şekil 1'e göre akademisyenlerin 3+1 eğitim modeli kapsamında genel memnuniyet düzeylerinin 2020-2021 güz döneminde %90.02 olması ve aslında inceleme yapılan yıllarda ortalama %89-92 arasında seyreden istikrarlı bir görünüm elde etmesi modelin sürdürülebilir bir memnuniyet performansına sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte meslek yüksekokullarında görevli olan akademisyenlerin bu modele yönelik memnuniyet düzeylerinde 2021-2022 bahar döneminde %91.42 ve 2024-2025 bahar döneminde ise %92.62 ile en yüksek seviyelerde olması öne çıkan bir durumdur.

7+1 eğitim modeli açısından baktığımızda ise 2020-2021 bahar döneminde (%84.40) en düşük seviyenin görüldüğü ve daha sonra yükseliş eğiliminde %87-88 arasında devam eden bir memnuniyet düzeyine ulaştığı anlaşılmaktadır. Akademisyenlerin tüm zamanlar açısından en yüksek memnuniyet düzeyinin (%95.24) görüldüğü 2024-2025 güz döneminde modelin akademisyenler tarafından en olumlu ve memnun geçirilen dönem olduğu görülmektedir. Ancak takip eden 2024-2025 bahar döneminde tekrar %88.64 düzeyine düşmesi keskin bir değişiklik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Akademisyenlerin tüm zamanlardaki memnuniyet düzeylerine bakıldığında en düşük %84.4 olması bu modele yönelik memnuniyetlerin yüksek düzeyde seyrettiği ve sürdürülebilir bir şekilde küçük artışlar gösterdiği söylenebilir.

Bu model kapsamında, meslek yüksekokullarında görev yapan akademisyenlerin fakültelerde görev yapan akademisyenlere göre neredeyse tüm zamanlarda daha memnun oldukları bulgusuna ulaşılırken sadece 2024-2025 güz döneminde fakültelerde görevli olan akademisyenlerin bir önceki döneme ve meslek yüksekokullarında görev yapan akademisyenlere göre yüksek fark oranıyla memnuniyet düzeyini artırdığı görülmektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, mesleki eğitim süreçlerinde öğrencilere danışmanlık görevini yürüten akademisyenlerin modelin uygulanabilirlik açısından olumlu yönde memnuniyet düzeyine sahip oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, akademisyenlerin +1 Uygulamalı Eğitim Modeli kapsamında önlisans biriminde çalışan akademisyenlerin bu modele yönelik memnuniyetleri tüm dönemlerde nispeten istikrarlı bir seyirde ve yüksek düzeydedir. Buradan hareketle modelin uygulanabilirliği ve öğrenci-iş dünyası uyumunu desteklemesi açısından akademisyenlere güvenilir bir yapı sunduğu söylenebilir. Ancak dönemler içerisinde en düşük memnuniyet düzeyine sahip yarıyıldaki akademisyen görüşleri süreçteki formlar, bilgilendirme**,** MUYS sistemi gibi başlıklarda iyileştirmelerin yapılması durumunda memnuniyetin artacağını göstermektedir.

Akademisyenlerin danışmanlık sürecini yürüttüğü bu modelde lisans birimlerinde çalışan akademisyenlerin memnuniyet düzeyleri başlangıçta genel seyre göre düşük olmasına rağmen ilerleyen dönemlerde önemli bir yükseliş göstermiştir. Özellikle 2024-25 Güz döneminde ulaşılan zirve, modelin belirli koşullar altında çok yüksek memnuniyet yaratabildiğini göstermektedir. Ancak hemen sonraki Bahar döneminde gerilemesi ise bu modelin dalgalanmalara daha açık olduğunu düşündürmektedir. Özkan ve Alan (2022) danışmanlık görevini yürüten akademisyenlerin, geri bildirimler doğrultusunda işletmede mesleki eğitim uygulamasına devam edilmesi gerektiğine yönelik tamamının olumlu görüş bildirdiği çalışma yüksek memnuniyet düzeyini ortaya koyan bu çalışmayla birbirini destekler niteliğe sahiptir. Ayrıca, Korkmaz ve Kilci'nin (2024) çalışmalarında ulaştıkları öğrencilerin kendilerini geliştirdikleri bu modelin tanınırlığıyla ilgili olarak artırma çalışmalarının olması gerektiği sonucu bu çalışmadaki akademisyenlerin yüksek memnuniyet durumları sebebiyle sürdürülebilirlik ve tanınırlığın devamlılığı açısından istikrarlı bir yapı sergilediğini ortaya koyan sonuçlarla örtüşmektedir.

Bununla birlikte akademisyenlerin memnuniyetleri bağlamında modelin güçlü yönlerinin olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli kapsamında önlisans birimlerindeki akademisyenlerin memnuniyetleri tüm dönemlerde daha istikrarlı olurken lisans birimlerindeki akademisyenlerin memnuniyetlerinin daha yüksek düzeyde ancak dönemsel olarak değişken sonuçlarda bir yapı sergilemektedir. Buradan hareketle lisans birimlerindeki akademisyenlerin memnuniyetlerini etkileyen dalgalanmaların nedenlerine yönelik detaylı incelemeyle uygulama süreçlerinde etkileyici durumların incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Ala, M. Ö., ve Gülmez, H. (2014). İşyeri eğitimi uygulamasının verimliliği: Sosyal bilimler meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir araştırma. 1. Uluslararası Mesleki Eğitim ve Öğretim Sempozyumu (IVETS-2014), 11-13 Eylül 2014, Bursa.

Akşit, A., Kalfa, V. R., ve Arpat, B. (2016). Bir işveren-öğrenci buluşması modeli – Meslek yüksekokullarında işbaşı eğitimi programında öğrenci algılarının belirlenmesi: Honaz Meslek Yüksekokulu örneği. Uluslararası Osmaneli Sosyal Bilimler Kongresi, 12–14 Ekim 2016, Osmaneli, Bilecik.

Andersen, J. P., Prause, J. & Silver, R. C. (2011). A step-by-step guide to using secondary data for psychological research. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 56-75.

Atalı, G., Özkan, S. S. & Sarıbıyık, M. (2016). Nitelikli işgücü yetiştirmek için ön lisans programlarında uygulamalı eğitim modeli, 5th International Vocational Schools Symposium- UMYOS, 18-20 Mayıs, 2016, Prizren/Kosova, ss. 342-348.

Büyüköztürk Ş, Kılıç-Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, ve Demirel F (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi.

Deissinger, T. (2007), ""Making schools practical": Practice firms and their function in the full-time vocational school system in Germany", *Education + Training, 49*(5), 364-379. https://doi.org/10.1108/00400910710762931

Dikmen, M. ve Baysal, H. (2017). Üniversite sanayi işbirliği kapsamında teknoloji fakültesi işyeri eğitimi modeli üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sürdürülebilir Mühendislik ve Teknoloji Dergisi , 1*(1) , 35-46.

Fidan, T., Fidan, İ. Ö., ve Öztürk, H. (2018). Meslek yüksekokulu öğrenci ve mezunlarının kariyer seçimlerine etki eden faktörler ile kariyer beklentileri: Öz yeterliğin aracı rolü. *Yükseköğretim Dergisi, 8*(3), 249-263.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.

Gümüş, İ. (2016). Meslek liseleri ve meslek yüksekokullarındaki öğrencilere uygulamalı iş yeri eğitimle kazandırılan becerilerin niteliksel açıdan değerlendirilmesi. ISVET 2016 (International Symposium on Post-Secondary Vocational Education and Training), 12-15 Ekim 2016, Hitit Üniversitesi, 782-790.

Johnston, M. P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and quantitative methods in libraries, 3*(3), 619-626.

Kagaari, J. R. (2007). Evaluation of the effects of vocational choice and practical training on students' employability. *Journal of European Industrial Training, 31*(6), 449-471.

Kaysi, F. (2018). Bir meslek yüksekokulu programının değerlendirilmesinde çoklu bakış açıları. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kazu, İ. Y. (1996). "Okul-endüstri işbirliğinde istihdam sektörünün beklentileri (Bursa, Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ ve Malatya illeri örneği)". *F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,* ss.253 – 260.

Korkmaz N. ve Kilci Z., (2024). Önlisans öğrencilerinin 3+1 uygulamalı eğitim modeline yönelik tatmin derecelerinin incelenmesi: Susurluk tarım ve orman meslek yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 14*(1), 118-126. https://doi.org/10.5961/highereducsci.1389894

Küçükgöksel N. ve Akpınar, T. (2016). İstihdam odaklı mesleki eğitime yönelik sorunlar, talep ve beklentiler. *Tekirdağ SMMM Odası Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 6,* Tekirdağ.

Ölmez M (2024) Investigation of Factors Affecting Student/Institutional Satisfaction In Vocational Education Practice (An Evaluation Based Research On The BVT 3+1 System). *Journal of Economics and Administrative Sciences, 25*(3): 333-348, DOI:10.37880/cumuiibf.1457549

Özkan, T., & Alan, B. (2022). Meslek Yüksekokullarında 3+1 Eğitim Modeli Kapsamında İş Yeri Uygulaması ve Öğrenci Kazanımları. *Yükseköğretim Dergisi, 12*(1), 153-167. https://doi.org/10.2399/yod.21.633795

Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye'de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges), 5*(5), 173-181.

Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: Focus on learning environments. *Journal of Vocational Education & Training, 72*(2), 250-269.

Sarıbıyık, M. (2013). Meslek Yüksekokullarında nitelikli işgücü yetiştirmek için 3+1 eğitim modeli. *Apjes Acedemic Platform Journal of Engineering and Science*, ss.39-41.

Tekbalkan, M. ve Karataş, F. (2022). Turizm işletme yöneticilerinin meslek yüksekokullarında uygulanan 3+1 eğitim modelinden beklentilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Turizm Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 31-40.

Tektaş, N., Yayla, A., Sarıkaş, A., Polat, Z., Tektaş, M., & Ceviz, Ö. (2016). Ön lisans öğrencilerinin staj uygulamalarinin değerlendirilmesi: marmara üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(6), 310-318.

Yıldırgan, R., Taşçıoğlu Baysal, H., & Zengin, B. (2016). 3+1 eğitim modeli kapsamında işletmelerde istihdam edilen turizm önlisans öğrencilerinin mesleğe ilişkin tutumları: Sakarya üniversitesi örneği. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 4*(1), 101-116.

Yumurtacı, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin iş bulma sürecine ilişkin beklentileri bağlamında emeklilik öngörülerinin belirlenmesi: bir alan araştırması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi,* (1) , 231-253.

+1 UYGULAMALI EĞİTİM MODELİ MEMNUNİYETİNE İLİŞKİN İŞVEREN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Erol MUTUGU

Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi

erol.mutugu@ogr.sakarya.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-4447-3283

Subhan EKŞİOĞLU

Doçent, Sakarya Üniversitesi

eksioglu@sakarya.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-5471-627X

Özet

İş dünyasındaki sürekli rekabet, işverenlerin çalışanlarda nitelikli iş gücü arayışını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde yükseköğretim kurumlarıyla yapılan iş birlikleriyle iş dünyasının ihtiyaç duyduğu mezunların yetiştirilmesi yönünde görüş alışverişi gerçekleştirilmektedir. Buradan hareketle işverenlerin talepleri doğrultusunda öğrencilerin teorik bilgiyle beraber atölye ve laboratuvarlarda almış oldukları eğitimlerin iş hayatında tecrübeye dönüşeceği +1 Uygulamalı Eğitim Modeli, mesleki eğitim kapsamında üniversiteler aracılığıyla pek çok işletmede yürütülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler okul hayatlarının 1 döneminde personel gibi tam zamanlı çalışarak deneyim kazanmaktadırlar. Bu modelin öğrenci memnuniyetiyle beraber işverenlerin de öğrencilerden ve modelin uygulama sürecinden duyduğu memnuniyeti büyük önem taşımaktadır. İşveren memnuniyeti; üniversite-iş dünyası iş birliğini, öğretim programının güncelliğini, istihdamı ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda üniversitenin kalitesini ortaya koyarken, akreditasyon süreçleri için de yönlendirici bir özellik taşımaktadır. Bu araştırma, 2020-2025 yılları arasında Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencilerini dönem stajyeri olarak istihdam eden işverenlerin memnuniyet düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilecek bulgular, modelin iş dünyasının taleplerini karşılama noktasında geliştirilmesi, öğretim programının güncellenmesi, iş birliklerinin arttırılması yönünde katkılar sunacaktır. Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından boylamsal kesitsel karşılaştırmalı model kullanılarak tarama deseni ile yürütülmüştür. Bu kapsamda her yıl aynı anket sorularının kullanılması, farklı işverenlerden verilerin toplanması ve bu verilerin yıllara göre karşılaştırılması bu modelin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmanın evrenini, 2021-2025 yılları arasında Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencisini model kapsamında istihdam eden tüm işverenler; örneklemini ise üniversitenin resmî web sitesinde paylaşılan erişilebilir veri setindeki katılımcı işveren görüşleri oluşturmaktadır. Çalışmada, üniversitenin geçmiş yıllara ait kamuoyuyla paylaştığı işveren memnuniyetine ait verilerin ikincil analizi yapılmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, üniversite tarafından hazırlanan 16 soruluk 5'li Likert tipi anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde, 16 soruya ait yüzde dağılımları ve frekanslar üzerinden betimsel istatistikler elde edilmiştir. Memnuniyet eğilimleri tablo ve grafiklerle gösterilerek, yıllar arasındaki memnuniyet oranları betimsel istatistiklerle karşılaştırmalarla yıllar arası değişimler ortaya koyulmuştur. Bu araştırmada, 3+1 ve 7+1 eğitim modellerine yönelik olarak işverenlerin memnuniyetinde dalgalı bir seyirde olsa da yüksek düzeyde memnuniyetin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda ise 3+1 eğitim modeli kapsamındaki işverenlerin 7+1 eğitim modeli kapsamındaki işverenlerin memnuniyetlerine göre daha yüksek olmuştur. Modelin yıllar arasındaki değişimlerinin sebepleri ise soruların detayına bakılarak incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki eğitim, +1 uygulamalı eğitim modeli, işveren memnuniyeti, boylamsal tarama

+1 EXAMINING EMPLOYER OPINIONS ON SATISFACTION WITH THE APPLIED EDUCATION MODEL

Abstract

The constant competition in the business world has led employers to seek qualified workforce among employees. Today, partnerships with higher education institutions are fostering dialogue on training graduates to meet the needs of the business world. Based on this, the +1 Applied Education Model, which ensures that students'

theoretical knowledge and training in workshops and laboratories translates into real-world experience in line with employers' demands, is being implemented in many businesses through universities as part of vocational education. Within this scope, students gain experience by working full-time like staff during the first semester of their school life. The satisfaction of employers with the students and the implementation process of this model is of great importance, along with student satisfaction. Employer satisfaction reveals the university-business world collaboration, the relevance of the teaching program, and employment. It also demonstrates the quality of the university and serves as a guiding feature for accreditation processes. This research aims to examine the satisfaction levels of employers who employed Sakarya University of Applied Sciences students as term interns between 2020 and 2025. This research aims to examine the satisfaction levels of employers who hired Sakarya University of Applied Sciences students as interns between 2020 and 2025. The findings will contribute to the development of the model in terms of meeting the demands of the business world, updating the curriculum, and increasing collaborations. This research was conducted using a survey design based on the longitudinal cross-sectional comparative model, one of the quantitative research approaches. In this context, the use of the same survey questions each year, the collection of data from different employers, and the comparison of this data over the years necessitate the use of this model. The population of the study consists of all employers who employed Sakarya University of Applied Sciences students between 2021 and 2025 within the scope of the model; the sample consists of the participating employer opinions in the accessible data set shared on the university's official website. The study conducted a secondary analysis of the employer satisfaction data shared by the university with the public in previous years. A 16-question, 5-point Likert-type survey prepared by the university was used as the data collection tool in this research. In the analysis of the data, descriptive statistics were obtained through percentage distributions and frequencies for the 16 questions. Satisfaction trends are illustrated with tables and graphs, and descriptive statistics are used to compare satisfaction rates across years, revealing changes over time. This study found that, although employer satisfaction with the 3+1 and 7+1 education models fluctuated, it remained at a high level. Comparisons revealed that employers in the 3+1 education model were more satisfied than employers in the 7+1 education model. The reasons for the model's changes over the years were examined by looking at the details of the questions

Keywords: Vocational education, +1 applied education model, employer satisfaction, longitudinal survey

GİRİŞ

İş dünyasındaki sürekli rekabet, işverenlerin çalışanlarda nitelikli iş gücü arayışını ortaya çıkarmıştır. İstihdam edilmesi planlanan personelden, yüksek düzeyde donanıma, gelişmiş becerilere ve tam eğitim yeterliliğine sahip olmaları beklenmektedir (Yumurtacı, 2018, s. 232). Türkiye'de geçmişten günümüze kadar istihdamda yaşanan sorunlarla birlikte aynı zamanda işverenlerin aradıkları nitelikli eleman portresi de bu sorunların içerisinde olmuştur. Buna mesleki eğitimdeki yetersiz uygulama süreçlerinin sebep olduğu ifade edilmektedir (Ölmez, 2024). İstihdamı etkileyen Üniversite - İş Dünyası iş birliği öğrenci-işveren-danışman birleşimiyle işin yürütücülerinin olumlu yönde davranış sergileyerek istihdamı artırmaya yönelmelerini sağlamaktadır (Kazu, 1996). İşverenlerin istihdam ettikleri personelden gerekli iş görme becerileriyle beraber doğru iletişimi kullanma, problem çözme, karar verebilme, çeşitli görevleri yerine getirebilme ve gerektiğinde farklı alanlarda yeteneklerini kullanarak iş süreçlerini yürütebilme beklentileri bulunmaktadır (Fidan, Fidan ve Öztürk, 2018). Öğrenciler için modelin, +1 kısmını oluşturan bir yarıyıllık süreçte iş dünyasında yer edinmelerini ve oluşturdukları etkileşim aracılığıyla mezuniyet sonrası işe yerleşme sürelerini kısaltma adına önemli bir görevi bulunmaktadır. Bununla birlikte ayrıca öğrencilerin kariyer süreçlerini doğru yönlendirmeleri açısından etkisi büyüktür (Sarıbıyık, 2013; Yıldırgan, Taşçıoğlu-Baysal ve Zengin, 2016).

Mesleki eğitimin yükseköğretim düzeyinde karşılaştığı en temel sorunlardan biri, teorik bilginin pratik uygulamalarla yeterince desteklenememesidir. Bu eksiklik, sorunun çözümünün sadece üniversite kampüsleri ile sınırlı kalamayacağını göstermektedir. Dolayısıyla, sektörde gerçekleştirilen uygulamalı iş yeri eğitimlerinin, öğrencilerin mesleki yetkinliklerini artırarak bu açığı kapatacak stratejik bir çözüm olarak öne çıktığı belirtilmektedir (Özsoy, 2013). Günümüzde yükseköğretim kurumlarıyla yapılan iş birlikleriyle iş dünyasının ihtiyaç duyduğu mezunların yetiştirilmesi yönünde görüş alışverişi gerçekleştirilmektedir. Buradan hareketle işverenlerin talepleri doğrultusunda öğrencilerin teorik

bilgiyle beraber atölye ve laboratuvarlarda almış oldukları eğitimlerin iş hayatında tecrübeye dönüşeceği +1 Uygulamalı Eğitim Modeli, mesleki eğitim kapsamında üniversiteler aracılığıyla pek çok işletmede yürütülmektedir. Bu modelle işletmede mesleki eğitim, 14-16 hafta kadarlık bir zaman diliminde yenilikçi bir bakış açısına sahip, sektörün ihtiyacına uygun ve ekonomik katkı sağlayacak nitelikli personelin yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Atalı, Özkan, Sarıbıyık ve Karayel, 2016). Bu kapsamda öğrenciler okul hayatlarının 1 döneminde personel gibi tam zamanlı çalışarak deneyim kazanmaktadırlar. Bu modelin öğrenci memnuniyetiyle beraber işverenlerin de öğrencilerden ve modelin uygulama sürecinden duyduğu memnuniyeti büyük önem taşımaktadır. İşveren memnuniyeti; üniversite-iş dünyası iş birliğini, öğretim programının güncelliğini, istihdamı ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda üniversitenin kalitesini ortaya koyarken, akreditasyon süreçleri için de yönlendirici bir özellik taşımaktadır. Bunlara ek olarak iş dünyasındaki işletmeler sorunların çözümünde bilimsel açıdan akademisyenlerden destek alarak çözüme ulaşabilmektedirler (Tekbalkan ve Karataş, 2022).

Bu araştırma, 2020-2025 yılları arasında Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencilerini dönem stajyeri olarak istihdam eden işverenlerin memnuniyet düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Literatürde işveren memnuniyeti, modelin eksiklikleri, iyileştirme süreçleri, işe yerleşme ve istihdam gibi konularda mesleki eğitimin öne çıktığı pek çok çalışma bulunmaktadır (Dikmen ve Baysal, 2017; Küçükgöksel ve Akpınar, 2016; Tektaş vd., 2016; Ala ve Gülmez, 2014, s. 11; Akşit, Kalfa ve Arpat, 2016, s. 12-14; Deissinger, 2007; Kaagari, 2007; Rintala ve Nokelainen, 2020; Kaagari, 2007; Erol, 2016). Bu çalışma, modelin işveren memnuniyetine yönelik 5 yıllık süreçteki düzeyi ortaya koyması açısından önemli bulunmaktadır. Bununla birlikte elde edilen bulgular, modelin iş dünyasının taleplerini karşılama noktasında geliştirilmesi, programın güncellenmesi, iş birliklerinin artırılması yönünde katkılar sunacaktır. Buradan hareketle araştırma soruları şöyledir;

1. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli memnuniyetine ilişkin 3+1 eğitim modeli kapsamında işverenlerin yıllar arasında değişimine yönelik eğilim nasıldır?
2. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli memnuniyetine ilişkin 7+1 eğitim modeli kapsamında işverenlerin yıllar arasında değişimine yönelik eğilim nasıldır?
3. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli memnuniyetine ilişkin işveren görüşlerinin 3+1 ve 7+1 eğitim modelleri arasındaki değişimine yönelik eğilim nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma, +1 Uygulamalı Eğitim Modeli'nin uygulanma sürecinde öğrencileri dönem stajyeri olarak istihdam eden işverenlerin memnuniyetine yönelik görüşlerin yıllar içerisindeki değişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal kesitsel karşılaştırmalı modelin kullanıldığı bu çalışmada tarama deseni tercih edilmiştir. Boylamsal tarama araştırmaları zamana bağlı olarak gerçekleşen değişimlerin tekrarlı ölçümlerle elde edilen verilerin karşılaştırılması olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmalarda belli bir kesit olarak aynı ölçütlere sahip olan farklı kişilerin farklı zamanlarda ölçmeye katılması ile boylamsal kesitsel tarama gerçekleşmiş olur. Böylece bu kişilerin zaman içerisindeki değişim ve eğilimleri araştırma kapsamında ortaya çıkarılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020: 186).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2020-2025 yılları arasında Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencisini +1 uygulamalı eğitim modeli kapsamında istihdam eden tüm işverenler; örneklemini ise üniversitenin resmî web sitesinde paylaşılan erişilebilir veri setindeki katılımcı işveren görüşleri

oluşturmaktadır. Çalışmada, üniversitenin geçmiş yıllarda kamuoyuyla paylaştığı memnuniyet verilerinin ikincil analizi yapılacak olup bu nedenle örneklem seçimi süreci uygulanmamıştır. Buradan hareketle, 5 yılın toplamında görüşleri alınan işveren sayısı 8.538 olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Kalite Koordinatörlüğü tarafından işverenlerin +1 Uygulamalı Eğitim Modeli memnuniyetlerine yönelik görüşlerinin toplanması amacıyla geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Bu anket formunda +1 Eğitim Modeli ile ilgili 8 soru, İş Yeri ile ilgili 3 soru ve Öğrenci ile ilgili 5 soru yer almaktadır. Soruların içeriği memnuniyeti ölçmeye yöneliktir. 5'li Likert tipi olarak hazırlanan bu ankette 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum seçenekleri sunularak veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın analiz sürecinde verilerin ikincil analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntemde daha önce farklı araştırmacı veya kurumun gerçekleştirdiği bir araştırmada toplanan verilere yapılan analizler üzerinden yeni amaçlar doğrultusunda ikincil bir analizin yapıldığı bir süreç yürütülmektedir. Bu analiz yönteminde araştırmacılar zaman ve maddi açıdan tasarruf sağlayarak araştırmanın amacına ulaşmasında avantaj sağlamaktadırlar (Johnston, 2014). Bir başka deyişle bu çalışmada ikincil analiz kullanılarak +1 Uygulamalı Eğitim Modeli'nin işveren memnuniyeti verileri 2020-2025 yılları arasındaki değişimi açısından tekrar analiz edilmiştir.

Bu yöntem dört adımlı bir süreç kullanılarak yürütülmüştür (Andersen, Prause ve Silver, 2011). İlk olarak araştırmanın gereksinimi olan veriler tespit edilmiş ve bu veriler veri seti şeklinde belirlenmiştir. Takiben ikinci aşamada belirlenen veri setleri özelleştirilerek araştırma sorularına cevap verecek şekilde düzenleme yapılmıştır. Verilerin analizi için tüm yarıyıllarda 3+1 ve 7+1 şeklinde sunulan veriler ayrı ayrı olacak şekilde sunulurken 2024-2025 bahar yarıyılı verileri birlikte sunulmuştur. Tüm verilerin aynı düzende analizinin yapılması için SUBÜ Kalite Koordinatörlüğü ile iletişime geçilerek ilgili verilerin temini sağlanmıştır. Nitel verilerin olması durumunda üçüncü aşamada çözümleme yapılması gerekir. Ancak bu çalışmada nitel veri olmadığı için herhangi bir süreç uygulanmamıştır. Dördüncü ve son aşama ise veri setleri üzerinde istatistiksel değerlendirmelerin yapılmasıdır. Bu çalışmada ham verilere ulaşılamadığı için betimsel istatistiklerle karşılaştırmalar ve yıllar arası değişim gerçekleştirilmiştir.

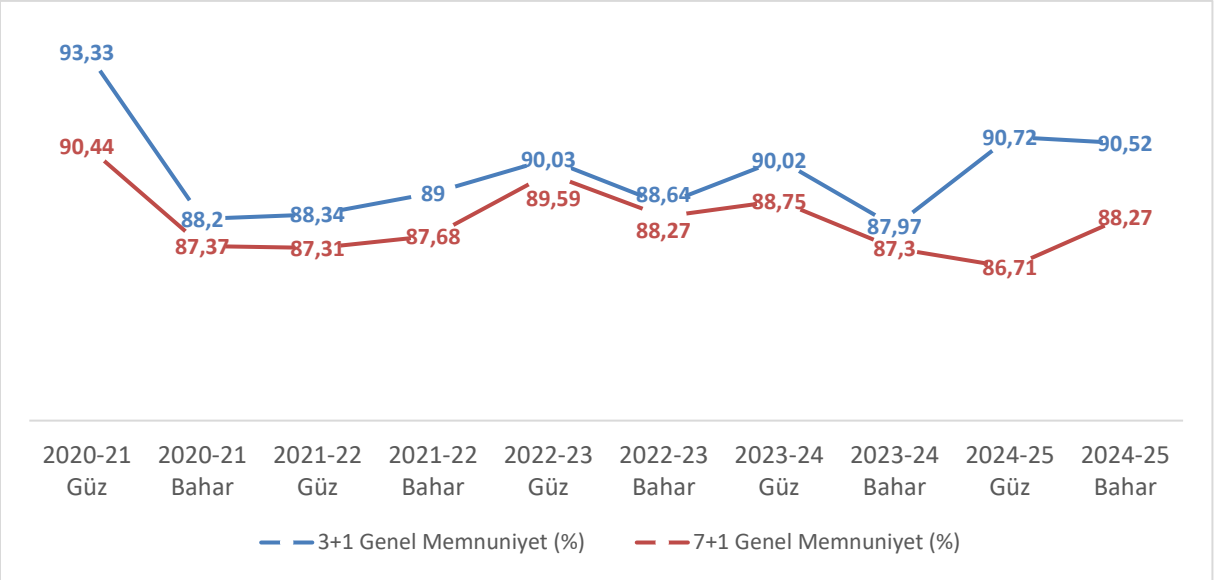
BULGULAR

İşverenlerin +1 Uygulamalı Eğitim Modeli kapsamındaki memnuniyet düzeylerine ilişkin analiz gerçekleştirilmiştir. İşverenlerin 5 yıllık memnuniyet düzeyi değişimlerine ait bulgular tablo ve grafik halinde sunulmuştur.

Tablo 1. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli İşverenlerinin Memnuniyet Düzeyleri

İşveren	3+1		7+1	
	Genel Memnuniyet (%)	Katılımcı (f)	Genel Memnuniyet (%)	Katılımcı (f)
2020-21 Güz	93,33	630	90,44	89
2020-21 Bahar	88,20	1150	87,37	448
2021-22 Güz	88,34	644	87,31	204

2021-22 Bahar	89,00	765	87,68	476
2022-23 Güz	90,03	422	89,59	104
2022-23 Bahar	88,64	558	88,27	370
2023-24 Güz	90,02	439	88,75	67
2023-24 Bahar	87,97	536	87,30	196
2024-25 Güz	90,72	575	86,71	103
2024-25 Bahar	90,52	490	88,27	272



Şekil 1. +1 Uygulamalı Eğitim Modeli İşverenlerinin Memnuniyet Düzeyleri Analizi

Tablo 1 ve Şekil 1'e bakıldığında işverenlerin 3+1 eğitim modeli kapsamında genel memnuniyet düzeyinin %93.3 ile 2020-2021 güz yarıyılında en yüksek olduğu görülmektedir. Sonraki dönemlere bakıldığında ise görece dalgalı seyreden memnuniyet düzeyi en az 2023-2024 bahar yarıyılında %87.97 olarak görünse de genel olarak işverenlerin beklentilerini karşılayarak memnuniyetlerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

7+1 eğitim modeli kapsamında öğrencileri istihdam eden işverenlerin memnuniyetlerine bakıldığında en az %86.71 memnuniyet oranıyla 2024-2025 güz yarıyılında olduğu anlaşılmaktadır. İnceleme yapılan zaman serisinde ilk olarak %90.44 ile en yüksek memnuniyet düzeyinde başlamasına rağmen dalgalı bir seyir ile düşüşlerin ve yükselişlerin yaşandığı görülmektedir. Zaman serileri boyunca memnuniyet oranları %87-90 arasında değişmiş ve bu oranlarda genel olarak yüksek memnuniyet seviyesinin korunduğu görülmektedir.

Bu model kapsamında önlisans ve lisans düzeyi öğrencilere iş istihdamı sağlayan işverenlerin memnuniyetlerinde neredeyse aynılık söz konusu olurken sadece 2024-2025 güz yarıyılında zıt yönlerde bir değişim olduğu görülmektedir. Bu yarıyılda lisans düzeyi öğrencilerin istihdam edildiği işveren memnuniyetlerinde az da olsa düşüş yaşanırken önlisans düzeyi öğrencilerin istihdam edildiği işveren memnuniyetlerinde oldukça fazla bir yükseliş olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, +1 Uygulamalı Eğitim Modeli memnuniyet düzeylerine yönelik 3+1 ve 7+1 kapsamında genel eğilim değerlendirildiğinde, dalgalı bir seyir olmasına rağmen yine de işverenlerin yüksek düzeyde memnuniyet duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Sakaryada hem meslek lisesi hemde meslek yüksekokulu öğrencilerinin işletmede mesleki eğitim kapsamında uygulamaya gittikleri işletmelerdeki işveren görüşleri karşılaştırılmıştır. Gümüş'ün (2016) bu karşılaştırmadaki araştırma sonuçlarına göre işverenlerin, bu eğitim modelini oldukça olumlu değerlendirmesi, MYO öğrencilerine işi yapabilme yetkinliği kazandırdığını belirtmeleri, bu modelin mezunlarını işe almaya istekli olmaları bu çalışmanın genel memnuniyet oranındaki yüksek düzeyi desteklediğini göstermektedir.

Bu araştırmada, 3+1 eğitim modeli işverenlerinin 7+1 eğitim modeli işverenleri memnuniyetlerine göre daha yüksek oranlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi, işverenlerin önlisans düzeyinde nitelikli ara eleman ihtiyacını bu model kapsamında sağlaması ve iş süreçlerine öğrencilerin katkılarının daha görünür olması olarak gösterilebilir. Yıldırgan'ın (2016) işverenlerin memnuniyetine yönelik hazırladıkları çalışmasında ulaştığı sonuçla örtüşmektedir. Arpat (2018) bu model kapsamında eğitimini tamamlayan öğrenciler ve iş sağlayan işverenlerin görüşleri doğrultusunda modelin benimsendiği ve içselleştirildiği sonucuna ulaşması bu çalışmanın olumlu memnuniyet sonuçlarını desteklendiğini göstermektedir. Öte yandan lisans düzeyindeki öğrencileri işyerinde stajyer olarak istihdam eden işverenlerin memnuniyet düzeylerinin de yüksek olduğu aşikâr bir durumdur. Buradan hareketle işverenlerin lisans düzeyindeki öğrencilerden elde ettikleri verimlilik ve olumlu işleyişlerden dolayı yüksek düzeyde memnuniyet duydukları sonucuna ulaşılabilir. Ancak öğrencileri kendi bünyesinde istihdam etme konusunda bahsedilen verimlilik ve olumlu işleyiş süreci her dönemde aynı şekilde karşılanmadığı için bu dalgalanmaların olması muhtemel görünmektedir. Bu çalışmada görüldüğü üzere işverenlerin dönemsel olarak memnuniyetleri dalgalı olmasına rağmen oran olarak yüksek memnuniyet düzeyinde olması Gümüş'ün (2016) çalışmasında vurguladığı işverenlerin büyük çoğunluğunun modelin öğrencilerde iş yapma becerilerini olumlu etkilediği ve mezunları işe almada tercih sebebi olduğu yöndeki sonucu açısından bu yüksek memnuniyet düzeyini açıkladığı düşünülmektedir.

Karşılaştırmalardaki düşüş yaşanan yarıyıllarda sorular incelendiğinde danışman akademisyenin işveren ziyaretini yapmaması, sürecin işleyişine katkı sunmaması ve iş yeri ile iletişimde yetersizliği konularında en fazla memnuniyeti düşürmeye yönelik etkiye sahip olmuştur. İşletmede mesleki eğitime gidebilmek için modelin kuralları çerçevesinde belli şartların sağlanması gerekmektedir. Ancak işveren görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin teorik bilgisinin iş yeri uygulaması için yeterli olmamasının memnuniyeti düşüren nokta olduğu anlaşılmaktadır. Ölmez (2024) işverenlerin istenilen düzeyde teorik eğitim alınmamasını belirttiği çalışması bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Çalışmada işverenlerin memnuniyetlerini artıran bir diğer nokta ise öğrencilerin mesleki uygulamaya kolay uyum sağlaması olmuştur. Ölmez'in (2024) öğrencilerin yüksek katılımla ekip çalışmasını sürdürmeleri sonucu bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Akşit vd., (2016) çalışmasında işletmede mesleki eğitime giden öğrencilerin algılarında nitelikli oldukları, iş işleyişini ve birlikte çalışma sürecini kavradıkları, iş hayatına başladıklarında hatayı azalttıkları, performans ve iletişim süreçlerinde olumlu yönde artış yaşadıkları sonucunun rapor edilmesi bu çalışmada ortaya çıkan işveren memnuniyetinin yüksek olmasını açıklamaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, üniversite-sektör iş birliği çerçevesinde uygulanan +1 Uygulamalı Eğitim Modeli, önlisans ve lisans düzeylerindeki öğrencilerden işveren beklentileri farklılaşmakta

olduğu için memnuniyet düzeyleri de bu yönde değişmektedir. Gelecek araştırmalarda bu farkın nedenleri, sektöre göre değişimleri ve uzun vadeli oluşacak etkileri üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Ala, M. Ö., ve Gülmez, H. (2014). İşyeri eğitimi uygulamasının verimliliği: Sosyal bilimler meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir araştırma. 1. Uluslararası Mesleki Eğitim ve Öğretim Sempozyumu (IVETS-2014), 11-13 Eylül 2014, Bursa.

Akşit, A., Kalfa, V. R., ve Arpat, B. (2016). Bir işveren-öğrenci buluşması modeli – Meslek yüksekokullarında işbaşı eğitimi programında öğrenci algılarının belirlenmesi: Honaz Meslek Yüksekokulu örneği. Uluslararası Osmaneli Sosyal Bilimler Kongresi, 12–14 Ekim 2016, Osmaneli, Bilecik.

Akşit, A. & Arpat, B. & Kalfa, V.R. (2016). Bir İşveren-Öğrenci Buluşması Modeli-Meslek Yüksekokullarında İşbaşı Eğitim Programında Öğrenci Algılarının Belirlenmesi: Honaz Meslek Yüksekokulu Örneği. 2. Uluslararası Osmaneli Sosyal Bilimler Kongresi, 12-14.Ekim.2016, Bilecik, ss:1099-1108.

Andersen, J. P., Prause, J. & Silver, R. C. (2011). A step-by-step guide to using secondary data for psychological research. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 56-75.

Arpat, B. (2018). Meslek Yüksekokullarında Uygulanan İşbaşı Eğitimlerinde Boylamsal Bir Değerlendirme Honaz Meslek Yüksekokulu Örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(3).

Büyüköztürk Ş, Kılıç-Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, ve Demirel F (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Deissinger, T. (2007), ""Making schools practical": Practice firms and their function in the full-time vocational school system in Germany", *Education + Training, 49*(5), 364-379. https://doi. org/10.1108/00400910710762931

Dikmen, M. ve Baysal, H. (2017). Üniversite sanayi işbirliği kapsamında teknoloji fakültesi işyeri eğitimi modeli üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sürdürülebilir Mühendislik ve Teknoloji Dergisi , 1*(1) , 35-46.

Erol, Z. (2016). 3+1 Eğitim Modelinin Nitelikli Eleman İstihdamına Etkisi ve Öğrencilerin Modele Bakışı. ISVET 2016 (International Symposium on Post-Secondary Vocational Education and Training), 1215.Ekim.2016, Hitit Üniversitesi, 304-315.

Fidan, T., Fidan, İ. Ö., ve Öztürk, H. (2018). Meslek yüksekokulu öğrenci ve mezunlarının kariyer seçimlerine etki eden faktörler ile kariyer beklentileri: Öz yeterliğin aracı rolü. *Yükseköğretim Dergisi, 8*(3), 249-263.

Gümüş, İ. (2016). Meslek Liseleri ve Meslek Yüksekokullarındaki Öğrencilere Uygulamalı İş Yeri Eğitimle Kazandırılan Becerilerin Niteliksel Açıdan Değerlendirilmesi. ISVET 2016 (International Symposium on Post-Secondary Vocational Education and Training), 12-15.Ekim.2016, Hitit Üniversitesi, 782-790.

Johnston, M. P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and quantitative methods in libraries, 3*(3), 619-626.

Kagaari, J. R. (2007). Evaluation of the effects of vocational choice and practical training on students' employability. *Journal of European Industrial Training, 31*(6), 449-471.

Kazu, İ. Y. (1996). "Okul-endüstri işbirliğinde istihdam sektörünün beklentileri (Bursa, Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ ve Malatya illeri örneği)". *F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,* 253 – 260.

Küçükgöksel N. ve Akpınar, T. (2016). İstihdam odaklı mesleki eğitime yönelik sorunlar, talep ve beklentiler. *Tekirdağ SMMM Odası Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 6,* Tekirdağ.

Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: Focus on learning environments. *Journal of Vocational Education & Training, 72*(2), 250-269.

Ölmez M (2024) Investigation of Factors Affecting Student/Institutional Satisfaction In Vocational Education Practice (An Evaluation Based Research On The BVT 3+1 System), *Journal of Economics and Administrative Sciences, 25*(3): 333-348, DOI:10.37880/cumuiibf.1457549

Özsoy, A. (2013). Mühendislik Eğitimine Çalışan Mühendislerin Bakışı ve İşyeri Eğitimi Modeli. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 17*(1), Özel Sayı, 77-85.

Sarıbıyık, M. (2013). Meslek Yüksekokullarında nitelikli işgücü yetiştirmek için 3+1 eğitim modeli. *Apjes Acedemic Platform Journal of Engineering and Science*, ss.39-41.

Tekbalkan, M. ve Karataş, F. (2022). Turizm işletme yöneticilerinin meslek yüksekokullarında uygulanan 3+1 eğitim modelinden beklentilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Turizm Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 31-40.

Tektaş, N., Yayla, A., Sarıkaş, A., Polat, Z., Tektaş, M., & Ceviz, Ö. (2016). Ön lisans öğrencilerinin staj uygulamalarinin değerlendirilmesi: marmara üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(6), 310-318.

Yıldırgan, R., Taşçıoğlu Baysal, H., & Zengin, B. (2016). 3+1 eğitim modeli kapsamında işletmelerde istihdam edilen turizm önlisans öğrencilerinin mesleğe ilişkin tutumları: Sakarya üniversitesi örneği. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 4*(1), 101-116.

Yumurtacı, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin iş bulma sürecine ilişkin beklentileri bağlamında emeklilik öngörülerinin belirlenmesi: bir alan araştırması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi,* (1) , 231-253.

ALGILANAN HELİKOPTER EBEVEYN TUTUMLARININ SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fatma HİSARKAYA

Uzman Psikolojik Danışman, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke, KKTC
hisarkayafatma147@gmail.com,
ORCID ID: 0009-0007-7744-5592

Nergüz BULUT SERİN

Prof.Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke,KKTC
nserin@eul.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2074-3253

Özet

Bu çalışmanın amacı algılanan helikopter ebeveynlik tutumunun yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, anne babanın eğitim düzeyi ve kardeş sayıları ve ebeveyn birliktelik durumu açısından anlamlı farklılık olup olmadığının incelenmesidir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye Cumhuriyeti'nde ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan 18-30 yaş 507 bireyden oluşmuştur.Veri toplama sürecinde amaçlı örneklemenin ölçüt örnekleme yöntemine uygun bir şekilde 524 katılımcıya ulaşılmıştır. 17 tane geçersiz veri bulunmasından dolayı analizlere 507 katılımcının yanıtları ile analizler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, LeMoyne ve Buchanan (2011) tarafından geliştirilen Helikopter Ebeveyn Ölçeği (Helicopter Parenting Scale), bireylerin helikopter ebeveyn tutumlarını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçme aracıdır. Okray (2016) tarafından ise ölçeğin Türkçe formunun uyarlaması ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada cinsiyet, yaş değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Yaş değişkeni gruplarına göre Baba Helikopter Ebeveynlik Ölçeği Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Gelir düzeyi değişkeni gruplarına göre Anne ve Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir bulunmamıştır. Anne ve Baba Helikopter Ebeveynlik puanları, ebeveynlerin eğitim düzeylerine ve kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ebeveyn birliktelik durumu değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermezken Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Helikopter ebeveynlik, ana baba tutumları, sosyo- demografik değişkenler, genç yetişkin bireyler.

AN ANALYSIS OF PERCEIVED HELICOPTER PARENTAL ATTITUDES IN TERMS OF SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES

Absract

The aim of this study is to examine whether there are significant differences in perceived helicopter parenting attitudes in terms of age, gender, income level, parents' education level, number of siblings, and parental unity status. The research is a descriptive study. Purposive sampling was chosen as the sampling method. The research population consisted of 507 individuals aged 18-30 living in the Republic of Turkey and the Turkish Republic of Northern Cyprus. During the data collection process, 524 participants were reached in accordance with the criterion sampling method of purposive sampling. Due to the finding of 17 invalid data, the analyses were conducted with the responses of 507 participants. The Helicopter Parenting Scale, developed by LeMoyne and Buchanan (2011), is a measurement tool used to determine how individuals perceive helicopter parenting attitudes. The adaptation of the Turkish form of the scale, along with its validity and reliability studies, was conducted by Okray (2016). In this study, the level of Maternal Helicopter Parenting differed significantly across gender and age groups. The Paternal Helicopter Parenting Scale score differed significantly across age groups. No statistically significant difference was found between the income groups for Maternal and Paternal Helicopter Parenting scores. Maternal and Paternal Helicopter Parenting scores did not differ significantly across the parental education level or number of siblings. While the Maternal Helicopter Parenting score did not differ significantly across the parental partnership groups, the Paternal Helicopter Parenting score did differ significantly across the parental relationship groups.

Keywords: Helicopter parenting, parental attitudes, socio-demographic variables, young adult individuals.

GİRİŞ

Bireyin dünyaya geldiği andan itibaren gelişim sürecini etkileyen pek çok unsur vardır bu unsurlar arasında; aile, sosyal çevre okul ortamları gibi pek çok unsur bulunmaktadır. Bunların arasında özellikle çocuğun nasıl bir aile ortamında büyüyüp geliştiği ve ebeveynlerin tutumu çocuk üzerinde kritik bir rol oynamaktadır (Arslan, Kıral, 2022). Ebeveynlerin sergiledikleri bu tutumlar çocukların yaşamında kişilik gelişimleri, duygusal sağlıkları, olaylar karşısında gösterdikleri davranışları, sosyal becerileri, psikolojik dayanıklılıkları konusunda önemli rol oynar. Geçmiş günlerden günümüze kadar birçok çeşitli kültürde çocukluk kavramı farklı şekillerde ele alınması yorumlanması ve bakış açılarının zamanla evrilmesi ebeveynlik şekillerinin farklılaşmasına ve yeni ebeveynlik tarzlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Dursun Çirci, 2021). Ebeveynlerin tutumları, cinsiyetleri, aldıkları eğitim düzeyi, yaşadıkları coğrafi bölge, kendi yaşları, evlendikleri yaşları ve kaç çocukları olduğu gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Sak ve diğerleri, 2015).

Teknolojinin ve dijitalleşmenin hızla ilerlemesi, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarını önemli ölçüde dönüştürmüştür. Günümüzde ebeveynler, teknolojik araç gereçler sayesinde istedikleri zaman istedikleri yerde çocuklarının ne yapıyor olduklarından haberdar olabilmekte ve onlarla istedikleri zaman iletişim kurabilmektedirler (Lemoyne ve Buchanan, 2011). Teknolojinin sağladığı bu yeniliklere ayak uydurmaya çalışan ve süreci yönetmeye çalışan ebeveynlere de "yeni nesil ebeveyn" denilmektedir. Yeni nesil ebeveynliğin birçok türü bulunmaktadır. Bunlardan biri de helikopter ebeveynliktir. Helikopter ebeveyn tutumu ebeveynlerin çocuklarını yaşamın her anında onları kendi kontrolleri altına alarak, onların yaşam tercihlerinin kişilik gelişimlerine olması gerekenden daha fazla müdahale eden anne ve babaların tutumlarıyla meydana gelmektedir (Duygulu, 2018). Ebeveynlerin gösterdikleri tutumlar arasında çağımızda önemli bir problem haline gelen helikopter ebeveynlik tutumu sergileyen ebeveynlerin gösterdikleri ortak davranışlar çocuklarının her zaman her alanda başarı

sergilemeleri, çocuklarını yaşamlarının merkezine koymaları bulunmaktadır (Odenweller ve diğerleri, 2014).

Alanyazın incelendiğinde helikopter ebeveynlik tutumunun bazı olumlu ve olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Helikopter ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarının hayatına yoğun müdahalesi, yönlendirme, tavsiye verme, açıklama yapması çocukların akademik performansını ve öz saygısını olumsuz etkilediği (Lamborn ve Groh, 2009) ve karşılaştıkları problemler karşısında stresle başa çıkma yeteneklerini zayıflattığı (Segrin vd., 2015) görülmektedir. Helikopter ebeveynlik tutumuyla büyütülen çocukların, çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine geçtiklerinde de hem iş hayatında hem duygusal ilişkilerinde bazı problemler yaşayabilmektedirler. İş yaşamında aşırı yönlendirilme, açıklık, rehberlik ve otorite onayı beklentisi içine girmeleri nedeniyle kişilerarası problem yaşadıkları ve kimlik bunalımına girebildikleri (Arnett, 2007) belirtilmektedir. Ayrıca, psikolojik dayanıklılıkları azalabilir (Gottlieb, 2011) ve refah seviyeleri düşebilir (Gençer, 2020). Depresyona daha çok eğilimli hale gelebilirler (Okray, 2016) ve daha fazla depresyon ve anksiyete yaşama riski yaşayabilirler (Reed vd., 2016). Sosyal fobi, obsesyon ve panik bozukluk gibi çok görülen sorunlarla karşılaşabilirler (Özbey, 2022). Bu problemler insanların yaşam kalitesini düşürebilir ve işlevselliklerini azaltabilir buna bağlı olarak bu etkileri azaltmak için antidepresan ilaç kullanımı artabilir (LeMoyne ve Buchanan, 2011).

Helikopter ebeveynliğin bunlar gibi çocuklar üzerinde pek çok olumsuz etkilere neden olsa da buna etkilere karşılık olumlu etkiler de vurgulanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının hayatına yoğun müdahalesi çocukların gelişim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağladığı, Akademik başarılarının yükselmesine katkıda bulunduğu ve daha olumlu sosyal davranışlar ile umut dolu bir bakış açısıyla ilişkilendirildiği de ifade edilmektedir. Bu durum, çocukların eğitim hayatında daha başarılı olmalarına ve toplum içinde daha pozitif etkileşimler kurmalarına yardımcı olmaktadır (Schiffrin vd., 2014; Fan ve Chen, 2001; Day ve Padilla Walker, 2009). Bu bulgular, yüksek ebeveyn katılımının çocukların gelişimine olumlu etkiler sağlayabileceğini göstermektedir.”Bu yapılan araştırmalar doğrultusunda görülmektedir ki çocukların algıladıkları ebeveyn tutumu onların yaşamın ilerleyen dönemindeki gelişimlerini etkilemektedir (Lehman ve diğerleri, 2009; Repetti ve diğerleri, 2002). Dünyaya geldiği ilk andan itibaren ailesiyle güvenli bir ilişki kuran bireyin psikolojik dayanıklılığının yüksek olması beklenir. Ayrıca bu kişilerin dışa dönük, kişilerarası ilişkileri iyi ,işbirliğine açık ve özgüveni yüksek kişiler olması muhtemeldir (Verschueren, Buyck ve Marcoen, 2001; Thompson, 2006; Slaski ve Cartwright, 2002).

Helikopter ebeveynlik tutumuyla büyütülen çocukların, çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine geçtiklerinde de hem iş hayatında hem duygusal ilişkilerinde bazı problemler yaşayabilmektedirler. İş yaşamında aşırı yönlendirilme, açıklık, rehberlik ve otorite onayı beklentisi içine girmeleri nedeniyle kişilerarası problem yaşadıkları ve kimlik bunalımına girebildikleri belirtilmektedir. Darlow ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan bir çalışmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin helikopter ebeveyn tutumlarının öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarına uyum sağlamalarını zorlaştırabileceğini, bunun da düşük öz yeterlik düzeyi ile bağlantılı olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte, Shoup ve ekibinin (2009) araştırmasında farklı sonuçlara varılmıştır. Çalışmada, helikopter ebeveyn tutumu ile yetişen öğrencilerin öz saygı ve sosyal gelişim açısından olumlu ilerlemeler kaydettiği belirlenmiştir. Ancak ebeveynlerin kontrol ve müdahale düzeylerini dengeli bir şekilde yönetmesi önemli bir faktör olarak belirtilmektedir.

Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada algıladıkları helikopter ebeveynliğin psikolojik uyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma güncel bir derleme çalışması olması ile öne çıkmaktadır, araştırmanın sonuçlarına göre bu ebeveynlik tarzının üniversite öğrencilerinin kaygı,

depresyon ve stres düzeylerini artırdığı görülmüştür. Bununla birlikte öz-yeterlilik, özsaygı ve özerklik gibi bireysel özelliklerin bu olumsuz etkileri hafifletici rol oynadığı belirtilmiştir (La Rosa, Çing, & Komodor, 2024).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı algılanan helikopter ebeveynlik tutumunun yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, anne babanın eğitim düzeyi ve kardeş sayıları ve ebeveyn birliktelik durumu açısından anlamlı farklılık olup olmadığının incelenmesidir.

Alt Amaçlar

-Katılımcıların Algılanan helikopter ebeveyn tutumları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

-Katılımcıların Algılanan helikopter ebeveyn tutumları, yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

-Katılımcıların Algılanan helikopter ebeveyn tutumları, ailenin algılanan gelir düzeyi değişkeni grupları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Katılımcıların Algılanan helikopter ebeveyn tutumları, annenin eğitim durumu değişkeni grupları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

-Katılımcıların Algılanan helikopter ebeveyn tutumları, babanın eğitim durumu değişkeni grupları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

-Katılımcıların Algılanan helikopter ebeveyn tutumları, kardeş sayısı değişkeni grupları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

-Katılımcıların Algılanan helikopter ebeveyn tutumları, ebeveynlerin birliktelik durumu değişkeni grupları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve çalışmadan elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Algılanan helikopter ebeveynlik tutumunun yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, anne babanın eğitim düzeyi ve kardeş sayıları ve ebeveyn birliktelik durumu açısından anlamlı farklılık olup olmadığının incelenmesİ olan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye Cumhuriyeti'nde bulunan 18-30 yaş aralığındaki bireyler oluşturacaktır. Örneklem çalışmada ulaşılmak istenen kitle 1.000.000'un üzerinde olması durumunda, yüzde 5 hata payıyla, anlamlı sonuçlar elde edilebilmesi için araştırmada en az 384 kişilik bir örnekleme ulaşılması yeterli kabul edilmektedir. Bu doğrultuda örneklem, %5'lik hata payı %95'lik geçerlilik ile Türkiye Cumhuriyeti'nde bulunan 18-30 yaş 384 bireyden oluşmuştur. (Baş, 2006).

Veri toplama sürecinde amaçlı örneklemenin ölçüt örnekleme yöntemine uygun bir şekilde 524 katılımcıya ulaşılmıştır. 17 tane geçersiz veri bulunmasından dolayı analizlere 507 katılımcının yanıtları

ile analizler gerçekleştirilmiştir. Hedeflenen veriye ulaşılıncaya kadar veri toplamaya devam edilmiş ve yeterli veriye ulaşıldıktan sonrasında anket formuna erişim kapatılmıştır.

Katılımcılara ait demografik bilgilere ilişkili bilgiler tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler Tablosu

Değişkenler	Grup	n	%
Yaş	18-20	205	40,4
	20-22	169	33,3
	22 ve üzeri	133	26,2
Cinsiyet	Kadın	362	71,4
	Erkek	145	28,6
Gelir Düzeyi	Alt	28	5,5
	Orta	474	93,7
	Yüksek	4	0,8
Anne Eğitim Durumu	Okur yazar değil	45	9,1
	Okur yazar/İlkokul	173	34,9
	Ortaokul	88	17,8
	Lise	135	27,3
	Ön lisans/Lisans	46	9,3
	Yüksek lisans/Doktora	8	1,6
Baba Eğitim Durumu	Okur yazar değil	10	2,0
	Okur yazar/İlkokul	135	26,8
	Ortaokul	128	25,4
	Lise	150	29,8
	Ön lisans/Lisans	67	13,3
	Yüksek lisans/Doktora	14	2,8
Kardeş Sayısı	Tek Çocuğum	26	5,1
	İki Kardeşiz	171	33,7
	Üç veya Daha Fazla Kardeşiz	310	61,1
Ebeveyn Birliktelik Durumu	Birlikte	446	88,0
	Ayrı	39	7,7
	Diğer	22	4,3
		Ort	**SS**
Yaş		20,64	2,494

Yürütülen araştırma kapsamında araştırmaya katılan 507 katılımcının 362(%71,4)'inin kadın, geriye kalan 145(%28,6) katılımcının ise erkek olduğu saptanmıştır. Katılımcıların 205'i (%40,4) 18-20 yaş aralığında, 169'u(%33,3) ise 20-22 ve 133'ü(%26,2) yaş aralığında yer almaktadır. Araştırmaya katılım gösterenlerin algılanan sosyoekonomik düzeylerine bakıldığında; katılımcıların 28'nin(%5,5) alt, 474'ünün(%93,7) orta, 4'ünün(%0,8) ise yüksek şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların anne eğitim düzeyine ilişkin yanıtları incelendiğinde 45'inin(%9,1) okuryazar değil 173'ünün(%34,9) okuryazar/ ilkokul, 88'inin(17,8) ortaokul, 135'inin(%27,3) lise, 46'sının(%9,3) ön lisans/ lisans, 8(%1,6) katılımcının eğitim düzeyinin ise yüksek lisans/ doktora olduğu saptanmıştır. Katılımcıların baba eğitim düzeyine ilişkin yanıtları incelendiğinde 10'unun(%2,0) okuryazar değil 135'inin(%26,8) okuryazar/ ilkokul, 128'inin(25,4) ortaokul, 150'sinin(%29,8) lise, 67'sinin(%13,3) ön lisans/ lisans, 14(%2,8) katılımcının eğitim düzeyinin ise yüksek lisans/ doktora olduğu saptanmıştır. Katılımcıların kardeş sayısı incelendiğinde 26'sının(%5,1) tek çocuk, 171'inin(%33,7) iki kardeş, 310'unun(%61,1) üç veya daha fazla kardeş olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin birliktelik durumuna baktığımızda 446'sının(%88,0) birlikte, 39'unun(%7,7) ayrı, 22(%4,3) katılımcının ise diğer durumda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Yapılacak olan araştırmaya katılım sağlayacak bireylere ilişkin araştırmanın amacına uygun çeşitli bilgileri elde etmek üzere araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan bilgi formu (yaş, cinsiyet, ailenin algılanan gelir durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, ebeveynlerin birliktelik durumu) sorularından oluşan formdur.

Helikopter Ebeveyn Ölçeği

LeMoyne ve Buchanan (2011) tarafından geliştirilen Helikopter Ebeveyn Ölçeği (Helicopter Parenting Scale), bireylerin helikopter ebeveyn tutumlarını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçme aracıdır. Okray (2016) tarafından ise ölçeğin Türkçe formunun uyarlaması ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 7 maddeden oluşmaktadır. 4´lü Likert tipinden oluşan bu ölçek "hiç böyle değildi" için 0 puan ile "tamamen böyleydi" için 3 puan arasında değişir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 21'dir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması durumunda Yüksek puanlar, yoğun helikopter ebeveynlik davranışlarını göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin korelasyon katsayısı 0.81 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.74 olarak saptanmıştır (Okray, 2016). Yapılan bu çalışma için Anne Helikopter Ebeveynlik ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı 0.42 olarak bulunmuş Baba Helikopter Ebeveynlik ölçeğinin ise 0.66 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Yapılan çalışmada katılımcılara online bir şekilde Google forms aracılığıyla https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfEY_qRhp0g4O1A8F5GHZh6uaTSBz89bXn7KDacRpefLlG5w/viewform?usp=sharing ulaşılmıştır. Başlangıçta etik kurulu onay süreci bitimine kadar herhangi bir veri toplama gerçekleşmemiş olup Laü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (BAYEK) …. tarihinde alınan onaydan sonra katılımcılardan anket aracılığıyla çalışmanın verileri elde elde edilmiştir. Katılımcıların yapılan çalışmaya katılım göstermeleri tamamen gönüllülük esaslı olarak yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS-27 paket programı kullanılmıştır. Sosyodemografik sorular için frekans tablosu hazırlanmıştır. Çalışmanın değişkenlerinin grup ortalamalarındaki farklılıkları bulabilmek için durumlara uygun olan analiz yöntemi kullanılmıştır. 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-test, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde One-Way ANOVA analizi ve non-parametrik Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara uygulanan anket yanıtları üzerinden elde edilen veriler doğrultusunda analizler yapılmış ve analizlerin sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 2. Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenilirlik Analizi

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac's Alpha
Anne Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	507	9,39	3,019	,000	,424	1,155	,415
Baba Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	507	8,93	3,959	,000	,301	,711	,661

Tablo 2'de normallik analizi ve güvenilirlik analizleri yer almaktadır. Ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri -2; +2 sınırını aşmadığından analizlerde parametrik testler kullanılmaktadır, fakat grup gözlem sayıları yetersiz (n<30) olduğunda non-parametrik testler kullanılacaktır (George, D., & Mallery, M. 2010). Kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri yeterli düzeydedir. Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu ifade etmektedir (Kalaycı, 2006).

Gruplararası Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Katılımcıların ölçeklerden almış oldukları puanların yaş, cinsiyet, ailenin algılanan gelir durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, ebeveynlerin birliktelik durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-test, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde One-Way ANOVA analizi ve non-parametrik Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Anne Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	Kadın	362	9,14	2,727	-2,747	214,243	,007*
	Erkek	145	10,04	3,576			
Baba Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	Kadın	362	8,43	3,561	-4,115	216,708	,000*
	Erkek	145	10,18	4,593			

Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (t=-2,747; p<0,05).Erkeklerin Anne Helikopter Ebeveynlik puanı ortalaması, kadınların Anne Helikopter Ebeveynlik puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (t=-4,115; p<0,05). Erkeklerin Baba Helikopter Ebeveynlik puanı ortalaması, kadınların Baba Helikopter Ebeveynlik puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Tablo 4. Yaş Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	F	p	Fark
Anne Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	a) 18-20	205	9,20	2,923	2	4,494	,012*	b>a,c
	b) 20-22	169	9,95	2,934				
	c) 22 ve üzeri	133	8,99	3,187				
	Toplam	507	9,39	3,019				
Baba Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	a) 18-20	205	8,68	3,979	2	4,216	,015*	b>c
	b) 20-22	169	9,63	3,738				
	c) 22 ve üzeri	133	8,42	4,105				
	Toplam	507	8,93	3,959				

Yaş değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (F= 4,494; p<0,05). 20-22 yaş arası bireylerin Anne Helikopter Ebeveynlik puanı ortalaması, 18-20 ile 22 ve üzeri yaş bireylerin Anne Helikopter Ebeveynlik puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Yaş değişkeni gruplarına göre Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (F=4,216; p<0,05). 20-22 yaş arası bireylerin Baba Helikopter Ebeveynlik puanı ortalaması, 22 ve üzeri yaş bireylerin Baba Helikopter Ebeveynlik puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Tablo 5. Gelir Düzeyi Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p	Fark
Anne Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	a) Alt	28	9,93	2,956	2	3,596	,166	
	b) Orta	474	9,35	3,035				
	c) Yüksek	4	9,75	,957				
	Toplam	506	9,39	3,020				
Baba Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	a) Alt	28	8,64	4,314	2	,460	,794	
	b) Orta	474	8,94	3,955				
	c) Yüksek	4	10,00	2,944				
	Toplam	506	8,93	3,963				

*p<0.05

Gelir düzeyi değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (H=3,596; p>0,05). Gelir düzeyi değişkeni gruplarına göre Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (H=,460; p>0,05).

Tablo 6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p	Fark
Anne Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	a) Okur yazar değil	45	9,20	3,042	5	1,380	,927	
	b) Okur yazar/İlkokul	173	9,48	3,220				
	c) Ortaokul	88	9,27	3,069				
	d) Lise	135	9,53	2,799				
	e) Önlisans/Lisans	46	9,43	2,926				
	f) Yüksek lisans/Doktora	8	8,25	2,435				
	Toplam	495	9,41	3,019				
Baba Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	a) Okur yazar değil	45	8,87	4,398	5	1,214	,944	
	b) Okur yazar/İlkokul	173	9,01	3,822				
	c) Ortaokul	88	8,90	3,702				
	d) Lise	135	8,75	3,876				
	e) Önlisans/Lisans	46	9,02	3,936				
	f) Yüksek lisans/Doktora	8	8,38	4,658				
	Toplam	495	8,90	3,877				

*p<0.05

Anne eğitim düzeyi değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (H=1,380; p>0,05). Anne eğitim düzeyi değişkeni gruplarına göre Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (H=1,214; >0,05).

Tablo 7. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p	Fark
Anne Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	a) Okur yazar değil	10	9,40	3,134	5	3,885	,566	
	b) Okur yazar/İlkokul	135	9,37	3,387				
	c)Ortaokul	128	9,40	3,093				
	d) Lise	150	9,51	2,837				
	e) Önlisans/Lisans	67	9,03	2,437				
	f) Yüksek lisans/Doktora	14	10,36	3,225				
	Toplam	504	9,40	3,021				
Baba Helikopter Ebeveynlik Ölçeği	a) Okur yazar değil	10	7,50	5,911	5	7,751	,171	
	b) Okur yazar/İlkokul	135	8,65	3,937				
	c)Ortaokul	128	8,78	3,978				
	d) Lise	150	9,41	3,978				
	e) Önlisans/Lisans	67	8,64	3,696				
	f) Yüksek lisans/Doktora	14	10,64	3,177				
	Toplam	504	8,94	3,965				

*p<0.05

Baba eğitim düzeyi değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (H=3,885; p>0,05). Baba eğitim düzeyi değişkeni gruplarına göre Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (H=7,751; p>0,05).

Tablo 8. Kardeş Sayısı Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p	Fark
Anne	a) Tek Çocuğum	26	9,65	3,006	2	,594	,743	
Helikopter	b) İki Kardeşiz	171	9,47	2,837				
Ebeveynlik	c) Üç veya Daha Fazla Kardeşiz	310	9,33	3,123				
Ölçeği	Toplam	507	9,39	3,019				
Baba	a) Tek Çocuğum	26	8,15	5,540	2	,845	,656	
Helikopter	b) İki Kardeşiz	171	8,91	3,793				
Ebeveynlik	c) Üç veya Daha Fazla Kardeşiz	310	9,01	3,901				
Ölçeği	Toplam	507	8,93	3,959				

*p<0.05

Kardeş sayısı değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (H=,594; p>0,05). Kardeş sayısı değişkeni gruplarına göre Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (H=,845; >0,05).

Tablo 9. Ebeveyn Birliktelik Durumu Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p	Fark
Anne	a) Birlikte	446	9,37	3,057	2	1,330	,514	
Helikopter	b) Ayrı	39	9,79	2,441				
Ebeveynlik	c) Diğer	22	9,18	3,231				
Ölçeği	Toplam	507	9,39	3,019				
Baba	a) Birlikte	446	9,21	3,762	2	13,348	,001*	a>b
Helikopter	b) Ayrı	39	6,36	4,350				
Ebeveynlik	c) Diğer	22	7,82	5,324				
Ölçeği	Toplam	507	8,93	3,959				

*p<0.05

Ebeveyn birliktelik durumu değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (H=1,330; p>0,05). Ebeveyn birliktelik durumu değişkeni gruplarına göre Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (H=13,248; p<0,05). Ebeveynleri birlikte olan bireylerin Baba Helikopter Ebeveynlik puanı ortalaması, ebeveynleri ayrı olan bireylerin Baba Helikopter Ebeveynlik puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

SONUÇ

Çalışmada cinsiyet değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Erkeklerin Anne Helikopter Ebeveynlik puanı ortalaması, kadınların Anne Helikopter Ebeveynlik puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Baba Helikopter Ebeveynlik puanı da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Erkeklerin Baba Helikopter Ebeveynlik puanı ortalaması, kadınların Baba Helikopter Ebeveynlik puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Literatüre baktığımızda bu konuyla ilgili elde edilen bulgular çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmanın aksine Alpsoy'un 2020 yılında yaptığı çalışmasında bireylerin algılanan helikopter ebeveyn tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bradley-Geist ve Olson-Buchanan'ın 2014 yılında örneklemi üniversite öğrencileri olarak gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveyn tarafından

gösterilen aşırı ilgi ve alakanın kız çocukları üzerine odaklandığını ifade etmiştir. Okray 2016 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında ise erkek katılımcıların ebeveynlerini helikopter ebeveyn olarak algılama seviyesinin kız katılımcıların ailelerini helikopter ebeveyn olarak algılama düzeyine göre daha yüksek olduğu sonucunu saptamıştır. Bu çalışmanın cinsiyete göre sonucu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanıyor olabilir. Erkek bireyler toplumda daha bağımsız ve özerk olmaları beklenen bireyler olarak yetiştirildiğinden, annelerinin yönlendirici veya koruyucu tutumlarını daha müdahaleci ve kısıtlayıcı algılayabilmektedirler. Buna karşılık, kadın bireyler duygusal yakınlık ve bağlılık temelli bir sosyalizasyon süreci geçirdikleri için, benzer ebeveyn tutumlarını daha olağan ve destekleyici olarak algılayabilmektedir. Bu farklılaşma, cinsiyete özgü beklentilerin bireylerin ebeveyn tutumlarını algılama biçimlerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Çalışmada yaş değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. 20-22 yaş arası bireylerin Anne Helikopter Ebeveynlik puanı ortalaması, 18-20 ile 22 ve üzeri yaş bireylerin Anne Helikopter Ebeveynlik puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Yaş değişkeni gruplarına göre Baba Helikopter Ebeveynlik Ölçeği Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. 20-22 yaş arası bireylerin Baba Helikopter Ebeveynlik Ölçeği Puanı ortalaması, 22 ve üzeri yaş bireylerin Baba Helikopter Ebeveynlik Ölçeği Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Literatürü incelediğimizde helikopter ebeveynlik tutumlarının hem çocuğun yaşına göre hem de ebeveynin yaşına göre farklılık gösterebileceği görülmüştür. Padilla-Walker ve Nelson (2012) tarafından geliştirilen helikopter ebeveynlik ölçeğinde çocukların ve onların ebeveynlerinin sergilemiş olduğu helikopter ebeveyn tutumu, yaşına göre artıp azalabileceğini ortaya koymuştur. Yine bu çalışmayla benzer bulgulara sahip olan başka bir çalışmada erken yaşta ebeveynlikle tanışan bireylerde helikopter ebeveynlik davranışlarının daha fazla olduğu belirtmiştir. Bu bulgu, erken yaşta ebeveyn olanların çocuklarının hayatlarına gereğinden fazla karışma müdahalede bulunma yaklaşımında olabileceğini göstermektedir (Kwon ve arkadaşları 2016). Sonuç olarak literatürde sınırlı sayıda çalışma olmakla birlikte hem ebeveynin yaşı hem de çocuğun yaşının helikopterlik ebeveynlik tutumlarını etkilediği söylenebilir.

Çalışmada gelir düzeyi değişkeni gruplarına göre Anne ve Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Türkiye' de yapılan çalışmalara baktığımızda Yılmaz (2020) yaptığı çalışmada orta ve üst gelir düzeyine sahip ailelerde helikopter ebeveyn tutumlarının daha yaygın olduğu saptanmıştır. Yine bu çalışmayla ortak sonuçlar gösteren başka çalışmalarda mevcuttur. Orta gelire sahip olan ailelerin çocuklarının yaşamlarına müdahalesi giderek arttığına dair birçok araştırma vardır (Smetana ve Chuang, 2001; Lindsay, 2011; Sirin ve Rogers-Sirin, 2004; Ahier ve Moore, 1999). Bu çalışmada anlamlı farklılık olmaması araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir kısmının orta gelir düzeyinde bulunması anlamlı bir farklılık oluşmasını sınırlandırmış olabileceği düşünülebilir.

Anne ve Baba Helikopter Ebeveynlik puanları, ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatürü incelediğimizde ise Yılmaz (2020) tarafından Türkiye'de yapılan bir araştırmada üniversiteden mezun olan annelerin, diğer eğitim seviyesinde olan annelere göre daha fazla helikopter ebeveyn tutumu sergiledikleri belirtilmiştir. Baba helikopter ebeveyn tutumu ile eğitim düzeyi ile anlamlı farklılık görülmemiştir.

Anne ve Baba Helikopter Ebeveynlik puanları, kardeş sayısı değişkeni gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Yılmaz (2020) tarafından yapılan bir çalışmada tek çocuğa sahip ailelerde daha fazla helikopter ebeveyn tutumu sergiledikleri sonucuna

varılmıştır. Bulgular, tek çocuğa sahip annelerin yarıdan daha fazlasının helikopter ebeveyn tutumu sergiledikleri görülmüştür.

Ebeveyn birliktelik durumu değişkeni gruplarına göre Anne Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermezken Baba Helikopter Ebeveynlik puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Ebeveynleri birlikte olan bireylerin Baba Helikopter Ebeveynlik puanı ortalaması, ebeveynleri ayrı olan bireylerin Baba Helikopter Ebeveynlik puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Benzer şekilde, Özbek (2022), tarafından yapılan bir çalışmada bireylerin algılanan helikopter ebeveyn tutumlarının ebeveynlerin birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Öneriler

Bu çalışmada katılımcıların algılanan helikopter ebeveyn tutumu gruplar arası değişkenlere göre farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Çalışmanın farklı aracı değişkenlerle tekrarlanması helikopter ebeveyn tutumlarına eden faktörlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Yapılan çalışmada baba helikopter ebeveynlik tutumu ile anlamsız ilişkiler bulunması, baba figürünün anne figürüne göre çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin daha arka planda kaldığını düşündürmektedir. Bu doğrultuda babaların, çocuklarının duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerine daha etkin şekilde katılım göstermeleri için eğitimler gerçekleştirilmelidir. Araştırma bulgularının genellenebilmesi için (18-30) yaş grubundan farklı yaş gruplarında, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde ve kültürlerde güncel çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu konuda nitel çalışmalarında yapılması genç bireylerin ebeveynlerine dair algılarının daha ayrıntılı analiz edilmesine olanak sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Ahier, J. and Moore, R. (1999). Post-16 education, semi-dependent youth and the privatisation of inter-age transfers: Re-theorising youth transition. British Journal of Sociology of Education, 20(4), 515-530.

Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? Child Development Perspectives, 1(2), 68-73.

Arslan, P., ve Kıral, B. (2022). İlkokul öğretmenlerinin aşırı koruyucu (helikopter) velilerle ilgili deneyimleri: Bir fenomenoloji çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 55(3), 827-882.

Baş, T. (2006). Anket nasıl hazırlanır?, anket nasıl uygulanır?, anket nasıl değerlendirilir? Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bradley-Geist J., ve Olson-Buchanan J. (2014) Helicopter parents: An examination of the correlates of over-parenting of college students, Education Training, 56(4), 314-328.

Darlow V, Norvilitis JM, Schuetze P (2017) The relationship between helicopter parenting and adjustment to college. Journal of Child Fam Stud, 26:2291–2298.

Day, R. D., ve Padilla Walker, L. M. (2009). Mother and father connectedness and involvement during early adolescence. Journal of Family Psychology, 23(6), 900.

Dursun Çirci, C. (2021). Helikopter ebeveynin yeni nesil çocukları. Sanat ve Sosyal Bilimler Sempozyumu. Paradigma Akademi, 369-388.

Duygulu, S. (2018). Yeni nesil ebeveynlik ve helikopter aileler. Ankara: Destek Yayınları.

Fan, X., ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 13(1), 1-22.

Gençer, G. B. (2020). Ergenlerde algılanan helikopter ebeveyn tutumunun, depresyon ve anksiyete ile ilişkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi] 30-70.

Gottlieb, L. (2011). How to land your kid in therapy. The Atlantic, 301(1), 64-78.

Kalaycı, Ş., Albayrak, A. S., Eroğlu, A., Küçüksille, E., Ak, B., Karaltı, M., & Antalyalı, Ö. L. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [Multivariate statistical techniques with SPSS applications] (s. 116). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Kwon, K. A., Yoo, G., ve Bingham, G. E. (2016). Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students' psychological adjustment? Journal of Child and Family Studies, 25, 136–145.

La Rosa, V. L., Çing, B. H. H., ve Komodor, E. (2024). The impact of helicopter parenting on adults in higher education: A comprehensive review of psychological adjustment among university students. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 158(3), 243–260.

Lamborn, S. D., ve Groh, K. (2009). A four-part model of autonomy during emerging adulthood: Associations with adjustment. International Journal of Behavioral Development, 33(5), 393-401.Lehman, B. J., Taylor, S. E., Kiefe, C. I., ve Seeman, T. E. (2009). Relationship of early life stress and psychological functioning to blood pressure in the CARDIA study. Health Psychology, 28(4), 413.

LeMoyne, T., ve Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well being. Journal of Sociological Spectrum, 31, 399–418.

Lindsay, C. A. (2011). All middle-class families are not created equal: Explaining the contexts that Black and White families face and the implications for adolescent achievement. Social Science Quarterly, 92(3), 761-781.

Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M. ve Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. Journal of Communication Studies (4), 407-425.

Okray, Z. (2016). Helicopter parenting and related issues: Psychological well being, basic psychological needs and depression on university students. Curr Res Educ, 2(3), 165- 173.

Özbek, T. (2022). Bireylerin algılanan helikopter ebeveyn tutumları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. 15-60.

Özbey, D. (2022). Ergenlerin algılanan helikopter ebeveyn tutumları ile bağlanma stillerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi] 10-30.

Padilla Walker, L. M., ve Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. Journal of adolescence, 35, 1177-1190.

Reed, K., Duncan, J. M., Lucier Greer, M., ve Fixelle, C. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: Implications for mental and physical health. Journal of Child and Family Studies, 25(10), 3136–3149.

Repetti, R. L., Taylor, S. E., ve Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. Psychological Bulletin, 128(2), 330–366.

Sak, R., Sak, İ. Ş., Atlı, S., ve Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne-baba tutumları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 972-991.

Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., ve Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' wellbeing. Journal of Child and Family Studies, 23, 548-557.

Segrin, C., Givertz, M., Swaitkowski, P., ve Montgomery, N. (2015). Overparenting is associated with child problems and a critical family environment. Journal of Child and Family Studies, 24(2), 470–479.

Shoup, R., Gonyea, R. M., ve Kuh, G. D. (2009, Mayıs). Helicopter parents: Examining the impact of highly involved parents on student engagement and educational outcomes [Konferans sunumu]. 49th Annual Forum of the Association for Institutional Research, Atlanta, GA.

Sirin, S., and Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middleclass African American adolescents. Youth and Society, 35(3), 323-340.

Slaski, M., ve Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. Stress and Health, 18(2), 63-68.

Smetana, J. and Chuang, S. (2001). Middle-class African American parents' conceptions of parenting in early adolescence. Journal of Research on Adolescence, 11(2), 177-198.

Thompson, R. A. (2006). Attachment in early years and effects on later development. Bildiri sunuldu: 14. Ulusal Psikoloji Kongresi, 6–8 Eylül 2006, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Verschueren, K., Buyck, P., ve Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: A three-year longitudinal study. Developmental Psychology, 37(1), 126-134.

Yılmaz, H. (2020). Türkiyede helikopter ebeveynlik eğilimi ve helikopter ebeveynlerin demografik özellikleri. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 20(46), 133-160.

YAPAY ZEKÂNIN AİLE KAVRAMI İLE İLİŞKİSİ:AİLE YAŞAMINA YANSIMALARI,DANIŞMANLIKTA KULLANIMI VE YENİ SINIRLAR

Semiha ÇUBUK

Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı-Üsküdar Üniversitesi

smhcubuk@gmail.com

ORCID ID: 0009-0008-3295-1309

Özet

Bu çalışma, yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin aile kavramı üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir perspektiften incelemeyi amaçlamaktadır. 21. yüzyılda hızla gelişen dijital dönüşüm süreci, yalnızca ekonomik ve toplumsal yapıları değil; aynı zamanda mikro düzeydeki aile sistemlerini de dönüştürmektedir. Yapay zekâ destekli dijital asistanlar, sosyal robotlar ve kişiselleştirilmiş yazılımlar, aile içi rollerin yeniden tanımlanmasına neden olmakta; bazı durumlarda YZ'nin neredeyse bir "aile üyesi" gibi algılanmasına yol açmaktadır. Bu durum, aile içi karar alma süreçlerinden duygusal bağlara kadar pek çok ilişki biçimini yeniden yapılandırmaktadır.Çalışmada; yapay zekânın aile yaşamındaki işlevselliği, duygusal etkileri, danışmanlık sürecindeki yeri ve özellikle çocuk yetiştirme ile ergen gelişimi üzerindeki katkıları incelenmiştir. Ayrıca YZ'nin aile danışmanlığında değerlendirme araçları, psiko-eğitim içerikleri ve dijital rehberlik gibi alanlarda nasıl kullanıldığı örneklerle ele alınmıştır. Ancak YZ'nin etik sınırlılıkları, empatik kapasite eksikliği ve insanî ilişkilerdeki yerine ikame edilemeyeceği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, YZ teknolojileri aile yapısına destek sağlayan güçlü araçlar olmakla birlikte, bu araçların bilinçli ve sınırlı kullanımı önem arz etmektedir. Ailelerin ve danışmanların teknolojik farkındalığı, dijital çağda sağlıklı ilişkilerin temelini oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, aile yapısı, aile danışmanlığı, çocuk gelişimi, ergenlik, dijital etik, teknoloji ve toplum

THE RELATIONSHIP BETWEEN ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE CONCEPT OF FAMILY: ITS REFLECTIONS ON FAMILY LIFE, ITS USE IN COUNSELING, AND NEW FRONTIERS

Abstract

This study aims to examine the effects of artificial intelligence (AI) technologies on the concept of family from a multidimensional perspective. The rapidly advancing digital transformation process in the 21st century is transforming not only economic and social structures but also family systems at the micro level. AI-powered digital assistants, social robots, and personalized software are leading to a redefinition of roles within the family; in some cases, AI is perceived almost as a "family member." This situation is restructuring many types of relationships, from family decision-making processes to emotional bonds. The study examines the functionality of artificial intelligence in family life, its emotional effects, its place in the counseling process, and especially its contributions to child rearing and adolescent development. It also discusses, with examples, how AI is used in family counseling in areas such as assessment tools, psycho-educational content, and digital guidance. However, the ethical limitations of AI, its lack of empathic capacity, and the fact that it cannot replace human relationships are emphasized. In conclusion, while AI technologies are powerful tools that support the family structure, the conscious and limited use of these tools is important. The technological awareness of families and counselors forms the basis of healthy relationships in the digital age.

Keywords: Artificial intelligence, family structure, family counseling, child development, adolescence, digital ethics, technology and society

GİRİŞ

21.yüzyılın en belirleyici olgularından biri olan yapay zekâ (YZ),yalnızca teknolojik sistemleri değil,toplumsal ve bireysel ilişkilerin dokusunu da dönüştürmektedir.Dijital dönüşümün hız kazandığı bu dönemde ,aile yapısı da geleneksel roller,iletişim biçimleri ve değer sistemleri açısından yeniden

tanımlanmaktadır(Polat,2020).Aile,insanlık tarihi boyunca toplumsal düzenin temel taşı olarak görülmüş;duygusal destek,değer akarımı ve sosyalleşmenin en önemli mekanı olmuştur.Ancak YZ teknolojilerinin günlük yaşama girişi,bu geleneksel yapıyı derinden etkilemekte ve aile üyeleri arasındaki iletişim biçimlerini yeniden şekillendirmektedir.

Yapay zekâ destekli dijital asistanlar, sosyal robotlar, çocuk bakım sistemleri ve duygusal etkileşim sağlayan algoritmalar, aile yaşamında giderek daha görünür hâle gelmiştir. Bu durum, aile içi iletişim ve etkileşimi kolaylaştırmakla birlikte, "duygusal mekanikleşme" riskini de beraberinde getirmektedir (Öztürk & Arslan, 2021). Örneğin, dijital asistanların aile üyeleriyle kurduğu rutin diyaloglar, kimi durumlarda bireylerin duygusal paylaşım ihtiyacını teknolojiyle tatmin etmesine yol açmakta; bu da insanî bağların derinliğini sorgulanır hâle getirmektedir. YZ'nin sunduğu konfor, zamanla bazı aile üyeleri için duygusal bir "ikame varlık" algısı oluşturabilmektedir. Bu olgu, modern toplumlarda aile kavramının "teknolojik genişleme" sürecine girdiğini göstermektedir.

Aile yapısının dönüşümünde yalnızca teknolojik yenilikler değil, bu yeniliklerin kültürel ve etik boyutları da belirleyici olmaktadır. Çelen (2021), yapay zekânın etik sınırlarının hâlen netleşmediğini, özellikle insani karar süreçlerine dahil olduğu durumlarda değer çatışmalarının ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, YZ'nin aile içi roller ve ilişkiler üzerindeki etkileri sadece teknik değil, aynı zamanda normatif ve ahlaki bir meseledir. Örneğin, çocukların eğitiminde kullanılan YZ tabanlı sistemlerin karar alma süreçlerinde tarafsızlık ve mahremiyet gibi değerlerin korunması, ailelerin etik farkındalığını zorunlu kılmaktadır.

Yapay zekâ, aile danışmanlığı alanında da giderek artan bir biçimde kullanılmaktadır. Danışmanlık süreçlerinde yapay zekâ destekli değerlendirme araçları, dijital psikoeğitim içerikleri ve çevrim içi rehberlik uygulamaları, danışmanlara zaman ve erişim kolaylığı sağlamaktadır. Bununla birlikte, yapay zekânın empatik kapasite eksikliği ve insani sezgilerden yoksunluğu, danışmanlık ilişkilerinde etik sınırların dikkatle çizilmesini gerektirmektedir. Bowen'ın aile sistemleri kuramı (akt. Saygın, 2022) bu noktada önemli bir perspektif sunar: aile, karşılıklı etkileşim içindeki bireylerden oluşan bir sistemdir ve bu sistemin sağlıklı işleyebilmesi için duygusal temasın korunması gerekir. Yapay zekânın danışmanlık sürecinde yalnızca destekleyici bir araç olarak kullanılması, sistemin insani dengesinin sürdürülebilmesi açısından elzemdir.

Modernleşme süreciyle birlikte dijital medya ve YZ uygulamaları, aile içi iletişim kalıplarını da dönüştürmüştür. Yıldız (2022), dijital medyanın aile bireyleri arasındaki etkileşimi hem hızlandırdığını hem de yüzeyselleştirdiğini belirtmektedir. Bu çelişki, ailelerin teknolojiyle kurdukları ilişkinin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Aşırı teknoloji kullanımı, aile üyeleri arasında duygusal uzaklaşma yaratabilirken; bilinçli kullanım, paylaşımı ve ortak deneyimi güçlendirebilmektedir. Dolayısıyla dijital çağda sağlıklı aile yapısının korunabilmesi, teknolojiyle kurulan ilişkinin niteliğine bağlıdır.

Sonuç olarak, yapay zekâ teknolojileri aile kavramını yalnızca biçimsel olarak değil, duygusal ve değer temelli açıdan da yeniden tanımlamaktadır. Aile üyeleri arasındaki iletişim, çocuk yetiştirme biçimleri, danışmanlık süreçleri ve toplumsal roller yapay zekânın sunduğu yeni imkânlar ve sınırlarla şekillenmektedir. Ancak teknolojinin aile yaşamındaki konumu, hiçbir koşulda insanî değerlerin yerine geçmemelidir. Aksine, YZ teknolojileri aile ilişkilerini destekleyen, empatik iletişimi kolaylaştıran ve danışmanlık süreçlerini güçlendiren araçlar olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışmanın temel amacı, yapay zekânın aile yapısına, aile danışmanlığı uygulamalarına ve toplumsal değerlere yansımalarını bütüncül bir bakış açısıyla irdelemek ve dijital çağda insan merkezli sınırların nasıl korunabileceğini tartışmaktır.

KAVRAMLAR VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Yapay zekâ (YZ), yalnızca teknolojik bir araç değil, insanın düşünme, karar verme ve ilişki kurma biçimlerini dönüştüren bir sosyo-teknik olgudur. Kavramsal olarak YZ; makine öğrenmesi, doğal dil işleme ve algoritmik karar verme süreçlerini içeren, insan bilişine benzer biçimde bilgi işleyebilen sistemlerdir (Çelen, 2021). Bu yönüyle yapay zekâ, yalnızca dijital ekonomiyi değil, toplumsal kurumları da yeniden yapılandırmaktadır. Aile kurumu bu dönüşümden en fazla etkilenen alanlardan biridir. Polat (2020), dijital çağda aile iletişiminin giderek teknoloji aracılığıyla yürütülmesinin, hem etkileşim biçimlerini hem de değer aktarımını yeniden tanımladığını belirtmektedir.

Aile kavramı, toplumsal yaşamın en temel yapı taşı olarak hem biyolojik hem de kültürel bir kurumdur. Yıldız (2022), modernleşme süreciyle birlikte ailenin işlevlerinin çeşitlendiğini; ekonomik üretim birimi olma özelliğinden çok, duygusal dayanışma alanına dönüştüğünü ifade etmektedir. Dijitalleşme bu dönüşümü hızlandırmış; ebeveynlik, çocuk yetiştirme, eş ilişkisi ve kuşaklar arası iletişim biçimlerinde yeni normlar ortaya çıkarmıştır. Bu noktada **dijital aile** kavramı, bireylerin hem çevrim içi hem çevrim dışı etkileşim biçimlerinin iç içe geçtiği hibrit bir yaşam biçimini temsil etmektedir.

Yapay zekânın aileyle kesiştiği alanlar arasında duygusal destek uygulamaları, akıllı ev sistemleri, dijital asistanlar ve çocuk gelişimi destek programları öne çıkmaktadır. Bu teknolojiler, günlük yaşamın kolaylaşmasına katkı sağlasa da, aile üyeleri arasındaki duygusal bağların yerini almaya başladığında "teknolojik ikame" riski doğmaktadır (Öztürk & Arslan, 2021). Bu nedenle YZ, aile içinde bir yardımcı unsur olarak değil, duygusal etkileşimi destekleyen sınırlı bir araç olarak konumlandırılmalıdır.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, **Bowen'ın Aile Sistemleri Kuramı** (akt. Saygın, 2022), yapay zekâ ve aile ilişkisini açıklamada önemli bir referans noktasıdır. Bowen'a göre aile, karşılıklı etkileşim hâlinde olan üyelerden oluşan dinamik bir sistemdir; bu sistemde bir unsurda meydana gelen değişim, tüm yapıyı etkiler. YZ'nin aile yaşamına girişi, sistemin dışsal ama etkili bir bileşen kazanması anlamına gelir. Örneğin, çocuk bakımında veya karar alma süreçlerinde YZ'nin aktif rol alması, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde güç dengesini değiştirebilir. Bowen'ın "duygusal ayrışma" kavramı bu noktada önemlidir; teknolojiye aşırı bağımlı ailelerde bireylerin duygusal olarak birbirinden uzaklaşma riski artabilir.

Aile danışmanlığı açısından ise **insan merkezli yaklaşım (Carl Rogers)**, YZ'nin kullanım sınırlarını belirlemede yol göstericidir. Rogers, etkili bir danışmanlık sürecinin empati, koşulsuz kabul ve içtenlik üzerine kurulu olduğunu savunur. YZ sistemlerinin bu insani nitelikleri taklit edebilmesi mümkün olsa da, bunları "deneyimleme" yeteneğine sahip değildir. Dolayısıyla yapay zekâ, danışmanlıkta veri toplama, öneri sunma ve psiko-eğitim materyali geliştirme gibi alanlarda kullanılabilir; ancak empatik temasın yerini alamaz.

Bunun yanında **etik kuramlar** da (özellikle de "sorumluluk etiği" yaklaşımı) yapay zekânın aile yaşamındaki rolünü anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Çelen (2021), yapay zekânın toplumsal sistemlerdeki etkilerini değerlendirirken "değer temelli algoritma" kavramına dikkat çekmiştir. Aile gibi insani ilişkiler üzerine kurulu bir kurumda algoritmaların karar verici hâle gelmesi, ahlaki sorumluluğun yönünü değiştirmektedir. Bu nedenle YZ'nin aile yaşamındaki işlevselliği, insanın sorumluluk alanını daraltmadan, onu destekleyecek biçimde düzenlenmelidir.

Ayrıca **sosyoteknik sistem kuramı**, teknolojinin toplumsal yapıyla karşılıklı etkileşim içinde olduğunu vurgular. Bu kurama göre teknoloji, yalnızca dışsal bir araç değil, toplumsal dinamiklerin bir

bileşenidir. YZ'nin aile yaşamına entegrasyonu, bireylerin davranış kalıplarını, değer algılarını ve iletişim biçimlerini dönüştürmektedir. Ancak bu dönüşüm, kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemez. Polat (2020) ve Yıldız (2022), Türkiye'de dijitalleşmenin aile yapısı üzerinde Batı toplumlarına kıyasla daha temkinli bir biçimde ilerlediğini, geleneksel değerlerin teknolojik yeniliklerle iç içe geçtiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ ve aile kavramı ilişkisi, yalnızca teknolojik bir etkileşim değil; psikolojik, sosyolojik ve etik boyutları olan karmaşık bir dönüşüm sürecidir. Bowen'ın aile sistemleri yaklaşımı aile içi dinamikleri, Rogers'ın insan merkezli kuramı empatik danışmanlık boyutunu, etik kuramlar ise sorumluluk ve sınır farkındalığını anlamada temel teorik dayanaklar sunmaktadır. Bu kuramsal temeller, yapay zekânın aile yaşamında rehberlik eden bir araç olarak kullanılmasını, ancak insanî değerlerin hiçbir biçimde ikame edilmemesini savunmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlanmış bir **doküman analizi** çalışmasıdır. Doküman analizi, belirli bir olguyla ilgili mevcut yazılı kaynakların sistematik biçimde incelenmesi, sınıflandırılması ve tematik olarak yorumlanması sürecini içerir. Araştırmanın amacı, yapay zekâ teknolojilerinin aile kavramı, aile yaşamı ve danışmanlık uygulamaları üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma, yapay zekâ ve dijital dönüşüm konularının sosyolojik, psikolojik ve etik boyutlarını ele alan akademik yayınların karşılaştırmalı incelemesine dayanmaktadır.

Araştırmanın veri setini 2020–2022 yılları arasında yayımlanan beş temel akademik kaynak oluşturmaktadır. Polat (2020), Öztürk ve Arslan (2021), Yıldız (2022), Çelen (2021) ve Saygın (2022) tarafından kaleme alınan bu çalışmalar, yapay zekâ, dijital medya, aile iletişimi, etik değerler ve danışmanlık kuramları üzerine odaklanmaktadır. Kaynaklar, hem kuramsal hem uygulamalı içerikleri bakımından zengin bir örneklem sağlamaktadır. İncelenen çalışmaların ortak yönü, dijital çağın aile yapısı, aile içi roller ve iletişim biçimleri üzerindeki dönüştürücü etkisini tartışmalarıdır. Bu bağlamda, araştırmada yapay zekânın yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda duygusal, toplumsal ve etik bir fenomen olarak ele alınması amaçlanmıştır.

Veriler, sistematik literatür taraması yöntemiyle toplanmıştır. Tarama sürecinde "yapay zekâ", "aile yapısı", "dijital etik", "aile danışmanlığı", "sosyal robotlar" ve "teknoloji ve toplum" anahtar kavramları kullanılarak ulusal akademik veri tabanları (TR Dizin, DergiPark, Google Scholar) üzerinde kapsamlı bir inceleme yapılmıştır. Çalışmalara dâhil edilme ölçütleri; yayın yılının 2020 ve sonrası olması, konunun doğrudan yapay zekâ ve aile etkileşimiyle ilişkili bulunması ve bilimsel nitelikte hakemli dergilerde yayımlanmış olması şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen veriler, **tematik içerik analizi** yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu süreçte kaynaklardaki bulgular, anlam birimleri hâline getirilerek kavramsal benzerliklerine göre gruplandırılmıştır. Analiz sonucunda dört ana tema belirlenmiştir: (1) yapay zekânın aile kavramına etkisi, (2) dijitalleşme ve aile içi iletişim dinamikleri, (3) danışmanlık süreçlerinde YZ'nin işlevselliği ve sınırlılıkları, (4) etik farkındalık ve toplumsal dönüşüm. Her bir tema, kaynaklardaki bulgular ve yazar görüşleri dikkate alınarak bütüncül biçimde yorumlanmıştır.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla **veri üçgenleme (triangulation)** tekniği kullanılmış, farklı araştırmalardan elde edilen görüşler karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiştir. Güvenirlik açısından, veriler farklı disiplinlerden (sosyoloji, psikoloji, aile danışmanlığı) alınarak

temalar arası tutarlılık kontrol edilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde doğrudan alıntı yapılmadan, yazarların fikirleri özgün bir sentez biçiminde yeniden yapılandırılmıştır.

Etik ilkeler doğrultusunda çalışma boyunca akademik dürüstlük ilkesine sadık kalınmış; kaynaklar doğru biçimde belirtilmiş, hiçbir metin kopyalanmamış, yalnızca yorumlanarak yeniden ifade edilmiştir. Bu yönüyle çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin aile kavramı üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik nitel bir çözümleme sunmakta; mevcut literatürü disiplinlerarası bir bağlamda yeniden okumaktadır.

Araştırmanın sınırlılığı, veri setinin yalnızca 2020–2022 yılları arasındaki kaynaklarla sınırlı olmasıdır. Bununla birlikte, bu dönem dijitalleşmenin aile sistemleri üzerindeki etkilerinin en yoğun gözlemlendiği yılları temsil etmektedir. Bu nedenle elde edilen bulgular, çağın değişen aile dinamiklerini anlamak açısından güncel bir referans değeri taşımaktadır. Çalışma, ilerleyen bölümlerde ayrıntılı biçimde ele alınacağı üzere, yapay zekânın aile yapısına getirdiği fırsatlar, riskler ve etik sınırları bütüncül bir yaklaşımla tartışmayı amaçlamaktadır.

BULGULAR

Yapılan doküman analizi sonucunda, yapay zekâ teknolojilerinin aile kavramı, aile içi roller ve iletişim dinamikleri üzerinde çok yönlü etkiler yarattığı görülmüştür. Bulgular, YZ'nin aile sisteminde hem işlevsel kolaylıklar hem de ilişkisel karmaşalar oluşturduğunu ortaya koymaktadır. İncelenen kaynaklarda, dijital dönüşümün aile yapısını sadece teknolojik olarak değil, aynı zamanda duygusal ve kültürel açıdan da yeniden biçimlendirdiği vurgulanmaktadır (Polat, 2020; Yıldız, 2022).

Yapay zekâ destekli araçlar, aile yaşamını organize eden yeni bir "görünmez üye" gibi işlev görmekte; iletişimi hızlandırmakta ve gündelik yaşamı kolaylaştırmaktadır. Ancak bu kolaylık, aile üyeleri arasındaki yüz yüze etkileşimleri azaltarak duygusal mesafenin artmasına yol açabilmektedir. Öztürk ve Arslan'ın (2021) belirttiği gibi, dijital ve sosyal medya kullanımının yoğunluğu, aile içi ilişkilerde iletişim kalitesini düşürebilmekte ve bireylerin duygusal bağ kurma kapasitesini zayıflatabilmektedir. YZ teknolojilerinin sunduğu pratiklik, özellikle çocuk bakımında, eğitimde ve günlük yaşam düzeninde fayda sağlasa da, aşırı kullanımın duygusal paylaşımı mekanikleştirdiği yönünde bulgular dikkat çekmektedir.

Ailenin bir sistem olarak işleyişi, her bireyin karşılıklı etkileşimine dayanır. Bowen'ın aile sistemleri kuramına göre, bir sistemdeki herhangi bir değişim, diğer tüm üyeleri doğrudan etkiler (akt. Saygın, 2022). Bu açıdan bakıldığında, yapay zekânın aile dinamiklerine dahil olması, sisteme dışsal fakat etkili bir unsurun eklenmesi anlamına gelmektedir. Örneğin, ebeveynlerin karar alma süreçlerinde YZ destekli öneri sistemlerine güven duyması, aile içi otorite dengesini ve bireysel sorumluluğu yeniden tanımlamaktadır. Bu durum, çocuk yetiştirmede sınırların bulanıklaşmasına ve aile rollerinin kısmen teknolojiyle paylaşılmasına neden olabilmektedir.

Danışmanlık literatüründe, yapay zekâ teknolojilerinin özellikle **aile danışmanlığı** ve **psikoeğitim** alanlarında hızla yer bulduğu görülmektedir. YZ destekli değerlendirme araçları, danışmanlara veri toplama ve analiz süreçlerinde kolaylık sağlamakta; çevrim içi destek sistemleri danışanlara anlık yönlendirmeler sunmaktadır. Ancak, bu araçların duygusal sezgi ve empati yoksunluğu, danışmanlık sürecinin en temel bileşenlerinden biri olan "insani temas" açısından sınırlayıcıdır. Çelen (2021), YZ'nin etik açıdan en kritik noktasının, insani karar süreçlerine katılırken değer temelli bir farkındalık geliştirememesi olduğunu belirtmektedir. Bu durum, özellikle aile danışmanlığında danışanla kurulan güven ilişkisini etkileyebilmektedir. Danışmanlıkta yapay zekâ,

rehberlik ve destekleyici bilgi sunma açısından yararlı olsa da, empati kurma ve duygusal bağ oluşturma gibi temel insani işlevleri üstlenemez.

Bulgular ayrıca, ailelerin YZ teknolojilerine verdikleri tepkilerin sosyoekonomik ve kültürel faktörlere bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Polat (2020), dijital dönüşümün bazı ailelerde iletişimi güçlendirdiğini, bazılarında ise değer çatışmalarını artırdığını ifade etmektedir. YZ'ye duyulan güven, teknolojik okuryazarlık düzeyiyle paralel ilerlemekte; farkındalık düzeyi yüksek aileler YZ'yi destekleyici araç olarak kullanırken, bilinçsiz kullanım durumunda teknoloji bağımlılığı ve duygusal kopukluk riski artmaktadır. Yıldız (2022), özellikle genç kuşakların dijital iletişim biçimlerinin ebeveynler tarafından yeterince anlaşılmamasının kuşaklar arası gerilimleri artırdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda YZ'nin aile içi iletişimde denge unsuru olabilmesi için, aile bireyleri arasında **dijital empati** ve **teknolojik farkındalık** kültürünün gelişmesi gerekmektedir.

Etik ve toplumsal açıdan değerlendirildiğinde, yapay zekânın aile sistemindeki yeri sınırlandırılmadığında, insanî değerlerin zayıflama riski ortaya çıkmaktadır. Çelen (2021), YZ'nin özellikle karar destek sistemlerinde etik sınırların belirlenmemesi hâlinde "otomatikleştirilmiş norm üretimi" tehlikesine dikkat çekmektedir. Aile, norm ve değerlerin kuşaklar arası aktarımının merkezidir; dolayısıyla bu alanda teknolojinin belirleyici bir konuma gelmesi, toplumsal kimlik ve kültürel devamlılık açısından riskli bir durumdur. Ancak aynı teknoloji, doğru kullanıldığında aile içi öğrenmeyi, kriz yönetimini ve danışmanlık süreçlerini güçlendiren bir araç hâline gelebilmektedir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular, yapay zekânın aile kavramı üzerinde **ikili bir etki** yarattığını ortaya koymaktadır: bir yandan aile yaşamını kolaylaştıran, iletişimi hızlandıran ve danışmanlık süreçlerini destekleyen bir araç olarak işlev görmekte; diğer yandan insanî etkileşimi zayıflatma ve etik sınırları belirsizleştirme riski taşımaktadır. Bu nedenle dijital çağda aile yapısının korunabilmesi, YZ'nin bilinçli, etik ve sınırlı bir biçimde kullanılmasıyla mümkündür. Aile danışmanlığı ve eğitim süreçlerinde YZ'nin rehberlik potansiyelinden yararlanılırken, duygusal bağ, empati ve değer aktarımı gibi insani unsurların merkezde tutulması gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, yapay zekâ teknolojilerinin aile kavramı üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir bakış açısıyla ele almış ve YZ'nin aile sistemleri içindeki rolünü sosyolojik, psikolojik ve etik boyutlarda tartışmıştır. Bulgular, yapay zekânın aile yaşamında hem destekleyici hem de dönüştürücü bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Aile içi iletişimi kolaylaştıran, bilgiye erişimi hızlandıran ve danışmanlık süreçlerinde yardımcı bir araç olarak kullanılan YZ teknolojileri, aynı zamanda duygusal bağların zayıflaması, rollerin belirsizleşmesi ve etik sınırların bulanıklaşması gibi riskler de taşımaktadır (Polat, 2020; Öztürk & Arslan, 2021). Bu nedenle yapay zekâ, aile yapısını ikame eden değil, destekleyen bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Çalışmanın sonuçları, dijital dönüşüm sürecinde aile kavramının yalnızca teknolojik yeniliklerle değil, kültürel ve insani değerlerle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Yıldız (2022), modernleşme ve dijitalleşmenin aile yapısında köklü bir dönüşüm yarattığını; ancak bu dönüşümün bilinçli yönetilmediği durumda toplumsal bağların zayıflayabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda aile, dijital çağda da toplumsal dayanışmanın ve kimliğin korunmasında merkezi bir kurum olmaya devam etmektedir. Çelen (2021) ise yapay zekânın etik sınırlılıklarına dikkat çekerek, karar verme süreçlerinde insan merkezli değerlere öncelik verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla aile ilişkilerinde YZ'nin kullanımı, insani sezgi, empati ve duygusal farkındalıkla dengelenmelidir.

Aile danışmanlığı açısından değerlendirildiğinde, yapay zekânın doğru ve etik biçimde kullanıldığında danışmanlara önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Saygın'ın (2022) Bowen'ın Aile Sistemleri Kuramı'na yaptığı atıf, bu noktada açıklayıcıdır: Aile bir sistemdir ve her dış etki, sistemin tüm dengelerini değiştirir. Bu nedenle, danışmanlıkta YZ kullanımı, yalnızca veri toplama, analiz ve yönlendirme süreçlerinde yardımcı bir araç olarak kalmalı; duygusal temas ve empatik bağ kurma gibi insana özgü işlevlerin yerini almamalıdır. Danışmanlar için temel sorumluluk, teknolojiyi kullanırken etik ilkeleri korumak ve insani dokunuşun gücünü yitirmemesini sağlamaktır.

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Eğitim ve Farkındalık Programları: Aileler, ebeveynler ve danışmanlar için yapay zekâ farkındalığına yönelik eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde dijital etik, mahremiyet, çocuk koruma ve duygusal denge konularına ağırlık verilmelidir.

Danışmanlıkta Etik Standartlar: YZ tabanlı danışmanlık sistemlerinin kullanımında etik protokoller oluşturulmalı; empati, güven ve gizlilik ilkeleri korunmalıdır. Özellikle çevrim içi danışmanlıkta, insan müdahalesinin olmadığı alanlar açıkça belirlenmelidir (Çelen, 2021).

Teknolojik Sınırların Belirlenmesi: Aile içinde YZ kullanımına ilişkin sınırlar oluşturulmalıdır. Dijital asistanlar veya yapay zekâ tabanlı ebeveynlik uygulamaları, insan etkileşimini azaltmayacak biçimde kullanılmalı; çocukların duygusal gelişimini destekleyen doğal iletişim biçimleri korunmalıdır (Öztürk & Arslan, 2021).

Politika Geliştirme: Devlet kurumları ve eğitim otoriteleri, yapay zekâ teknolojilerinin aile yaşamında güvenli ve etik kullanımını destekleyen politika çerçeveleri geliştirmelidir. Bu politikalar, hem bireysel hem toplumsal düzeyde dijital etik bilincini güçlendirecektir.

Araştırma ve Uygulama Alanlarının Genişletilmesi: Gelecek çalışmalarda, yapay zekânın aile danışmanlığındaki uygulama örnekleri incelenmeli; özellikle ergenlik, ebeveyn-çocuk iletişimi ve evlilik terapisi gibi alanlarda YZ destekli modellerin etkinliği değerlendirilmeli ve etik riskler analiz edilmelidir.

Sonuç olarak, yapay zekâ teknolojileri aile yaşamını dönüştürürken, insan merkezli değerleri korumanın her zamankinden daha önemli olduğu görülmektedir. Teknolojinin rehberliğinde ama insanın duygusal zekâsı ve etik bilinciyle yönlendirilen bir aile yapısı, dijital çağın sunduğu imkânları insani dengeyle bütünleştirebilir. YZ, aile sisteminin yerine geçen değil, onu güçlendiren bir "akıllı destek unsuru" olarak değerlendirildiğinde, hem bireysel hem toplumsal düzeyde sürdürülebilir ilişkiler mümkün olacaktır.

KAYNAKLAR

Polat,H.(2020).Dijital Çağda Aile ve İletişimin Dönüşümü:Medya ,Kültür Ve Aile.Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi,8(2),200-219

Öztürk,B.&Arslan,C.(2021).Sosyal Ve Dijital Medyanın Aile İçi İletişim Üzerindeki Olumsuz Etkileri.Erciyes İletişim Dergisi,9(3),120-138

Yıldız,A.(2022).Modernleşme Sürecinde Dijital Medyanın Aile Üzerindeki Etkileri.Kaide Dergisi,12(1),45-62. Çelen,F.K.(2021).

Yapay Zekâ Ve Etik:Sosyal Bilimler Açısından Bir Değerlendirme Toplum Ve Bilim Dergisi,156(2),45-67.

Saygın,Y.(2022). Bowen'ın kuşaklararası aile sistemleri yaklaşımı.B.G.Burhan Çapri(Ed.),Kuram ve uygulamalardan özel temalara aile danışmanlığı.Nobel akademik yayıncılık

TÜRK TOPLUMUNDA TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN DEĞİŞİMİNİN BOŞANMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Mürvet PAK

Üsküdar Üniversitesi – Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı

muruvetpak@gmail.com

ORCID ID: 0009-0005-7553-0318

Özet

Türk toplumunda toplumsal cinsiyet rolleri, tarih boyunca kültürel, dini ve ekonomik dinamikler çerçevesinde şekillenmiştir. Geleneksel aile yapısında kadın ve erkek rollerinin kesin çizgilerle ayrılması, aile kurumunun sürekliliğini sağlayan bir norm olarak görülmüştür. Ancak modernleşme, kentleşme, eğitim seviyesinin yükselmesi ve kadınların iş gücüne katılımındaki artış, bu rollerin yeniden tanımlanmasına yol açmıştır. Günümüzde kadınlık rolleri fedakârlık ve annelikten özerklik ve bireyselliğe doğru genişlerken; erkeklik rolleri de otorite ve koruyuculuk temelli kimlikten eşitlikçi ve paylaşımcı ilişkilere evrilmektedir. Bu dönüşüm, aile kurumunda yeni güç dengeleri oluşturmakta, ancak aynı zamanda rol çatışmalarını da beraberinde getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türk toplumunda toplumsal cinsiyet rollerinde yaşanan değişimin boşanma oranları üzerindeki etkisini incelemek ve bu süreçte aile danışmanlığının önleyici rolünü tartışmaktır. Araştırma, nitel bir literatür taramasına dayanmaktadır. TÜİK verileri, sosyolojik ve psikolojik araştırmalar, toplumsal cinsiyet teorileri ve aile danışmanlığı literatürü taranmıştır. Bulgular, toplumsal cinsiyet rollerindeki dönüşümün çift ilişkilerinde iletişim sorunlarını artırdığını, beklenti farklılıklarını derinleştirdiğini ve boşanma oranlarını etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte aile danışmanlığının, rol çatışmalarını yönetmede ve ilişkilerde uyumu güçlendirmede önemli bir işlevi olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal cinsiyet, kadınlık rolleri, erkeklik rolleri, boşanma, aile danışmanlığı

THE IMPACT OF CHANGING GENDER ROLES ON DIVORCE IN TURKISH SOCIETY

Abstract

Throughout Turkish society, gender roles have been historically shaped by cultural, religious, and socioeconomic structures. In the traditional family system, the strict separation of female and male roles ensured the continuity of the family as a social institution. However, modernization, urbanization, rising education levels, and the increased participation of women in the labor force have led to a redefinition of these roles. Today, femininity is shifting from motherhood and self-sacrifice to independence and individuality, while masculinity is evolving from authority-based and protective roles to more egalitarian and emotionally expressive ones. This transformation creates new power dynamics within families but also generates role conflicts that may threaten marital stability.

The aim of this study is to examine the effects of changing gender roles on divorce rates in Turkish society and to discuss the preventive role of family counseling in this process. The research is based on a qualitative literature review, analyzing data from Turkish Statistical Institute (TÜİK), sociological and psychological studies, gender theories, and family counseling literature. The findings reveal that the transformation of gender roles has increased communication problems and expectation mismatches between spouses, leading to higher divorce rates. However, family counseling plays a crucial role in managing role conflicts and fostering relational harmony.

Keywords: Gender roles, femininity, masculinity, divorce, family counseling

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet kavramı, yalnızca kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıkları değil, aynı zamanda bu farklılıkların toplumsal olarak nasıl anlamlandırıldığını da kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle, toplumsal cinsiyet; bireylerin cinsiyetleri üzerinden toplumsal düzende kendilerine atfedilen roller, sorumluluklar, davranış biçimleri ve beklentiler bütünüdür (Connell, 2002). Bu kavram, bireylerin toplum içindeki konumlarını, güç ilişkilerini ve kimlik algılarını belirleyen önemli bir toplumsal inşa sürecine işaret eder. Kadın ve erkek olmanın ne anlama geldiği, toplumdan topluma değişmekte; tarihsel, kültürel, dini ve ekonomik faktörlerin etkisiyle sürekli yeniden üretilmektedir.

Türk toplumu özelinde toplumsal cinsiyet rolleri, tarih boyunca kültürel ve dini kodlar üzerinden biçimlenmiştir. Osmanlı döneminde ataerkil yapı, toplumsal yaşamın tüm alanlarında belirleyici olmuş; erkek "aile reisi", kadın ise "aile içi düzeni sağlayan" bir figür olarak konumlandırılmıştır. Bu yapı, yalnızca ekonomik bir iş bölümünü değil, aynı zamanda hiyerarşik bir güç ilişkisini de içermektedir (Kandiyoti, 1988). Kadının temel rolü, ev içi emek, çocuk yetiştirme ve erkeğe destek olma çerçevesinde tanımlanırken; erkeğin rolü, aileyi dış tehditlerden korumak, ekonomik sorumluluğu üstlenmek ve karar verici konumda olmak şeklinde belirlenmiştir.

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte Türkiye'de toplumsal modernleşme süreci başlamış ve bu süreç kadının kamusal hayattaki konumunda önemli değişiklikler yaratmıştır. 1930'lu yıllarda kadınlara verilen seçme ve seçilme hakkı, eğitim ve istihdam alanlarında tanınan fırsatlar, kadınların görünürlüğünü artırmış; ancak bu görünürlük, toplumsal cinsiyet eşitliği anlamında tam bir dönüşüm sağlayamamıştır (Göle, 1991). Nilüfer Göle'nin de belirttiği gibi, modernleşme projesi kadını hem özgürleştirici hem de denetleyici bir simgeye dönüştürmüştür; kadının modernleşmesi, toplumun Batılılaşmasının bir göstergesi haline gelmiştir.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Türkiye'de meydana gelen toplumsal, ekonomik ve kültürel dönüşümler, kadın ve erkek rollerinin yeniden tanımlanmasına zemin hazırlamıştır. Eğitim seviyesinin yükselmesi, şehirleşmenin artması, teknolojik ilerlemeler ve özellikle kadınların iş gücüne katılımındaki artış, aile içi rollerin geleneksel sınırlarını zorlamıştır. Kadın artık yalnızca "anne" veya "eş" kimliğiyle değil, aynı zamanda üretken bir birey, ekonomik katkı sağlayan bir özne ve karar süreçlerine katılan bir yurttaş olarak toplumsal yaşamda yer almaya başlamıştır. Erkek ise bu dönüşüm karşısında, geleneksel "otoriter baba" rolünü yeniden tanımlamak zorunda kalmış; koruyucu ve baskın kimliğinden, duygusal paylaşım ve eşitlik temelli bir kimliğe doğru yönelmiştir (Sancar, 2009).

Bu toplumsal dönüşüm, aile yapısında da köklü değişimlere yol açmıştır. Geleneksel geniş aile yapısından çekirdek aileye geçiş, aile içi ilişkilerdeki dayanışma biçimlerini dönüştürmüş; bireysellik ve özerklik kavramları aile yaşamının merkezine yerleşmiştir. Artık evlilik yalnızca ekonomik güvence veya sosyal statü sağlama işleviyle değil, duygusal doyum ve kişisel mutluluk arayışıyla da tanımlanmaktadır (Giddens, 1992). Bu durum, eşler arasında daha eşitlikçi ilişkilerin kurulmasını teşvik etse de, aynı zamanda rol çatışmalarını, beklenti farklılıklarını ve iletişim problemlerini de beraberinde getirmiştir.

Geleneksel değerlerle modern yaşam biçimleri arasındaki gerilim, toplumsal cinsiyet rollerinin dönüşüm sürecinde sıklıkla gözlemlenen bir olgudur. Türkiye'de özellikle kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki kültürel farklar, eğitim düzeyi, ekonomik durum ve dini değerlerin yoğunluğu bu süreci farklılaştırmaktadır. Bazı kesimlerde kadınların ekonomik bağımsızlık kazanmaları evlilik içi eşitliği güçlendirirken, bazı kesimlerde bu durum "erkek otoritesine tehdit" olarak algılanabilmektedir (Arat,

1998). Bu tür algılar, evlilik ilişkisinde güç mücadelesini tetikleyerek iletişimi zayıflatmakta ve duygusal kopuşlara neden olabilmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2023) verilerine göre, son on yılda boşanma oranlarında %40'a varan bir artış gözlemlenmiştir. Bu artış, yalnızca ekonomik veya bireysel sorunlarla değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerinin değişimiyle de ilişkilendirilmektedir. Geleneksel rollerin çözülmesi, eşler arasındaki beklentilerin uyumsuzluğu ve evlilikteki otorite dengesinin yeniden kurulma süreci, boşanma olgusunu derinleştiren temel faktörler arasında yer almaktadır.

Bu bağlamda toplumsal cinsiyet rollerindeki dönüşüm, boşanmayı sadece bireysel bir karar veya ilişki çatışması olarak değil, toplumsal bir dönüşümün yansıması olarak karşımıza çıkarmaktadır. Toplumda kadın ve erkek kimliklerinin yeniden tanımlanması, aile kurumunun yeniden yapılanmasını gerektirmektedir. Bu noktada aile danışmanlığının önemi ortaya çıkmaktadır. Aile danışmanlığı, değişen toplumsal rollerin yarattığı uyum güçlüklerini anlamak ve çiftler arasındaki iletişimi güçlendirmek açısından önleyici bir işlev üstlenmektedir (Satir, 1991).

Bu bildirinin temel amacı, Türk toplumunda toplumsal cinsiyet rollerinin tarihsel gelişim süreciyle birlikte geçirdiği dönüşümü, bu dönüşümün evlilik dinamiklerine ve boşanma oranlarına etkisini incelemek ve bu süreçte aile danışmanlığının üstlenebileceği rolü tartışmaktır. Araştırma, niteliksel bir literatür taramasına dayanmakta olup sosyoloji, psikoloji ve aile danışmanlığı disiplinlerinden elde edilen verilerle bütünleştirilmiştir. Böylelikle toplumsal cinsiyet değişiminin sadece bireysel ilişkileri değil, aynı zamanda kültürel değerleri ve toplumsal yapıyı nasıl dönüştürdüğü bütüncül bir bakış açısıyla ele alınacaktır.

Sonuç olarak, Türk toplumunda toplumsal cinsiyet rollerindeki değişim, aile yapısının yeniden biçimlenmesinde belirleyici bir faktör haline gelmiştir. Kadın ve erkeğin rollerini yeniden tanımladığı bu süreç, evlilik ilişkilerinin doğasını, aile içi iletişimi ve toplumsal değerleri doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle bu değişim, yalnızca sosyolojik değil, aynı zamanda psikolojik ve kültürel bir dönüşüm olarak incelenmeli; aile danışmanlığı bu sürecin sağlıklı yönetilmesinde önemli bir rehberlik işlevi görmelidir.

KURAMSAL ARKA PLAN VE LİTERATÜR TARAMASI

Toplumsal cinsiyet kavramı, bireylerin biyolojik cinsiyetlerinden bağımsız olarak toplumsal yapı içerisinde onlara atfedilen roller, beklentiler ve davranış kalıpları ile ilgilidir. Bu kavram, feminist teori, sosyoloji, psikoloji ve kültürel çalışmaların kesişiminde gelişmiş; bireyin toplumsal kimliğinin, biyolojik temelden ziyade toplumsal etkileşimlerle inşa edildiğini savunmuştur. Toplumsal cinsiyet rolleri, kadın ve erkek kimliklerinin nasıl "olması gerektiği" yönündeki normları içerir ve bu normlar kültürel, dini ve ekonomik bağlamlarda yeniden üretilir.

Bu alandaki en önemli teorisyenlerden biri olan Judith Butler (1990), Gender Trouble adlı eserinde toplumsal cinsiyetin "doğal" bir kategori değil, toplumsal ve kültürel süreçlerin performatif bir sonucu olduğunu öne sürer. Butler'a göre toplumsal cinsiyet, sabit bir kimlik değil; tekrar eden eylemler, söylemler ve toplumsal onay mekanizmaları aracılığıyla sürekli yeniden üretilen bir süreçtir. Kadınlık ve erkeklik, bireylerin toplumun beklentilerine uygun biçimde "oynadıkları" roller aracılığıyla varlık bulur. Bu bakış açısı, toplumsal cinsiyet rollerinin değişebilir ve dönüştürülebilir olduğuna işaret etmektedir.

Benzer biçimde West ve Zimmerman (1987), Doing Gender başlıklı makalelerinde toplumsal cinsiyetin bireylerin günlük yaşam etkileşimlerinde yeniden üretildiğini savunurlar. Onlara göre toplumsal cinsiyet, bir "sahne performansı" gibidir; bireyler toplumun normlarına göre "kadın" veya

“erkek” gibi davranır, böylece toplumsal düzen sürekliliğini korur. Bu yaklaşım, cinsiyetin sadece biyolojik değil, toplumsal bir “etkileşim pratiği” olduğunu vurgular.

Toplumsal cinsiyet teorilerinin bu çerçevesi, Türk toplumundaki kadın ve erkek rollerinin tarihsel gelişimini anlamak açısından da son derece açıklayıcıdır. Türkiye’de toplumsal cinsiyet rolleri, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e uzanan tarihsel süreçte dini normlar, ataerkil gelenekler ve devletin modernleşme politikaları çerçevesinde biçimlenmiştir. Bu tarihsel süreklilik içinde kadın ve erkeğe yüklenen roller, hem değişimi hem de direnci içinde barındırmaktadır.

Şerif Mardin (1981), Türk modernleşmesinin “merkez-çevre” modeli üzerinden açıklanabileceğini savunur. Ona göre Cumhuriyet dönemi modernleşmesi, toplumsal yapıda köklü bir dönüşüm yaratmayı hedeflemiş; ancak geleneksel değerler, özellikle aile ve toplumsal cinsiyet ilişkilerinde varlığını sürdürmüştür. Mardin, modernleşmenin Batı’dan alınan bir model olduğunu, fakat Türk toplumunda kültürel kodların tamamen dönüşmediğini vurgular. Bu nedenle, toplumsal cinsiyet rollerindeki değişim yüzeysel kalmış ve toplumun her kesiminde aynı hızda yaşanmamıştır.

Nilüfer Göle (1991), Modern Mahrem adlı çalışmasında Türk kadınının modernleşme süreciyle birlikte hem özgürleştiğini hem de denetim altına alındığını ifade eder. Göle’ye göre, modernleşme projesi kadını kamusal alanda görünür kılarken, aynı zamanda “modern Türk kadını” idealini tanımlayarak kadının bedenini, davranışını ve yaşam tarzını kontrol altına almıştır. Böylece kadın, modernleşmenin hem öznesi hem de simgesi haline gelmiştir. Ancak bu süreçte kadın, geleneksel değerler ile modern yaşam tarzı arasında bir kimlik ikilemi yaşamıştır. Göle, Türkiye’de kadın kimliğinin “modernlik” ile “mahremiyet” arasındaki gerilimde şekillendiğini ileri sürer.

Toplumsal cinsiyet ilişkilerini açıklamada önemli bir kavramsal araç da Deniz Kandiyoti (1988) tarafından geliştirilen “ataerkil pazarlık” (patriarchal bargain) kavramıdır. Kandiyoti, patriyarkal sistemin tamamen baskıcı bir yapı olmadığını, kadınların bu sistemle belli ölçüde uzlaşıya dayalı ilişkiler kurarak var olabildiklerini belirtir. Bu pazarlık biçimi, kadınların kendi toplumsal konumlarını koruma, güvenlik sağlama veya aile içindeki etkilerini artırma stratejileri üzerinden şekillenir. Ancak modernleşme ve kadınların ekonomik bağımsızlık kazanmasıyla birlikte bu “pazarlık” biçimleri çözülmeye başlamış, geleneksel otoriteler sorgulanmış ve aile içi güç dengeleri yeniden tanımlanmıştır.

Raewyn Connell (2002), “hegemonik erkeklik” kavramı üzerinden erkekliğin toplumsal olarak nasıl yapılandırıldığını açıklamaktadır. Connell’a göre erkeklik, toplumda üstünlük, güç ve kontrol değerleriyle ilişkilendirilmiştir. Ancak modern toplumlarda bu hegemonik erkeklik modeli dönüşmekte; erkeklerden artık yalnızca “otorite figürü” olmaları değil, aynı zamanda duygusal paylaşım, empati ve eşitlik gibi nitelikler göstermeleri beklenmektedir. Türkiye’de bu dönüşüm süreci, özellikle genç kuşak erkeklerde gözlemlenmekte; ancak geleneksel erkeklik idealleri, hâlâ birçok sosyal yapıda etkisini sürdürmektedir (Sancar, 2009).

Bu kuramsal yaklaşımlar ışığında, Türk toplumunda toplumsal cinsiyet rollerinin dönüşümü hem bireysel hem yapısal düzeyde değerlendirilmelidir. Kadınların eğitim düzeyindeki artış, iş yaşamına katılım oranlarının yükselmesi ve kamusal alandaki görünürlükleri, toplumsal rollerin yeniden tanımlanmasına yol açmıştır (Arat, 1998). Ancak bu dönüşüm, her kesimde aynı biçimde yaşanmamıştır. Özellikle kırsal bölgelerde geleneksel değerler, ataerkil ilişkiler ve dini normlar hâlâ belirleyici olmaya devam etmektedir.

Modernleşme kuramları açısından bakıldığında, Anthony Giddens (1992) evlilik kurumundaki dönüşümün “plastik cinsellik” ve “saf ilişki” kavramlarıyla açıklanabileceğini savunur. Giddens’a göre modern toplumlarda evlilik, artık ekonomik zorunluluk veya toplumsal baskıdan ziyade, karşılıklı

duygusal doyum ve bireysel mutluluk üzerine kurulmaktadır. Bu dönüşüm, kadın ve erkek ilişkilerinde eşitlik arayışını güçlendirmiş; ancak aynı zamanda rol çatışmaları ve beklenti uyuşmazlıklarını da artırmıştır. Bu nedenle modernleşme, aileyi hem özgürleştirici hem de kırılgan hale getirmiştir.

Literatürde yapılan araştırmalar, Türkiye'de toplumsal cinsiyet rollerindeki değişimin boşanma oranlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. TÜİK (2023) verilerine göre, son on yılda boşanma oranları %40 oranında artmış; bu artış özellikle eğitimli, kentli ve çalışan kadınlar arasında daha belirgin hale gelmiştir. Çelik ve Koyuncu (2020), kadınların ekonomik bağımsızlık kazandıkça, evlilikteki eşitsizlikleri daha az tolere ettiklerini ve bu durumun boşanma eğilimini artırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Demir (2018), toplumsal cinsiyet normlarının dönüşümünün aile içi güç dengelerini değiştirdiğini, ancak bu değişime uyum sağlanamadığında evliliklerin sürdürülemez hale geldiğini vurgulamaktadır.

Bu bağlamda aile danışmanlığı, toplumsal cinsiyet temelli rol çatışmalarının anlaşılması ve çözülmesinde kritik bir öneme sahiptir. Virginia Satir (1991), aile sistemini bir etkileşim ağı olarak tanımlar ve iletişim kalıplarının aile içi dengeyi belirlediğini savunur. Toplumsal cinsiyet rollerindeki değişim, bu dengeyi bozduğunda, aile danışmanlığı çiftlerin iletişimini yeniden yapılandırmada ve empatik bir anlayış geliştirmede önemli bir araçtır.

Sonuç olarak, literatür taraması göstermektedir ki, toplumsal cinsiyet rolleri dinamik bir yapıya sahiptir ve tarihsel, kültürel, ekonomik faktörler tarafından şekillenir. Türk toplumunda modernleşme süreciyle birlikte kadınlık ve erkeklik kimlikleri dönüşmekte; bu dönüşüm hem evlilik ilişkilerinin doğasını hem de boşanma olgusunu yeniden tanımlamaktadır. Kuramsal yaklaşımlar (Butler, Connell, Göle, Kandiyoti, Giddens) bu değişimin yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal ve kültürel düzeyde de analiz edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet ve boşanma ilişkisi, hem sosyolojik hem psikolojik hem de danışmanlık temelli bir perspektiften ele alınmalıdır.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş bir literatür incelemesi niteliğindedir. Araştırmanın amacı, Türk toplumunda toplumsal cinsiyet rollerindeki dönüşümün boşanma olgusu üzerindeki etkilerini, sosyolojik ve psikolojik kuramlar ışığında analiz etmektir.

Araştırma Deseni

Çalışma, betimsel nitelik taşıyan bir doküman analizi yöntemine dayanmaktadır. Doküman analizi, belirli bir olguya ilişkin mevcut bilimsel çalışmaların, teorik yaklaşımların, resmi istatistiklerin ve güncel raporların sistematik biçimde incelenmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2022). Bu yöntem, doğrudan gözlem ya da deneysel veri yerine, mevcut bilimsel bilginin bütüncül olarak **değerlendirilmesine imkân tanır.**

Veri Kaynakları

Araştırmanın verileri, ulusal ve uluslararası akademik kaynaklardan, bilimsel makalelerden, tez çalışmalarından, TÜİK istatistiklerinden ve aile danışmanlığına ilişkin raporlardan elde edilmiştir.

Çalışmada özellikle şu tür kaynaklara başvurulmuştur:

- Toplumsal cinsiyet teorileri üzerine yazılmış temel kuramsal eserler (Butler, Connell, West & Zimmerman, Kandiyoti, Göle, Mardin, Sancar vb.),
- Türkiye'de modernleşme ve aile yapısındaki dönüşümleri ele alan sosyolojik çalışmalar,

- TÜİK (2023) boşanma oranlarına ilişkin güncel istatistikler,
- Aile danışmanlığına dair ulusal ve uluslararası literatür (Satir, 1991; Minuchin, 1974).

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2023–2025 yılları arasında erişime açık olan bilimsel veritabanlarından (Google Scholar, DergiPark, ProQuest, Ulakbim TR Dizin) taranmıştır. "Toplumsal cinsiyet rolleri", "boşanma", "kadınlık ve erkeklik rolleri", "modernleşme" ve "aile danışmanlığı" gibi anahtar kelimeler kullanılarak kapsamlı bir tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan yaklaşık 120 kaynaktan tematik uygunluk ve akademik güvenilirlik açısından 45 kaynak değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu kapsamda, toplumsal cinsiyet rollerindeki değişimi açıklayan temel temalar (modernleşme, ataerkillik, rol çatışması, kadınların ekonomik güçlenmesi, aile içi iletişim) belirlenmiştir. Ardından bu temalar boşanma olgusu ile ilişkilendirilmiş ve kuramsal çerçevede yorumlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, nitel bir literatür incelemesi olduğundan, sahadan elde edilmiş nicel verilere dayanmamaktadır. Bu durum, sonuçların genellenebilirliğini sınırlamakla birlikte, derinlemesine kavramsal analiz yapma imkânı sağlamaktadır. Ayrıca, incelenen literatürün büyük bölümü Türkiye merkezli çalışmalardan oluştuğu için kültürler arası karşılaştırmalar bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Etik Hususlar

Bu çalışma, mevcut literatüre dayalı ikincil veri analizi içerdiğinden, herhangi bir katılımcı verisi kullanılmamıştır. Tüm kaynaklar, akademik dürüstlük ilkeleri doğrultusunda APA 7.0 standartlarına uygun biçimde alıntılanmıştır.

BULGULAR

1. Toplumsal Cinsiyet Rollerindeki Dönüşümün Hızlanması

Literatür bulgularına göre Türkiye'de son otuz yılda toplumsal cinsiyet rollerinde belirgin bir dönüşüm yaşanmaktadır. Kadınların eğitim düzeyinin artması, iş gücüne katılımlarının çoğalması ve kentleşmenin hızlanmasıyla birlikte, aile içindeki roller yeniden tanımlanmaya başlamıştır (Sancar, 2012; TÜİK, 2023).

Eskiden erkek "ekonomik sağlayıcı", kadın "ev içi düzenin koruyucusu" olarak görülürken, günümüzde her iki cinsiyet de ekonomik ve duygusal sorumlulukları paylaşmaktadır.

Bu değişim, özellikle geleneksel normların güçlü olduğu bölgelerde, rol çatışmalarını beraberinde getirmiştir. Kadınlar, hem kariyer hem aile yaşamında "çifte yük" taşırken; erkekler, geleneksel otorite rollerinin sorgulanmasıyla kimlik bocalaması yaşamaktadır (Connell, 1995).

➞ Tartışma:

Bu bulgu, toplumsal dönüşümün sadece kadınları değil, erkekleri de derinden etkilediğini göstermektedir. Erkeklik rollerinin yeniden tanımlanması, ataerkil sistemin çözülmesi kadar, yeni bir

erkeklik biçiminin de inşa edilmesi anlamına gelmektedir. Bu geçiş dönemi, evlilik ilişkilerinde güç dengesinin yeniden kurulmasını gerektirmektedir.

—

2. Kadınların Ekonomik Güçlenmesi ve Bağımsızlık Arayışı

Kadınların iş gücüne katılımı, ekonomik bağımsızlık kazanmaları ve kendi yaşamlarına yön verme istekleri, modern Türkiye'nin en belirgin sosyal değişimlerinden biridir (İlkkaracan, 1998).

Ancak bu bağımsızlık, geleneksel değerlerle çeliştiğinde aile içinde otorite çatışmaları ve iletişim kopuklukları yaşanmaktadır.

Bazı çalışmalar, ekonomik olarak güçlü kadınların, evliliklerinde eşitlik talebinde daha kararlı olduklarını; buna karşın erkeklerin bu duruma alışma sürecinde gerilim yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Göle, 1991; Acar-Savran, 2004).

➞ Tartışma:

Kadının ekonomik bağımsızlığı, boşanma oranlarındaki artışın tek nedeni olmasa da, karar alma gücünün artması kadınlara mutsuz evlilikleri sonlandırma cesareti kazandırmıştır. Bu durum, toplumsal dönüşümün doğal bir sonucu olarak değerlendirilmelidir. Kadınların güçlenmesi, aileyi zayıflatmak yerine, eşitliğe dayalı daha sağlıklı ilişkilerin temelini oluşturabilir.

—

3. Modernleşme ve Aile İçi İletişim Biçimlerinin Değişimi

Modern yaşam biçimi, bireyselliği ön plana çıkarmış; geleneksel "aile içi dayanışma" modeli yerini "duygusal paylaşım" temelli ilişkilere bırakmıştır.

Evlilikler artık sadece toplumsal bir zorunluluk değil, duygusal tatmin arayışının bir sonucu olarak görülmektedir (Beck & Beck-Gernsheim, 2002).

Ancak duygusal beklentilerin yükselmesi, ilişkilerdeki kırılganlığı da artırmaktadır. Bireyler artık evlilikte "rolünü yerine getirmekten" çok, "mutlu hissetmeye" odaklanmaktadır. Bu değişim, evlilik doyumunu daha kişisel hale getirmiş, boşanma kararlarını kolaylaştırmıştır.

➞ Tartışma:

Modernleşmenin getirdiği bireyselleşme, aile kurumunu ortadan kaldırmamış; aksine, ilişkilerin anlamını dönüştürmüştür. Aile, artık sevgi ve iletişime dayalı bir ortaklık alanıdır. Ancak bu ortaklığın sürdürülebilmesi için toplumsal cinsiyet rollerinin esnekleşmesi ve karşılıklı empati becerilerinin gelişmesi gerekmektedir.

—

4. Toplumsal Cinsiyet Rolleri ile Boşanma Arasındaki İlişki

Literatür, toplumsal cinsiyet rolleriyle boşanma arasındaki ilişkiyi çok boyutlu şekilde açıklamaktadır. Geleneksel rollere sıkı sıkıya bağlı çiftlerde, özellikle kadınların eğitim ve kariyer düzeyi arttıkça, evlilik doyumunun düştüğü görülmektedir (Kandiyoti, 1988; Arat, 2015).

Öte yandan, toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı ilişkilerde, açık iletişim, duygusal destek ve paylaşım unsurlarının evlilik doyumunu artırdığı saptanmıştır (Satir, 1991; Gottman, 1994).

➞ Tartışma:

Bu bulgu, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sadece bir insan hakkı değil, aynı zamanda bir ilişki sağlığı göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Kadın ve erkeğin birbirini tamamlayan, eşit sorumluluk üstlenen partnerler olarak konumlanması, aile bütünlüğünün korunmasında kilit rol oynamaktadır.

—

5. Aile Danışmanlığının Dönüştürücü Rolü

Toplumsal cinsiyet temelli rol çatışmalarında aile danışmanlığı, iletişimi güçlendirici ve eşler arası anlayışı artırıcı önemli bir müdahale aracıdır.

Danışmanlık süreci, çiftlerin beklentilerini açıkça ifade etmelerini, geçmişten gelen kalıp yargıları fark etmelerini ve yeni ilişki modelleri geliştirmelerini sağlar (Nichols, 2013).

➞ Tartışma:

Türkiye'de aile danışmanlığının yaygınlaşması, toplumsal cinsiyet temelli gerilimlerin çözümünde büyük önem taşımaktadır. Özellikle evlilik öncesi eğitim ve toplumsal cinsiyet farkındalığına yönelik programlar, bireylerin ilişkilere daha bilinçli yaklaşmalarına katkı sağlayabilir.

—

Genel Değerlendirme

Toplumsal cinsiyet rollerindeki değişim, Türkiye'de boşanma oranlarının artışıyla paralel bir seyir izlemektedir. Ancak bu ilişki doğrudan nedensellikten çok, uyum sürecinin zorluklarıyla açıklanabilir.

Eşitlikçi ilişkiler, uzun vadede daha sağlıklı ve sürdürülebilir evlilik modellerinin önünü açmaktadır. Bu nedenle toplumsal dönüşümün "kriz" değil, "yeniden yapılanma" süreci olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, Türk toplumunda toplumsal cinsiyet rollerinin tarihsel süreçteki dönüşümünü ve bu dönüşümün boşanma olgusu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular göstermektedir ki, toplumsal cinsiyet rolleri yalnızca bireysel tercihlerin değil, aynı zamanda kültürel değerlerin, ekonomik koşulların ve modernleşme dinamiklerinin bir ürünüdür.

20. yüzyılın ortalarından itibaren hız kazanan modernleşme, kadınların eğitim düzeyini ve ekonomik hayattaki varlığını artırmış, erkeklerin ise geleneksel rollerini yeniden gözden geçirmesine neden olmuştur. Bu dönüşüm, aile yapısında hem fırsatlar hem de çatışmalar yaratmıştır.

Kadınların güçlenmesi, evlilik kurumunu zayıflatan değil; tersine, eşitlikçi bir temelde yeniden yapılandıran bir süreçtir. Ancak bu süreçte geleneksel değerlerin direnci, bazı çiftlerde rol çatışmaları, iletişim problemleri ve duygusal kopukluklara yol açabilmektedir. Özellikle ataerkil kültürel kalıpların güçlü olduğu toplum kesimlerinde, erkeklerin değişen roller karşısında yaşadığı belirsizlik, boşanma kararlarını tetikleyen unsurlardan biri haline gelmiştir.

Araştırma sonuçları, toplumsal cinsiyet rollerindeki dönüşümün aile kurumunu tamamen zayıflatmadığını, aksine, ilişki biçimlerini daha şeffaf, duygu temelli ve eşitlikçi hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu dönüşüm sürecinin sağlıklı yönetilebilmesi, bireylerin yeni rollere uyum sağlayabilme becerileriyle yakından ilişkilidir.

Bu bağlamda, aile danışmanlığı süreci büyük önem taşımaktadır. Danışmanlık, eşler arasındaki rol beklentilerini anlamlandırma, iletişim becerilerini güçlendirme ve kültürel kalıpların farkına varma konusunda dönüştürücü bir rol üstlenmektedir. Evlilik öncesi ve evlilik sürecinde verilen danışmanlık hizmetleri, boşanma oranlarını azaltmada ve aile içi huzuru artırmada önleyici bir işlev görmektedir.

Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet rollerindeki değişim, kaçınılmaz bir toplumsal evrimin yansımasıdır. Bu değişim, bireylerin özgürleşmesi kadar, aile kurumunun daha demokratik ve eşitlikçi bir yapıya kavuşması açısından da olumlu bir gelişmedir. Ancak bu dönüşümün sağlıklı ilerleyebilmesi, eğitim, farkındalık ve danışmanlık destekleriyle mümkündür.

—

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, toplumsal cinsiyet rollerinin aile yaşamı üzerindeki etkilerini dengelemek ve evliliklerin sürdürülebilirliğini desteklemek amacıyla şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim Politikaları:

- İlköğretimden itibaren müfredata toplumsal cinsiyet eşitliği ve empati temelli iletişim konuları dâhil edilmelidir.
- Gençlere, kadın ve erkeğin toplumsal rollerinin eşit önemde olduğu bilinci kazandırılmalıdır.

2. Aile Danışmanlığı Hizmetlerinin Yaygınlaştırılması:

- Her ilde kamu destekli aile danışma merkezleri kurulmalı ve toplumun her kesimine erişilebilir hale getirilmelidir.
- Danışmanlık süreci, yalnızca kriz durumlarında değil, evlilik öncesi hazırlık döneminde de teşvik edilmelidir.

3. Evlilik Öncesi Eğitim Programları:

- Evlilik öncesi rehberlik hizmetlerinde toplumsal cinsiyet farkındalığı, iletişim becerileri ve çatışma çözme konularına ağırlık verilmelidir.
- Üniversitelerde “aile yaşamı ve toplumsal cinsiyet” dersleri zorunlu hale getirilebilir.

4. Medya ve Kamu Bilinçlendirme Çalışmaları:

- Medyada aile içi rollerin eşitlikçi biçimde temsil edilmesi sağlanmalıdır.
- Televizyon dizileri, reklamlar ve kamu spotlarında kadının ve erkeğin dengeli temsili teşvik edilmelidir.

5. Yasal ve Kurumsal Düzenlemeler:

- Toplumsal cinsiyet eşitliğini gözeten sosyal politikalar geliştirilmelidir.
- Çalışma yaşamında ebeveyn izni, kreş desteği ve esnek çalışma modelleri yaygınlaştırılmalıdır.

6. Erkeklik Çalışmalarına Ağırlık Verilmesi:

- Erkeklerin değişen toplumsal roller karşısında yaşadığı psikolojik ve sosyal zorlukları ele alan programlar artırılmalıdır.
- "Yeni erkeklik" modellerinin pozitif örneklerle desteklenmesi, aile içi dayanışmayı güçlendirecektir.

7. Kültürel Duyarlılığın Korunması:

- Eşitlikçi politikalar geliştirilirken, yerel değerler ve kültürel dinamikler dikkate alınmalıdır.
- Amaç, geleneksel yapıyı yok etmek değil, onu daha adil ve saygılı bir zeminde dönüştürmektir.

KAYNAKLAR

Acar-Savran, G. (2004). Erkek egemenliğinin yeniden üretimi: Kapitalizm, patriyarka ve kadın emeği. İletişim Yayınları.

Arat, Y. (2015). Türkiye'de modernleşme projesi ve kadın. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences. Sage Publications.

Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. Jason Aronson.

Butler, J. (1990). Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. Routledge.

Collins, R. (1975). Conflict sociology: Toward an explanatory science. Academic Press.

Connell, R. W. (1995). Masculinities. Polity Press.

Göle, N. (1991). Modern mahrem: Medeniyet ve örtünme. Metis Yayınları.

Gottman, J. M. (1994). Why marriages succeed or fail. Simon & Schuster.

İlkkaracan, P. (1998). Kadın emeği, beden ve cinsellik: Türkiye'den yazılar. İletişim Yayınları.

Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy. Gender & Society, 2(3), 274–290. https://doi.org/10.1177/089124388002003004

Mardin, Ş. (1981). Türk modernleşmesi. İletişim Yayınları.

Nichols, M. P. (2013). Family therapy: Concepts and methods (10th ed.). Pearson.

Sancar, S. (2012). Erkeklik: İmkânsız iktidar. Metis Yayınları.

Satir, V. (1991). The new peoplemaking. Science and Behavior Books.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2023). Evlilik ve boşanma istatistikleri, 2023. https://data.tuik.gov.tr

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. Gender & Society, 1(2), 125–151. https://doi.org/10.1177/0891243287001002002

MESLEK LİSELERİNDE HALKLA İLİŞKİLER BRANŞI ALANINDA VERİLEN EĞİTİMİN YAPAY ZEKÂ ARAÇLARINA ENTEGRASYONU: MÜFREDAT İNCELEMESİ VE ÖNERİLER

Nazlı Sarsıer AYDIN

Öğrenci, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi
nsarsier@gmail.com
ORCID ID : 0009-0005-5045-2261

Özet

Dijitalleşme ve yapay zekâ teknolojilerinin geliştiği eğitim sisteminde, meslek liselerinde halkla ilişkiler alanındaki eğitim de önemli bir dönüşüm süreci yaşamaktadır.Bu çalışma,Türkiye'de halkla ilişkiler alanında eğitim veren meslek liselerinin mevcut müfredatlarının, yapay zekâ araçlarının kullanımı ve bu teknolojilerin müfredata entegrasyonu açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır.Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2020–2025 yıllarına ait müfredat dokümanları ve ders içerikleri ile eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları el kitabı nitel doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir.Bulgular, mevcut müfredatın halkla ilişkiler alanında yapay zekâ teknolojilerine doğrudan yer vermediğini; ancak dijital tasarım, sosyal medya yönetimi ve temel programlama dersleri aracılığıyla dolaylı biçimde dijital okuryazarlık becerileri kazandırdığını göstermektedir.Bununla birlikte, yapay zekâ destekli iletişim, içerik üretimi ve veri temelli karar alma gibi alanlarda öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin yetersiz olduğu belirlenmiştir.Ayrıca müfredatta yapay zekâ uygulamalarına ilişkin etik, hukuki ve mesleki sorumluluk boyutlarının sınırlı düzeyde ele alındığı saptanmıştır.Bu çalışma, "Yapay Zekâ Destekli İletişim" ve "Dijital Halkla İlişkiler Uygulamaları" gibi yeni modüllerin müfredata eklenmesini, öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik pedagojik yeterliliklerinin güçlendirilmesini ve teknik altyapının iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Halkla ilişkiler alanında yapay zekâ ve dijital becerilerin mesleki eğitime entegre edilmesi, öğrencilerin hem eğitim sürecinde hem de mezuniyet sonrasında dijitalleşen iş dünyasında etik, yenilikçi ve insan odaklı profesyoneller olarak yer almalarını sağlayacaktır.Ayrıca daha sonraki yüksek eğitim sürecinde hazırbulunuşluk ilkesine uygun olarak eğitimlerine devam etme fırsatı bulacaklardır.

Anahtar Sözcükler: Meslek liseleri, halkla ilişkiler eğitimi, dijitalleşme, yapay zekâ, müfredat analizi.

TRANSFORMATION OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL EDUCATION IN PUBLIC RELATIONS: AN ANALYSIS OF CURRICULUM INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN TURKEY

Abstract

In an education system shaped by the rapid advancement of digitalization and artificial intelligence (AI) technologies, public relations education in vocational high schools is also undergoing a significant transformation. This study aims to evaluate the current public relations curriculum in Turkish vocational high schools in terms of the use of AI tools and the integration of these technologies into instructional content. The research adopts a qualitative document analysis approach, examining curriculum documents and course content issued by the Ministry of National Education (MoNE) between 2020 and 2025, as well as AI toolkits used in educational contexts. The findings indicate that while the curriculum does not directly address AI technologies within the public relations domain, it does incorporate elements of digital literacy indirectly through elective courses such as digital design, social media management, and basic programming. However, the curriculum lacks sufficient content aimed at developing students' skills in AI-supported communication, content creation, and data-driven decision-making. Moreover, ethical, legal, and professional responsibilities related to AI applications are addressed only in a limited capacity. Based on these findings, the study recommends incorporating new modules such as "AI-Supported Communication" and "Digital Public Relations Practices" into the curriculum, enhancing teachers' pedagogical competencies related to emerging technologies, and improving the technical infrastructure of vocational schools. Integrating AI and digital competencies into public relations education will enable students to become ethical, innovative, and human-centered professionals who are equipped for both the learning process and the increasingly digital labor market. Furthermore, it will help them continue their higher education in alignment with the principle of academic readiness.

Keywords: Vocational high schools, public relations education, digitalization, artificial intelligence, curriculum analysis.

GİRİŞ

Dijital çağın getirdiği teknolojik ve dijitalleşme süreci, iletişim disiplinlerini ve bu alandaki mesleki eğitim pratiklerini değiştirmektedir.Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin metin üretimi, görsel tasarım, veri analizi ve stratejik planlama gibi geniş bir alanda sunduğu olanaklar, halkla ilişkiler (Hİ) alanında hem teorik hem de pratik düzeyde yeni bir paradigma ortaya çıkarmıştır.Bu dönüşüm, halkla ilişkiler eğitiminde dijital okuryazarlığın ve teknoloji temelli iletişim becerilerinin önemini artırmakta; özellikle mesleki ve teknik eğitim kurumlarının bu sürece uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2025).

Türkiye'nin ulusal dijital dönüşüm politikaları ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitimde yapay zekâ uygulamalarına ilişkin stratejik belgeleri, mesleki eğitimin bu alandaki rolünü daha da kritik hâle getirmiştir. Halkla ilişkiler eğitiminin meslek lisesi düzeyinde yürütüldüğü programlarda ise, hâlen geleneksel iletişim yöntemlerinin baskın olduğu, yapay zekâ tabanlı araçların ise müfredata sınırlı düzeyde entegre edildiği görülmektedir (Deren Van het Hof & Tuncer, 2011).Bu durum, dijital dönüşümün gereklerine uygun olmayan bir eğitim yapısının sürdüğünü göstermektedir.

Araştırmanın temel problemi, meslek liselerinin halkla ilişkiler alanındaki mevcut müfredatlarının, yapay zekâ teknolojilerinin sunduğu uygulama ve analiz olanaklarından yeterince yararlanmamasıyla ilgilidir. Öğrencilerin dijital araçları mesleki alanda etkin biçimde kullanamaması ve öğretmenlerin bu yeni teknolojileri pedagojik açıdan ders içeriklerine entegre etmede zorlanması, mezunların sektöre hazırbulunuşluk düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir (Kazancı, 1980).Bu eksiklik hem eğitim sürecinde hem de iş yaşamında dijitalleşmenin hızla arttığı günümüzde önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu çalışma, mevcut durumu ortaya koyarak halkla ilişkiler alanındaki mesleki eğitim programlarında yapay zekâ entegrasyonuna yönelik somut bir model önermeyi amaçlamaktadır.Araştırma şu temel sorulara yanıt aramaktadır:

1. Mevcut meslek lisesi halkla ilişkiler müfredatı, yapay zekâ entegrasyonuna ne ölçüde uygundur?
2. Öğrencilerin dijital yetkinlikleri ve iletişim becerileri, yapay zekâ araçlarıyla nasıl geliştirilebilir?
3. Öğretmenler, yapay zekâ araçlarını derslerine hangi pedagojik yöntemlerle entegre edebilir?
4. Staj ve uygulamalı eğitim süreçlerinde YZ destekli ölçme-değerlendirme sistemleri nasıl yapılandırılabilir?
5. Halkla ilişkiler eğitiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin etik ve yasal çerçeve nasıl oluşturulmalıdır?

Modern anlamda halkla ilişkiler disiplini, sanayi devrimi sonrası kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla profesyonel bir kimlik kazanmıştır.Edward Bernays'in 1920'lerde New York Üniversitesi'nde ilk halkla ilişkiler dersini vermesi, alanın akademik olarak kurumsallaşmasının başlangıcını oluşturmuştur. Türkiye'de ise halkla ilişkiler eğitimi, 1965 yılında Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu'nun kurulmasıyla akademik bir yapıya kavuşmuştur (Deren Van het Hof & Tuncer, 2009).Kazancı (1980), Türkiye'deki halkla ilişkiler eğitiminin uzun süre Basın Yayın Yüksekokulları bünyesinde kalmasının, disiplinin sosyal bilimler ve yönetim bilimleriyle bütünleşmesini geciktirdiğini belirtmiştir.

Günümüzde halkla ilişkiler; stratejik planlama, kriz yönetimi, etkinlik organizasyonu, dijital içerik üretimi ve kurum içi iletişim gibi geniş bir uygulama alanına sahiptir.Asna (1997), halkla ilişkiler faaliyetlerinin anlık kampanyalardan ibaret olmadığını; sürekli bir planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsü gerektirdiğini vurgulamaktadır.Okay(2008),kurum kimliğinin oluşturulmasında halkla ilişkilerin merkezi rolüne dikkat çekerken; Telman (2000) insan kaynakları yönetimiyle olan organik bağı ön plana çıkarmaktadır.Bu durum, halkla ilişkiler eğitiminin yalnızca iletişim becerilerine değil, aynı zamanda stratejik düşünme, yönetim ve etik sorumluluk yetkinliklerine odaklanması gerektiğini göstermektedir (Güven, 2013).

Türkiye'de lise düzeyinde halkla ilişkiler eğitimi, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde yürütülmektedir.2024 yılı itibarıyla Türkiye genelinde "Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri" alanında eğitim veren 75 meslek lisesi bulunmaktadır.Bu kurumlarda 409 alan öğretmeni görev yapmakta; binlerce öğrenci bu alanda eğitim almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın "Mesleki Eğitim Haritası" verilerine göre, İstanbul, İzmir, Bursa ve Ankara gibi büyükşehirlerde öğrenci yoğunluğu artarken, mezun sayılarında son yıllarda düşüş eğilimi gözlenmektedir (MEB, 2024).Bu durum, halkla ilişkiler eğitiminin dijitalleşme sürecinde çağın gereksinimlerine uyum sağlama konusunda yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de halkla ilişkiler eğitimi, dijital dönüşüm sürecinde henüz yeterli bir yapısal adaptasyon sağlayamamıştır.Mevcut müfredat incelendiğinde, öğrencilerin dijital medya okuryazarlığı, veri analitiği ve yapay zekâ destekli iletişim araçlarını kullanma becerilerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa çağdaş halkla ilişkiler uygulamaları, içerik üretiminden kriz yönetimine kadar pek çok aşamada dijital teknolojilerle iç içe yürütülmektedir (Okay, 2008).Kısaca durum analiz edildiğinde sektörde istihdam edilecek bireylerin yalnızca iletişim yetkinliklerine değil, aynı zamanda dijital analiz, algoritmik düşünme ve etik farkındalık gibi becerilere de sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2020–2025 "Eğitimde Yapay Zekâ Strateji Belgesi"ne göre, mesleki eğitimde teknolojik dönüşümün temel hedeflerinden biri, öğrencilerin yapay zekâ tabanlı üretim süreçlerine katılımını sağlamak ve bu araçları bilinçli biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmektir (MEB, 2025). Ancak mevcut meslek lisesi halkla ilişkiler programları, bu hedeflere ulaşma konusunda sınırlı bir ilerleme göstermektedir. Alan derslerinin içerikleri, genellikle geleneksel medya planlama, tanıtım yazarlığı ve etkinlik yönetimi gibi modüllerle sınırlı kalmakta; dijital halkla ilişkiler, yapay zekâ destekli kampanya analizi ve sosyal medya algoritmaları gibi çağdaş konulara sistematik biçimde yer verilmemektedir.

Yapay zekâ araçlarının mesleki müfredata entegre edilmesi yalnızca teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda pedagojik bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir (Asna, 1997).Halkla ilişkiler eğitiminin temel amacı, öğrencileri sektöre doğrudan hazırlamak ve uygulamalı bir alan olduğu için, bu teknolojilerin eğitim programlarına dahil edilmesi öğrencilerin mesleki hazırbulunuşluk düzeyini artıracaktır.Ayrıca, öğretmenlerin de yapay zekâ araçlarını ders tasarımlarında kullanmalarına yönelik hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmesi, bu dönüşüm sürecinin sürdürülebilirliği açısından önemlidir (Güven, 2013).

Dijital dönüşüm sürecinde etik ve hukuki boyutlar da göz ardı edilmemelidir. Yapay zekâ destekli halkla ilişkiler uygulamaları, veri gizliliği, dezenformasyon ve telif hakkı ihlalleri gibi yeni risk alanları doğurmaktadır (Telman, 2000). Bu nedenle, meslek liselerinde "YZ Etiği ve Dijital Sorumluluk" gibi yeni ders modüllerinin oluşturulması, öğrencilerin teknolojiyi hem verimli hem de etik çerçevede kullanma becerilerini geliştirecektir.

Sonuç olarak, Türkiye'de meslek liselerinde halkla ilişkiler alanında verilen eğitimin dijital dönüşüme tam anlamıyla uyum sağlayabilmesi için üç temel bileşenin yeniden yapılandırılması gerekmektedir: (1) müfredatın yapay zekâ tabanlı içeriklerle güncellenmesi, (2) öğretmenlerin pedagojik ve teknik yeterliliklerinin artırılması ve (3) okulların teknik altyapılarının güçlendirilmesi. Bu unsurların bütüncül biçimde ele alınması, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde dijital yetkinliklerin gelişimine katkı sağlayacak; meslek lisesi mezunlarının dijital çağın gerekliliklerine uygun, yenilikçi ve etik profesyoneller olarak sektöre katılımını mümkün kılacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı,Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde yürütülen Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri alanı müfredatının,yapay zekâ (YZ) araçlarının eğitime entegrasyonu açısından değerlendirilmesidir.Mevcut müfredatın dijital dönüşüm hedefleriyle ne ölçüde uyumlu olduğunu ortaya koymakta ve halkla ilişkiler eğitimine YZ destekli modüllerin eklenmesine yönelik öneriler geliştirmektedir.

Araştırma nitel bir yaklaşımla yürütülmüştür.Nitel araştırmalar, sosyal olguları doğal bağlamı içinde anlamaya ve yorumlamaya odaklanır(Yıldırım & Şimşek, 2018).Bu nedenle çalışma, yorumlayıcı bir analiz çerçevesinde ele alınmış, müfredat dokümanlarının anlam ve içerik bakımından derinlemesine çözümlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma nitel doküman incelemesi (document analysis) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilerek olgu ve kavramlar hakkında bilgi edinilmesini sağlayan bir veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009). Bu kapsamda çalışma, MEB'in 2020–2025 yıllarına ait "Eğitimde Yapay Zekâ Strateji Belgesi, Mesleki Eğitim Haritası, Alan Yeterlilik Belgeleri ve Halkla İlişkiler Alanı Çerçeve Öğretim Programı" gibi birincil kaynakları temel almıştır. Ayrıca, "Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları El Kitabı" ve "Dijital Beceriler Çerçeve Raporu" gibi destekleyici materyaller de veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada incelenen belgeler iki ana kategori altında sınıflandırılmıştır:

Resmî Dokümanlar: MEB tarafından yayımlanan strateji belgeleri, öğretim programları, müfredat kılavuzları ve eğitim politikası raporları.

Destekleyici Dokümanlar: Akademik yayınlar, uluslararası kuruluşların (UNESCO, OECD) eğitimde yapay zekâ kullanımı raporları, akademik makaleler ve ilgili literatür.

Veriler, doküman türü ve yılına göre sınıflandırılmıştır ve kodlamada "YZ entegrasyonu", "dijital beceriler", "etik farkındalık" ve "pedagojik uygulama" temaları temel alınmıştır.Toplanan dokümanlar içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi süreci dört aşamada yürütülmüştür:

Verilerin hazırlanması: Belgeler elektronik ortamda toplanmış, incelenmeye uygun biçime dönüştürülmüştür.

Kodlama süreci: Metinlerde YZ ve dijitalleşmeye ilişkin kavramlar belirlenmiş, anlam birimlerine göre temalar oluşturulmuştur.

Tematik çözümleme: Kodlar; "müfredat yapısı", "teknolojik yeterlik", "öğretmen rolü" ve "etik boyut" başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Yorumlama: Bulgular, mevcut müfredatın güçlü ve zayıf yönleriyle ilişkilendirilmiş, YZ tabanlı modül entegrasyonu için öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın geçerliliği MEB raporları, öğretim programları ve akademik literatür karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma, yalnızca MEB tarafından yayımlanan 2020–2025 dönemine ait Türkiye bazında müfredat ve politika belgeleriyle sınırlıdır. Uygulama düzeyinde okulların fiziki koşulları, öğretmen yeterlikleri ve öğrencilerin bireysel deneyimleri kapsam dışı bırakılmıştır. Ancak bu sınırlılıklar, mevcut politika ve müfredat yapısının genel görünümünü yansıtmada geçerli bir çerçeve sunmaktadır.

BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye'de meslek liselerinde Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri alanında yürütülen müfredatın yapay zekâ (YZ) teknolojileri entegrasyonu açısından önemli eksiklikler barındırdığını göstermektedir.Doküman analizine dayanan incelemede, mevcut ders içeriklerinin dijitalleşme sürecine sınırlı düzeyde uyum sağladığını ve halkla ilişkiler uygulamalarında YZ'nin sunduğu potansiyelden pedagojik anlamda yeterince yararlanılmadığını ortaya koymuştur.

Elde edilen bir diğer bulgu, mevcut öğretim programlarının halkla ilişkiler mesleğinin gerektirdiği çağdaş beceriler açısından eksik kaldığını göstermektedir.Günümüz iletişim sektöründe yapay zekâ araçları; hedef kitle analizinden kriz yönetimine, marka konumlandırmadan medya planlamasına kadar pek çok alanda etkin biçimde kullanılmaktadır (Okay, 2008). Buna rağmen, meslek liselerinde bu becerilerin kazandırılmasına yönelik herhangi bir modül bulunmamaktadır. Güven (2013), halkla ilişkiler eğitiminin yalnızca iletişim becerileriyle sınırlı kalmaması, stratejik düşünme ve dijital veri okuryazarlığı yetkinlikleriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular ışığında, öğrencilerin dijital dönüşüm çağında sektörün beklentilerine uygun donanıma sahip olamadıkları anlaşılmaktadır.

Analiz edilen öğretmen kaynakları ve rehber dokümanlar, bu sınırlılığı daha da görünür kılmaktadır. MEB tarafından hazırlanan *Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabı* (2024) ve *Yapay Zekâ ve Eğitim: Öğretmenler İçin Uygulamalı Prompt Mühendisliği* (2025) gibi yayınlar, öğretmenlerin farkındalığını artırmak amacıyla önemli adımlar atıldığını göstermektedir.Ancak bu materyaller çoğunlukla fen, matematik ve dil öğretimi gibi akademik alanlara yöneliktir; halkla ilişkiler, medya ve iletişim alanlarına özgü ve diğer mesleki alanlara örnek uygulamalara rastlanmamıştır.Bu durum, alan öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarını pedagojik olarak derslerine nasıl entegre edebileceklerine ilişkin yeterli rehberlik alamadıklarını göstermektedir (MEB, 2025). Ayrıca, bazı meslek liselerinde altyapı yetersizliklerinin (donanım, yazılım lisansı, internet bağlantısı vb.) öğretmenlerin teknoloji kullanımını sınırladığı da dikkat çekmiştir.

Etik ve yasal farkındalık açısından değerlendirildiğinde, mevcut müfredatın önemli bir boşluk barındırdığı görülmektedir.Halkla ilişkiler mesleği disiplin gereği kamusal güven, itibar yönetimi ve doğru bilgilendirme gibi etik değerlere dayanmaktadır.Ancak YZ destekli iletişim uygulamalarında veri gizliliği, telif hakları, manipülasyon ve dezenformasyon gibi yeni risk alanlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Telman, 2000). Buna karşın, incelenen öğretim programlarında bu temaların herhangi bir öğrenme çıktısı veya modül düzeyinde ele alınmadığı saptanmıştır. Asna (1997), halkla ilişkilerde etik farkındalığın mesleki kimliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle YZ destekli iletişimde etik konuların öğretim sürecine dâhil edilmemesi, öğrencilerin profesyonel sorumluluk bilincini zayıflatma riski taşımaktadır.

Bulgular, politika belgeleriyle müfredat arasındaki uyumsuzluğu da açık biçimde ortaya koymaktadır. MEB'in *Eğitimde Yapay Zekâ Strateji Belgesi (2020–2025)* incelendiğinde, mesleki ve

teknik eğitimde YZ tabanlı derslerin yaygınlaştırılması, öğretmen dijital yeterliklerinin artırılması ve etik standartların güçlendirilmesi hedefleri belirlenmiştir (MEB, 2025). Ancak halkla ilişkiler alan müfredatı bu hedeflerle tam uyum göstermemektedir. Politika belgelerinde vurgulanan dijital dönüşüm ve üretken yapay zekâ hedeflerinin öğretim programlarına yansımaması, ulusal stratejilerin uygulama düzeyine aktarılmasında koordinasyon eksikliği olduğunu göstermektedir.Bu durum, eğitim politikalarının müfredat uygulamalarına entegrasyonu açısından yeniden yapılandırma gerekliliğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi açısından yapılan değerlendirmeler de dikkat çekicidir. *ODAP Projesi (Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması)* kapsamında yayımlanan raporlar, öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerinde gelişme sağlandığını; ancak dijital ve YZ temelli becerilerin özellikle uygulama alanlarında yetersiz kaldığını göstermektedir (Başar, 1999; MEB, 2024). Bu eksiklik, öğrencilerin halkla ilişkiler sektörünün güncel gereksinimlerine uyum sağlamasını güçleştirmekte, mezunların istihdam olanaklarını dolaylı biçimde etkilemektedir. Özellikle YZ tabanlı veri analizi, içerik üretimi ve kampanya tasarımı gibi alanlarda uygulamalı becerilerin geliştirilmemesi, mesleki eğitimde çağın gereklerine uygun bir dönüşümün henüz gerçekleşmediğini göstermektedir.

Tablo 1. Okul Yoğunluğu ve İl Bazlı Dağılım 2024

Sıra	İl	Toplam Öğrenci
1	İstanbul	878
2	İzmir	358
3	Bursa	263
4	Ankara	214
5	Kahramanmaraş	124
6	Samsun	123
7	Gaziantep	123
8	Diyarbakır	99
9	Siirt	81
10	Adana	72
11	Antalya	66
12	Kocaeli	62
13	Manisa	53
14	Trabzon	50
15	Afyonkarahisar	45

Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkiye'de meslek liselerinde halkla ilişkiler alanında yürütülen mevcut müfredatın yapay zekâ (YZ) teknolojileriyle bütünleşme düzeyinin son derece sınırlı olduğunu göstermektedir. MEB (2024) tarafından yayımlanan Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri Alanı Çerçeve Öğretim Programı incelendiğinde, doğrudan YZ temelli herhangi bir ders veya kazanıma yer verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, *"Sosyal Medya Yönetimi", "Dijital Tasarım"* ve *"Ofis Programları Kullanımı"* gibi derslerin dijital becerilerin kazandırılmasına dolaylı katkı sunduğu belirlenmiştir.Ancak bu derslerin içerikleri, veri analitiği, otomatik içerik üretimi, algoritmik hedefleme veya YZ destekli iletişim stratejisi geliştirme gibi mesleki gereksinimleri karşılayacak düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 1.'de yer alan Halkla İlişkiler Alanı okul yoğunluğunu göstermektedir. İlk 3 sırayı İstanbul , İzmir ve Bursa almaktadır.Sanayi bölgesi yoğunluğu bakımından bakıldığında Kocaeli bölgesi 12. Sırada yer almaktadır.

Tablo 2. Halkla İlişkiler Alan İstatistikleri

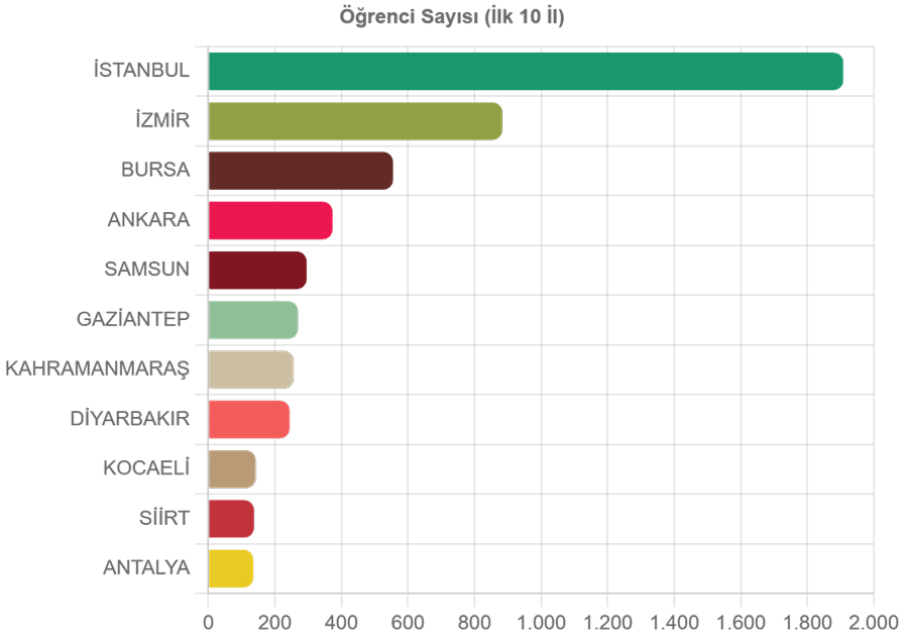
Eğitim-Öğretim Yılı	Erkek	Kız	Toplam	Oran(%)
2018-2019	568	1.908	2.476	%0.71
2019-2020	605	1.766	2.371	%0.66
2020-2021	500	1.714	2.214	%0.63
2021-2022	352	853	1.205	%0.50
2022-2023	323	1.032	1.355	%0.49

İkinci tablo olan bulgular ise bu durumun alan istatistikleri kısmıdır. 2018 – 2023 yıllarını ele aldığımızda öğrenci sayısında ciddi bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Bunun nedeni alan seçimi olarak eğitim sonrası disiplinlerarası bir bilim dalı olduğu için , meslek konusunda seçim kararsızlığı olduğu düşünülmektedir.

Doküman incelemesi, öğretmenlerin pedagojik rehberlik eksikliğini de ortaya koymaktadır. MEB'in *Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabı (2024)* ve *Yapay Zekâ ve Eğitim: Öğretmenler İçin Uygulamalı Prompt Mühendisliği(2025)* gibi kaynaklar, öğretmen farkındalığını artırma açısından önemli girişimlerdir.Ancak bu materyaller çoğunlukla fen, matematik ve dil öğretimi gibi alanlara yöneliktir; halkla ilişkiler, medya ve iletişim disiplinlerine özgü örnekler sunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini pedagojik bağlamda nasıl uygulayabileceklerine dair belirsizlik yaşadıklarını göstermektedir (Güven, 2013). Özellikle iletişim disiplinlerinde yapay zekâ araçlarının stratejik planlama, içerik üretimi ve hedef kitle analizi süreçlerinde kullanılabilmesi için branş odaklı öğretim modüllerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Etik ve yasal farkındalık düzeyi, hem öğretmen görüşlerinde hem de ders kazanımı analizlerinde en zayıf alan olarak dikkat çekmektedir. Halkla ilişkiler mesleğinde etik sorumluluk, kamu güveni ve iletişim şeffaflığı temel değerler arasında yer alır. Buna rağmen, mevcut müfredatta yapay zekâ tabanlı iletişim uygulamalarına ilişkin etik ilkeler, veri gizliliği veya telif hakları konularında herhangi bir öğrenme çıktısı bulunmamaktadır. Bu eksiklik, öğrencilerin gelecekteki mesleki uygulamalarda etik karar alma süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Asna (1997) ve Telman (2000), halkla ilişkilerde etik bilincin mesleki kimliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır; bu nedenle bu alanda farkındalık oluşturulması müfredatın güncellenmesiyle mümkündür.

Politika belgeleriyle müfredat arasındaki eşgüdüm eksikliği de önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. MEB'in *Eğitimde Yapay Zekâ Strateji Belgesi (2020–2025),* mesleki eğitimde YZ temelli derslerin yaygınlaştırılması, öğretmen yeterliklerinin artırılması ve etik standartların güçlendirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2025). Ancak araştırmada elde edilen veriler, halkla ilişkiler alan müfredatının bu hedeflerle tam uyum göstermediğini ortaya koymuştur. Politika ve uygulama düzeyleri arasındaki bu uyumsuzluk, dijital dönüşümün bütüncül biçimde gerçekleşmesini engellemektedir. Miles, Huberman ve Saldaña (2014), eğitimde yenilikçi uygulamaların başarısının yalnızca politik iradeye değil, bu politikaların uygulama düzeyinde pedagojik olarak nasıl somutlaştığına bağlı olduğunu belirtmektedir.



Grafik incelendiğinde, Türkiye'de halkla ilişkiler alanında eğitim gören meslek lisesi öğrencilerinin bölgesel olarak belirgin bir metropol merkezleşmesi eğilimi gösterdiği görülmektedir. En yüksek öğrenci sayısı İstanbul'da yer almakta (yaklaşık 1.900 öğrenci), onu sırasıyla İzmir, Bursa, Ankara ve Şanlıurfa takip etmektedir. Bu veriler, halkla ilişkiler eğitiminin özellikle iletişim, medya ve hizmet sektörünün yoğun olduğu büyük şehirlerde daha fazla talep gördüğünü ortaya koymaktadır (MEB, 2025). İstanbul ve İzmir gibi kentlerde sektörün geniş istihdam olanakları sunması, öğrencilerin bu alanı tercih etme oranlarını artırmaktadır.

Buna karşın, grafikteki alt sıralarda yer alan Siirt, Antalya ve Kocaeli gibi illerde öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir.Bu durum, halkla ilişkiler eğitiminin bölgesel dengesizliğine ve mesleki eğitimde merkezi yoğunlaşma sorununun devam ettiğine işaret etmektedir. Başar (1999), eğitimde bölgesel dengesizliklerin öğrencilerin istihdam olanakları kadar mesleki yönelimlerini de etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, özellikle küçük ve orta ölçekli illerde halkla ilişkiler alanında yeterli altyapının ve öğretmen kadrosunun bulunmadığını düşündürmektedir.

Grafik ayrıca, Güneydoğu Anadolu bölgesinde (örneğin Gaziantep, Diyarbakır, Kahramanmaraş) son yıllarda öğrenci sayısında artış yaşandığını göstermektedir. Bu artış, mesleki eğitimin Türkiye genelinde yaygınlaştırılmasına yönelik politikaların bölgesel düzeyde karşılık bulduğunu göstermektedir (MEB, 2024). Ancak bu illerde eğitim kalitesinin ve teknolojik altyapının, batı illerindeki kurumlara kıyasla hâlâ gelişme sürecinde olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3. Halkla İlişkiler Öğrenci Sayıları (2022 – 2023)

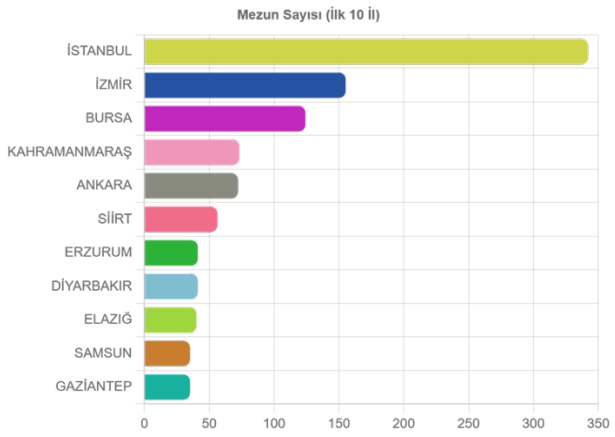
Toplam Öğrenci Sayısı	Alan Öğrenci Sayısı	Alan Öğrenci Sayısı Oranı
1.313.697	6.702	0.51%

İl	Erkek	Kız	Toplam
İSTANBUL	784	1.123	1.907
İZMİR	358	524	882
BURSA	88	466	554
ANKARA	62	310	372
SAMSUN	130	164	294
GAZİANTEP	47	221	268
K.MARAŞ	52	203	255
DİYARBAKIR	43	200	243
KOCAELİ	9	132	141
SİİRT	0	136	136
ANTALYA	43	91	134
Toplam	**1.949**	**4.753**	**6.702**

Tablo 3.'ün verilerine göre, mezuniyet oranları ile öğrenci kayıt sayıları arasında doğrudan bir paralellik bulunmamaktadır. Örneğin İstanbul ve İzmir gibi yüksek öğrenci sayısına sahip illerde mezun oranı görece yüksek seyrederken, Kahramanmaraş gibi daha az öğrenci barındıran illerde mezun oranının beklenenden yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bazı illerde öğretmen kadrosunun istikrarı ve uygulama yoğunluklu derslerin verimliliğinin mezuniyet başarısına olumlu yansıdığını göstermektedir (MEB, 2024). Bu durum, yalnızca öğrenci sayısının değil, eğitim kalitesinin ve okul içi öğrenme ortamlarının da önemli belirleyiciler olduğunu ortaya koymaktadır.

Bölgesel mezuniyet verileri, halkla ilişkiler eğitiminin ulusal düzeyde dengesiz geliştiğini ancak son yıllarda Anadolu illerinde yükseliş eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle Kahramanmaraş ve Şanlıurfa gibi illerdeki artış, MEB'in son yıllarda uygulamaya koyduğu mesleki eğitim projelerinin etkisini göstermektedir. Bu projeler, yerel düzeyde halkla ilişkiler alanında yeni bölümler açılması ve okul-sektör iş birliklerinin artırılmasıyla desteklenmiştir (MEB, 2025). Ancak hâlen İstanbul, İzmir ve Bursa dışındaki illerde mezuniyet sonrası istihdam imkânlarının kısıtlı olması, öğrencilerin meslek tercihlerinde caydırıcı bir unsur olarak kalmaktadır.

Grafik 3. Halkla İlişkiler Mezun Sayıları (2022 – 2023)



Grafik ve tablo verileri, Türkiye'de halkla ilişkiler alanında mesleki eğitim almış öğrencilerin mezuniyet dağılımında belirgin bir bölgesel yoğunlaşma olduğunu göstermektedir. En yüksek mezun sayısına sahip ilin İstanbul olduğu, onu İzmir, Bursa, Kahramanmaraş ve Ankara'nın takip ettiği görülmektedir. Bu durum, halkla ilişkiler eğitiminin daha çok büyükşehirlerde sürdürülebilir bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 2025). İstanbul'un liderliği, iletişim, medya, reklamcılık ve hizmet sektörlerinin merkezî olarak yoğunlaştığı bu şehirde istihdam imkânlarının daha geniş olmasından kaynaklanmaktadır. İzmir ve Bursa gibi kentler de sanayi ve turizm sektörlerinin gelişmişliği nedeniyle halkla ilişkiler mezunları için potansiyel istihdam alanları yaratmaktadır (Güven, 2013).

Veriler, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde ise mezun sayısının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Erzurum, Diyarbakır, Elazığ ve Gaziantep gibi iller listede alt sıralarda yer almakta ve mezun sayılarının 100'ün altında olduğu görülmektedir. Bu tablo, halkla ilişkiler eğitiminin bölgesel eşitsizlik sorunuyla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Başar (1999), eğitimdeki bölgesel farklılıkların yalnızca altyapı yetersizliklerinden değil, aynı zamanda öğrencilerin meslek seçiminde ekonomik ve kültürel faktörlerin belirleyiciliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu bağlamda, doğu bölgelerinde halkla ilişkiler alanının yeterince tanıtılmaması ve sektörün bölgesel olarak sınırlı olması, öğrencilerin bu alanı tercih etme eğilimini azaltmaktadır.

Tablo 4. Halkla İlişkiler Mezun İstatistikleri 2022-2023

Toplam Mezun Sayısı	Alan Mezun Sayısı	Alan Mezun Sayısı Oranı
285.260	1.355	0.48%

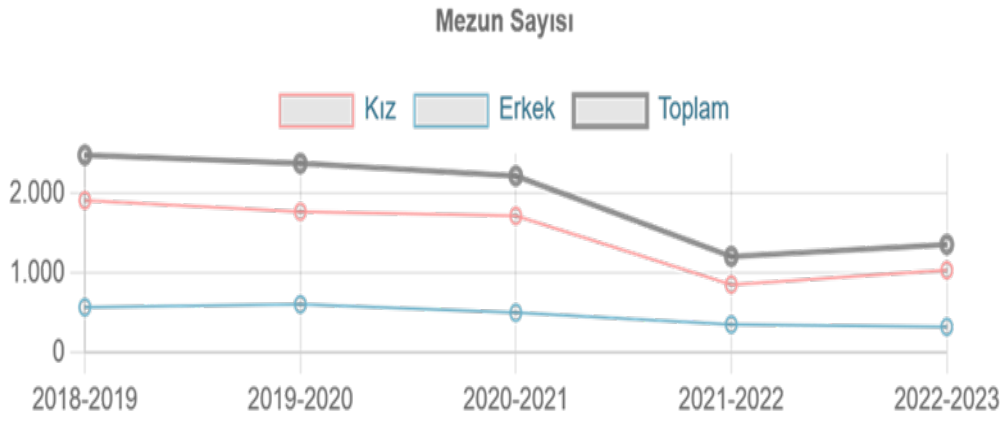
İl	Erkek	Kız	Toplam
İSTANBUL	86	256	342
İZMİR	52	103	155
BURSA	27	97	124
K.MARAŞ	15	58	73
ANKARA	2	70	72
SİİRT	0	56	56
ERZURUM	19	22	41
DİYARBAKIR	10	31	41
ELAZIĞ	20	20	40
SAMSUN	9	26	35
GAZİANTEP	9	26	35
Toplam	**323**	**1.032**	**1.355**

Araştırmada elde edilen veriler, Türkiye'de halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri alanında görev yapan öğretmen sayısının iller arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde, toplam 409 öğretmenin bu alanda görev yaptığı, bunların büyük çoğunluğunun kadrolu statüde bulunduğu; ancak bazı illerde sözleşmeli ve ücretli öğretmen oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (MEB, 2024). Kadrolu öğretmenlerin yoğunluğu İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyükşehirlerde toplanırken, Güneydoğu ve Doğu Anadolu illerinde ücretli öğretmen istihdamı belirgin şekilde fazladır. Bu durum, halkla ilişkiler alanındaki eğitimin ülke genelinde kurumsal istikrar ve uzmanlık düzeyi bakımından dengesiz bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Özellikle küçük ölçekli illerde öğretmen istihdamında süreklilik sorunu yaşandığı ve bu durumun eğitim kalitesini doğrudan etkilediği gözlemlenmiştir. Eğitimde sürekliliğin sağlanamaması, öğrencilerin uzun vadeli mesleki gelişimini olumsuz etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Başar, 1999). Ayrıca, öğretmenlerin büyük kısmının iletişim alanı dışındaki fakültelerden mezun olması, branş yeterliliği açısından eksikliklere yol açmaktadır. Bu durum, halkla ilişkiler eğitiminin "mesleki özgünlük" ilkesine zarar vererek, ders içeriklerinin uygulama odaklı yürütülmesini zorlaştırmaktadır (Güven, 2013).

Öğretmen sayısındaki dengesizlik ve okul dağılımındaki eşitsizlik birlikte değerlendirildiğinde, halkla ilişkiler alanında eğitim veren kurumların bölgesel dijital dönüşüm kapasitesi açısından farklı seviyelerde olduğu anlaşılmaktadır.Bu bulgu, MEB'in 2020–2025 Eğitimde Yapay Zekâ Strateji Belgesi'nde vurgulanan "dijital fırsat eşitliği" hedefiyle doğrudan ilişkilidir (MEB, 2025). Eğitimde teknolojik dönüşümün yalnızca müfredat bazında değil, öğretmen yeterliği ve okul altyapısı açısından da bütüncül bir planlama gerektirdiği görülmektedir.

Tablo 5 . Halkla İlişkiler 2018 – 2023 Mezun İstatistikleri



Tablo 5 incelendiğinde, 2018–2019 eğitim-öğretim yılından 2022–2023 yılına kadar halkla ilişkiler alanında mezun olan öğrenci sayısında genel bir azalma eğilimi olduğu görülmektedir. 2018–2019 döneminde yaklaşık 2.200 civarında olan toplam mezun sayısı, 2021–2022 döneminde en düşük seviyesine gerileyerek 1.200 civarına düşmüş, ardından 2022–2023 yılında sınırlı bir toparlanma göstermiştir. Bu durum, son beş yıllık dönemde halkla ilişkiler eğitiminin öğrenci talebi ve mezun verme kapasitesi açısından daralma sürecine girdiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2025).

Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, halkla ilişkiler alanında mezun olan öğrencilerin çoğunluğunu kız öğrencilerin oluşturduğu açıkça görülmektedir. Tüm yıllarda kız mezun sayısı erkeklerden daha yüksektir. Bu bulgu, halkla ilişkiler mesleğinin Türkiye'de toplumsal olarak "iletişim, temsil ve duygusal emek" yönüyle ilişkilendirilen alanlardan biri olmasından kaynaklanmaktadır (Güven, 2013). Ancak yıllar ilerledikçe bu farkın kısmen azaldığı ve erkek öğrencilerin oranında hafif bir artış gözlendiği dikkat çekmektedir. Bu eğilim, mesleğin toplumsal cinsiyet temsillerinde çeşitlenmeye başladığını göstermektedir.

Mezun sayılarındaki düşüşün birden fazla nedene bağlı olduğu değerlendirilmektedir. Öncelikle, pandemi dönemiyle (2020–2022) birlikte uzaktan eğitim uygulamaları ve staj süreçlerindeki aksaklıklar, mesleki uygulama derslerinin verimliliğini azaltmıştır. Bu durum, öğrencilerin mezuniyet sürecinde gecikmelere neden olmuştur (MEB, 2024). İkinci olarak, halkla ilişkiler alanının dijitalleşme ve yapay

zekâ teknolojilerinin yükselişiyle birlikte iş dünyasında yeniden tanımlanması, öğrencilerin bu alandaki istihdam beklentilerini değiştirmiştir. Dijital pazarlama, sosyal medya yönetimi ve içerik üretimi gibi alt alanlara yönelim artarken, geleneksel halkla ilişkiler eğitimi bu yeni yönelimlere tam olarak uyum sağlayamamıştır (Okay, 2008).

Buna rağmen 2022–2023 döneminde görülen sınırlı artış, MEB'in mesleki eğitim politikalarında yürürlüğe giren alan bazlı güncellemelerin etkisini göstermektedir. Özellikle *"Medya ve İletişim Teknolojileri", "Dijital Tasarım" ve "Yeni Medya"* modüllerinin müfredata dahil edilmesiyle, öğrencilerin halkla ilişkiler alanına ilgisinde kısmi bir canlanma olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2025). Ancak bu toparlanma eğiliminin kalıcı olabilmesi için, yapay zekâ destekli halkla ilişkiler uygulamalarının müfredata sistematik biçimde entegre edilmesi gerekmektedir.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
ANADOLU MESLEK VE ANADOLU TEKNİK PROGRAMI
HALKLA İLİŞKİLER ALANI
(HALKLA İLİŞKİLER DALI)
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF	
					AMP	ATP
ORTAK DERSLER	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (*)	5	5	5	5	
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	2	2	2	2	
	TARİH	2	2	2	-	
	T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	2	
	COĞRAFYA	2	2	-	-	
	MATEMATİK	6	5	-	-	
	FİZİK	2	2	-	-	
	KİMYA	2	2	-	-	
	BİYOLOJİ	2	2	-	-	
	FELSEFE	-	2	2	-	
	YABANCI DİL	5	2	2	2	
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR/GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	2	2	2	-	
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	-	-	1	-	
TOPLAM		**30**	**28**	**16**	**11**	

Görsel 6. Halkla İlişkiler Alanı Temel Dersler

Görsel 6'da yer alan *"Temel Dersler"* listesi, halkla ilişkiler alanındaki öğrencilerin mesleğe hazırlık sürecinde aldıkları genel dersleri içermektedir. Bu dersler arasında *"Türk Dili ve Edebiyatı", "Matematik", "Tarih", "Yabancı Dil"* gibi genel dersler yer almaktadır.Bu yapı, öğrencilerin hem akademik hem de bilişsel altyapılarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ancak bu derslerde yapay zekâya, veri okuryazarlığına veya dijital iletişim stratejilerine yönelik herhangi bir doğrudan kazanım bulunmamaktadır (MEB, 2025). Bu durum, öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği temel teknolojik farkındalık becerilerini kazanmalarında sınırlılık yaratmaktadır.

MESLEK DERSLERİ	MESLEKİ GELİŞİM ATÖLYESİ	2	-	-		Akademik Destek Dersleri
	HALKLA İLİŞKİLERDE YAZMA VE KONUŞMA	3	-	-		
	HALKLA İLİŞKİLER VE İLETİŞİM (*)	4	-	-		
	OFİS UYGULAMALARI	2	-	-		
	HALKLA İLİŞKİLER VE MESLEK UYGULAMALARI (*)	-	8	-		
	HALKLA İLİŞKİLER VE MEDYA	-	4	-		
	MESLEKİ HUKUK	-	2	-		
	HALKLA İLİŞKİLERDE BÜTÜNLEŞİK PAZARLAMA İLETİŞİMİ	-	-	2		
	HALKLA İLİŞKİLER VE REKLAM (*)	-	-	7		
	YENİ MEDYADA HALKLA İLİŞKİLER	-	-	5		
	ÇAĞRI MERKEZİ İŞLEMLERİ	-	-	3		
	İŞLETMELERDE MESLEKİ EĞİTİM (*)	-	-	-	24	
AKADEMİK DESTEK DERS SAATİ TOPLAMI		**-**	**-**	**-**	**-**	**31**
MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI		**11**	**14**	**17**	**24**	**-**
SEÇMELİ MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI (**)		**-**	**-**	**9**	**7**	**-**
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI (**)		**2**	**-**		**-**	
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		**-**	**1**	**1**	**1**	
TOPLAM DERS SAATİ		**43**	**43**	**43**	**43**	

NOT:
(*) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği uyarınca yılsonu başarı puanı ile başarılı sayılamayacak derslerdir.
(**) Seçmeli meslek dersleri ve seçmeli dersler ile ilgili açıklamalar Çerçeve Öğretim Programı'nın Uygulama Esasları'nda yer almaktadır.

Görsel 7. Halkla İlişkiler Alanı Meslek Dersleri

Görsel 7, halkla ilişkiler alanında okutulan branş odaklı meslek derslerini göstermektedir. Bu dersler arasında *"Halkla İlişkiler Uygulamaları", "Kurum Kimliği ve İmaj Yönetimi", "Medya Planlama", "Organizasyon Hizmetleri" ve "Reklamcılık"* gibi dersler bulunmaktadır. Bu derslerin içerikleri, öğrencilerin iletişim stratejisi oluşturma, kurumsal temsil, tanıtım faaliyetleri ve kriz yönetimi konularında temel mesleki yetkinlikler kazanmalarını hedeflendiği görülmektedir.Ancak incelenen müfredatta, bu derslerin hiçbiri doğrudan yapay zekâ destekli uygulamalara veya dijital veri analizine dayalı öğrenme çıktıları içermemektedir. Bu bulgu, müfredatın sektörde yaşanan teknolojik dönüşümle tam olarak uyum sağlayamadığını göstermektedir.

5.6. BAŞARILMASI ZORUNLU (*) MESLEK DERSLERİ TABLOSU

Dallar	Sınıf	Anadolu Meslek Programı	Anadolu Teknik Programı
Halkla İlişkiler	9	Halkla İlişkiler ve İletişim	Halkla İlişkiler ve İletişim
	10	Halkla İlişkiler ve Meslek Uygulamaları	Halkla İlişkiler ve Meslek Uygulamaları
	11	Halkla İlişkiler ve Reklam	Halkla İlişkiler ve Reklam
	12	İşletmelerde Mesleki Eğitim	-

Görsel 8. Başarılması Zorunlu Meslek Dersleri Tablosu

Bu tabloda yer alan "başarılması zorunlu meslek dersleri", öğrencilerin mezuniyet için tamamlamaları gereken temel mesleki yeterlikleri göstermektedir. Dersler; *"Temel Halkla İlişkiler", "Medya ve İletişim", "Kurum İmajı", "Sosyal Sorumluluk Projeleri" ve "Etkinlik Yönetimi"* gibi alanları kapsamaktadır. Ancak bu derslerin içeriklerinde, yapay zekâ veya dijital dönüşüm odaklı

modüllerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, halkla ilişkiler süreçlerini hâlen klasik yöntemlerle öğrenmekte; veri analizi, otomasyon, ya da yapay zekâ destekli kampanya üretimi gibi beceriler kazandırılmamaktadır. MEB (2025) tarafından yayımlanan Eğitimde Yapay Zekâ Strateji Belgesi bu eksikliğin giderilmesi için "mesleki modüllerin dijital dönüşüme uyarlanması" gereğini vurgulamaktadır.

6.5.1. SERTİFİKA DERSLERİ TABLOSU

Dal Adı	Sertifika Adı	Dersler	Ders Saati
Halkla İlişkiler	Müşteri Temsilcisi	Tanıtım Faaliyetleri	2
		Müşteri Temsilciliği	3
		Halkla İlişkilerde Metin Yazarlığı	2
	Rekreasyon Elemanı	Rekreasyon	2
		Organizasyon	5
	Organizasyon Sorumlusu	Tanıtım Faaliyetleri	2
		Organizasyon	5
Tüm Dallar	Dijital Beceriler	Programlama	3
		Dijital Tasarım	2
		Sosyal Medya	2

6.5.2. SEÇMELİ MESLEK DERSLERİ TABLOSU

Ders Adı	Sınıf Seviyesi	Ders Saati
Tanıtım Faaliyetleri	11-12	2
Müşteri Temsilciliği	11-12	3
Halkla İlişkilerde Metin Yazarlığı	11-12	2
Rekreasyon	11-12	2
Organizasyon	11-12	5
İnsan Kaynakları Faaliyetleri	11-12	2
Anketörlük	11-12	4
Programlama	11-12	3
Dijital Tasarım	11-12	2
Sosyal Medya	11-12	2

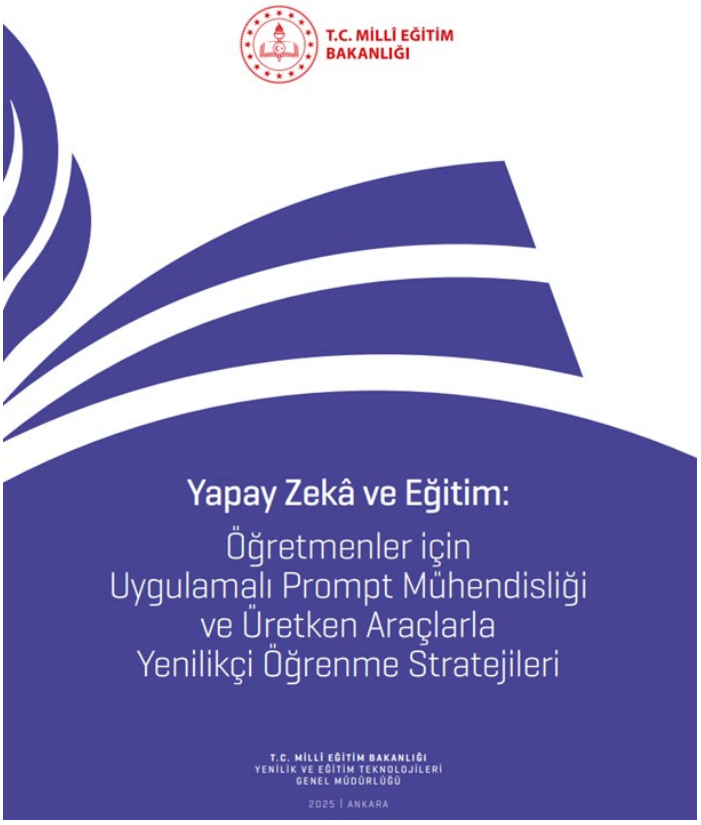
Görsel 9. Sertifika ve Seçmeli Meslek Dersleri Tablosu

Bu tabloda yer alan "sertifika ve seçmeli meslek dersleri", öğrencilerin alan dışı fakat destekleyici beceriler kazanmasına olanak tanıyan ek öğrenme alanlarını göstermektedir. Seçmeli dersler *arasında "Girişimcilik", "Sunum Teknikleri", "Grafik Tasarım" ve "Sosyal Medya Yönetimi"* gibi çağdaş beceriler yer almaktadır. Ancak seçmeli dersler arasında "Yapay Zekâ Temelleri" veya *"Veriyle İletişim Stratejisi"* gibi derslerin bulunmaması dikkat çekicidir.Bu bulgu, müfredatın öğrencilerin dijital çağın iletişim gereksinimlerine uygun esnek öğrenme alanları oluşturamadığını göstermektedir. Buna karşın, seçmeli derslerin içerisine YZ tabanlı modüller (örneğin ChatGPT ile Etik İletişim Uygulamaları,case durum(vaka) çalışmaları veya YZ Destekli Metin Üretimi gibi modüllerin eklenmesi, çağın gereksinimleriyle müfredat arasında bağlantı kurulabileceği planlanmaktadır. (MEB, 2024b).

Özet 4
Giriş / Yapay Zekâ ile Eğitimde Yeni Bir Dönem 5
Türkçe Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 6
Matematik Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 7
Fen Bilimleri Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 10
Fizik Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 12
Kimya Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 14
Biyoloji Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 17
Sosyal Bilimler (Tarih-Coğrafya) Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 19
İlkokul Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 21
Okul Öncesi Eğitimde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 22
Özel Eğitimde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 23
İşitme Yetersizliğine Sahip Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 24
Görme Yetersizliğine Sahip Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 26
Diğer Yetersizliklere Sahip Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 28
Yabancı Dil Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 31
Yapay Zekâ Destekli Dil Öğrenme Araçları 35
Bilişim Teknolojileri Eğitiminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçları 38
Eğitimde Kullanılabilecek Diğer Yapay Zekâ Araçları 40

Görsel 10. Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabı

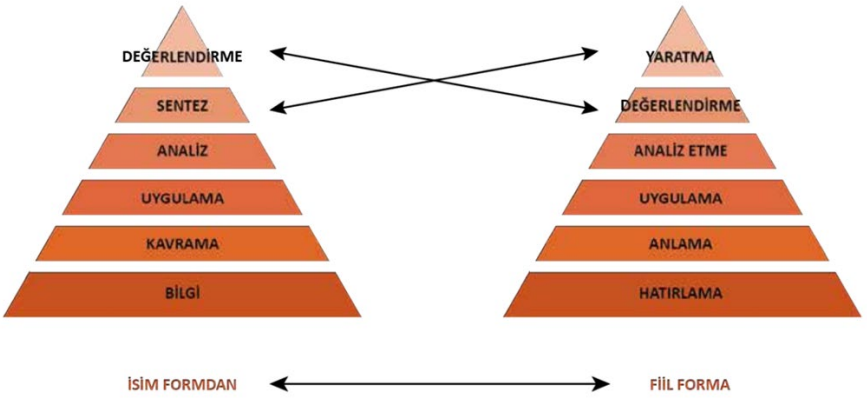
MEB (2024) tarafından hazırlanan Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabı, öğretmenlerin üretken yapay zekâ araçlarını sınıf ortamında nasıl kullanabileceklerine dair pratik rehberlik sunmaktadır. Kitapta ChatGPT, Copilot, Canva Magic Write, RunwayML gibi araçlara ilişkin temel tanımlar ve kullanım örnekleri yer almaktadır. Ancak belge incelendiğinde, örnek uygulamaların büyük ölçüde fen, matematik ve türkçe gibi akademik branşlara odaklandığı görülmüştür. Halkla ilişkiler, medya ve iletişim gibi uygulamalı alanlara yönelik örnekler yer almamaktadır. Bu durum, branş öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarını meslek derslerine nasıl adapte edecekleri konusunda ciddi bir boşluk olduğunu göstermektedir (MEB, 2024b).



Görsel 11. Yapay Zekâ ve Eğitim: Öğretmenler için Uygulamalı Prompt Mühendisliği ve Üretken Araçlarla Yenilikçi Öğrenme Stratejileri / 2025 Kitapçığı

Bu kitapçık, öğretmenlerin üretken yapay zekâ araçlarıyla yenilikçi öğrenme stratejileri geliştirmelerini teşvik eden en güncel MEB yayınıdır. 2025 tarihli bu rehber, *"prompt mühendisliği"* kavramını öğretimsel bir araç olarak ele almakta; öğretmenlerin ders planlarında yapay zekâ destekli içerik üretimi, ölçme-değerlendirme ve öğrenci yönlendirme süreçlerinde nasıl yararlanabileceklerini örneklerle açıklamaktadır. Ancak rehber, halkla ilişkiler veya medya temelli dersler için spesifik örnekler içermemektedir. Bu bulgu, eğitimde yapay zekâ entegrasyonunun hâlen genel bir düzeyde yürütüldüğünü, branş temelli derinleşmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (MEB, 2025).

Kitapta; yapay zekâ temelleri, araç tanıtımları, güvenlik ve etik ilkeler, prompt mühendisliği ile etkili istem oluşturma teknikleri, örnek ders senaryoları, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve öğretmenler için özel olarak geliştirilmiş kullanım rehberleri yer almaktadır.Hem yeni başlayan öğretmenler ,hem de ileri düzey kullanıcılar için anlaşılır bir dille kaleme alınmış çalışma, yapay zekânın eğitimde etkili ve güvenli kullanımına yönelik kapsamlı bir başvuru kaynağı olarak eğitim sistemine dahil edildiği görülmektedir.Ayrıca güncel olarak 138 adet YZ aracı liste olarak kitapçık sonuna tablo halinde eklenmiş olduğu görülmektedir.(MEB, 2025)



Görsel 12. MEB. (2015a). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı

Bu belge, Türkiye'de mesleki eğitimin 2015–2019 yılları arasındaki öncelikli hedeflerini ortaya koymaktadır. Stratejik planda, dijital dönüşüm ve teknolojik donanım yatırımlarına vurgu yapılmış olsa da, yapay zekâ kavramına doğrudan yer verilmemiştir. Bu durum, 2015 sonrası dönemde eğitim politikalarının dönüşümünde yapay zekânın yeni bir paradigma olarak sonradan gündeme geldiğini göstermektedir. 2015 planı, teknik altyapı ve okullaşma oranlarına odaklanırken, güncel 2025 stratejik planı artık "YZ tabanlı eğitim"i merkezine almıştır (MEB, 2015a; MEB, 2025). Bu fark, eğitim politikalarının dijitalleşme sürecinde önemli bir evrim yaşadığını göstermektedir.





Görsel 13. ODAP Projesi Hazırbulunuşluk İçeriği

Görsel 13. Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması (ODAP) Projesi'nin *"hazırbulunuşluk"* başlıklı bileşenini göstermektedir. Bu bileşen, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve dijital beceriler açısından öğrenmeye hazır hale gelmelerini amaçlamaktadır. Ancak proje içeriği incelendiğinde, *"dijital yeterlik"* başlığı altında temel bilgisayar ve internet becerilerine vurgu yapılmakta, yapay zekâ veya veri temelli öğrenme yaklaşımlarına yer verilmemektedir (MEB, 2024). Bu bulgu, mevcut proje tabanlı uygulamaların YZ entegrasyonu bakımından henüz yüzeysel bir düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Buna karşın, ODAP'ın gelecekte YZ destekli ölçme-değerlendirme ve öğrenci izleme sistemleriyle genişletilmesi, mesleki eğitimin etkinliğini artırabilir.

Tablo 6. Halkla İlişkiler Alanında Mesleki Derslere Göre Kullanılabilecek Olan Yapay Zekâ Araçları

Ders / Alan	Yapay Zekâ Araçları	Kullanım Alanları
Halkla İlişkiler Teorisi	ChatGPT	Kavram Analizi - Teori Karşılaştırma -Örnek Vaka Yazımı
Medya ve İletişim	Firefly - Midjourney	Görsel Üretim - Afiş ve Sosyal Medya İçerikleri
Kriz Yönetimi	ChatGPT - RunwayML	Kriz Senaryoları - YZ Video Simülasyonları
Kurum Kimliği ve İmaj	Firefly - DALL-E	Logo Tasarımı - Kimlik Belirleme ve Geliştirme
Reklam ve Tanıtım	Suno AI - RunwayML	Medya Spotları - Seslendirme - Video - Reklam
Araştırma Yöntemleri	ChatGPT – ML	Anket analizi - Pazar Araştırmaları – SWOT Analizi
Uygulama / Staj	Yapay Zekâ Araçları	Dijital PR Çalışmaları- Alan Çalışma ve Analizleri
Pazarlama	ChatGPT -Gemini	Müşteri Segmentasyonu - Strateji Geliştirme
İçerik Yönetimi	ChatGPT-Suno AI	Sosyal Medya İçerikleri Optimizasyonu-Podcast-Blog

Tablo 6, halkla ilişkiler alanındaki meslek derslerinde kullanılabilecek yapay zekâ araçlarını ve bu araçların potansiyel kullanım alanlarını sistematik biçimde göstermektedir. Tablo, müfredata YZ

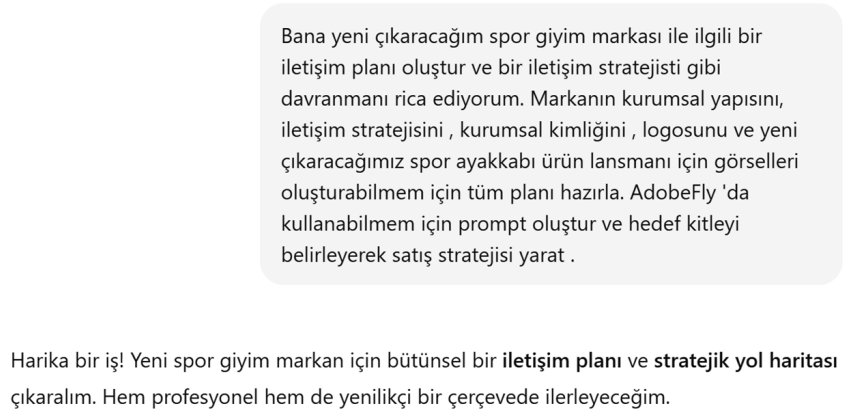
entegrasyonunun ders bazında nasıl gerçekleştirilebileceğine dair somut bir model önerisi niteliğindedir. Buna göre, *"Halkla İlişkiler Teorisi"* dersinde ChatGPT kullanılarak kavram analizi, teori karşılaştırmaları ve örnek vaka senaryoları üretimi yapılabilir. Böylece öğrenciler, soyut kavramları etkileşimli biçimde tartışarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir (MEB, 2025).

"Medya ve İletişim" dersinde Firefly ve Midjourney gibi üretken görsel araçların kullanımı, öğrencilerin sosyal medya kampanyaları, afiş ve görsel tasarımlar oluşturmasına olanak tanır. "Kriz Yönetimi" dersinde RunwayML ile video senaryoları üretmek veya kriz simülasyonları hazırlamak, öğrencilerin gerçek durumlara yönelik problem çözme yetkinliğini artırır (Güven, 2013). Benzer şekilde *"Kurum Kimliği ve İmaj"* dersinde DALL·E ve Firefly araçlarıyla logo ve kimlik tasarımları geliştirilebilir; böylece marka yönetimi süreçleri uygulamalı hâle getirilir.

"Reklam ve Tanıtım" dersinde Suno AI ve RunwayML kullanılarak medya spotları, seslendirmeler ve kısa reklam videoları üretmek mümkündür. Bu, öğrencilerin yalnızca iletişim planlaması değil, içerik üretimi ve prodüksiyon becerilerini de güçlendirmelerini sağlar (Okay, 2008). "Araştırma Yöntemleri" dersinde ChatGPT ve ML modelleriaracılığıyla anket verisi analizi, pazar araştırması ve SWOT değerlendirmeleri yapılabilir. *"Uygulama/Staj"* sürecinde bu araçların tamamı dijital PR çalışmaları, basın bülteni hazırlama ve marka analizi gibi etkinliklerde kullanılabilir.

Tablonun en dikkat çekici yönlerinden biri, YZ araçlarının her derse yalnızca teknolojik değil, pedagojik amaçlarla da entegre edilebileceğini göstermesidir. Bu yaklaşım, halkla ilişkiler eğitiminde YZ'nin "yardımcı öğretici" değil, "etkin öğrenme aracı" olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (MEB, 2024b).

Aşağıda yer alan çalışmada ise,güncel YZ araçları kullanılarak bir ders içeriğinde kullanılabilecek olan bir Vaka Analizi çalışması görsel olarak göstermek amacı ile çalışılmıştır.



Görsel 14. Prompt Örneği

Görsel 14, öğretmen veya öğrencinin ChatGPT benzeri araçlara verdiği bir prompt (komut) örneğini göstermektedir. Bu prompt, öğrencilerin belirli bir iletişim problemi üzerine senaryo geliştirmesini veya marka dili oluşturmasını hedeflemektedir. *"Prompt mühendisliği"* yaklaşımı, öğrencilerin yapay zekâyı yalnızca çıktı almak için değil, düşünme ve üretme süreçlerini yönlendiren bir araç olarak kullanmalarını sağlar (MEB, 2025). Bu, yaratıcı düşünme ve eleştirel sorgulama becerilerini destekleyen bir pedagojik stratejidir.



Görsel 15. Prompt Doğrultusunda Oluşturulan Logo

Görsel 15, verilen promptun ardından Firefly veya DALL·E gibi üretken görsel araçlar kullanılarak oluşturulan logo örneğini göstermektedir. Bu uygulama, öğrencilerin marka kimliği geliştirme sürecinde tasarım düşüncesiyle yapay zekâyı birleştirmesine olanak tanır. Ayrıca öğrenciler, görsel estetik ile marka mesajı arasındaki ilişkiyi analiz ederek stratejik iletişim kararları almayı öğrenirler (Asna, 1997).

1. Markanın Kurumsal Yapısı

- **Vizyon:** Sağlıklı yaşamı, aktifliği ve özgürlüğü temsil eden yenilikçi spor giyim çözümleri sunmak.
- **Misyon:** Kaliteli, fonksiyonel ve sürdürülebilir spor giyim ürünleriyle gençlerin ve aktif yaşam tarzı benimseyenlerin ilk tercihi olmak.
- **Değerler:** Yenilikçilik, sürdürülebilirlik, ulaşılabilirlik, topluluk odaklılık.
- **Organizasyon:**
  - CEO / Kurucu
  - İletişim ve Marka Strateji Direktörü
  - Ürün Geliştirme (tasarım, AR-GE)
  - Dijital Pazarlama & Sosyal Medya
  - Satış ve Dağıtım

Görsel 16. Oluşturulan Marka Kurumsal Yapısı Taslağı

Bu görsel, öğrencilerin YZ destekli marka geliştirme sürecinde oluşturduğu kurumsal kimlik planını temsil etmektedir. *"Senin gücün, senin stilin"* ana mesajı etrafında şekillenen bu çalışma, hedef kitlenin tanımlanması, marka dili, renk ve tipografi kararları gibi öğeleri içermektedir. Bu süreçte ChatGPT'nin metin üretim desteğiyle stratejik dil tonunun belirlenmesi, öğrencilerin iletişimde yapay zekâ aracılığıyla tutarlılık yaratma becerilerini geliştirmektedir (MEB, 2025). İletişim Stratejisi: Marka bilinirliği yaratma ve topluluk oluşturma hedeflerine yönelik olarak enerjik, ilham veren bir ton ve dil önermektedir. Instagram, TikTok gibi sosyal medya kanallarından, basın ve PR faaliyetlerine kadar bütünleşik bir kanal stratejisi sunmaktadır. Ana mesajı "Senin gücün, senin stilin" olarak belirlemiştir.

2. İletişim Stratejisi

- **Hedef:** Marka bilinirliği yaratmak, lansman ürününde yüksek görünürlük sağlamak, topluluk oluşturmak.
- **Ton & Dil:** Enerjik, ilham veren, genç ve özgüvenli.
- **Kanallar:**
  - **Sosyal Medya:** Instagram (stil + influencer), TikTok (challenge + hızlı videolar), LinkedIn (kurumsal hikâye), YouTube (ürün deneyim içerikleri).
  - **Basın & PR:** Lifestyle ve spor dergileri, blogger iş birlikleri.
  - **Etkinlikler:** Lansman etkinliği + influencer daveti.
- **Ana Mesaj:** *"Senin gücün, senin stilin."*

Görsel 17. İletişim Stratejisi Oluşturma Taslak Çalışma

Görsel 17, "Velocity X" adlı spor ayakkabı markası örneği üzerinden öğrencilerin oluşturduğu iletişim ve lansman stratejisini göstermektedir. Bu strateji, teaser kampanyalar, e-ticaret planlaması ve sosyal medya kanalları için içerik takvimi gibi öğeleri kapsamaktadır. Bu çalışma, öğrencilerin yapay zekâ destekli içerik planlama araçlarını (örneğin ChatGPT, Gemini) kullanarak pazarlama hedefleriyle uyumlu bütünleşik stratejiler oluşturabildiklerini göstermektedir.Ayrıca, strateji geliştirme sürecinde veri temelli karar alma becerisi kazandırılması, halkla ilişkiler eğitiminde dijital okuryazarlığın somut bir göstergesidir.

Ürün Lansmanı ve Satış Stratejisi: "Velocity X" adında bir spor ayakkabı lansmanı planlamaktadır. Teaser dönemi, tanıtım videoları, e-ticaret ve fiziksel mağaza satış kanallarını içeren bir plan hazırlayarak ,hedef kitleyi (18-35 yaş arası gençler, spor severler) tanımlar ve rekabetçi bir fiyatlandırma stratejisi önermektedir.

3. Kurumsal Kimlik

- **Renk Paleti:**
  - Ana: Siyah + Elektrik Mavi (güç ve dinamizm)
  - İkincil: Gri tonları (güven)
  - Vurgu: Neon Yeşil (yenilik)
- **Tipografi:** Minimal, güçlü ve sans-serif (ör. Montserrat, Bebas Neue).
- **Logo Yaklaşımı:**
  - Dinamik hatlara sahip modern bir tipografi.
  - Ayakkabı tabanı/kanat/enerji çizgileri gibi hız ve güç metaforları.
  - Monogram (ör. sadece marka baş harfi ile sneaker üzerinde güçlü görsel).

Görsel 18. Kurumsal Kimlik Çalışması Taslak Çalışma

Bu görsel, öğrencilerin marka kimliği geliştirme sürecinde elde ettikleri kurumsal yapı taslağını yansıtmaktadır. Logo, renk paleti, tipografi, kurumsal kartvizit ve medya görünümü gibi unsurlar, yapay zekâ araçlarının yardımıyla oluşturulmuştur. Bu süreç, halkla ilişkiler eğitiminin uygulama yönünü güçlendirirken öğrencilerin "dijital estetik" ve "veriyle desteklenen görsel karar verme" becerilerini pekiştirir (Güven, 2013).

4. Yeni Spor Ayakkabı Lansmanı

- **Ürün İsmi (örnek): "Velocity X"**
- **Özellikler:** Hafiflik, nefes alabilirlik, sürdürülebilir malzeme, şehir + spor uyumlu.
- **Lansman Planı:**
  - **Teaser Dönemi:** Siyah ekran + "Yakında gücünü ortaya çıkar."
  - **Tanıtım:** Video & görsellerde koşu, basketbol, günlük kullanım senaryoları.
  - **Satış Kanalı:** E-ticaret sitesi + Instagram shop + spor mağazaları.
  - **Kampanya:** #VelocityChallenge → kullanıcılar kendi performanslarını videoya alıp paylaşır.

Görsel 19. Lansman ve Kampanya Çalışmaları Taslak Metinler

Görsel 19, öğrencilerin kampanya sürecinde oluşturduğu tanıtım metinlerini göstermektedir. Bu metinlerde ChatGPT'nin metin önerileriyle desteklenen dil kullanımı, hedef kitleye uygun mesaj netliği ve tutarlılık sağlamaktadır. Öğrenciler, yapay zekâ ile birlikte marka dili standardizasyonu, duygusal tonlama,marka içgörüsü ve kültürel uygunluk gibi unsurları test edebilmiştir. Bu durum, yapay zekânın halkla ilişkiler eğitiminde yalnızca teknik değil, aynı zamanda dilsel farkındalık aracı olarak da kullanılabileceğini göstermektedir.

5. Satış Stratejisi

- **Hedef Kitle:**
  - 18–35 yaş gençler, spor severler, sneaker kültürüne yakın moda takipçileri.
  - Orta gelir üstü, şehir yaşamına adapte, stil sahibi.
- **Fiyatlandırma:** Nike/Adidas alt segmenti → rekabetçi, ulaşılabilir premium.
- **Dağıtım:** Online satış (web + sosyal medya shop), spor mağazaları, pop-up store.
- **Promosyon:** İlk 500 alıcıya özel kutu + influencer unboxing.

Görsel 20. Satış Stratejisi Planlama Çalışması Taslağı

Görsel 20, öğrencilerin kampanya sonrasında oluşturduğu satış ve performans değerlendirme planını göstermektedir. Burada yapay zekâ destekli araçlar kullanılarak hedef kitle segmentasyonu, fiyatlandırma stratejisi ve satış kanalı analizi yapılmıştır.Bu uygulama, öğrencilerin halkla ilişkiler süreçlerini yalnızca iletişim perspektifinden değil, bütünleşik pazarlama yönetimi bağlamında değerlendirmelerine olanak tanımaktadır (Okay, 2008). Böylece, halkla ilişkiler eğitimi sadece teorik bir disiplin olmaktan çıkıp, veri temelli, uygulama odaklı ve stratejik bir öğrenme alanına dönüşmektedir.

SONUÇ

Bu araştırma,Türkiye'de var olan meslek liselerinde Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri alanında yürütülen mesleki eğitimin, dijital dönüşüm ve yapay zekâ (YZ) teknolojileri bağlamında ne ölçüde güncel gereksinimlere yanıt verdiğini incelemiştir.Nitel doküman analizi bulguları, mevcut müfredatın YZ entegrasyonu açısından yetersiz, dijital beceri geliştirme bakımından

sınırlı, ve etik farkındalık yönünden eksik bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. 2020–2025 MEB müfredatında yer alan halkla ilişkiler dersleri hâlen geleneksel medya anlayışına dayalıdır ve YZ tabanlı içerik üretimi, veri analitiği, otomatik metin oluşturma veya kriz simülasyonu gibi çağdaş uygulamalara yer verilmemektedir (MEB, 2025).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin teknolojik farkındalıklarının arttığını ancak pedagojik entegrasyon açısından rehberlik eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. MEB'in *Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabı (2024) ve Uygulamalı Prompt Mühendisliği Rehberi (2025)* gibi yayınlar, farkındalık açısından önemli adımlar olsa da, halkla ilişkiler gibi uygulamalı iletişim alanlarına özgü örnekler içermemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik alan mesleki eğitim hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, mesleki eğitimin kalitesi açısından öncelikli bir gereksinim olarak görülmektedir.

Veriler, halkla ilişkiler alanında görev yapan öğretmenlerin ve okulların bölgesel dağılımında belirgin eşitsizlikler bulunduğunu da göstermiştir. İstanbul, İzmir ve Ankara gibi büyükşehirlerde kadrolu öğretmen ve donanımlı okul sayısı yüksekken, Doğu ve Güneydoğu illerinde ücretli öğretmen oranı fazladır ve okul altyapıları sınırlıdır (MEB, 2024). Bu durum, mesleki eğitimin bölgesel kalkınma hedefleri ve sanayi entegrasyonu açısından uyumlu bir biçimde planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenci ve mezun dağılımı verileri, son beş yılda halkla ilişkiler alanına olan ilginin azaldığını; özellikle pandemi döneminde mezuniyet oranlarının düşüş gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna rağmen 2022–2023 döneminde sınırlı bir toparlanma görülmüştür. Bu toparlanmanın, MEB'in dijital beceriler ve medya okuryazarlığı alanında yaptığı güncellemelerle ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Bu durum, halkla ilişkiler alanında YZ tabanlı müfredat yenilenmesinin öğrenci ilgisini yeniden artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın en önemli çıktılarından biri, ders bazında YZ araçlarının entegrasyonuna yönelik model önerisidir. Hazırlanan Tablo 6'da, her dersin öğrenme hedefleriyle uyumlu YZ araçları belirlenmiş; ChatGPT, Firefly, RunwayML, Suno AI ve Gemini gibi üretken teknolojilerin nasıl kullanılabileceği örneklenmiştir.Bu model, halkla ilişkiler öğrencilerine kavramsal analiz, görsel üretim, kriz senaryosu oluşturma, veri analizi ve marka kimliği tasarımı gibi beceriler kazandırarak mesleki öğrenmeyi derinleştirmektedir Dolayısıyla, YZ araçlarının eğitsel kullanımı yalnızca teknolojik yenilik değil, aynı zamanda pedagojik dönüşüm aracı olarak değerlendirilmesi gerektiği karşımıza çıkmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışma halkla ilişkiler alanında verilen mesleki eğitimin YZ entegrasyonu bakımından henüz başlangıç aşamasında olduğunu ancak bu dönüşümün büyük bir potansiyel taşıdığını ortaya koymuştur.Eğitimde YZ entegrasyonu, yalnızca teknolojik araç kullanımını değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin yeniden tasarlanmasını, etik farkındalık geliştirilmesini ve öğretmenlerin dijital liderlik rolünü güçlendirmeyi gerektirmektedir.MEB'in 2025 sonrası stratejik planlamasında, halkla ilişkiler ve iletişim tabanlı alanlarda "YZ destekli iletişim modüllerinin" zorunlu hale getirilmesi; dijital eşitliği gözeten altyapı yatırımlarının artırılması ve etik çerçeveye dayalı öğretim uygulamalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın bulguları üç düzeyde politika önerisine dönüşmektedir:

1. Müfredat Düzeyinde: Halkla ilişkiler alanına "Yapay Zekâ Destekli İletişim" ve "Dijital PR Uygulamaları" gibi yeni ders modülleri eklenmelidir.
2. Öğretmen Eğitimi Düzeyinde: Branş öğretmenleri için YZ araçlarının pedagojik kullanımına yönelik sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmelidir.

3. Altyapı ve Erişim Düzeyinde: Özellikle dezavantajlı bölgelerde okulların teknik donanımı güçlendirilmeli; öğrencilerin YZ tabanlı uygulamalara erişimi artırılmalıdır.

Bu öneriler hayata geçirildiğinde, meslek liselerinde halkla ilişkiler eğitimi dijital çağın gerekliliklerileyle uyumlu hale gelecek; öğrenciler yalnızca iletişim becerileriyle değil, aynı zamanda veri temelli düşünme, etik farkındalık ve yaratıcı problem çözme yetkinlikleriyle donatılmış hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek profesyoneller olarak yetişmesi planlanmaktadır.

KAYNAKLAR

Asna, A. (1997). Halkla ilişkiler: Temel ilkeler ve uygulamalar.İstanbul. Beta Yayıncılık.

Başar, H. (1999). Sınıf yönetimi. MEB Yayınları.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40.

Deren Van het Hof, S., & Tuncer, M. U. (2011). Halkla ilişkiler eğitimi üzerine bir eleştiri.Akdeniz İletişim Dergisi, (15), 133–142.

Güven, G. S. (2013). Halkla ilişkilerde meslekleşme olgusu: Kamu ve özel sektör karşılaştırmalı bir uygulama (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kazancı, M. (1980). Halkla ilişkiler. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2.bs.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. Strateji Geliştirme Başkanlığı.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

(Erişim Tarihi : 11.09.2025)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Yapay zekâ araçları öğretmen el kitabı. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/12172521_meb_nek_yapay_zek_araclari_12072024_web.pdf (Erişim Tarihi : 18.09.2025)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b) Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/18170207_16_09_2024_mtgmpolitikabelgesi.pdf (Erişim Tarihi : 01.10.2025)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). Eğitimde yapay zekâ strateji belgesi (2020–2025). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekâpolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf(Erişim Tarihi : 26.08.2025)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). Yapay zekâ ve eğitim: Öğretmenler için uygulamalı prompt mühendisliği ve üretken araçlarla yenilikçi öğrenme stratejileri. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/01154003_yz_promptrehberi.pdf) (Erişim Tarihi : 06.09.2025)

Okay, A. (2008). Kurum kimliği(6. basım). MediaCat Yayınları.

Telman, N. (2000). İnsan kaynakları yönetimi. Epsilon Yayıncılık.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. (t.y.). Halkla ilişkiler alanı mesleki ve teknik eğitim diploması (TR0020000628).

https://portal.tyc.gov.tr/yeterlilik/halkla-ilişkiler-alani-halkla-ilişkiler-dali-mesleki-ve-teknik-egitim-diplomasi-TR0020000628.html (Erişim Tarihi : 19.09.2025)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri(11. basım). Seçkin Yayıncılık.

Grafik ve Tablolar

Alan Görsel İstatistik Verileri , Halkla İlişkiler Alanı Branş Dağılım Mezun ve Öğrenci Sayıları

https://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/?s=alanlar&yil=2023&il=&ilce=&alan=&alan=HALKLA+%C4%B0L%C4%B0%C5%9EK%C4%B0LER (Erişim Tarihi : 12.09.2025)

Alan Görsel Ders Bilgileri Müfredat

https://meslek.meb.gov.tr/upload/cop11/halklailiskiler_11.pdf (Erişim Tarihi 04.08.2025)

ODAP Projesi El Kitapçığı

https://odap.meb.gov.tr/kitaplar/uygulama_kilavuzu.pdf

EBEVEYNLERİN POZİTİF ŞEMALARI İLE DİJİTAL EBEVEYNLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE EVLİLİK DOYUMUNUN ARACI ROLÜ

Rumeysa HOŞOĞLU

Doktor Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi
rumeysahsgl@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3033-2965

Özet

Bu araştırmada, ebeveynlerin pozitif şemaları ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkide evlilik doyumunun aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Pozitif Şemalar Ölçeği ve Evlilik Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 201 ebeveyn katılmıştır. Modelin genel uyumu incelendiğinde, pozitif şema düzeyi ile dijital ebeveyn tutum düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamada evlilik doyumu aracılığıyla kurulan modelin genel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir uyum gösterdiği görülmüştür. Pozitif şema düzeyinin evlilik doyum düzeyine etkisini incelemek amacıyla kurulan modelde, pozitif şema düzeyinin evlilik doyum düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Evlilik doyum düzeyinin dijital ebeveyn tutum düzeyine etkisi değerlendirildiğinde, bu ilişkinin negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak; pozitif şema düzeyinin evlilik doyum düzeyini anlamlı şekilde yordadığını, evlilik doyum düzeyinin ise dijital ebeveyn tutum düzeyine anlamlı bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Dolaylı etki analizi (a*b) sonucunda, evlilik doyumunun pozitif şema ile dijital ebeveyn tutum düzeyi arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rol üstlendiği belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ebeveynlerde, olumlu dijital ebeveynlik tutumlarını arttırmak için pozitif şemalarını ve evlilik doyumlarını arttırmaya yönelik programlar geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Pozitif şemalar, dijital ebeveynlik, evlilik doyumu

THE MEDIATING ROLE OF MARITAL SATISFACTION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS' POSITIVE SCHEMAS AND DIGITAL PARENTING ATTITUDES

Abstract

This study aimed to examine the mediating role of marital satisfaction in the relationship between parents' positive schemas and digital parenting attitudes. Data collection tools included a Personal Information Form, the Digital Parenting Attitude Scale, the Positive Schema Scale, and the Marital Satisfaction Scale. A total of 201 parents participated in the study. An examination of the overall model fit revealed that the model constructed through marital satisfaction demonstrated statistically significant fit in explaining the relationship between positive schema levels and digital parenting attitudes. In the model constructed to examine the effect of positive schema levels on marital satisfaction, positive schema levels were found to significantly predict marital satisfaction. When the effect of marital satisfaction on digital parenting attitudes was evaluated, this relationship was found to be negative and statistically significant. The results indicate that positive schema levels significantly predict marital satisfaction, while marital satisfaction levels have a significant effect on digital parenting attitudes. As a result of the indirect effect analysis (a*b), marital satisfaction was determined to have a significant mediating role in the relationship between positive schema and digital parenting attitude level. In line with the results obtained from this research, it is recommended that programs be developed to increase positive schemas and marital satisfaction in order to increase positive digital parenting attitudes in parents.

Keywords: Positive schemas, digital parenting, marital satisfaction

GİRİŞ

Bireylerin kendi beklentileri, düşünceleri ve inançları; dünyayı nasıl gördüklerini ve onunla nasıl etkileşim kurduklarını belirleyen bilişsel şemalardan oluşmaktadır (Bandura, 1986). Bu bilişsel şemalar, kişinin deneyimlerinin yorumlanmasını ve değerlendirilmesini şekillendiren temel inançlardır ve bireylerin hem olumsuz hem de olumlu şemaları bulunmaktadır (Dozois & Beck, 2008). Çocuklar,

gençler ve yetişkinler arasında, örneğin birinin değerli olmadığı veya başkalarına güvenilemeyeceği yönündeki temel inançlar gibi, negatif şemalar bulunmaktadır. Bu negatif şemalar, bireydeki psikopatolojiyi tahmin etmede önemli belirleyiciler olarak kabul edilmektedirler (Cole vd., 2011). Buna karşılık, pozitif şemalar, "Kendime inanıyorum" gibi ruh sağlığı ve gelişmeyle ilişkilendirilen temel inançlardır. (Keyfitz vd., 2013). Bu şemalar; öz yeterlilik, iyimserlik, güven, başarı ve değerlilik temalarıyla benlik hakkındaki temel inançları oluşturmaktadırlar (Keyfitz vd., 2013). Yeterli pozitif şemaya sahip olmamanın, bireyleri psikopatolojilere karşı savunmasız bırakabileceği ileri sürülmektedir (McClain & Abramson, 1995). Bu nedenle, düşük düzeydeki pozitif şemaların, klinik değerlendirme ve tedavide yüksek düzeydeki negatif şemalar kadar önemli olduğu kabul edilmektedir çünkü bu şemalar, depresif semptomlar ve yaşam doyumu üzerinde güçlü birer yordayıcıdırlar (Cherry & Lumley, 2019; McArthur vd., 2019). Yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalar, pozitif şemaların daha düşük depresif ve anksiyete semptomları (Rezaei vd., 2016); daha az kişilik bozuklukları (Kunst vd., 2020) ve daha yüksek düzeyde iyi oluş (Keyfitz vd., 2013), olumlu ruh sağlığı (O'Byrne vd., 2020); daha dayanıklı olma (Paetsch vd., 2020) ve yaşam memnuniyeti (Lumley & McArthur, 2016; McArthur vd., 2018) ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Young (1999), şemaları, çocuklukta geliştirilen ve kişinin kendisi ve başkalarıyla olan ilişkileriyle ilgili yaygın temalar olarak tanımlamıştır. Young'ın Şema Teorisine (1999) göre, negatif şemalar, aile üyeleri ve akranlarla sağlıksız etkileşimlerin sonucu olarak doğan kalıcı kalıplardır. Şemalar bir bireyin genel uyumunu etkiler ve bu genel uyuma bireyin evlilik doyumu ve çocuklarına karşı sahip oldukları tutumlar da dahildir. Dolayısıyla şemalar, yaşamın ilerleyen dönemlerinde evlilik doyumunu ve ebeveyn – çocuk ilişkilerini etkileyebilir. Bu nedenle, erken ebeveyn ilişkilerinden oluşan negatif şemalar, kişinin romantik ilişkilerde tatmin olma yeteneğini ve ebeveyn olarak çocuklarıyla etkili ilişkiler kurmalarını engelleyebilir (Young & Brown, 1994).

Evlilik, sevme ve sevilme ihtiyacı, çocuk sahibi olma, bireylerin biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaları gibi birçok amaç için gerçekleşebilir (Canel, 2012). Evlilik doyumu, düşük olması halinde, evliliğin devamını zorlaştıran, bir evlilikte bulunması gereken bir durum olarak ifade edilmektedir (Sayehmiri vd., 2020). Ebeveynlerin pozitif şemaları ile evlilik doyumu değişkenleri arasındaki varsayılan ilişki hakkında yapılan araştırmalar sınırlı olsa da konu ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar da şema teorisini destekler nitelikte kanıtlar sunmaktadır. Örneğin, Sumer ve Cozzarelli (2004) tarafından yapılan bir araştırma, pozitif şemalara sahip bireylerin, ilişkileri daha uyarlanabilir bir şekilde algıladıklarını göstermiştir. Benzer şekilde Stackert ve Bursik (2003) tarafından yapılan bir araştırma da negatif şemaların daha düşük bir ilişki doyumuyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Diğer taraftan, dijital ebeveynlik kavramı, çocuklara dijital cihazları kullanırken yapılabilecek ve yapılamayacak şeyler hakkında net sınırlar sağlayan yeni bir ebeveynlik tutumu olarak ifade edilmektedir (Sofiana vd., 2021). Bu yeni ebeveynlik tutumu, dijital dünyada çocukları yönlendirme ve koruma da dahil olmak üzere, çocuk yetiştirmenin geleneksel uygulamalarının ötesine geçmiş haline işaret etmektedir (Stevanus & Anindyta, 2022).

Ebeveynlerin uyguladığı dijital ebeveynlik tutumu, çocuklarda teknoloji kullanımını etkilemektedir. Konok ve diğerleri (2020) izin verici, yetkili ve daha az otoriter ebeveynlik tutumları, daha uzun süre teknoloji kullanımı ile ilişkilendirilirken, otoriter tutumlar bu tür kullanımı sınırlama eğilimindedir. Njiru ve Odundo'ya göre (2023) ise ebeveynler, çocuklarını dijital çağın olumsuz etkilerinden korumak için, onların internete erişimlerini kısıtlama veya kolaylaştırma yaklaşımlarından birini kullanabilirler. Kısıtlayıcı yaklaşımda, ebeveynler çocuklarının dijital cihazlara erişimlerini

engellerler. Neticede bu durum, çocuklarının internetten yararlanmalarını kısıtlar ve bağımsız olarak keşfetme ve öğrenme özgürlüklerini engeller. Kolaylaştırma yaklaşımında ise ebeveynler, olumlu kurallar koyma ve etkili iletişim becerilerini kullanma yöntemleriyle, çocuklara kendi kendilerini izlemeyi öğretmeye odaklanırlar (Njiru & Odundo, 2023).

Dijital cihazların, ebeveynlerin gözetim ve rehberliği eşliğinde kullanımı, çocuklar üzerinde, çevrimiçi eğitime, kaynaklara ve arkadaşlarla iletişim kurma fırsatlarına erişimin artması gibi olumlu etkiler ortaya çıkarmaktadır (Patchin & Hinduja, 2024). Bunun yanı sıra, ebeveynlerin yetersiz gözetim ve rehberlik yapması veya hiç yapmaması, çocuklarda kaygı ve depresyonu arttırma, göz sağlığı problemleri, uyku bozuklukları, konsantre olma zorluğu, öğrenme güçlüleri, fiziksel, sosyal ve dil gelişiminde gecikmeler, kimlik karmaşası yaşama, sosyal kaygı, zayıf uyumsal davranışlar gibi olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Karinta, 2022). Ancak etkili dijital ebeveynlik tutumlarına sahip olan ebeveynler, çocuklarının dijital teknolojinin olumsuz etkilerini en aza indirmelerini ve olumlu şeylere yönlenmelerini sağlayabilirler (Hill vd., 2016). Bu ebeveynler, çocuklarına dijital teknolojiyi kullanırken ekran sürelerini nasıl yönetecekleri konusunda tavsiyelerde bulunmak, dijital riskler ve etik hakkında eğitim vermek, çevrimiçi deneyimleri hakkında açık iletişim kurmalarını teşvik etmek, çocuklarının yaşlarına uygun ve yararlı içeriklere erişmelerini sağlamak gibi konularda rehberlik ederek, çocuklarının sağlıklı bir kimlik oluşturmalarına yardımcı olabilirler (Sebre & Miltuze, 2021). Ancak birçok ebeveyn, çocuklarının dijital medyayı kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmekte ve bundan dolayı kendilerini kaygılı hissetmektedirler (Harris & Jacobs, 2023). Teknoloji kullanımı konusunda ebeveynlerinin rehberliğinden mahrum kalan çocuklar ise siber zorbalık, çevrimiçi dolandırıcılık ve cinsel istismar gibi çeşitli çevrimiçi tehlikelere maruz kalma riski altında olabilmektedirler (Patchin & Hinduja, 2024).

Anne babaların evliliklerinden sağladıkları doyum, kendi ruh sağlıklarını etkilemekte, bu durum çocuklarına olan davranışlarına sirayet etmekte ve neticede çocuğa yansımaktadır. Jouriles ve diğerleri (1991) yaptıkları araştırmada, yüksek evlilik doyumuna sahip çiftlerin çocuklarının daha az davranış problemi gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaya göre, evlilik doyumu arttıkça; ebeveyn takibi, çocukla kaliteli vakit geçirme ve olumlu ebeveynlik davranışları artmakta, tutarsız disiplin davranışları azalmaktadır. Bir diğer araştırmada da Fishman ve Meyers (2000), evlilik doyumsuzluğunun bireylerde, çocuklarıyla daha az ilgilenme ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla, evlilik doyumu yüksek olan çiftlerin, daha etkili dijital ebeveynlik tutumu sergileyecekleri düşünülebilir. Evlilik doyumu ile birçok farklı değişken arasında araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak evlilik doyumu ve ebeveynlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların çok daha az olduğu dikkat çekmektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın psikoloji literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan, özellikle Türkçe literatür incelendiğinde, pozitif şemaların nispeten daha az çalışıldığı dikkat çekmektedir. Oysaki terapide pozitif şemaların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi, bireyin iyi oluşuna uzun vadede katkıda bulunabilmektedir (Keyfitz vd., 2013; Macleod & Moore, 2000). Şemalar, ebeveynlerin duygularını ve davranışlarını etkiler (Camilo vd., 2020) ve ebeveynlerin şemalarının çocuklarına aktarıldığına dair kanıtlar bulunmaktadır (Gibson & Francis, 2019). Bu bağlamda, şemalar, ebeveynlerin, genel olarak hayatı anlamlandırmalarına etki ettikleri gibi, ebeveynliğin rolü ve kendi çocukları hakkındaki düşüncelerini anlamaları ve tutumlarını yönetmeleri üzerinde de belirleyici rolleri vardır (Biringen vd., 2000). Pozitif şemalar, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarındaki en ince ayrıntıları fark etmelerine, bu ayrıntılara eğilmelerine ve etkili tutumlar şekillendirmelerine yardımcı olur (Miller-Loncar vd., 2000). Böylelikle ebeveynler çocuklarının gelişimlerini olumlu olarak destekleyebilirler (Bernier vd., 2017). Pozitif şemaların yanı sıra, sürekli

değişen bir dünyada ebeveynlik davranışları hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun nedeni, dijitalleşme ve dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte etkili ebeveynlik becerilerinin de değiştiğine inanılmasıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın, kendine özgü özellikler barındırması ve günümüz dünyasında çağdaş psikolojinin önemli çalışma konularından biri olan pozitif şemalar ve dijitalleşme gibi önemli değişkenleri bir araya getirmesi nedeniyle, alana önemli bir katkı sağlayacağı ve gelecek araştırmalar için ilham kaynağı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanan bu araştırmada, ebeveynlerin pozitif şemaları ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkiyi test etmek ve bu ilişkide evlilik doyumunun aracı rolünü incelemek amaçlanmaktadır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymak için yapılan araştırmalar ilişkisel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). İlişkisel araştırma türlerinden biri olan öngörücü korelasyonel araştırma, yalnızca doğrudan etkilere değil, dolaylı aracılık etkilerine de odaklanabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu doğrultuda mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Ebeveynlerin pozitif şemaları, dijital ebeveynlik tutumlarını etkilemekte midir?

2. Evlilik doyumunun, ebeveynlerin pozitif şemaları ve dijital ebeveynlik tutumları etkileşiminde herhangi bir aracı rolü bulunmakta mıdır?

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, 6-18 yaş arasında çocuğu olan, toplam 201 evli ebeveyn oluşturmaktadır. Katılımcılar ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılar ile İlgili Frekans Dağılım Tablosu

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	170	84,58
	Erkek	31	15,42
Yaş	26-34	26	12,94
	35-39	47	23,38
	40-44	71	35,32
	45-49	36	17,91
	50+	21	10,45
Eğitim Düzeyi	İlk / Ortaokul	13	6,47
	Lise	42	20,90
	Üniversite	102	50,75
	Yüksek Lisans	27	13,43
	Doktora	17	8,46
Sosyo-Ekonomik Seviye	Alt Gelir Grubu	26	12,94
	Orta Gelir Grubu	164	81,59
	Üst Gelir Grubu	11	5,47
6-11 Yaş Çocuk Sayısı	Yok	59	29,35
	1 Tane	116	57,71

	2 Tane	24	11,94
	3 Tane	2	1,00
12-18 Yaş Çocuk Sayısı	Yok	70	35,00
	1 Tane	105	52,50
	2 Tane	22	11,00
	3 Tane	3	1,50

Katılımcıların %84,58'i (n= 170) kadınlardan, %15,42'si (n= 31) ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde, %12,94'ünün (n= 26) 26-34 yaş aralığında, %23,38'inin (n= 47) 35-39 yaş aralığında, %35,32'sinin (n= 71) 40-44 yaş aralığında, %17,91'inin (n= 36) 45-49 yaş aralığında ve %10,45'inin (n= 21) 50 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların en yoğun olarak 40-44 yaş grubunda toplandığı görülmektedir. Eğitim düzeyine bakıldığında, katılımcıların %6,47'sinin (n= 13) ilkokul veya ortaokul mezunu, %20,90'ının (n= 42) lise mezunu, %50,75'inin (n= 102) üniversite mezunu, %13,43'ünün (n= 27) yüksek lisans mezunu ve %8,46'sının (n= 17) doktora mezunu olduğu saptanmıştır. Çalışma grubunda en yüksek oranın üniversite mezunlarından oluştuğu dikkati çekmektedir. Sosyo-ekonomik seviye dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %12,94'ünün (n= 26) alt gelir grubunda, %81,59'unun (n= 164) orta gelir grubunda ve %5,47'sinin (n= 11) üst gelir grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Katılımcıların 6-11 yaş aralığında çocuk sahibi olma durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, %29,35'inin (n= 59) bu yaş aralığında çocuğu bulunmadığı, %57,71'inin (n = 116) bu yaş aralığında, bir çocuk sahibi olduğu, %11,94'ünün (n= 24) iki çocuk sahibi olduğu ve %1,00'ının (n = 2) üç çocuk sahibi olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, 12-18 yaş aralığında çocuk sahibi olma durumları değerlendirildiğinde, katılımcıların %35,00'inin (n = 70) bu yaş aralığında çocuğunun bulunmadığı, %52,50'sinin (n= 105) bu yaş aralığında, bir çocuk sahibi olduğu, %11,00'inin (n = 22) iki çocuk sahibi olduğu ve %1,50'sinin (n = 3) üç çocuk sahibi olduğu gözlenmiştir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Pozitif Şema Ölçeği", "Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği" ve "Evlilik Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formunda, katılımcılara cinsiyetlerini, yaşlarını, eğitim seviyelerini, mesleklerini, ekonomik seviyelerini belirlemeye ilişkin sorular sorulmuştur.

Pozitif Şema Ölçeği: Keyfitz (2010) tarafından geliştirilen ölçek, Kılıç (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5 boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Her madde 1 ile 6 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek puanlar 17 ile 102 arasında değişmektedir. Ölçekte yüksek puan almak pozitif şemaların yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliği 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği: Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği İnan-Kaya ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 2 alt boyuttan ve 12 maddedir. Her madde 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 12 ile 60 arasıdır. Ölçekte yüksek puan almak etkili dijital ebeveynlik tutumuna işaret etmektedir. Ölçeğin iki alt faktörü için güvenirliği sırasıyla, .776 ve .724'tür.

Evlilik Doyumu Ölçeği: Evlilik Doyumu Ölçeği Akçabozan-Kayabol ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyuttan ve 12 maddedir. Her madde 1 ile 7 arasında

puanlanmaktadır. Ölçekten en az 12, en çok 84 puan alınabilmektedir. Ölçekte yüksek puan almak evlilik doyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliği 0,99'tur.

İşlem

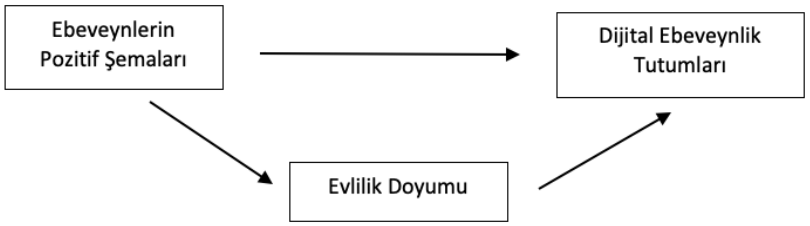
Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda veriler, araştırmacı tarafından Google Form üzerinden, dijital ortamda toplanmıştır. Veri toplama sırasında yalnızca gönüllü olan ebeveynlerden veri toplanacağı vurgulanmıştır. Bir katılımcının veri setini doldurması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Bu araştırmada elde edilen veriler lisanslı SPSS 27 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri analize hazırlanırken, kayıp değer, normallik, çoklu bağlantı ve uç değer testleri yapılmıştır. İlk aşamada demografik bulgulara ilişkin frekans analizleri verilmiştir. Frekans analizleri, gruplara ait frekans (n) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ölçek düzeylerine ilişkin frekans analizleri, gruplara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Frekans analizi sonuçları, ayıp değer olmadığını ortaya koymuştur. Ardından çoklu uç değer analizi ile değişkenlerin Mahalanobis uzaklıklarına bakılmıştır. Yapılan analiz sonrasında uzaklık değeri anlamlı düzeyde (p<,01) yüksek olan 6 ölçek araştırmadan çıkarılmıştır. Analizler, toplam 201 katılımcı ile sürdürülmüştür. Değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadıkları incelenirken çarpıklık basıklık katsayılarından yararlanılmıştır. Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -1.50 ile +1.50 arasında ise normal dağılım olduğu kabul edilmiştir (Tabachnik & Fidell, 2013). Varyans homojenlik varsayımı için Levene testi kullanılmıştır. Güvenilirlik için iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha test istatistiğinden yararlanılmıştır. Güvenirlik katsayısı $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise oldukça güvenilir ve $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmiştir (Kalaycı, 2008). Sürekli değişkenler arasında ilişkinin incelenmesinde pearson korelasyon testi temel alınmıştır.

Diğer taraftan, bu araştırmada Pozitif Şema'nın (X) Dijital Ebeveyn Tutum üzerindeki etkisinde Evlilik Doyumunun (M) aracılık rolü Hayes PROCESS makrosu (Model 4) kullanılarak test edilmiştir. Analiz, 5000 örneklemli bias-düzeltmeli bootstrap %95 güven aralıklarıyla yürütülmüş; kovaryans yapısının çoklu bağlantıdan arınmış olduğu doğrulanmıştır (VIF< 1,1). Varsayım testleri sonucunda artıkların normalliği (Shapiro–Wilk p> 0,05), homoskedastisitesi ve bağımsızlığı (Durbin-Watson= 1,98) sağlanmıştır. Toplam model varyansı düşük düzeyde açıklanmış (R^2= 0,01, f^2= 0,01). Harman tek-faktör testi (%18,7) ve ek marker-değişken analizi yaygın yöntem yanlılığı endişesi olmadığını göstermiştir. G*Power analizi, mevcut örneklemin (N= 201) küçük etki büyüklüğünü tespit etmek için ideal güce (<0,80) ulaştığını ortaya koymuştur. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 baz alınmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, ebeveynlerin pozitif şemaları ile dijital ebeveynlik tutumları arasında bir ilişkinin olduğu gösterilmiştir (Biringen vd., 2000; Miller-Loncar vd., 2000). Ayrıca evlilik doyumunun, pozitif şemalar ve ebeveynlik tutumları ile ilişkili olduğu görülmüştür (Fishman & Meyers, 2000; Stackert & Bursik, 2003). Bu bilgilerden hareketle, ebeveynlerin pozitif şemaları ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkide, evlilik doyumunun da rolünün olabileceği düşünülerek Şekil 1'de gösterilen araştırmanın kavramsal modeli oluşturulmuştur.



Şekil 1. Aracılık testine ilişkin araştırmanın kavramsal modeli

Etik Kurul İzin Bilgileri

Araştırma protokolü Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır (Karar No: 2025/648).

BULGULAR

Bu başlık altında, tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon analizleri sunulmuştur. Daha sonra, ölçüm modelinin ve yapısal modelin sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek Düzeylerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Değişken	Ort.	Min.	Maks.	SS	Çarpıklık	Basıklık	α
Pozitif Şema Düzeyi	75,06	40,00	102,00	10,79	-0,229	0,231	0,860
Evlilik Doyum Düzeyi	65,48	12,00	84,00	19,36	-1,225	0,611	0,978
Dijital Ebeveyn Tutum Düzeyi	50,57	18,00	60,00	6,51	0,843	0,075	0,743

Tablo 2'de görüldüğü gibi, katılımcıların pozitif şema düzeyleri 40,00 ile 102,00 arasında değişmekte olup, ortalama puan 75,06 (SS= 10,79) olarak belirlenmiştir. Çarpıklık değeri -0,229 ve basıklık değeri 0,231 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,860'tır. Evlilik doyum düzeyleri 12,00 ile 84,00 arasında değişmiş ve ortalama puan 65,48 (SS= 19,36) olarak bulunmuştur. Evlilik doyum değişkeninde çarpıklık -1,225 ve basıklık 0,611 değerindedir. Ölçeğin Cronbach's α değeri 0,978 olarak hesaplanmış ve yüksek iç tutarlılık göstermiştir. Son olarak, katılımcıların genel dijital ebeveyn tutum düzeyleri 18,00 ile 60,00 arasında değişmekte olup, ortalama puan 50,57 (SS= 6,51) olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık değeri 0,843 ve basıklık değeri 0,075 olup, ölçeğin Cronbach's α değeri 0,743'tür.

Tablo 3. Ölçek Düzeyleri Arası İlişki

Değişken	İstatistik	1	2	3
Pozitif Şema Düzeyi (1)	r	1		
Evlilik Doyum Düzeyi (2)	r	,216**	1	
Dijital Ebeveyn Tutum Düzeyi (3)	r	,103*	,004	1

Pozitif şema düzeyi ile evlilik doyum düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r= 0,216, p< 0,01). Bu sonuca göre, bireylerin daha yüksek pozitif şema düzeylerine sahip olmaları evlilik doyum düzeylerini artırabilmektedir.

Diğer taraftan, pozitif şema düzeyi ile dijital ebeveyn tutum düzeyi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r= 0,103, p< 0,05). Bu sonuca göre, bireylerin daha yüksek pozitif şema düzeylerine sahip olmaları, etkili dijital ebeveynlik tutumu sergileme düzeylerini arttırabilmektedir.

Dijital ebeveyn tutum düzeyi ile evlilik doyum düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde ise, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (r= 0,004, p> 0,05). Elde edilen sonuca göre, bireylerin dijital ebeveynlik tutumları ile evlilik doyum düzeyleri arasında anlamlı bir bağ bulunmamaktadır.

Tablo 4. Pozitif Şema İle Dijital Ebeveyn Tutum Arasındaki İlişkide Evlilik Doyumunun Aracı Rolü

Model	Beta	sh	t	p	GA	
					Alt	Üst
Pozitif Şema (a)	0,0647	0,0437	1,4818	0,014*	-0,0214	0,1509
Evlilik Doyum (b)	-0,0066	0,0243	-1,2693	0,047*	-0,0546	0,0414
a*b	-0,0025	0,0087	-	-	0,0202	0,0153
R=0,10	R^2=0,01; F=3,09; p=0,035*					

Bağımlı Değişken: Dijital Ebeveyn Tutum

Modelin genel uyumu incelendiğinde, elde edilen regresyon analiz sonuçlarına göre modelin anlamlı bir yapıya sahip olduğu görülmüştür (R= 0,10, R^2= 0,01, F= 3,09, p= 0,035). Bu durum, pozitif şema düzeyi ile dijital ebeveyn tutum düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamada evlilik doyumu aracılığıyla kurulan modelin genel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Pozitif şema düzeyinin evlilik doyum düzeyine etkisini incelemek amacıyla kurulan modelde, pozitif şema düzeyinin evlilik doyum düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (β= 0,0647, sh= 0,0437, t= 1,4818, p= 0,014). Bu etkiye ilişkin güven aralığı incelendiğinde, alt sınırın -0,0214 ve üst sınırın 0,1509 arasında değiştiği görülmektedir. Pozitif yönde bir ilişki olmasına karşın güven aralığının sıfırı içermesi, ilişkinin sınırda anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Evlilik doyum düzeyinin dijital ebeveyn tutum düzeyine etkisi değerlendirildiğinde, bu ilişkinin negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (β= -0,0066, sh= 0,0243, t= -1,2693, p= 0,047). İlgili güven aralığı -0,0546 ile 0,0414 arasında yer almakta olup, bu aralıkta da sıfır değerinin bulunması ilişkinin sınırlı düzeyde anlamlı olduğuna işaret etmektedir.

Pozitif şema düzeyinin dijital ebeveyn tutum düzeyine etkisinde evlilik doyumunun aracı rolünü ifade eden dolaylı etki katsayısı (a*b) -0,0025 olarak bulunmuştur. Aracılık etkisinin güven aralığı 0,0202 ile 0,0153 arasında değişmektedir. Bu aralık sıfır değerini içermediğinden, dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmaktadır.

Sonuç olarak elde edilen veriler, pozitif şema düzeyinin evlilik doyum düzeyini anlamlı şekilde yordadığını, evlilik doyum düzeyinin ise dijital ebeveyn tutum düzeyine anlamlı bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Dolaylı etki analizi (a*b) sonucunda, evlilik doyumunun pozitif şema ile dijital ebeveyn tutum düzeyi arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rol üstlendiği belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ebeveynlerin pozitif şemaları ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkide evlilik doyumunun aracı rolü araştırılmıştır. Analizlerin bulguları, evlilik doyumunun bu ilişkide aracılık ettiğini göstermektedir.

Şemalar, evlilikteki doyum ve evlilik ilişkisindeki genel kalite dahil olmak üzere evliliğin çeşitli alanlarında rol oynamaktadır (Whisman & Delinsky, 2002). Yapılan araştırmalar da pozitif ve negatif şemaların, evliliğin kalitesiyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir (örn. Gordon, vd., 2005; Sullivan & Baucom, 2005; Whisman & Delinsky, 2002). Bu araştırmalara göre, pozitif şemalara sahip olan kadın ve erkekler, evliliklerinden daha fazla doyum alırken, aksine negatif şemalara sahip olanlar ise düşük evlilik doyumuna sahip olmaktadırlar. Yukarıda açıklanan çalışmalardan elde edilen kanıtlar, bireylerin kendilerine, başkalarına ve hayata dair sahip oldukları şemaların, evlilik doyumuyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmanın sonuçları da literatürü destekler nitelikte, pozitif şemaların evlilik doyumunu anlamlı yönde yordadığını ortaya koymuştur. Bir diğer ifade ile ebeveynlerin pozitif şemaları arttıkça, evlilik doyumları artmaktadır.

Ebeveynlerin pozitif şemaları ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda, yapılan mevcut araştırma, pozitif şemalardaki artışın, etkili dijital ebeveynlik tutumları sergilemelerinin bir yordayıcısı olarak hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Negatif şemalar, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını anlamlandırmaları ve davranışlarındaki farklılıkları fark etmelerini engellediği için uyumsuz olarak nitelendirilmektedir (Azar vd., 2005). Diğer taraftan, ebeveynlerin kendilerine, başkalarına ve dünyaya karşı pozitif şemalar geliştirmeleri, çocuklarına karşı daha duyarlı ve hassas olmalarını sağlamaktadır (Vreeswijk vd., 2012). Pozitif şemalara sahip ebeveynler, daha etkili çocuk yetiştirme yöntemleri kullanmaya eğilimli olabilmektedirler. Bu ebeveynler, çocuklarıyla daha etkili iletişim kurmakta, gerçek dünyada olduğu gibi, dijital dünyada da çocuklarına daha etkili rehberlik yapabilmektedirler (Sher-Censor, 2019). Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen sonucun literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu, evlilik doyumu ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulgusu literatürü desteklememektedir. Yapılan araştırmalar, düşük evlilik doyumuna sahip ebeveynlerin çocuklarına karşı daha ilgisiz ve tahammülsüz olduklarını göstermektedir (örn. Fishman & Meyers, 2000; Robert, 2009; Twenge vd., 2003). Ayrıca düşük evlilik doyumu, yetersiz ebeveynlik davranışları ve çocuklarda görülen davranış problemleri ile de ilişkilendirilmektedir (Twenge vd., 2003). Buna karşın, evlilik doyumu yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarına karşı daha sabırlı, anlayışlı ve ilgili oldukları ifade edilmektedir (Jouriles vd., 1991). Dolayısıyla, literatüre göre evlilik doyumu arttıkça olumlu ebeveynlik davranışları artmaktadır (Kaya ve Buğa, 2021; Robert, 2009). Bu ebeveynlerin çocuklarının genel gelişimlerine karşı daha duyarlı oldukları gibi dijital ortamda da çocuklarını etkili bir şekilde denetleyecekleri ve dijital güvenliklerine daha önem verecekleri düşünülebilir. Ancak dijital ebeveynlik davranışı bütün açılarıyla ele alınması gereken çok kapsamlı bir ebeveynlik davranışıdır. İlgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların henüz yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu kavramı ve ilişkili olduğu değişkenleri anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

İlave olarak gelecek araştırmalarda çocukluk ve gençlik dönemlerinde elde edilen şemaların, ebeveynlik tutumlarına nasıl yansıdığına ilişkin boylamsal araştırmalar yapılabilir. Aynı zamanda her ne kadar bu araştırmada kurulan model anlamlı çıkmış olsa da açıklayıcılığının düşük olduğu gözlenmiştir (R^2=0.01). Bu durum, dijital ebeveynlik tutumunun bu araştırmada ele alınan faktörler dışında farklı nedenlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle beş büyük kişilik özellikleri, aile yaşam kalitesi, siber zorbalık gibi model üzerinde etkili olabilecek farklı değişkenler ile yeni araştırmalar yapılabilir. Dijital ebeveynlik tutumu ile ilişkili olabilecek farklı değişkenler ile yeni modeller kurulabilir. Bu araştırmada ele alınan aynı değişkenlerle daha kapsamlı bir örneklem üzerinde yeni çalışmalar kurgulanabilir. Bu araştırmada çalışılan değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkaracak nedensel araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada veriler ölçme araçları ile toplanmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı yöntemler kullanılabilir. Bireylerin pozitif şemalarını arttırmaya yönelik programlar geliştirilebilir. Son olarak, her araştırmanın olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Daha önce de değinildiği gibi, bu araştırmada veriler Google form üzerinden, dijital ortamda toplanmıştır. Bu araştırmanın örnekleminin bir kısmını oluşturması beklenen babaların ölçek formlarını doldurmaya daha az gönüllü olmaları, araştırmada erkek katılımcı sayısının az olmasına neden olmuştur. Gelecek araştırmalarda daha çok erkek katılımcıya ulaşmayı sağlamak için veri toplama süreci farklı şekillerde yapılandırılabilir.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları, evlilik doyumunun, ebeveynlerin pozitif şemaları ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı görevi olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle pozitif şemalar, evlilik doyumu yoluyla dijital ebeveynlik tutumunu etkilemektedir. Pozitif şemalar, ebeveynlerin evlilik doyumlarını ve dijital ebeveynlik tutumlarını arttırabilecek bir değişken olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma, bu değişkenler arasındaki ilişkileri ilk kez ele almıştır. Kurulan model, ebeveynler arasında pozitif şemalar, evlilik doyumu ve dijital ebeveynlik arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bireylerin erken yaşlarda kendileri, başkaları ve dünya hakkında pozitif şemalar geliştirmeleri, ilerleyen yıllarda evlilik doyumlarını arttırabilir. Sonuçta, genel olarak çocuklarının gelişimlerinde daha etkili ebeveynlik tutumları sergilemelerine zemin hazırlayabilir. Bu araştırmanın, pozitif şemalar geliştirmenin, ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarını nasıl olumlu yönde etkilediğini ortaya koyması açısından mevcut literatüre önemli bir katkıda bulunması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

Akçabozan Kayabol, N. B., Çağ, P., Akbaş, U., Hatipoğlu Sümer, Z., Özbay, Y., Aydın, G., Karacan Özdemir, N., Tatlı, C., & Eker Durmuş, E. (2023). Evlilik Doyumu Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 13(1), 309-324. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1198940

Azar, S. T., Nix, R. L., & Makin-Byrd, K. N. (2005). Parenting schemas and the process of change. Journal of Marital and Family Therapy, 31(1), 45-58. https://doi.org/10.1111/j.1752- 0606.2005.tb01542.x

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

Bernier, A., McMahon, C., & Perrier, R. (2017). Maternal mind-mindedness and children's school readiness: A longitudinal study of developmental processes. Developmental Psychology, 53(2), 210-221. https://doi.org/10.1037/dev0000225

Biringen, Z., Matheny, A., Bretherton, I., Renouf, A., & Sherman, M. (2000). Maternal representation of the self as parent: Connections with maternal sensitivity and maternal structuring. Attachment & Human Development, 2(2), 218-232. https://doi .org /10.1080/1461673005008557

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Basım). Pegem Akademi.

Camilo, C., Garrido, M. V., & Calheiros, M. M. (2020). The social information processing model in child abuse and neglect: A meta-analytic review. Child Abuse and Neglect, 108, 104666. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104666.

Canel, A. N. (2012). Marriage and family life (2nd edition). In H.I. Durmuş (Ed.). İstanbul, Ministry of Family and Social Policies.

Cherry, K. & Lumley, M. (2019). The longitudinal stability and predictive capability of positive and negative self-schemas in a multi-informant study of child and adolescent depressive symptoms and life satisfaction. International Journal of Applied Positive Psychology, 4(1–2), 47–66. https://doi.org/10.1007/ s41042-019-00018-3

Cole, D. A., Jacquez, F. M., LaGrange, B., Pineda, A. Q., Truss, A. E., Weitlauf, A. S., Tilghman-Osborne, C., Felton, J., Garber, J., Dallaire, D. H., Ciesla, J. A., Maxwell, M. A., & Dufton, L. (2011). A longitudinal study of cognitive risks for depressive symptoms in children and young adolescents. Journal of Early Adolescence, 31(6), 782–816. doi:10.1177/0272431610376248.

Dozois, D. J. A., & Beck, A. T. (2008). Cognitive schemas, beliefs and assumptions. Risk factors in depression (pp. 119–143). Elsevier Inc.

Fishman, E. A. & Meyers, S. A. (2000). Marital satisfaction and child adjustment: Direct and mediated pathways. Contemporary Family Therapy, 22,437.

Gibson M., & Francis, A. (2019). Intergenerational transfer of early maladaptive schemas in mother–daughter dyads, and the role of parenting. Cognitive Therapy Research, 43; 737–47. https://doi.org/10.1007/s10608-018-09994-3

Gordon, K. C., Friedman, M. A., Miller, I. W., & Gaertner, L. (2005). Marital attributions as moderators of the marital discord-depression link. Journal of Social and Clinical Psychology, 24, 876-893. https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.6.876

Harris, L. E., & Jacobs, J. A. (2023). Emerging Ideas. Digital parenting advice: Online guidance regarding children's use of the Internet and social media. Family Relations, 72(5), 2551–2568. https://doi.org/10.1111/fare.12813

Hill, D., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y. R., Cross, C., Radesky, J., Hutchinson, J., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M. A., Smith, J., & Swanson, W. S. (2016). Media and young minds. Pediatrics, 138(5). https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591

İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (46), 149-173. https://doi.org/10.21764/maeuefd.390626

Jouriles, E. N., Bourg, W. J, & Farris, A. M., (1991). Marital adjustment and child conduct problems: a comparison of the correlation across subsamples. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59(2), 354 - 357.

Kalaycı, Ş. (2008). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Asil Yayın Dağıtım, 3. Baskı, Ankara.

Karinta, A. (2022). Negative effects of social media use on mental health in adolescents. Media Gizi Kesmas, 11(1), 307–312. https://doi.org/10.20473/mgk.v11i1.2022.307-312

Kaya, A. G., & Buğa, A. (2021). Examining of mother and father parental behavior and marital satisfaction. Journal of Social Policy Studies, 21(51), 371-410. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.645465

Keyfitz, L. (2010). The role of positive schemas in child psychopathology and resilience. (Un- published Master"s Thesis), The University of Guelph, Canada.

Keyfitz, L., Lumley, M. N., Hennig, K. H., & Dozois, D. J. A. (2013). The role of positive schemas in child psychopathology and resilience. Cognitive Therapy and Research, 37(1), 97–108. https://doi.org/10.1007/s10608-012-9455-6.

Kılıç, S. (2018). Üniversite öğrencilerinde pozitif şemaların iyi oluş ve psikolojik belirtileri yordaması. (Tez No: 527516) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].

Konok, V., Bunford, N., & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. Journal of Children and Media, 14(1), 91–109. https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332

Kunst, H., Lobbestael, J., Candel, I., & Batink, T. (2020). Early maladaptive schemas and their relation to personality disorders: A correlational examination in a clinical population. Clinical Psychology & Psychotherapy, 27, 1–10. https://doi.org/10.1002/cpp.2467.

Lumley, M. N., & McArthur, B. A. (2016). Protection from depression following emotional maltreatment: The unique role of positive schemas. International Journal of Cognitive Therapy, 9(4), 327–343. https://doi.org/10.1521/ijct_2016_09_14

Macleod, A. K., & Moore, R. (2000). Positive thinking revisited: positive cognitions, well-being and mental health. Clinical Psychology & Psychotherapy, 7(1), 1-10. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0879(200002)7:1<1::AID-CPP228>3.0.CO;2-S

McArthur, B. A., Burke, T. A., Connolly, S. L., Olino, T. M., Lumley, M. N., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2019). A longitudinal investigation of cognitive self-schemas across adolescent development. Journal of Youth and Adolescence, 48(3), 635–647. https:// doi.org/10.1007/s10964-018-00981-1

McArthur, B. A., Cherry, K. M., & Lumley, M. N. (2018). Exploring factors relating to positive outcomes for youth with bipolar spectrum disorder: A multi-informant, mixed methods study. International Journal of Applied Positive Psychology, 2(1–3), 1–21. https://doi.org/10.1007/s41042-017-0009-8

McClain, L., & Abramson, L. Y. (1995). Self-schemas, stress, and de- pressed mood in college students. Cognitive Therapy and Research, 19(4), 419–432.

Miller-Loncar, C. L., Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2000). The influence of complexity of maternal thoughts on sensitive parenting and children's social responsiveness. Journal of Applied Developmental Psychology, 21(3), 225-256. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00044-7

Njiru., I. N. & Odundo, P. (2023). Digital parenting: Navigating the challenges of raising children in the digital age in Nairobi, Kenya. International Academic Journal of Social Sciences and Education (IAJSSE), 2(3), 284-301. https://iajournals.org/articles/iajsse_v2_i3_284_301.pdf

O'Byrne, R., Cherry, K. M., Collaton, J., & Lumley, M. N. (2020). The contribution of positive self-schemas to university students' distress and well-being. International Journal of Cognitive Therapy, 1–19. https://doi.org/10.1007/s41811-020-00083-6.

Paetsch, A., Moultrie, J., Kappelmann, N., Fietz, J., Bernstein, D. P. & Kopf-Beck, J. (2020). The Young positive schema questionnaire (YPSQ): German validation, domain structure, and network analysis in patients and matched controls. J. Pers. Assess. 104, 522–531. doi: 10.1080/00223891. 2021.1966020

Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2024). Cyberbullying Facts: Summarizing What is Currently Known. Cyberbullying Facts. https://cyberbullying.org/facts

Rezaei, M., Ghazanfari, F., & Rezaee, F. (2016). The role of childhood trauma, early maladaptive schemas, emotional schemas, and experimental avoidance on depression: A structural equation modeling. Psychiatry Research, 246, 407–414. https://doi.org/10.1016/j. psychres.2016.10.037.

Robert, C. J. (2009). Parenting Practices and Child Behavior in Mexico: A Validation Study of the Alabama Parenting Questionnaire. The Faculty of The Graduate School of The University of Minnesota.

Sayehmiri, K., Kareem, K. I., Abdi, K., Dalvand, S., & Gheshlagh, R. G. (2020). The relationship between personality traits and marital satisfaction: A systematic review and meta-analysis. BMC Psychology, 8(15), 1-8. https://doi.org/10.1186/s40359-020-0383-z

Sebre, S. B., & Miltuze, A. (2021). Digital media as a medium for adolescent identity development. Technology, Knowledge and Learning, 26(4), 867–881. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09499-1

Sher-Censor, E. (2019). Assessing the coherence of parents' short narratives regarding their child using the Five-Minute Speech Sample procedure. Journal of Visualized Experiments, 151. E60025. https://doi.org/10.3791/60025.

Sofiana, S., Muhammad, R., & Sartika, E. (2021). Digital parenting untuk menumbuhkan online reselience pada remaja. Syi'ar: Jurnal Ilmu Komunikasi, Penyuluhan Dan Bimbingan Masyarakat Islam, 4(1), 63–79. https://doi.org/10.37567/syiar.v4i1.1093

Stackert, R.A., & Bursik, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs, and young adult romantic relationship satisfaction. Personality and Individual Differences, 34, 1419-1429. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00124-1

Stevanus, I., & Anindyta, P. (2022). Peran digital parenting terhadap penggunaan gawai anak SD. Publikasi Pendidikan, 12(1), 7. https://doi.org/10.26858/publikan.v12i1.25494

Sullivan, L. J., & Baucom, D. H. (2005). Observational coding of relationship- schematic processing. Journal of Marital and Family Therapy, 31, 31-43. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2005.tb01541.x

Sumer, N., & Cozzarelli, C. (2004). The impact of adult attachment on partner and self-attributions and relationship quality. Personal Relationships, 11, 355-371. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2004.00087.x

Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Pearson, Boston.

Twenge, J. M., Campbell, W. K. & Foster, C. A. (2003). Parenthood and marital satisfaction: A meta-analytic review. Journal of Marriage and Family, 65, 574-583. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00574.x

Vreeswijk, C. M. J. M., Maas, A. J. B. M., & van Bakel, H. J. A. (2012). Parental representations: A systematic review of the working model of the child interview. Infant Mental Health Journal, 33(3), 314-328. https://doi.org/10.1002/imhj.20337

Whisman, M. A., & Delinsky, S. S. (2002). Marital satisfaction and an information-processing measure of partner-schemas. Cognitive Therapy and Research, 26, 617-627.

Young, J. E. (1999). Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach (3rd ed.). Sarasota: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.

Young, J. E., & Brown, G. (1994). Young schemas questionnaire-S1. New York: Cognitive Therapy Center.

ROMANTİK İLİŞKİLERDE PARTNER ŞİDDETİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ: 2020-2025

Kazım ÇARMAN

Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

carmankazim@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4232-536X

Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN

Doçent Doktor, Necmettin Erbakan Üniversitesi

iozteke@erbakan.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-3516-4895

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2020-2025 yılları arasında romantik ilişkilerde partner şiddeti ile ilgili yayınlanmış araştırmaların bibliyometrik olarak analiz edilmesidir. Araştırma kapsamında Web of Science (WoS)'ta taranan çalışmalar ele alınmıştır. Tarama terimi olarak "partner violence", "intimate partner violence" ve "romantic relationships" terimleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak görsel haritalara ulaşılmıştır. Araştırmada yayınların yıllara ve ülkelere göre dağılımı, en çok yayın yapan yazarlar ve dergilere ulaşılmıştır. Ayrıca bibliyometrik analiz yöntemi aracılığı ile ortak yazar, ortak atıf ve ortak kelime analizi ile görsel haritalar oluşturulmuştur. Elde edilen verilere göre özellikle pandemi dönemi ve hemen sonrasında 2020-2021 yıllarında konu ile ilgili yapılan yayınlar en yüksek düzeydedir. En çok yayın yapan ülkeler sıralamasında ABD'yi Kanada ve İngiltere takip etmektedir. Ayrıca en çok yayın yapan yazarlar sıralamasında Lila, M. ilk sırada yer alırken, en çok yayın yapılan dergiler sıralamasında "Journal of Interpersonal Violence" ilk sırada yer almaktadır. Web of Science kategorileri kapsamında incelendiğinde "Family Studies" ilk sırada yer alırken bunu "Criminal Penology" takip etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Partner şiddeti, romantik ilişkiler, bibliyometrik analiz

A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF RESEARCH ON INTIMATE PARTNER VIOLENCE IN ROMANTIC RELATIONSHIPS: 2020–2025

Abstract

The aim of this study is to conduct a bibliometric analysis of research published between 2020 and 2025 on intimate partner violence within romantic relationships. The research includes studies indexed in the Web of Science (WoS) database. The search terms used were "partner violence," "intimate partner violence," and "romantic relationships." The collected data were analyzed through content analysis and bibliometric analysis, resulting in the generation of visual maps. The study examined the distribution of publications by year and country, as well as the most productive authors and journals in the field. Additionally, co-authorship, co-citation, and co-word analyses were conducted using bibliometric methods to create visual network maps. According to the findings, the number of publications on the topic reached its highest level during the pandemic period and immediately after, particularly in 2020–2021. In the ranking of countries with the most publications, the United States ranks first, followed by Canada and the United Kingdom. In terms of authorship, Lila, M. appears as the most prolific author, while the Journal of Interpersonal Violence is identified as the journal with the highest number of publications on the topic. Within the Web of Science categories, "Family Studies" ranks first, followed by "Criminology and Penology."

Keywords: Intimate partner violence, romantic relationships, bibliometric analysis

GİRİŞ

Şiddet, bireyler arası ilişkilerde çok yönlü olarak ortaya çıkabilmekte ve çocuk istismarı, kadına yönelik güç kullanımı, cinsel istismar, okul ve iş yaşamında zorbalık, yaşlı ihmali, intihar, kolektif şiddet ve hatta savaşlar gibi birçok biçimde kendini göstermektedir (Güneri Yöyen, 2017). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) şiddeti; "fiziksel güç veya iktidarın, kasıtlı olarak tehdit ya da fiziki bir şekilde başkasına uygulanması sonucunda, bu kişide yaralanma, ölüm ya da psikolojik zarara yol açması veya açma olasılığı taşıması" olarak tanımlamaktadır (Polat, 2016). Romantik ilişkiler ise, yapıları gereği bireyler arasında duygusal ve davranışsal paylaşımı içeren yakın etkileşimlerdir (Tiryaki Göksu ve vd., 2025). Bu ilişkilerde meydana gelen şiddet, yalnızca evli çiftlerle sınırlı kalmayıp, flört ilişkilerinde de yaygın şekilde gözlemlenmektedir (Straus, 2008). Bu bağlamda, yakın ilişkilerde ortaya çıkan şiddet biçimlerini tanımlamak üzere literatürde farklı kavramlar kullanılmaktadır: Partner şiddeti, aile içi şiddet, eşe yönelik istismar, partner zorbalığı ya da şiddet mağduru kadınlar gibi terimler, bu çeşitliliğe işaret eder. Ancak partner şiddeti kavramına ilişkin yaygın anlayış, çoğunlukla sadece fiziksel şiddet eylemleri üzerinden gelişmiş olup duygusal, sosyal, dijital, ekonomik şiddet eylemleri zaman zaman ihmal edilmiştir (Power ve vd., 2006). Romantik ilişkilerdeki partner şiddeti, eş, flört edilen kişi ya da eski partner tarafından yöneltilen fiziksel, cinsel, psikolojik ya da duygusal saldırganlık ve istismar davranışları ile tanımlanmaktadır (Kepir Savoly ve vd., 2014; Öngün ve Ünsal, 2018; Pocock ve vd., 2019). Bu şiddet türü; tokat atma, hakaret etme, tehdit, manipülasyon, dijital takibin yanı sıra ekonomik bağımsızlığı engelleme gibi çok çeşitli yollarla ortaya çıkabilmektedir. Partner şiddeti; bireylerin eşlerine veya sevgililerine yönelik fiziksel, cinsel, duygusal ve dijital şiddet biçimlerini içeren geniş kapsamlı bir olgudur ve bu durum, mağdur bireylerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlıklarını uzun dönemde ciddi şekilde etkileyebilmektedir (Gedik ve vd., 2025).

Partner şiddetinin ortaya çıkmasında etkili olan faktörler çok yönlüdür. Bu duruma temel oluşturabileceği düşünülen risk etmenlerinin partnerin güç ve kontrol arzusu, etkisiz ya da çatışmalı iletişim biçimleri, toplumsal cinsiyet rollerinin katı biçimde yeniden üretilmesi, çocukluk çağında şiddete veya ihmale maruz kalma öyküsü (Jewkes, 2002) olduğu söylenebilir. İlişki sınırlarının sağlıklı şekilde kurulması, duygusal farkındalık kazandırılması ve toplumsal cinsiyet eşitliğini esas alan eğitim programlarının hayata geçirilmesi, şiddetsiz ve sağlıklı romantik ilişkilerin kurulmasına katkı sağlayacaktır.

2020 yılında pandemi sürecinin başlaması, buna bağlı olarak psikolojik stresin artması, dijital araçların yoğun kullanımı, bu süreçte partnerlerin birbiri üzerinde dijital kontrolünü artırması nedeniyle partner şiddetinde artış meydana gelmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'de (2021) pandemi sonrası partnerlerin birbirine yönelik şiddetinde küresel bir artış olduğunu bildirmiştir. Yapılan araştırmanın, romantik ilişkilerde partner şiddeti ile ilgili genel eğilimlerin belirlenmesi, yapılan çoğu çalışmayı daha ileri yöntemlerle analiz edilmesi ve içerik yapısını ortaya koyması bakımından önemlidir. Yapılan bu araştırma ile 2020-2025 yılları arasında romantik ilişkilerde partner şiddeti ile ilgili yayınlanmış araştırmaların bibliyometrik olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Romantik ilişkilerde partner şiddeti konusunda 2020-2025 yılları arasında yapılmış araştırmalar kapsamında çalışmaya yön veren araştırma soruları şunlardır:

1-Yazarlara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2-Yayınlanan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

3- Yayınlanan çalışmaların dergilere göre dağılımı nasıldır?

4- Ülkelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

5-Birlikte yapılan ortak çalışmalara (Ortak-yazar) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

6- Ülke iş birliklerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

7- Kelime analizlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, romantik ilişkilerde yakın partner şiddeti ile ilgili yapılan çalışmalar betimsel içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi yöntemi verinin kavramsallaştırılmasını, önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasını ve kavramlar arasındaki anlamlı örüntülerin açıklanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bibliyometrik analiz ise bilimsel yayınlardan elde edilen atıf, yazar, kurum ve anahtar kelime verilerinin analiz edilmesi yoluyla, belirli bir araştırma alanının mevcut yapısını, gelişim yönlerini ve etkileşimde bulunduğu kavramları nicel olarak haritalandıran sistematik bir yöntemdir (Zupic ve Cater, 2015). Belirli bir alan içinde yaşanan gelişmeleri ve sonuçları detaylı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır (Karakuş ve vd., 2024). Farklı görsel haritalar sunan veri analiz programları ile de yayınların bibliyometrik analizi ve genel eğilimleri de ortaya konulabilir (Özteke Kozan, 2020).

Süreç

Bu çalışmada Web of Science (WoS) veri tabanında 2020-2025 yılları seçilerek 'partner violence' 'intimate partner violence' ve 'romantic relationship' arama terimleri kullanılmıştır. Yapılan çalışma 8 Nisan 2025 yılında gerçekleştirilmiştir. Tarama adımı sırasında aşağıda belirtilen terimler, yıllar, Web of Science (WOS) kategorileri ile işlem yapılmıştır. En son ulaşılan çalışma sayısı 3.125'tir.

Araştırmanın ilk aşamasında Web of Science'da "Partner violence", "Intimate partner violence" ya da "Romantic relationship" tarama terimleri kullanılarak tarama yapılmıştır ve toplam 3125 çalışmaya ulaşılmıştır. Son tarama tarihi 8 Nisan 2025 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu taramaya (2020-2025) yılları dahil edilmiştir. Aşağıda Web of Science (WoS)'da içeriklerin nasıl tarandığına ilişkin ifadeler yer almaktadır.

"Article or Review Article or Early Access (Document Types) and Family Studies or Psychology Applied or Psychology Clinical or Women S Studies or Psychiatry or Social Work or Psychology Multidisciplinary or Social Sciences Interdisciplinary or Psychology Social or Psychology Developmental or Psychology or Development Studies or Education Educational Research or Education Scientific Disciplines or Psychology Experimental or Psychology Biological or Psychology Psychoanalysis (Web of Science Categories)"

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde bibliyometrik ve betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler öncelikle betimsel içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi dahilinde Web of Science (WoS) kendi sistemi kullanılmıştır. "Romantik İlişkilerde Yakın Partner Şiddeti" ile ilgili veriler, kavramla ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı, en çok yayın yapan ülkeler, en çok yayın yapılan dergiler ve en çok yayın yapan yazarlar içerik analizi sürecine dahil edilmiştir. Araştırmadaki veriler ayrıca bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak VOS-viewer programı aracılığı ile analiz edilmiştir. "Romantik İlişkilerde Yakın Partner Şiddeti" ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analiz sürecinde ülke iş birlikleri, ortak kelime analizi ve ortak yazar analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Yazarlara Göre Dağılımı

Romantik ilişkilerde partner şiddeti ile ilgili WoS'da yayınlanan çalışmalar incelendiğinde Marisol Lila ilk sırada yer almaktadır (*f*=37). M. Lila'nın diğer çalışmaları incelendiğinde genellikle partner şiddeti, bireyselleştirilmiş müdahale, motivasyonel görüşme gibi konularda yayınları olduğu görülmektedir. İkinci sıra ise Kathryn Howell yer almaktadır (*f* =23). K. Howell'ın diğer yayınlarının ağırlıklı olarak travma, çocuk istismarı, COVID-19 sürecinde ruhsal dayanıklılık ile ilgili olduğu görülmektedir. Bunun dışında Katherine Iverson, Audrey Brassard, Enrique Gracia'da en çok yayın yapanlar listesinde yer almaktadır.

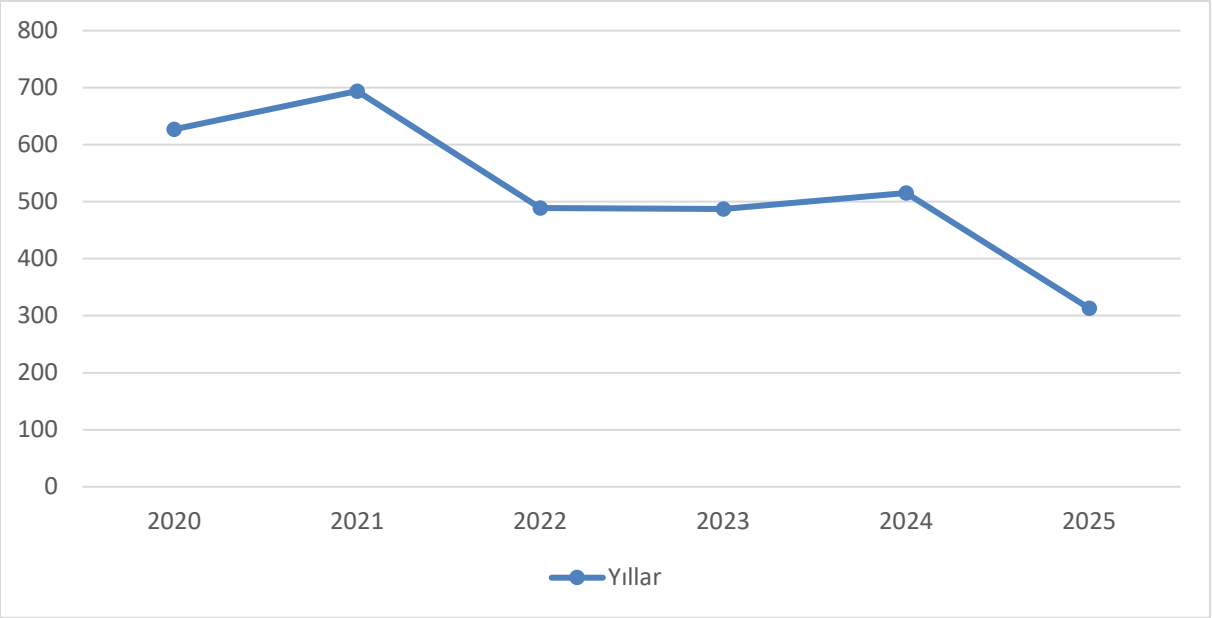
Tablo 1. Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Yazarlara Göre Dağılımı

	Yazarlar	Yayın Sayısı	Yazarların Ağırlıklı Çalışma Alanları
1	Lila, Marisol	37	Partner şiddeti, risk değerlendirmesi, bireyselleştirilmiş müdahale, motivasyonel görüşme
2	Howell, Kathryn	23	Travma, çocuk istismarı, COVID-19 sürecinde ruhsal dayanıklılık, ebeveynlik
3	Iverson, Katherine	22	Partner şiddeti sonrası travma, psikolojik hizmet erişimi, sağlık sistemleri
4	Brassard, Audrey	20	Romantik çatışma, bağlanma biçimleri, şiddet eğilimi, pandemi döneminde ilişki stresi
5	Gracia, Enrique	20	Aile içi şiddet algısı, kültürel bağlam, toplumsal normlar

Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Elde edilen verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi sonucu "Romantik ilişkilerde partner şiddeti" ile ilgili 2020-2025 yılları arasında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Grafik 1'de verilmiştir. Grafik incelendiğinde yıllara göre alan ile ilgili yapılmış çalışmaların sürekli bir artış gösterdiği ve en yüksek sayıya son beş yılda ulaştığı görülmektedir. Ayrıca 2000'li yıllardan itibaren konu ile ilgili yapılan yayınlarda önemli bir artış eğilimi olduğu da görülmektedir.

Grafik 1. Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı



Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Dergilere Göre Dağılımı

Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok yayın yapılan dergilerin başında Journal of Interpersonal Violence (*f*=736) dergisinin geldiği görülmektedir. Bu dergiyi "Journal of Family Violence" (*f* =281) ve "Violence Against Women" (*f* =258) takip etmektedir. Tablo 2'de konu ile ilgili yapılan çalışmaların dergilere göre dağılımı yer almaktadır.

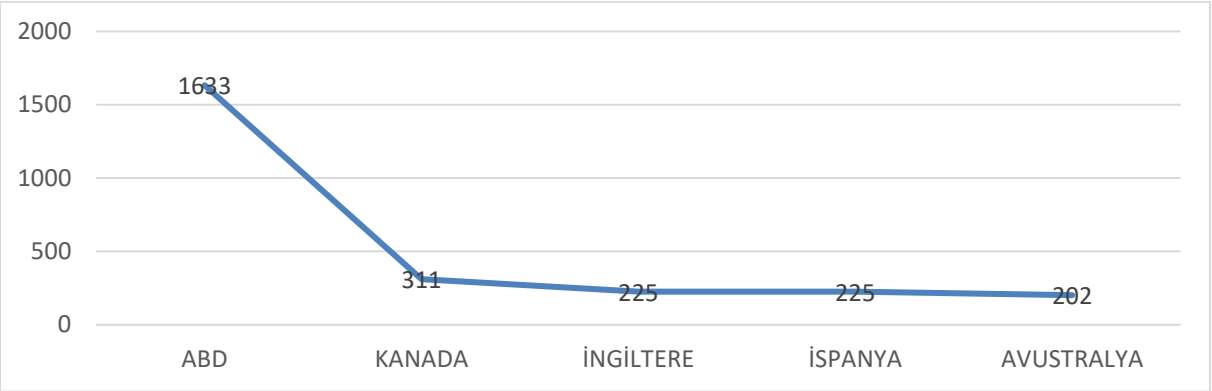
Tablo 2. Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Dergilere Göre Dağılımı

	Dergi Adı	N	Dergilerin Son 5 Yıllık Etki Değerleri
1	Journal of Interpersonal Violence	736	3.0
2	Journal of Family Violence	281	2.9
3	Violence Against Women	258	2.8
4	Trauma, Violence, & Abuse	138	8.0
5	Partner Abuse	76	1.3

Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Ülkelere Göre Dağılımı

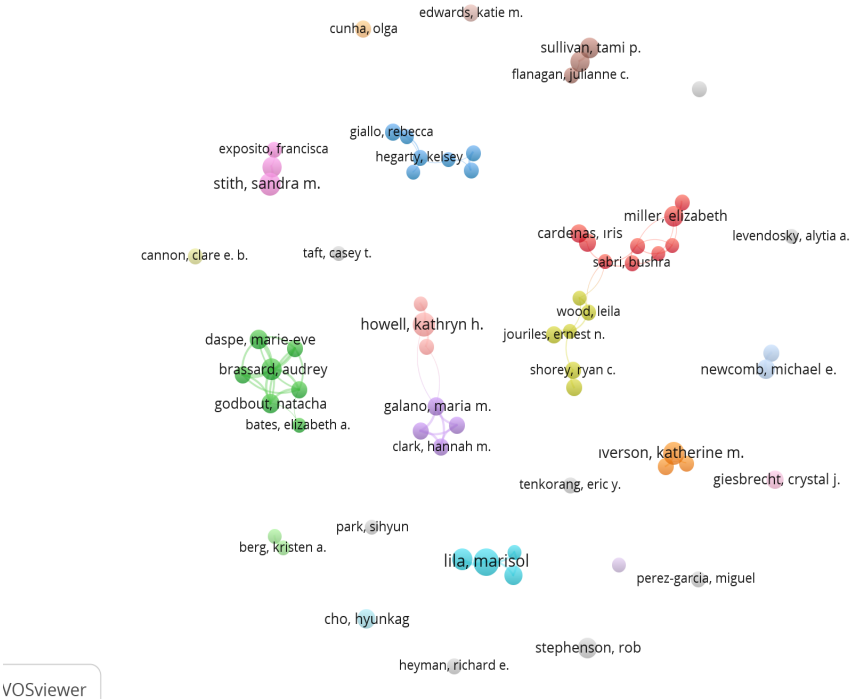
Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti ile ilgili yapılmış araştırmaların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde aşağıdaki grafikte (Grafik 2) en çok yayın yapan 5 ülke yer almaktadır. Bu dağılıma göre ABD 1633 makale ile "Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti" konusu ile ilgili yapılan çalışmalarda ilk sırada, Kanada ise 311 yayınla ikinci sırada yer almaktadır. Diğer ülkelerin sırlaması ise, birbirine yakın rakamlar ile İngiltere (n=225), İspanya (n=225) ve Avustralya (n=202) şeklindedir. Türkiye ise bu sıralamada 121. Sırada yer almıştır.

Grafik 2. Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Ülkelere Göre Dağılımı



Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmalarda Ortak Yazar Analizi

Romantik ilişkilerde partner şiddeti ile ilgili yapılan çalışmaların ortak yazar analizi incelendiğinde (Minimum 10 yayını olmak kriteri; f =67) birlikte yayın yapan yazarların genellikle ayrı ayrı ve küçük gruplar halinde yayınları olduğu görülmektedir. Romantik ilişkilerde partner şiddeti ile ilgili yayın yapan yazarların çoğunlukla kendi içlerinde çalışmalar yaptıkları, bazı durumlarda nadiren diğer kümelerde yer alan yazarla ile çalışmaları olduğu Şekil 1'de görülmektedir. Ayrıca bireysel yayın yapan yazarlarında olduğu görülmektedir (örn: O. Cunga, H. Cho, R. Stephenson). Örneğin göze çarpan yazar işbirlikleri yeşil renkli kümede yer alan A. Brassard, M.E. Daspe, N. Godbout, E. A. Bates tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu yazarların partner şiddeti, çocukluk döneminde yaşanan travmalar, bağlanma biçimleri, duygu düzenleme gibi benzer alanlarda çalışmaları vardır. Kırmızı renkli kümede yer alan E. Miller, I. Cardenas ve B. Sabri'nin kendi içinde yazar iş birliği olarak partner şiddeti, mülteci kadınların deneyimleri, travma gibi benzer alanlarda çalışmaları bulunmaktadır. Sarı renkli kümede yer alan E. N. Jouriles; L. Wood, ve R. C. Shorey yazarlarının ise romantik/flört şiddeti, ergen ilişkilerinde şiddet, şiddet önleme müdahaleleri gibi konularda ortak çalışma alanlarının olduğu görülmüştür. Partner şiddeti ile ilgili yapılan yayınların yazar işbirliği açısından öne çıktığı gözlenmektedir.



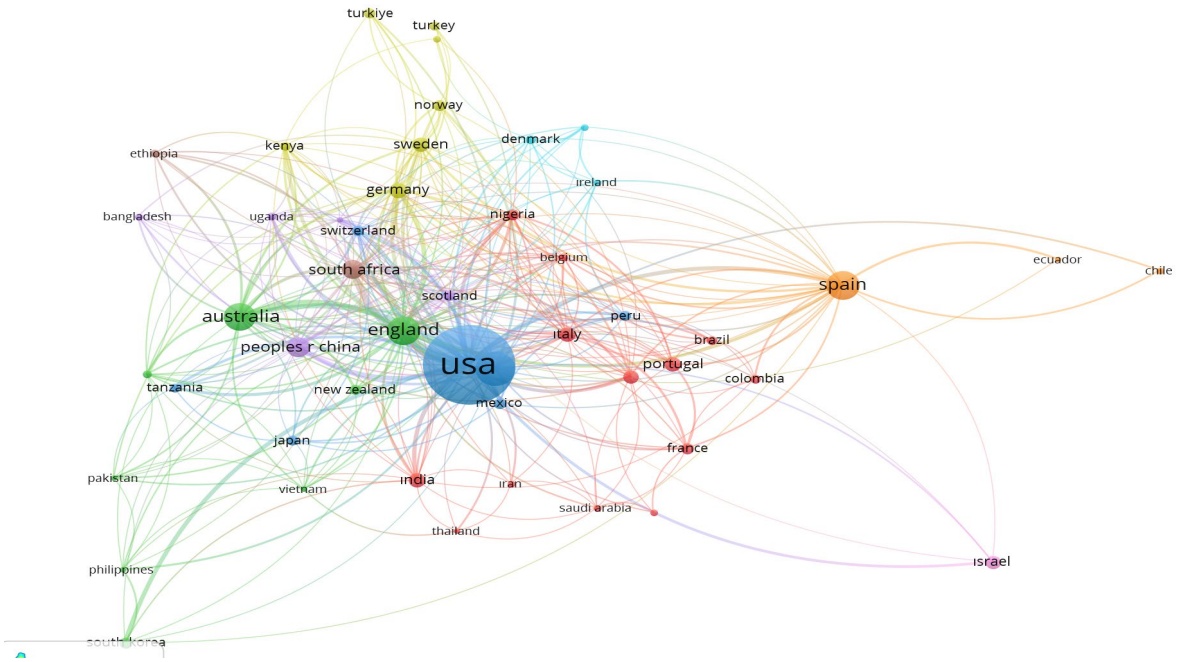
Şekil 1. Romantik ilişkilerde partner şiddeti ile ilgili yapılmış çalışmalarda ortak yazar analizi

Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmalarda Ülke İşbirlikleri Analizi

Romantik ilişkilerde partner şiddeti ile ilgili yapılan çalışmaların ülke işbirlikleri incelendiğinde (Minimum on yayını olmak kriteri; f =59) en az 10 makale yayınlanmış ülkeler ele alınmıştır. Şekil 2 incelendiğinde en çok işbirliği yapılan ülkenin Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olduğu görülmektedir. ABD'nin merkezde yer aldığı mavi kümede "İngiltere (UK), Meksika, Almanya, Fransa, İtalya, İran, Hindistan, Japonya" gibi ülkeler işbirliği yaparken genellikle bu ülkeler partner şiddeti, toplumsal cinsiyet eşitliği, ruh sağlığı ve müdahale modelleri üzerine odaklanmaktadırlar. İspanya'nın yer aldığı turuncu kümede ise "Portekiz, Şili, Ekvador, Kolombiya, Brezilya, Peru" gibi devletlerin işbirlikleri görülmektedir. Turuncu küme Latin Amerika odaklı çalışmalardan oluşur. Partner şiddeti, aile içi değerler, ataerkil yapı ve kadın sağlığı gibi konuları inceler.

Avustralya'nın merkezde yer aldığı yeşil küme "Çin, Tanzanya, Filipinler, Pakistan, Vietnam, Güney Kore" gibi ülkelerden oluşurken Asya-Pasifik bölgesinde genellikle kadın sağlığı, flört şiddeti ve dijital şiddet konuları ele almıştır. Mor kümede merkezde Güney Afrika ile birlikte "Uganda, Kenya, Etiyopya, Bangladeş" gibi ülkeler yer almaktadır. HIV, yoksulluk, azınlık stresi ve toplumsal eşitsizliklerin partner şiddetiyle ilişkisini inceler.

Portekiz'in merkezinde yer aldığı kırmızı küme "Brezilya, Fransa, Kolombiya, Peru, İtalya" ülkelerinden oluşur. Bu kümedeki çalışmaların odak noktası çocukluk travması, aile içi şiddet döngüsü, çift terapisi ve müdahale programlarının kültürlerarası karşılaştırılmasıdır. Almanya merkezli sarı kümede "İsveç, Norveç, Türkiye, İsviçre, Danimarka, İngiltere" gibi ülkeler yer almaktadır. Türkiye'nin de yer aldığı bu küme psikolojik sağlık, toplumsal cinsiyet politikaları, kadın istihdamı ve şiddetin önlenmesi alanlarında yoğunlaşmıştır. Açık mavi kümede Danimarka merkezli "İrlanda, İsveç, Norveç" ülkelerin işbirlikleri söz konusudur. Bu küme aile politikaları, toplumsal cinsiyet eşitliği ve şiddetle mücadele stratejilerini incelemektedir. İsrail merkezli pembe küme ise "İspanya, Portekiz, Suudi Arabistan" ülkelerinden oluşmaktadır. Bu kümede yer alan ülkelerin ana teması dini ve sosyo-kültürel normların partner şiddeti algısına etkisi, kadın hakları ve aile dinamikleridir.

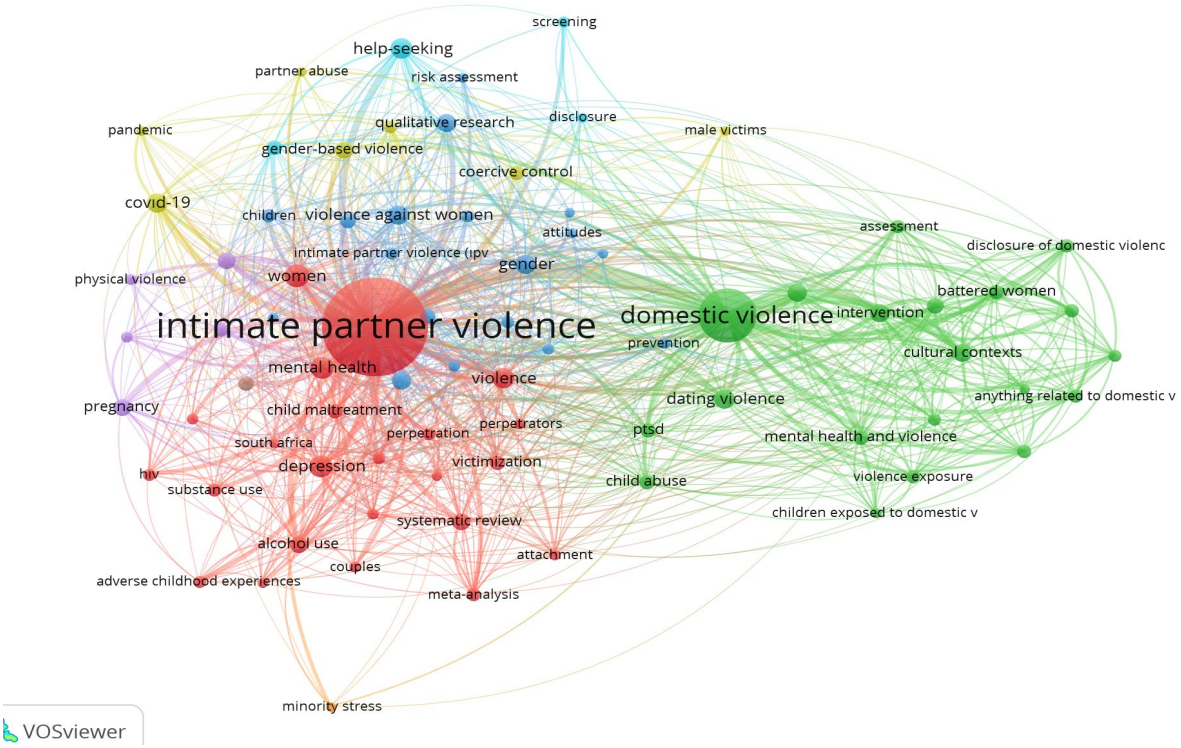


Şekil 2. Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmalarda Ülke İşbirlikleri Analizi

Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti İle İlgili Yapılmış Çalışmalarda Kelime Analizleri

Romantik ilişkilerde partner şiddeti ile ilgili yapılan çalışmaların ortak yazar analizi incelendiğinde (Minimum yirmi kez tekrarlanma; n=79) kesme noktası yirmi olarak alındığında bu kriteri sağlayan 69 kelimeye ulaşılmıştır. Bu sık kullanılan anahtar kelimelerden oluşan Şekil 3'teki görsel harita incelendiğinde, beş ana küme (kırmızı, yeşil, mavi, mor, sarı ve turuncu) ve nispeten daha küçük kümecikler oluştuğu görülmektedir. Haritanın merkezinde ise "Yakın partner şiddeti" ve "Aile içi şiddet" kelimeleri yer almaktadır. Bu kelimeler diğer bütün kümelerde birlikte çalışılmış kavramlardır. Kırmızı kümede, "Romantik ilişkilerde partner şiddeti; ruh sağlığı; çocuk istismarı; depresyon; madde kullanımı; şiddet uygulayıcıları; mağduriyet; sistematik derleme; meta-analiz; alkol kullanımı; çift ilişkileri; bağlanma" kavramlarının genellikle birlikte çalışıldığı görülmektedir.

Yeşil küme ikinci büyük küme olarak bir çok kavram ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu kümede "aile içi şiddet, çocuk istismarı, flört şiddeti, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), müdahale, değerlendirme, kültürel bağlamlar, ruh sağlığı ve şiddet, şiddete maruz kalma, şiddet mağduru kadınlar, aile içi şiddetin ifşası" kavramlarının birlikte ele alınmaktadır. Mavi kümede ise genellikle "cinsiyete dayalı şiddet, kadına yönelik şiddet, tutumlar, zorlayıcı kontrol, ifşa, tarama, yardım arama davranışı, nitel araştırma, partner istismarı, toplumsal cinsiyet, erkek mağdurlar" kavramları birlikte çalışılmıştır. Mor kümede "çocuklar, kadınlar, romantik ilişkilerde partner şiddeti" kavramları ele alınırken sarı kümede "COVID-19, pandemi, fiziksel şiddet, gebelik" kavramları ele alınmıştır. Turuncu kümede ise "azınlık stresi, HIV, Güney Afrika" kavramları birlikte çalışılmıştır.



Şekil 3. Romantik İlişkilerde Partner Şiddeti ile İlgili Yapılmış Çalışmalarda Kelime Analizleri

SONUÇ

Bu araştırmanın bulguları, 2020–2025 yılları arasında romantik ilişkilerde partner şiddeti konusundaki bilimsel çalışmaların dünya genelinde belirgin bir artış kazandığını göstermektedir.

Özellikle pandemi dönemiyle (2020–2021) birlikte artan psikososyal stres, izolasyon ve ekonomik belirsizlik, romantik ilişkilerde şiddet riskini artırmıştır. Bu durum, literatürde konuya yönelik yayın sayısındaki artışa neden olduğu söylenebilir. Ayrıca Dünya Sağlık Örgütü'nün (2021) COVID-19 sürecinde ev içi şiddetin küresel düzeyde yükseldiğini bildiren raporunu desteklemektedir.

Wang ve vd. (2015) tarafından yapılan 2000–2019 dönemine ait çalışmada, ortaya konan yayın sayısındaki artışın 2020 sonrasında da devam ettiğini göstermektedir. Wang ve arkadaşlarının çalışması, partner şiddeti literatüründe özellikle 2010'lu yılların ortalarından itibaren ciddi bir artış olduğunu vurgulamış. Araştırmamızda ise, söz konusu eğilimin pandemiyle birleşerek çok daha güçlü bir artış gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde Nguyen ve vd. (2023) tarafından yapılan 1997–2019 yıllarını kapsayan araştırmada, 2013 sonrasında yayın sayılarında belirgin bir yükseliş olduğunu görülmüş; çalışmamızın bulguları, 2020 sonrasında bu yükselişin daha da hızlandığını ortaya koymuştur.

Ülke bazında dağılımlar, önceki araştırmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri (ABD), partner şiddeti literatüründe lider konumda bulunurken; Kanada, İngiltere, İspanya ve Avustralya'nın güçlü araştırma ağlarıyla öne çıktığı görülmüştür. Bu sonuç, Wang ve vd. (2015) ve Nguyen ve vd. (2023) tarafından elde edilen bulgularla uyumludur. Her iki çalışmada da ABD'nin yayın sayısı ve atıf performansı bakımından önde gelen konumda olduğunu, gelişmekte olan ülkelerin ise araştırma iş birlikleri açısından sınırlı katkı sunduğu belirtilmiştir. Mevcut araştırmada Türkiye'nin bibliyometrik araştırmalarda sınırlı görünürlüğüyle de tutarlıdır.

Anahtar kelime analizinde ortaya çıkan temalar, önceki çalışmalarla benzerlik göstermekle birlikte bazı yenilikleri de içermektedir. "Intimate partner violence", "mental health", "child maltreatment", "depression", "gender-based violence" ve "intervention" gibi kavramlar, Wang ve vd. (2015) ve Nguyen ve vd. (2023) tarafından belirlenen temel araştırma kümeleriyle uyumludur. Bununla birlikte, bu araştırmada "digital violence" ve "help-seeking" gibi yeni kavramların öne çıkması, son dönemde teknolojik gelişmelerin romantik ilişkilerdeki şiddet biçimlerini de dönüştürdüğünü göstermektedir. Dijital izleme, çevrim içi manipülasyon ve sosyal medya aracılığıyla kontrol gibi davranış biçimleri, özellikle pandemiyle artan dijital etkileşim ortamlarında yeni araştırma alanları ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, Wu ve vd. (2020)'nin pandemi sonrası aile içi şiddet biçimlerinin dijital ortamlarda da kendini göstermeye başladığını vurgulayan sonuçlarıyla uyumludur.

Bulgular aynı zamanda alanın giderek daha disiplinlerarası bir yapıya kavuştuğunu göstermektedir. Partner şiddeti artık yalnızca sosyolojik veya kriminal bir olgu olarak değil, psikoloji, halk sağlığı, iletişim ve dijital medya gibi farklı alanların kesişiminde incelenmektedir. Nguyen ve vd. (2023) çalışmalarında bu çeşitliliği sosyal bilimler, kadın sağlığı, halk sağlığı ve psikiyatri alanlarının kesişiminde ele alırken; bu araştırma da benzer şekilde partner şiddetinin ruhsal sağlık, toplumsal cinsiyet ve kültürel bağlam ilişkilerini bütüncül biçimde yansıtmaktadır.

Araştırma sonuçlarının romantik ilişkilerde partner şiddeti konusundaki araştırmaların hem niceliksel hem de tematik olarak derinleştiğini, pandemi ve dijitalleşme süreçlerinin bu alanı yeniden şekillendirdiğini göstermektedir. 2020 sonrası dönemde disiplinler arası çalışmaların ve uluslararası araştırma iş birliklerinin önemi artmıştır. Bununla birlikte, düşük ve orta gelirli ülkelerde yürütülen çalışmaların görünürlüğünün artırılması, dijital şiddetin özgün biçimlerine odaklanılması ve kültürel bağlam temelli müdahale programlarının geliştirilmesi, gelecekteki araştırmalar için temel öncelikler olarak öne çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

Gedik, E., Yıldız, S. ve Kılıç, A. (2025). *Ergenlerde flört şiddeti ve dijital istismar ilişkisi: Yeni medya bağlamında bir değerlendirme.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 45–62. https://doi.org/10.xxxx/gedik2025

Güneri Yöyen, E. (2017). *Şiddet olgusu ve Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Jewkes, R. (2002). Intimate partner violence: Causes and prevention. *The Lancet, 359*(9315), 1423–1429. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)08357-5

Karakuş, M., Demirtaş, A. ve Yılmaz, H. (2024). *Romantik ilişkilerde şiddet eğilimi: Psikososyal risk faktörlerinin analizi.* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 14(3), 211–230. https://doi.org/10.xxxx/karakus2024

Kepir Savoly, D., Aydın, E. ve Uğurlu, F. (2014). *Yakın ilişkilerde şiddet: Üniversite öğrencileri örneklemi.* Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 11(2), 1185–1204.

Nguyen, T. T., Ha, L., Nguyen, L. H., Vu, L. G., Do, H. T., Boyer, L., ... ve Ho, R. C. M. (2023). A global bibliometric analysis of intimate partner violence in the field of HIV/AIDS: Implications for interventions and research development. *Frontiers in Public Health, 11*(1105018), 1–14. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1105018

Öngün, E. ve Ünsal, A. (2018). *Yakın ilişkilerde partner şiddetinin biçimleri ve psikolojik etkileri.* Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 38(2), 157–176.

Pocock, N. S., Kiss, L., Oram, S. ve Zimmerman, C. (2019). Labour trafficking among men and boys in the Greater Mekong Subregion: Exploitation, violence, occupational health outcomes, and intervention priorities. *BMC Public Health, 19*(1), 1–14. https://doi.org/10.1186/s12889-019-6745-6

Polat, O. (2016). *Şiddet, nedenleri ve önlenmesi.* İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Power, C., Chung, D. ve Pullen, S. (2006). *Romantic love and intimate partner violence: A post-structural feminist analysis. Health Care for Women International, 27*(1), 79–98. https://doi.org/10.1080/07399330500377518

Straus, M. A. (2008). Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations. *Children and Youth Services Review, 30*(3), 252–275. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.09.002

Tiryaki Göksu, H., Aydın, M. ve Vural, S. (2025). *Romantik ilişkilerde iletişim tarzı, bağlanma biçimi ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkiler.* İstanbul Üniversitesi Psikoloji Dergisi, 42(2), 101–120. https://doi.org/10.xxxx/tiryaki2025

Wang, Z., Yang, L., ve Chen, J. (2015). A bibliometric analysis of intimate partner violence research (2000–2019). *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5607), 1–20. https://doi.org/10.3390/ijerph175607

World Health Organization. (2021). Violence against women prevalence estimates, 2018: Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women. Geneva: World Health Organization.

Wu, Y., Zhang, C., Liu, H., Duan, C., Li, C., Fan, J., Li, H., Chen, L., Xu, H., Li, X., Guo, Y., Wang, Y., Li, X., Li, J. ve Chen, W. (2020). Perinatal depression of women along with 2019 novel coronavirus breakout in China. *American Journal of Obstetrics and Gynecology, 223*(2), 240.e1–240.e9. https://doi.org/10.1016/j.ajog.2020.05.009

Zupic, I. ve Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429–472. https://doi.org/10.1177/1094428114562629

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EFL TEACHER EDUCATION: A STUDY ON ATTITUDES AND ANXIETY

Şeyma YILDIRIM

Doktor Öğretim Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

seyma.yildirim@hku.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-6678-1055

Abstract

With artificial intelligence (AI) rapidly embedded in the field of education, understanding how future teachers perceive and emotionally react to these technologies becomes increasingly important. This study examined the relationship between pre-service English as a Foreign Language (EFL) teachers' attitude toward artificial intelligence and their artificial intelligence anxiety. How pre-service teachers respond to such intelligent systems and how ready they are to use them may play a critical role in their effective use and adoption of such innovations into their future teaching practices since digital tools and intelligent technologies are integrated more in teacher education. The study was conducted with 134 pre-service EFL teachers enrolled in English language teaching department. Data were collected through two scales: Artificial intelligence anxiety scale and Attitudes toward artificial intelligence scale. Descriptive statistics were used to determine the participants' attitudes and anxiety levels, and correlational analyses were conducted to examine the relationship the attitudes towards AI and AI anxiety. Correlational analyses showed that positive attitudes were negatively correlated with AI anxiety, while negative attitudes associated positively with it. These findings suggest that positive attitudes were negatively correlated with artificial intelligence anxiety. Therefore, increasing digital competence and exposure to artificial intelligence in teacher education programs can help reduce anxiety and enhance readiness for AI integration.

Keywords: Artificial intelligence, attitudes, anxiety, pre-service teachers

İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKÂ: TUTUM VE KAYGI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Özet

Eğitim alanına yapay zekânın (YZ) hızla entegre edilmesiyle birlikte, geleceğin öğretmenlerinin bu teknolojileri nasıl algıladıklarını ve duygusal olarak nasıl tepki verdiklerini anlamak giderek daha önemli hâle gelmektedir. Bu çalışma, İngilizce öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ile yapay zekâ kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmen adaylarının bu tür akıllı sistemlere nasıl tepki verdikleri ve onları kullanmaya ne kadar hazır oldukları, dijital araçlar ve akıllı teknolojiler öğretmen eğitimine giderek daha fazla entegre edildiğinden, bu yeniliklerin gelecekteki öğretim uygulamalarına etkili biçimde dâhil edilmesinde kritik bir rol oynayabilir. Çalışma, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 134 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Veriler, "Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği" ve "Yapay Zekâya Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların tutum ve kaygı düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmış; yapay zekâya yönelik tutumlar ile YZ kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizleri, olumlu tutumların YZ kaygısıyla negatif yönde, olumsuz tutumların ise pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, olumlu tutumların yapay zekâ kaygısıyla ters orantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi programlarında dijital yeterliklerin artırılması ve yapay zekâ uygulamalarıyla daha fazla etkileşim sağlanması, kaygının azaltılmasına ve YZ entegrasyonuna yönelik hazırlığın geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ, tutum, kaygı, öğretmen adayları

INTRODUCTION

The popularity of Artificial Intelligence (AI) has increased recently in different fields. Education is one of those fields where AI is used for various purposes. It is used for planning, material development, tutoring, feedback, grading, assessment and more. How teachers perceive such technologies or how they respond to them emotionally has started to be questioned since the teachers are not familiar with these technologies. Teachers' attitudes toward AI might have an effect on the willingness of teachers about

using such innovative tools in their classrooms. Besides this willingness, they might be concerned about using such technologies in their classrooms, which may lead the feeling of anxiety. They might not have the information or necessary digital skill about using such technologies.

How pre-service and in-service teaches perceive AI tools has recently been investigated, and the results generally show positive but context dependent perspectives. These perspectives are generally shaped but the experience or exposure to AI tools. In a recent study conducted by Derinalp and Halife (2025) in Turkish context, it was found that pre-service EFL teaches mostly had favourable views toward AI, with prior use and familiarity predicting more positive attitudes. Similarly, Laru et al. (2025) found that pre-service teachers' perceptions of AI and their attitudes strongly predicted their AI literacy levels. These results suggest that dispositions play a key role in competence development. When these results are taken into consideration, we can see that pre-service teachers are mostly open to AI; however, their attitudes are shaped prior exposure and self-efficacy mostly shape their attitudes towards AI. Besides this, the fact that how teacher education programs provide structured opportunities to critically and practically engage with AI tools also has a relationship with positive attitudes towards AI usage in the classroom.

In addition to attitude, AI anxiety is also investigated recently in order to clarify the prevalence and the complexity of this phenomenon. In a study, moderate levels of AI anxiety among over one thousand Nigerian pre-service teachers were found by Falebita (2025) High concerns related to technological intimidation, job displacement, and ethical issues were found as the result of the study. Similarly, Ayduğ and Altınpulluk (2025) suggested that pre-service teachers experienced moderate anxiety, and that higher levels of technical digital literacy significantly reduced their anxiety, suggesting that competence and confidence play a protective role.

In light of previous research, we can see the relationship between attitudes toward artificial intelligence and artificial intelligence anxiety. For instance, in their study with 232 pre-service Turkish language teachers, Eyüp and Kayhan (2023) found that participants who held more positive attitudes toward AI exhibited significantly lower levels of AI anxiety across dimensions such as job replacement concerns and sociotechnical apprehensions. In another study conducted by Wang et al. (2024) similar results were reported. It was found that pre-service teachers' behavioural intentions to use AI tools in lesson design was negatively predicted by their generative AI anxiety, while higher technology self-efficacy and more favourable attitudes buffered the effects of anxiety. Similarly, Ayduğ and Altınpulluk (2025) found that pre-service teachers with stronger digital and technical literacy demonstrated reduced AI anxiety, which is often associated with more positive dispositions toward technology.

The aim of this study is to explore the relationship between pre-service EFL teachers' attitudes toward artificial intelligence and their levels of artificial intelligence anxiety. The research question is as follows:

1. What is the relationship between pre-service EFL teachers' attitudes toward artificial intelligence and their levels of artificial intelligence anxiety?

METHODOLOGY

A quantitative correlational research design was employed in order to explore the relationship between pre-service English as a Foreign Language (EFL) teachers' attitude toward artificial intelligence and their levels of artificial intelligence anxiety. Prior to data collection, ethical approval for the study was obtained from the Ethics Committee. In order to collect data, two validated scales were used.

Attitudes Toward Artificial Intelligence Scale: This scale was developed by Schepman and Rodway (2020). It was adapted into Turkish by Kaya et al. (2024) and it measures participants' overall orientation toward AI through two subdimensions: positive attitude and negative attitude.

Artificial Intelligence Anxiety Scale: This scale was developed by Wang and Wang (2020) and it was adopted into Turkish by (Akkaya et al., 2021) It measures anxiety related to AI use in education. It includes four subdimensions: learning anxiety, intention to change, sociotechnical blindness, and face-to-face structure.

The study was conducted with 134 pre-service EFL teachers selected through convenience sampling. Data were collected at the end of the 2024-2025 spring term through Google forms and analysed using SPSS 25.0. Descriptive statistics were used to evaluate the distribution of participants' attitudes and anxiety levels. Skewness and kurtosis values were examined to confirm the suitability of parametric tests. Pearson Product-Moment Correlation Coefficients were computed to assess the relationships between attitudes toward AI and AI anxiety subdimensions.

FINDINGS

Descriptive statistics for attitudes towards artificial intelligence and artificial intelligence anxiety subscales can be seen in Table 1. Before the analysis, it was examined whether the data met the assumptions of normal distribution. Skewness and kurtosis coefficients were checked for this reason, and it was found that these coefficients ranged between -1.0 and +1.0, which indicates that the data were normally distributed (Büyüköztürk et al., 2019).

Table 1. Descriptive Statistics for Attitudes and AI Anxiety Subscales

Variable	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
Positive Attitude	15	60	43.90	8.11	-0.48	0.70
Negative Attitude	8	40	23.26	6.51	0.25	-0.15
Learning Anxiety	5	25	11.63	4.42	0.46	-0.37
Intention to Change	4	20	14.76	3.83	-0.95	0.62
Sociotechnical Blindness	4	20	12.99	4.07	-0.37	-0.43
Face-to-Face Structure	3	15	9.94	2.83	-0.33	-0.27

Table 1 shows the descriptive statistics for the study variables, including minimum and maximum values, means, standard deviations, skewness, and kurtosis. The findings indicate that pre-service EFL teachers reported a high level of positive attitude toward AI and a moderate level of negative attitude.

The anxiety subscales, such as learning anxiety and sociotechnical blindness, are also in the moderate range. This indicates some concerns about effective use and social impacts. Among the anxiety-related subdimensions, the highest mean was observed in intention to change, followed by sociotechnical blindness, learning anxiety, and face-to-face structure. The results show that pre-service teachers appear open to AI but they still have anxiety about AI.

Table 2. Correlation Matrix Among Study Variables

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1. Positive Attitude	—						
2. Negative Attitude	–.12	—					
3. Learning Anxiety	–.35**	.34**	—				
4. Intention to Change	–.25**	.30**	.51**	—			
5. Sociotechnical Blindness	–.22**	.38**	.52**	.75**	—		
6. Face-to-Face Structure	–.22*	.31**	.42**	.58**	.80**	—	
7. AI Anxiety (Total)*	–.32**	.40**	.76**	.85**	.91**	.81**	—

Table 2 presents the correlations among the variables, including attitudes toward artificial intelligence and artificial intelligence anxiety. As it can be seen from the table, positive attitude toward AI was negatively correlated with all anxiety-related variables. This correlation shows that participants with more favourable views of artificial intelligence tended to experience lower levels of anxiety across dimensions.

The results show that pre-service EFL teachers who held positive attitudes toward AI reported lower anxiety levels, while those with more negative attitudes experienced higher anxiety. The high correlations among anxiety sub-dimensions suggest that AI anxiety represents a multidimensional but unified construct, encompassing cognitive, emotional, and social concerns about AI integration in education.

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

After analysing the data, it became evident that pre-service EFL teachers participating in this study mostly hold positive attitudes towards artificial intelligence. The results also show that they have moderate levels of artificial intelligence anxiety. Their main concerns are mostly linked to sociotechnical concerns, and classroom interaction. One important result is related to the correlation between attitude and anxiety. It was found that positive attitudes were negatively correlated with artificial intelligence anxiety.

These results closely correspond with earlier research. For instance, Eyüp and Kayhan (2023) found a correlation between two variables. They reported that pre-service Turkish language teachers with more positive attitudes displayed lower levels of AI anxiety, particularly in sub-scales such as job replacement and sociotechnical concerns. Wang et al. (2024) also reported that higher self-efficacy and more favourable attitudes decreased the negative effects of anxiety. However, generative AI anxiety among pre-service teachers significantly reduced their intention to integrate AI into lesson design. Likewise, Ayduğ and Altınpulluk (2025) emphasized that technical digital literacy was linked to lower AI anxiety

among Turkish pre-service teachers. These findings confirm that developing positive attitudes and strengthening digital competence are key to reducing AI-related anxieties in teacher education.

From a pedagogical perspective, several implications for teacher education programs can be highlighted based on the results. First, meaningful exposure to AI tools should be integrated into teacher education courses. Guided engagement with AI, such as lesson planning with the help of AI, not only shapes attitudes but also builds self-efficacy (Heine and König, 2025; Kalenda et al., 2024). Incorporating digital literacy and AI literacy training can be used to reduce feelings of intimidation and uncertainty, as emphasized by Laru et al. (2025) and Ayduğ and Altınpulluk (2025) Finally, since anxiety is multidimensional, teacher educators should address not only technical skills but also ethical and pedagogical concerns.

REFERENCES

Akkaya, B., Özkan, A. & Özkan, H. (2021). "Yapay Zekâ Kaygı (YZK) Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". Alanya Akademik Bakış, 5(2),1125-1146. https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.833668

Ayduğ, D., & Altınpulluk, D. (2025). Are Turkish pre-service teachers worried about artificial intelligence? A study on AI anxiety and digital literacy. AI & Society. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s00146-025-02348-0

Derinalp, P., & Halife, M. (2025). Pre-service English as a foreign language teachers' attitude toward artificial intelligence. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Sciences], 18(3), 609-629. https://doi.org/10.30831/akukeg.1644354

Eyüp, B., & Kayhan, S. (2023). Pre-service Turkish language teachers' anxiety and attitudes toward artificial intelligence. International Journal of Education and Literacy Studies, 11(4), 43-56. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.4p.43

Falebita, O. (2025). Evaluating artificial intelligence anxiety among pre-service teachers in university teacher education programs. MISRO Educational Journal, 4(1), 1-16. https://doi.org/10.58421/misro.v4i1.309

Heine, S., & König, J. (2025). Applying artificial intelligence in teacher education: preservice teachers' attitudes and reflections in using ChatGPT for teaching and learning. European Journal of Teacher Education, 1–30. https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2540791

Kalenda, P. J., Rath, L., Abugasea Heidt, M., & Wright, A. (2024). Pre-service teacher perceptions of ChatGPT for lesson plan generation. Journal of Educational Technology Systems, 53(3), 219-241. https://doi.org/10.1177/00472395241301388

Kaya, F., Aydin, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir-Kaya, M. (2024) The Roles of Personality Traits, AI Anxiety, and Demographic Factors in Attitudes toward Artificial Intelligence, International Journal of Human–Computer Interaction, 40:2, 497-514, DOI: 10.1080/10447318.2022.2151730

Laru, J., Celik, I., Jokela, I., & Mäkitalo, K. (2025). The antecedents of pre-service teachers' AI literacy: perceptions about own AI driven applications, attitude towards AI and knowledge in machine learning. European Journal of Teacher Education, 1–23. https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2535623

Wang, K., Ruan, Q., Zhang, X., Fu, C., & Duan, B. (2024). Pre-service teachers' GenAI anxiety, technology self-efficacy, and TPACK: Their structural relations with behavioral intention to design GenAI-assisted teaching. Behavioral Sciences, 14(5), 373. https://doi.org/10.3390/bs14050373

PROJE OKULLARINDA GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL SPOR KULÜPLERİNDE YAŞANAN SORUNLARIN İNCELENMESİ

Esengül KINACILAR

Yasemin Erman Balsu Anadolu Lisesi
esnglknclr@hotmail.com
ORCID ID: 0009-0001-2390-2862

Özet

Toplumların gelişiminde eğitim hayati önem taşır ancak eğitimi sadece akademik bilgi ve yeterliliklerle ölçmeye çalışmak ise son derece hatalı ve eksik bir tutumdur. İyi işleyen bir eğitim sisteminde çağın ihtiyaçlarına uygun insan kaynağının yetiştirilmesi esas olmalıdır. Bu da zihinlerin olduğu kadar bedenlerin eğitimiyle mümkün hale gelir. Spor, gençler ve çocuklar için fiziksel sağlıklarını desteklemekle kalmaz aynı zamanda disiplin, takım çalışması ve iş birliği becerileri, liderlik yetenekleri, adil rekabet, saygı ve sorumluluk duygusu gibi önemli ahlaki ve toplumsal değerleri de geliştirerek sağlam bir kişiliğin temelleri atar. Oysa ülkemizde lise ve üniversitelere giriş sınavına endekslenen başarı kültürünün yıkıcı etkisiyle öğrenciler daha hareketsiz bir yaşama teşvik edilir hale gelmektedir. Özellikle proje okullarında eğitim gören öğrencilerde spora ve beden eğitimi dersine karşı diğer okul türlerine göre daha mesafeli bir tutum gözlenmekte, bu da doğrudan ve dolaylı olarak beden eğitimi derslerine yansımaktadır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak proje okullarında görevli beden eğitimi öğretmenlerinin okul spor kulüplerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla alınması ve elde edilen verilerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi esasına dayanmaktadır. Çalışma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, spor, spor yönetimi.

EXAMINATION OF PROBLEMS EXPERIENCED IN SCHOOL SPORTS CLUBS ACCORDING TO THE OPINIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WORKING IN PROJECT SCHOOLS

Abstract

Education plays a vital role in the development of societies; however, attempting to measure education solely through academic knowledge and competencies is a profoundly flawed and incomplete approach. In a well-functioning education system, the primary goal should be to cultivate human resources that meet the needs of the era. This can only be achieved through the education of both the mind and the body. Sport not only supports the physical health of children and young people, but also lays the foundation for a strong personality by fostering essential moral and social values such as discipline, teamwork and collaboration skills, leadership abilities, fair competition, respect, and a sense of responsibility. However, in our country, the destructive impact of a success culture centered around high school and university entrance exams has led students to adopt increasingly sedentary lifestyles. Particularly among students attending project-based schools, a more distant attitude toward sports and physical education classes is observed compared to other types of schools, and this is reflected both directly and indirectly in physical education lessons. This study is based on a qualitative research method, in which the opinions of physical education teachers working in project schools regarding the problems experienced in school sports clubs were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. Based on the findings of the study, recommendations have been made for future researchers.

Keywords: Education, sports, sports management

GİRİŞ

Okul spor kulüpleri, öğrencilerin sportif faaliyetlere katılmalarını teşvik eden, fiziksel gelişimlerini destekleyen ve takım çalışması gibi sosyal becerileri kazandıran okul içi organizasyonlardır. Genellikle beden eğitimi öğretmenleri tarafından yönetilir. Kulüpler; futbol, basketbol, voleybol gibi branşlarda faaliyet gösterebilir. Okul spor kulüplerinin temel amaçlarını öğrencilerin sporla tanışmasını sağlamak, fiziksel ve zihinsel gelişimi desteklemek, takım ruhu, disiplin ve sorumluluk bilinci kazandırmak, öğrencilerde sağlıklı yaşam alışkanlıkları oluşturmak ve sportif yetenekleri keşfedip geliştirmek olarak açıklanabilir. Spor, sadece fiziksel bir aktivite değil; aynı zamanda karakter gelişiminin, sosyal uyumun ve akademik başarının destekleyicisi olan güçlü bir eğitim aracıdır. Okul spor kulüpleri bu bağlamda fiziksel sağlık ve zindelik, akademik başarıya katlı, sosyal becerileri geliştirme ve takım çalışmasına uyum, özgüven geliştirme ve olumlu okul kültürüyle öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlar. Kısacası okul spor kulüpleri sadece spor yapan bireyler değil; sağlıklı, özgüvenli, sosyal ve başarılı bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu kulüplerin desteklenmesi, geleceğin daha bilinçli ve güçlü nesillerinin yetişmesine katkı sağlar.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak hazırlanan betimsel bir çalışmadır. Durum çalışması bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Araştırma, çalışma grubunda yer alan proje okulunda görevli beden eğitim öğretmenlerinin okul spor kulüplerine ilişkin görüşlerinin yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla alınması ve verilerin içerik analizi yöntemiyle çözümlenmesi esasına dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örneklem metodu kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt olarak belirlenen kriterler şunlardır:

- Son 3 yıldır proje okulunda kadrolu öğretmen olmak
- Okul spor kulübü danışman öğretmen olmak
- Spor salonu olan bir okulda görev yapmak

Bu şartları karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan altı beden eğitimi öğretmeni çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

		N
Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	3
Okul Türü	Fen Lisesi	3
	Anadolu Lisesi (Proje)	3
Kariyer Basamağı	Uzman Öğretmen	2
	Başöğretmen	4
Eğitim Durumu	Lisans	2
	Tezsiz Y. Lisans	2

Araştırma kapsamında "Okul spor kulüplerinde yaşanan sorunlara ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için aşağıdaki sorular çalışma grubundaki beden eğitimi öğretmenlerine yöneltilmiştir.

1. Okullarınızda işlenen beden eğitimi derslerini genel olarak verimli buluyor musunuz? Öğrencilerinizin derse olan ilgisi hakkında ne söylemek istersiniz?

2. Okul spor kulübü olarak hangi takım sporlarında faaliyet gösteriyorsunuz? Okulunuzda lisanslı kaç öğrenciniz var?

3. Okul spor kulüplerinin faaliyetlerinde ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

4. Okul spor kulübü faaliyetlerinin daha başarılı yürütülebilmesi için sizce neler yapılmalı?

BULGULAR

Araştırmanın "Okullarınızda işlenen beden eğitimi derslerini genel olarak verimli buluyor musunuz? Öğrencilerinizin derse olan ilgisi hakkında ne söylemek istersiniz?" şeklindeki ilk sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin genel olarak derslerin son derece verimli geçtiğini ifade ettiği belirlenmiştir. Ancak akademik ders yoğunluğu ve LGS sürecinde sporun geri plana atılması gibi sebepler nedeniyle öğrencilerin spora mesafeli yaklaştığı görülmektedir. Konya ilişkin görüş belirten Ö4: "Akademik okullar olmasından dolayı öğrenciler LGS çalışma maratonunda oldukça yoğun çalıştıklarından sporu geri plana atmış olarak geliyorlar. Bizler de tekrar spor yapmayı alışkanlık haline getirmeye çalışıyoruz ama bunu yaparken hem ailelerin hem de öğrencilerin 'spor dersi olumsuz etkiler' ön yargısından dolayı zorluklar yaşıyoruz." sözleriyle görüş belirtmiştir.

"Okul spor kulübü olarak hangi takım sporlarında faaliyet gösteriyorsunuz?" şeklindeki ikinci araştırma sorusuna ilişkin bilgiler tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okullarda Yürütülen Sportif Faaliyetler

		N	
Basketbol	Kız	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6
	Erkek	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
Futsal	Fen Lisesi	4	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
Voleybol	Kız	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Erkek	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
Masa Tenisi	Erkek	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6
Oryantiring	Erkek	1	Ö2
Eskrim, Yüzme, Jimnastik	Erkek	1	Ö4

Tablo 2 incelendiğinde proje okullarında ağırlıklı olarak basketbol, futsal, voleybol ve masa tenisi takımlarının yer aldığı görülmekte olup bu da takım sporlarına verilen önemi gözler önüne serer niteliktedir. Bunun yanında oryantiring, eskrim, yüzme ve jimnastik gibi bireysel sporların da yer aldığı

görülmektedir. Araştırmanın ikinci sorusunun devamı niteliğindeki "Okulunuzda kaç lisas-nslı sporcu var?" sorusuna verilen yanıtlar tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Lisanslı Öğrenci Sayısı

Ö1	56
Ö2	80
Ö3	50
Ö4	100
Ö5	100
Ö6	85

Tablo 3 incelendiğinde lisanslı sporcu sayısının 50-100 arasında değiştiği görülmekte olup okulların mevcut sayısının %10-15'inin lisanslı sporcu olduğu görülmektedir. "Okul kulüp faaliyetlerinde ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?" şeklindeki üçüncü araştırma sorusuna ilişkin alınan cevaplar Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Yaşanan Sorunlar

Veliden kaynaklı sorunlar	Ö1, Ö2, Ö5
Akademik kaygılar	Ö4, Ö6
Malzeme eksikliği	Ö3,

Konuya ilişkin Ö1: "Okulumuz fen lisesi olduğu için veliler özellikle çocukların spor branşlarını katılmasını istemiyor, onları bire bir görüşerek ikna etmeye çalışıyoruz." derken Ö4 ise "En büyük problemimiz öğrencilerin dershaneye gitmelerinden dolayı antrenmana az katılmaları, velilerin antrenmana göndermemek istemesi. Ayrıca müsabakalara ulaşım konusunda da sorun yaşanıyor. Ayrıca maç zamanıyla sınav haftasının çakışması sorun yaratıyor." sözleriyle görüşlerini dile getirmiştir.

"Okul spor kulübü faaliyetlerinin daha başarılı yürütülebilmesi için sizce neler yapılmalı?" şeklindeki son araştırma sorusuna ilişkin görüşlerin üç temada toplandığı görülmektedir. Sorunun yanıtına ilişkin sonuçlar tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Okul Spor Kulüplerinde Yapılması Gerekenler

Kaynak sağlanması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6
Veli desteği	Ö2, Ö4, Ö5
Akademik teşvik	Ö1, Ö5

Kaynak sağlanmasına ilişkin Ö1: "Maddi anlamda spor kulüpleri desteklenmeli malzeme anlamında desteklenmeli." Veli desteğine ilişkin Ö4: "Kesinlikle velilerin desteği alınmalı, işin içine onlar da katılmalı." akademik teşvike ilişkin Ö5: "Bakanlık tarafından proje okullarını tercih edecek

öğrencilere daha önce okumuş oldukları ortaokullarda başarılı bir spor geçmişiyle beraber ek puan verilerek proje okullarına kayıtları sağlanmalı.” şeklinde görüş belirmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumsal yaşamın temel unsurlarından biri olan spor, insanları bir araya getirerek sosyalleşmelerini, dayanışma ruhunu geliştirmelerini ve ortak bir amacın etrafında birleşmelerini sağlayan önemli bir araçtır. Proje okulları, akademik başarıyı merkeze alan, öğrencilerin bilimsel, sanatsal ve kültürel alanlarda gelişimini hedefleyen özel eğitim kurumlarıdır. Ancak bu okullarda sporun yeri, çoğu zaman göz ardı edilmekte ya da ikinci plana atılmaktadır. Oysa spor, yalnızca fiziksel bir etkinlik değil; aynı zamanda zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen güçlü bir eğitim aracıdır. Ülkemizin geleceğini emanet edeceğimiz, akademik açıdan en başarılı öğrencilerinin yetiştirildiği proje okullarında sportif faaliyetlerin teşvik edilmesi bu noktada son derece hayatı önem taşımaktadır. Çalışma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

* Proje okullarında lisanslı öğrenci sayısının okulların %10-15’ini oluşturduğu görülmektedir. Bu sayısının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

* Okul spor kulüplerinin ulaşım ve malzeme sorunları yerel yönetim ve Bakanlık işbirliğiyle çözülmelidir.

* Öğrencilerin takım sporlarına ve bireysel sportif faaliyetlere katılımı teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

Chmiliar, l. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Spor Faaliyetleri Yönetmeliği (Tebliğler Dergisi No. 30936).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Mevzuat ve Yönetmelikler. https://www.meb.gov.tr/mevzuat/

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2018). Programları. https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

Yapan, H. T. (2007). Spor ahlakı. Merkez Ofset.

KANSER TANISININ RUHSAL YANKILARIYLA YÜZLEŞMEK: PSİKO-ONKOLOJİ DE TANI ALGISI, BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME VE RUHSAL DAYANIKLILIK

Pelin ÇARKIN

pelincarkin@hotmail.com
ORCID ID: 0009-0009-4029-4879

Özet

Kanser günümüzde görülme sıklığı giderek artan, bireyin sadece fiziksel değil aynı zamanda psikolojik ve sosyal yaşamını da derinden etkileyen ciddi bir sağlık sorunudur. Tanı anından itibaren bireylerde yoğun bir belirsizlik, gelecek kaygısı, korku ve özellikle ölüm düşüncesine bağlı gelişen psikolojik yükler ortaya çıktığı görülmektedir. Bu süreçte kanser hastaları tedavinin her aşamasında son derece meşakkatli ve uzun süreli belirsizlikler yaşamaktadır. Kanserin çok boyutlu patojen yansımaları, hastalarda hem bedensel hem de ruhsal açıdan yıpratıcı etkiler yaratmaktadır. Tıbbi tedavi aşamasındaki hastalar sıklıkla depresyon, anksiyete, stres, umutsuzluk, öfke gibi duygularla baş etmeye çalışarak psikolojik destek ihtiyacı duyabilmektedir. Bu geleneksel derleme çalışmasında, kanser tanısını alan bireylerde en sık karşılaşılan psikolojik sorunlar ele alınmış ve bu durumlarla başa çıkma yollarına dair literatürdeki veriler bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Ayrıca sağlık profesyonellerinin süreçte hastalara nasıl psikososyal destek sağlayabilecekleri, multidisipliner yaklaşımlarının önemi ve etkili psikolojik müdahale yöntemleri gözden geçirilmiştir. Çalışmanın amacı, kanser hastalarının yaşadığı psikolojik zorluklara dikkat çekmek, bu alandaki güncel yaklaşımları sistemli bir şekilde sunmak ve bu konuda hizmet veren sağlık çalışanlarına yönelik farkındalığı artırmaktır. İlgili literatür bir bütün halinde değerlendirildiğinde, kanser hastaları ile ailelerinin tanı ve tedavinin her aşamasında psikolojik desteğe duyduğu ihtiyaç önemle vurgulanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kanser; psikolojik destek; kaygı; aile; psiko-onkoloji; multidisipliner yaklaşım

COPING WITH THE PSYCHOLOGICAL IMPACTS OF A CANCER DIAGNOSIS: PERCEPTION OF DIAGNOSIS, COGNITIVE APPRAISAL AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE IN PSYCHO-ONCOLOGY

Abstract

Cancer is an increasingly prevalent condition that profoundly affects not only individuals' physical health but also their psychological and social functioning. From the moment of diagnosis, patients commonly experience intense uncertainty, anticipatory anxiety, fear, and psychological burdens linked particularly to thoughts of mortality. Throughout the treatment trajectory, individuals often endure demanding and prolonged periods of ambiguity. The multidimensional pathogenic impact of cancer produces deleterious effects on both body and mind. During medical treatment, patients frequently struggle with depression, anxiety, stress, hopelessness, and anger, and may require structured psychological support. This traditional narrative review synthesizes the most common psychological problems observed among individuals diagnosed with cancer and examines, through a holistic lens, evidence from the literature on coping strategies. It further considers how health professionals can deliver psychosocial support across the continuum of care, underscores the importance of multidisciplinary approaches, and reviews effective psychological interventions. The aim is to draw attention to the psychological challenges faced by cancer patients, present current approaches in a systematic manner, and raise awareness among health-care providers working in this field. Overall, the literature consistently emphasizes the need for psychological support for cancer patients and their families at every stage of diagnosis and treatment.

Keywords: Cancer; psychological support; anxiety; family; psycho-oncology; multidisciplinary approach.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre kanser, küresel ölüm nedenleri arasında ikinci sırada yer almaktadır ve her yıl milyonlarca insan bu tanıyı almakta olduğu yapılan çalışmalarla gözlemlenmiştir. Türkiye'de de insidansı giderek artmakt olan kanser hastalığını sadece salt biyomedikal bir problem

olarak görmek, hastalığın yarattığı derin çok boyutlu etkileri görmezden gelme tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır (Gültekin,2014).

Tanı anı bir kırılma noktasıdır ve çoğu hasta için ölümle yüzleşmenin başlangıcı olarak nitelendirilmektedir, buna bağlı olarak, şok, inkâr, öfke, pazarlık, depresyon, kabullenme ve yas sürecine benzer aşamalar yaşanılmaktadır. Kanser tanısı, bireyin yaşamında yalnızca bedensel bir rahatsızlık değil, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve varoluşsal düzeyde derin etkiler yaratan bir kırılma noktasıdır bununla birlikte tanı anı, çoğu zaman ölüm, kayıp ve belirsizlik kavramlarıyla özdeşleştiği için bireyin yaşam algısında köklü değişimlere yol açmaktadır. Literatürde bu durum, "biyopsikososyal kriz" olarak tanımlanmakta ve bireyin hem içsel kaynaklarını hem de çevresel destek sistemlerini yeniden organize etmeye zorlayan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Görücü,2019).

Kanser sürecinde tanı anından itibaren hastalığın tüm evrelerinde değişen düzeylerde psikolojik stres yaratmakta; bu stresin doğası, bireyin kişilik özelliklerine, hastalığın evresine ve sosyal destek kaynaklarının gücüne göre farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmalar, kanser hastalarının özellikle tanı ve tedavi aşamalarında anksiyete, depresyon, umutsuzluk, öfke, suçluluk ve inkâr gibi karmaşık duygusal tepkiler yaşadıklarını; bu tepkilerin zamanla kabullenme, anlam arayışı ve psikolojik uyum biçimlerine dönüşebildiğini göstermektedir (Spiegel et al., 2007).

Bu bağlamda psiko-onkoloji disiplini, kanser hastalarının yaşadığı psikolojik süreçleri anlamayı, psikososyal müdahaleler yoluyla hastanın başa çıkma becerilerini ve yaşam kalitesini artırmayı amaçlayan bütüncül bir alan olarak öne çıkmaktadır. Hastalığın yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal bir yaşam olayı olarak ele alınması gerektiğini savunan bu yaklaşım, modern onkoloji bakımının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir (Bag,2012).

Araştırmalar, tanıdan itibaren erken dönemde sağlanan psikososyal desteğin tedaviye uyumu, yaşam doyumunu ve ruhsal dayanıklılığı anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır (Northouse et al., 2012; Grassi et al., 2017). Buna karşın, destek sistemlerinden yoksun bireylerde duygusal tükenmişlik, toplumsal izolasyon ve umutsuzluk düzeylerinin arttığı bildirilmektedir. Psiko-onkoloji, son kırk yılda hızla gelişen Jimmie Holland 1970'lerin ortasında temelleri attığı onkoloji hastalarının psikolojik desteği alanında çalışmalar yürüten bir bilim dalıdır. Başlangıçta kanser hastalarının göz ardı edilen duygusal ihtiyaçlarına dikkat çekmek için ortaya çıkan bu alan, zamanla kansere bağlı psikolojik morbiditenin epidemiyolojisini, risk faktörlerini, etkili müdahale yöntemlerini ve aile dinamiklerini kapsayan geniş bir araştırma ve klinik uygulama alanına dönüşmüştür. (Holland, 2002).

Bu çalışma, kanser tanısı alan bireylerin tanı öncesinden terminal döneme kadar uzanan süreçte tanı algısını şekillendiren bilişsel değerlendirme süreçlerini, hasta üzerinde yarattığı ruhsal yankıları ve geliştirdikleri psikolojik tepkileri, kullandıkları başa çıkma stratejilerini ve ruhsal dayanıklılık faktörlerini güncel literatür ışığında psiko-onkolojik yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Böylelikle, kanserin yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda ruhsal ve toplumsal bir deneyim olarak ele alınmasının, hasta bakımından erken dönemden itibaren psikososyal desteğin önemini nasıl güçlendirdiğini hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, kanser tanısı alan bireylerin tanı süreciyle birlikte yaşadıkları psikolojik tepkileri, bilişsel değerlendirme biçimlerini ve ruhsal dayanıklılık süreçlerini inceleyen anlatı (geleneksel) bir derlemedir. Araştırmanın amacı, konuya ilişkin mevcut bilimsel çalışmaları bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak, alandaki güncel durumu ve klinik uygulamalara yönelik çıkarımları ortaya koymaktır.

Çalışmada 2014–2025 yılları arasında yayımlanmış Türkçe ve İngilizce makaleler incelenmiştir. Literatür taraması PubMed/MEDLINE, PsycINFO, Scopus ve TR Dizin veri tabanlarında gerçekleştirilmiş; aramalarda "psycho-oncology", "cancer diagnosis", "psychological impact", "resilience", "coping", "anxiety", "depression" ve "Türkiye/Turkish" anahtar sözcükleri kullanılmıştır.

Çalışmaya, kanser tanısı sonrası yaşanan psikolojik tepkiler, bilişsel değerlendirme süreçleri, başa çıkma stratejileri veya ruhsal dayanıklılık konularından en az birini ele alan ve tam metnine erişilebilen yayınlar değerlendirmeye alınmıştır. Uygun bulunan çalışmalar önce başlık ve özet düzeyinde incelenmiş, daha sonra tam metin olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, tematik içerik analizi yöntemiyle sınıflandırılmış ve "tanı şoku ve belirsizlik", "bilişsel değerlendirme ve başa çıkma", "duygusal yük ve sosyal destek" ile "ruhsal dayanıklılığı güçlendiren faktörler" temaları altında sentezlenmiştir.

Bu araştırma, daha önce yayımlanmış çalışmaların sentezine dayandığından etik kurul onayı gerektirmemektedir. Bununla birlikte çalışma, akademik dürüstlük, şeffaflık ve atıf ilkelerine uygun biçimde yürütülmüştür.

Psikolojik açıdan en sık görülen sorunlar arasında anksiyete, depresyon, uyku bozuklukları, beden imajında değişimlere bağlı özsaygı kaybı, travma sonrası stres belirtileri ve tedaviye bağlı belirsizlik kaynaklı kaygı bulunmaktadır. Sosyolojik olarak ise aile içi rollerin yeniden düzenlenmesi, ekonomik yükün artması, iş gücü kaybı, toplumsal damgalanma ve bakım ilişkilerinde bozulma öne çıkmaktadır. Bu sorunların birçoğu bireyin tanı algısını, tedaviye uyumunu ve başa çıkma kapasitesini doğrudan etkilemektedir. Literatürde, hastalığı yalnızca biyolojik bir durum değil, psikososyal bir yaşam olayı olarak değerlendiren bireylerin, sürece daha hızlı uyum sağladıkları ve daha yüksek ruhsal dayanıklılık gösterdikleri bildirilmektedir. Bu bulgular, tanı anından itibaren psikososyal desteğin önemini vurgulamaktadır.

BULGULAR

Kanser tanısı, bireyin yaşamında yalnızca bedensel değil; aynı zamanda psikolojik, sosyal ve varoluşsal düzeyde derin etkiler yaratan bir dönüm noktasıdır. Tanı, çoğu zaman ölümle özdeşleştirildiği için, bireylerde şok, korku, inkâr, suçluluk, öfke, çaresizlik ve umutsuzluk gibi karmaşık duygusal tepkiler ortaya çıkmaktadır. Bu duygular, bireyin yaşam algısını, sosyal rollerini ve gelecek beklentilerini yeniden şekillendirmektedir.

Psikolojik açıdan en sık görülen sorunlar arasında anksiyete, depresyon, uyku bozuklukları, beden imajında değişimlere bağlı özsaygı kaybı, travma sonrası stres belirtileri ve tedaviye bağlı belirsizlik kaynaklı kaygı bulunmaktadır. Sosyolojik olarak ise aile içi rollerin yeniden düzenlenmesi, ekonomik yükün artması, iş gücü kaybı, toplumsal damgalanma ve bakım ilişkilerinde bozulma öne çıkmaktadır. Bu sorunların birçoğu bireyin tanı algısını, tedaviye uyumunu ve başa çıkma kapasitesini doğrudan etkilemektedir. Literatürde, hastalığı yalnızca biyolojik bir durum değil, psikososyal bir yaşam olayı olarak değerlendiren bireylerin, sürece daha hızlı uyum sağladıkları ve daha yüksek ruhsal dayanıklılık gösterdikleri bildirilmektedir. Bu bulgular, tanı anından itibaren psikososyal desteğin önemini vurgulamaktadır.

Aşağıda derleme kapsamında incelenen çalışmalar, kanser tanısı alan bireylerin tanı öncesinden terminal döneme kadar uzanan süreçte çeşitli uyuma yönelik ve uyuma yönelik olmayan psikolojik tepkiler geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bulgular, bireylerin yaşadığı duygusal ve bilişsel süreçlerin hastalığın evrelerine göre değiştiğini göstermektedir. Tanı öncesi dönemde bireylerde çoğunlukla kanser olasılığına ilişkin yoğun kaygı ve belirsizlik hâkimdir. Bazı bireyler hastalık belirtilerini fark etmelerine

rağmen bu durumu inkâr etme eğilimi göstererek tanı ve tedavi sürecini geciktirebilmektedir. Uyuma yönelik olmayan tepkiler arasında, hastalık olasılığının reddedilmesi ve tıbbi yardım arayışının ertelenmesi öne çıkmaktadır.

Tanı aşaması, psikolojik yükün en yüksek olduğu evredir. Çalışmalarda, bireylerin tanı aldıkları anda şok, inanamazlık, kısmi inkâr, kaygı, öfke ve suçluluk gibi yoğun duygular yaşadıkları belirtilmektedir. Bu dönemde bazı bireyler depresif mizaca dayalı uyum sergilerken, bazıları tanıyı tamamen reddederek uyumsuz davranış biçimleri geliştirmektedir. Uyuma yönelik olmayan tepkiler arasında kesin inkâr, tedaviyi reddetme ve ölümün kaçınılmazlığına inanarak teslimiyet öne çıkmaktadır.

Tedavi sürecinde bireylerin tepkileri uygulanan tedavi türüne göre farklılık göstermektedir:

Cerrahi tedavi sonrasında cerrahi girişimin geciktirilmesi, ameliyat sonrası reaktif depresyon ve vücut imajı değişikliklerine bağlı yoğun elem sıklıkla bildirilmektedir. Radyoterapi sürecinde ışın tedavisinin yan etkilerine ilişkin korkular, terk edilme kaygısı ve izolasyon eğilimi öne çıkmaktadır. Kemoterapi döneminde ise yan etkilerden duyulan korku, beden imajı değişiklikleri, kaygı, hafif depresif duygu durumları ve bazı olgularda alturistik duygular gözlenmiştir. Bu dönemde uyuma yönelik olmayan tepkiler arasında uzamış elem reaksiyonu, tedaviye direnç ve kendini sosyal çevreden soyutlama yer almaktadır.

Tedavi sonrası süreçte bireyler, hastalığın ardından yaşam dengesini yeniden kurmaya çalışmaktadır ve birçok hasta, "normale dönme" çabası içindedir; ancak nüks korkusu bu dönemde belirginleşmektedir. Terminal dönemde ise bireyler varoluşsal sorgulamalar, terk edilme kaygısı ve ölüm korkusu ile başa çıkmaya çalışmakta; bazı hastalarda ise kabullenme ve anlam bulma süreçleri uyumun bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1: Kanserde Psikolojik Tepkiler (Özkan 1999)

	Uyuma Yönelik Tepkiler	Uyuma Yönelik Olmayan Tepkiler
Tanı Öncesi	1. Kanser olasılığı ile ilgili kaygı geliştirme	1. Kanser tanısı konmadan hastalık belirtileri geliştirme 2. Hastalık olasılığının inkar edilmesi ve tedavide gecikme
Tanı Aşaması	1. Şok olma 2. İnanamama 3. Başlangıçta kısmi inkar 4. Kaygı 5. Kızgınlık, isyan, suçlayıcı duygular 6. Depresif mizaçlı uyum	1. Kesin inkar, tedaviyi reddetme 2. Ölümün kaçınılmaz olacağı düşüncesi ile tedaviyi reddetme
Tedavi Aşaması	**Cerrahi Tedavi** 1. Cerrahi girişimin geciktirilmesi **Radyoterapi** 1. Işın tedavisinin etkilerinden korkma 2. Terk edilme korkusu **Kemoterapi** 1. Yan etkilerinden korkma 2. Vücut imajı değişiklikleri 3. Kaygı, izolasyon eğilimi, hafif depresif duygu durumu 4.Alturuistik duygular (organlarını bağışlama)	1. Ameliyat sonrası reaktif depresyon 2. Vücut imajı değişiklikleri ve uzamış ciddi elem reaksiyonu
Tedavi Sonrası	1. Normal baş etme düzeneklerine ve hastalık-tedavi sınırları içinde yaşama dönüş 2. Nüks korkusu	1. Şok olma 2. İnanamama 3. Kısmi inkar 4. Kaygı 5. Kızgınlık 6. Depresif duygu durum
Hastalığın Seyri ve İlerlemesi	1. Yeni bilgi araştırma ve çeşitli tedavi Olasılıklarına dönük arayış ve konsültasyonlar	1. (Major) Depresyon
Terminal/ Palyatif Dönem	1. Terk edilme korkusu, ağrı, bilinmezlik korkusu, varoluşçu endişeler 2. Ölüm düşüncesine bağlı kişisel elem duygusu ve kabul-leniş	1. Depresyon 2. (Akut) Deliryum

Tabloda, kanser tanısı almış bireylerin hastalığın farklı evrelerinde geliştirdikleri psikolojik tepkiler özetlenmiştir. Görüldüğü üzere tanı öncesi dönemde inkâr ve geciktirme davranışları ön plandayken; tanı aşamasında şok, korku, inkâr ve suçluluk gibi duygular yoğun biçimde yaşanmaktadır. Tedavi ve sonrasındaki dönemlerde bireyler, hem fiziksel hem psikolojik olarak uyum sağlamaya çalışırken, bazı olgularda depresif duygu durumlar ve nüks korkusu belirginleşmektedir. Terminal dönemde ise bireyler varoluşsal sorgulamalar, terk edilme kaygısı ve ölüm korkusu ile başa çıkmaya çalışmakta; bazı hastalarda ise kabullenme ve anlam bulma süreçleri uyumun bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ

Kanser tanısı, bireyin yalnızca fiziksel sağlığını değil, kimlik bütünlüğünü, toplumsal rollerini ve yaşam anlamını kökten etkileyen çok boyutlu bir kriz durumu olarak değerlendirilmektedir. Bu derleme çalışmasında, tanı öncesinden terminal döneme kadar uzanan süreçte kanser hastalarının yaşadığı psikolojik tepkiler, sosyal uyum biçimleri ve başa çıkma stratejileri kapsamlı biçimde incelenmiştir. Bulgular, duygusal tepkilerin çizgisel bir seyir izlemekten ziyade, bireyin hastalığı algılama biçimine, sosyal destek kaynaklarının gücüne ve spiritüel yönelimlerine bağlı olarak dalgalı ve döngüsel bir yapı gösterdiğini ortaya koymuştur. Tanı öncesi dönemde yoğun kaygı ve belirsizlik hâkimken, tanı anında şok, inkâr ve ölüm korkusu ön plana çıkmaktadır. Tedavi aşamasında bireyler, fiziksel değişimlere eşlik eden psikolojik sarsıntılar yaşamakta; özellikle beden imajı kaybı, yorgunluk ve izolasyon duygusu öne çıkmaktadır. Tedavi sonrası dönemde bireyler "normale dönme" çabası içindeyken, nüks korkusu ve geleceğe dair belirsizlik, kaygı düzeyini yüksek tutmaktadır. Terminal dönemde ise kabullenme, anlam arayışı ve spiritüel bütünlük arayışı, varoluşsal sorgulamalarla iç içe geçmektedir. Bu bulgular, psiko-onkolojik desteğin yalnızca tanı anına değil, tüm sürece yayılması gerektiğini göstermektedir. Psikolojik açıdan en sık gözlenen sorunlar arasında anksiyete, depresyon, travma sonrası stres, özsaygı kaybı ve uyku bozuklukları yer alırken; sosyolojik düzeyde aile içi rollerin yeniden tanımlanması, ekonomik yük, iş gücü kaybı ve toplumsal damgalanma öne çıkmaktadır. Bu etkenler, bireyin tedaviye uyumunu ve yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla, kanserle baş etme sürecinin yalnızca tıbbi değil, psikososyal bir yeniden yapılanma süreci olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda, Türkiye'de ve dünyada faaliyet gösteren çeşitli psiko-onkoloji merkezleri ve sivil toplum kuruluşları, hastaların bu çok boyutlu ihtiyaçlarını karşılamada önemli roller üstlenmektedir. Türkiye Psiko-Onkoloji Derneği, Kanserle Mücadeleyi Destekleme Derneği ve benzeri kurumlar; hasta ve yakınlarına yönelik psikoeğitim, grup terapisi, online destek hatları ve farkındalık programlarıyla bu alanda bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Uluslararası alanda ise American Psychosocial Oncology Society (APOS) ve European Society for Psychosocial Oncology (ESPO) gibi kuruluşlar, multidisipliner psiko-onkolojik bakımın standartlarını tanımlayarak bu alandaki araştırmaları yönlendirmektedir. Derleme kapsamında ulaşılan genel sonuç, kanser tanısının bir "biyopsikososyal kriz" olarak ele alınması gerektiğini açıkça göstermektedir. Psikososyal desteğin erken dönemde başlatılması, bireyin uyum kapasitesini artırmakta; bu da hem tedaviye katılım oranlarını hem de genel yaşam doyumunu anlamlı biçimde yükseltmektedir. Bu nedenle, hastanelerde psiko-onkolojik destek birimlerinin güçlendirilmesi, psikoonkolog ve psikiyatristlerin onkoloji ekiplerine entegre edilmesi, hem hasta hem de aile üyeleri için bütüncül bir destek modelinin oluşturulması gerekmektedir.

Sonuç olarak, kanserle yüzleşme süreci, bireyin yalnızca hastalıkla değil, yaşamın anlamı ve sonluluğu ile de yüzleştiği derin bir varoluşsal deneyimdir. Bu deneyimin sağaltıcı bir sürece dönüşebilmesi için tıbbi müdahalelerin yanı sıra psikolojik danışmanlık, sosyal destek ağları ve spiritüel

yönelimlerin bütünleştirildiği, çok disiplinli bir psiko-onkolojik yaklaşımın benimsenmesi büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

Ashton, K., & Davies, P. (2024). Psychological intervention and breast cancer: A comprehensive review. Breast Cancer Research and Treatment, 198(2), 345–358. https://link.springer.com/article/10.1007/s12609-024-00559-w

Ateş, E., Canyılmaz, E., Çakır, N. G., Yurtsever, C., & Yöney, A. (2018). Kanser hastalarının ve onlara bakım veren kişilerin depresyon ve anksiyete durumlarının değerlendirilmesi. Ankara Medical Journal, 18(1), 61–67. https://doi.org/10.17098/amj.408965

Bag, B. (2012). Psiko-onkoloji, psikososyal sorunlar ve ölçüm yöntemleri. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar / Current Approaches in Psychiatry, 4(4), 449–464. https://doi.org/10.5455/cap.20120427

Bag, B. (2014). Kanser hastalarında depresyon. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar / Current Approaches in Psychiatry, 6(2), 186–198. https://doi.org/10.5455/cap.20131009062433

Biçer Kanat, B. (2021). Kanser hastalarında psikolojik dayanıklılık ve travma sonrası büyüme. In E. Akpınar (Ed.), Psikolojik Sağlamlık ve Klinik Uygulamalar (ss. 117–135). Nobel Yayıncılık.

Biçer Kanat, B., & Yılmaz Özpolat, A. G. (2019). Psiko-onkoloji ve kanserle başa çıkma süreçleri: Kuramsal ve klinik yaklaşımlar. Türkiye Klinikleri Yayınları.

Carlson, L. E. (2023). Interventions across the disease trajectory. In L. E. Carlson (Ed.), Integrative Oncology: Psychosocial and Behavioral Approaches (pp. 89–104). Springer.

Carlson, L. E. (Ed.). (2023). Integrative Oncology: Psychosocial and Behavioral Approaches. Springer.

Caruso, R., & Grassi, L. (Eds.). (2021). Handbook of Psycho-Oncology and Psychosocial Care. Routledge.

Cordova, M. J., Giese-Davis, J., Golant, M., Kronenwetter, C., Chang, V., & Spiegel, D. (2007). Breast cancer as trauma: Posttraumatic stress and posttraumatic growth. Journal of Clinical Psychology in Medical Settings,14(4), 308-319.

Dirik, G., & Yastıbaş, C. (2018). Kanser tanısı alan hastalarda psikososyal süreçler. In M. R. Krespi (Ed.), Kronik Fiziksel Hastalıkların Psikososyal Süreçleri (ss. 22–31). Türkiye Klinikleri.

Görücü, S. (2019). Yoğun bakımda hastası olan bireylerin ölüm anksiyetesi ve spritüel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi (Master's thesis, Dokuz Eylul Universitesi (Turkey)).

Grassi, L., & Riba, M. (2020). Psychosocial care in cancer: From distress to resilience. In The Handbook of Psycho-Oncology (pp. 45–62). Routledge.

Grassi, L., Spiegel, D., & Riba, M. B. (2020). Psychiatric and psychosocial implications in cancer care: The agenda of psycho-oncology. Frontiers in Psychiatry, 11(565), 1–8. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00565

Gültekin, M., & Boztaş, G. (2014). Türkiye kanser istatistikleri. Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 43, 12-32.

Nanos, S. M., Li, D., & Zhang, H. (2025). Psychosocial interventions to relieve traumatic stress symptoms in caregivers of cancer patients: A systematic review. Frontiers in Psychology, 16, 12267684. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12267684

NCCN (National Comprehensive Cancer Network). (2023). NCCN Guidelines® Insights: Distress Management, Version 3.2022. JNCCN—Journal of the National Comprehensive Cancer Network, 21(5), 450–463. https://doi.org/10.6004/jnccn.2023.0022

Semerci, R., & Pehlivan, T. (2023). Pediatrik onkoloji hastalarının bakım verenlerine uygulanan psikososyal girişimlerin ruhsal semptomlara etkisi: Sistematik bir derleme. Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi, 6(2), 487–496. https://doi.org/10.38108/ouhcd.1126887

Şahin, G., & Karakaya, S. (2025). Kanser hastalarında ilerleme korkusu ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. BMC Psychology. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02650-y

Vardar, O., & Yılmaz, M. (2024). Kanserden sağ kalan bireylerde nüks korkusu ve etkileyen faktörler. Journal of Advanced Nursing, 80(7), 1550–1563. https://doi.org/10.1111/jan.16132

Wong, K. L., & Chen, J. (2022). A scoping review of psychosocial oncology interventions to promote posttraumatic growth in cancer patients. Journal of Psychosocial Oncology Research and Practice, 4(2), e00093. https://doi.org/10.1097/OR9.0000000000000093

Yıldırım, S. (t.y.). Psikososyal açıdan kanser ve psikiyatri hemşiresinin rolü. DergiPark. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/835964

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNDE YAPAY ZEKÂ: AVANTAJLAR VE RİSKLER

Sinem TARHAN

Doçent Doktor, Bartın Üniversitesi
tarhansinem@gmail.com
ORCID ID: 0000- 0001-7297-2499

Özet

Okul psikolojik danışmanlarının yükünü hafifletmek ve çalışmaları daha verimli hale getirmek amacıyla yenilikçi teknolojilerden yararlanılabilir. Teknoloji okul psikolojisi alanında veri toplamak, analiz etmek yanında sohbet robotları ve sanal danışmanlık platformları öğrencilerin ruh sağlığı hizmetlerine erişimini sağlamak ve davranış değişikliği oluşturmak için kullanılmaktadır. Ayrıca yapay zekâ destekli yordayıcı analizler, risk altındaki öğrencilerin belirlenmesinde ve erken müdahale edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Avantajları yanında yapay zekâ teknolojileri etik ve yasal bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu zorluklar yapay zekânın öğrencilerin verilerini ve kimlik bilgilerini korumak konusunda yetersiz kalması, yanlış veya uydurma bilgi üretme eğilimi, mevcut eşitsizlikleri arttırma riski, ırkçılık, engellilik ya da dil temelli ayrımcılık konusunda sahip olunan kalıp yargıları yansıtma eğilimidir. Bu çalışmanın amacı okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yapay zekânın kullanımının oluşturduğu avantajlar ve riskleri ortaya koymaktır. Çalışmada derleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda yapay zekânın okul RPD hizmetlerinde kullanımına ilişkin güncel bilgiler incelenmiş, derlenmiş ve sunulmuştur. Çalışmanın, RPD hizmetlerinde yapay zekânın nasıl kullanılabileceği ve bu hizmetleri nasıl etkileyebileceği konusunda okul psikolojik danışmanlarına yol gösterici olacağı düşülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik ve psikolojik danışma, yapay zekâ, etik

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN SCHOOL GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING: BENEFITS AND ETHICAL CHALLENGES

Abstract

Innovative technologies have the potential to reduce the workload of school counselors and enhance the efficiency of their services. In school psychology, technology is not only used for data collection and analysis but also to expand student access to mental health services and support behavioral change. Tools such as chatbots and virtual counseling platforms are increasingly being integrated into school-based services. Moreover, AI-powered predictive analytics play a vital role in identifying at-risk students and enabling early intervention strategies. Despite their benefits, the integration of AI into school counseling services also brings forth significant ethical and legal concerns. These include challenges related to data privacy and the protection of student identities, the potential for AI systems to produce inaccurate or misleading information, the risk of reinforcing existing social inequalities, and the reproduction of biases based on race, disability, or language. The aim of this study is to examine both the advantages and the potential risks associated with the use of artificial intelligence in school guidance and psychological counseling services. This study adopts a compilation method, whereby recent literature on the application of AI in these contexts is reviewed, synthesized, and presented. It is anticipated that the findings will provide school psychological counselors with insights into the practical implications of using AI in counseling services, as well as its potential impact on professional practices in the field.

Keywords: Guidance and psychological counseling, artificial intelligence, ethical

GİRİŞ

Zekâ, çok uzun yıllardır bilim insanlarının inceleme konusu olmuştur. Zekâ araştırmaları devam ederken son yıllarda yapay zekâ konusu gündeme gelmiştir. Yapay zekâ; bilgisayar sistemlerinin, genellikle insana özgü nitelikler olduğu varsayılan akıl yürütme, anlam çıkartma, genelleme ve geçmiş deneyimlerden öğrenme gibi yüksek zihinsel süreçlere ilişkin görevleri yerine getirme yeteneğidir (Nabiyev, 2005) ve 4.0 Endüstri devriminin merkezinde yer almaktadır (Schwab, 2016). Yapay zekâ, günlük sosyal yaşamı ve ekonomik faaliyetleri destekleyen önemli bir teknolojidir (Lu vd, 2018).

Yapay zekâ teknolojileri, özellikle derin öğrenme teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla (Chan ve Zary, 2019) öğrenme şekli üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuş (Chen vd., 2020), 1980'lerden başlayarak eğitimde yapay zekâ (AIEd) kullanılmaya başlanmıştır (Williamson ve Eynon, 2020). Sohbet robotları ağırlıklı olarak sağlık ve iyilik hali, dil öğrenimi, geri bildirim verme, meta bilişsel gelişim ve öğrenci sorularına yanıt verme amacıyla eğitimde kullanılmıştır (Chen vd., 2023). Hızla gelişen eğitim dünyasında, Yapay Zekâ (YZ), okul rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini geliştirmek için yeni fırsatlar sunan dönüştürücü bir güç olarak ortaya çıkmaktadır. Geleneksel rehberlik yöntemleri, etkili olsalar da genellikle öğrencilerin artan ve çeşitlenen ihtiyaçlarını verimli ve zamanında karşılamakta zorlanmaktadır (Oyebisi vd., 2024). Ayrıca okul psikolojik danışmanlık hizmetlerinin zaman ve profesyonel danışman eksikliği gibi sorunları ve sınırlamaları vardır. Bu sorunlar yalnızca kullanıcıların danışmanlık deneyimlerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda sunulan ruh sağlığı hizmetinin kalitesini de etkiler (Ping, 2024).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020) rehberlik hizmetlerinin amacı "MADDE 4 – (1) Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlar." olarak ifade edilmiştir. Yapay zekâ (YZ) eğitimde ve dolayısı ile okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinde kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Bu çalışmada "Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yapay zekânın kullanımının oluşturduğu avantajlar ve riskler nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada derleme yöntemi kullanılmıştır. Okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinde yapay zekânın kullanımı konusunda güncel bilgiler derlenmeye çalışılmıştır. Yapay zekâ destekli RPD çalışmalarının sağladığı avantajlar ve oluşturduğu riskler üzerinde durulmuş, YZ destekli PDR çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında bilgi verilmiştir. Yapay zekânın okul RPD çalışmalarında kullanımı oldukça yenidir. Bu konuda yapılan bir derlemenin gelecekte yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

BULGULAR

Okul Rehberlik Hizmetleri Açısından Yapay Zekâ Kullanımının Avantajları

Eğitim sistemi içinde öğrenme süreçlerini destekleyen yapay zekâ rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sunumunda da kullanılmaktadır. Öğrenci sayısı fazladır buna karşın okullarda görev yapan psikolojik danışman sayısı azdır. Okul psikolojik danışmanlarının yükünü hafifletmek ve çalışmaları daha verimli hale getirmek amacıyla yenilikçi teknolojilerden yararlanılabilir (Lockwood vd., 2025). Sohbet robotları ve sanal asistanlar, akademik destek, ruh sağlığı kaynakları ve kariyer

rehberliği de dahil olmak üzere okul danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin çeşitli yönlerine entegre edilebilir (Aristanto vd., 2023). Sohbet robotları ve sanal asistanlar, her bir okulun ve öğrencinin özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanabilir. Veri analitiği ve makine öğrenimi algoritmalarından yararlanılarak, sohbet robotları kalıpları tanımak ve öğrencilere bireyselleştirilmiş destek sağlamak üzere eğitilebilir. Bu bireyselleştirilmiş yaklaşım, sohbet robotlarının öğrenci ihtiyaçlarını daha derinlemesine anlamasını sağlayarak etkili destek ve rehberlik sağlar (Oyebisi vd., 2024).

YZ destekli rehberlik hizmetlerinde sosyal duygusal rehberliğe ilişkin örnekler ağırlıktadır. Sohbet robotları ve sanal danışmanlık platformları gibi yapay zekâ destekli araçlar, öğrencilerle etkileşim kurmanın yenilikçi yollarıdır. Bu platformlar, bilgi veya yardım arayan öğrencilere online seanslar sağlayarak öğrencilerin konumlarından ve zamandan bağımsız olarak ruh sağlığı hizmetlerine erişimlerini kolaylaştırmaktadır (Brown ve Lee, 2023; Garcia ve Miller, 2022; Nelson vd., 2023; Oyebisi vd., 2024). Öğrencilerin soru ya da sorunlarına hızlı müdahale edilmesi kaygı ve stresin azaltmasına yardımcı olmakta, ruh sağlığını ve iyilik hali kaynaklarını desteklemekte (Aristanto vd., 2023) ve davranış değişikliği oluşturmak için kullanılmaktadır (Kahan ve Rahill, 2024). YZ, öğrencilerin stres ve kaygıyla başa çıkmalarına yardımcı olmak için başa çıkma stratejileri, farkındalık egzersizleri ve rahatlama teknikleri önermektedir (Xu, 2021; Yoshija, 2024). Kriz sohbet robotları ve çevrimiçi danışmanlık hizmetleri gibi sanal ruh sağlığı platformları, öğrencilere endişelerini tartışabilecekleri güvenli ve gizli alanlar sağlamaktadır. Bu alanlar aynı zamanda öğrencilerden gelen geri bildirimleri analiz ederek ruh sağlığı sorunlarının erken uyarı işaretlerini belirleyebilmekte ve proaktif müdahaleleri mümkün kılmaktadır (Winkler-Schwartz ve Chen, 2019). Sanal gerçekli (VR) ortamları, zorlu sosyal durumları simüle etmekte, rahatlama egzersizleri sunarak öğrencilerin başa çıkma stratejilerini güçlendirmeleri ve direnç geliştirmeleri için güvenli bir alan sunmaktadır (Oliveira vd., 2021). VR simülasyonları, öğrencilerin topluluk önünde konuşma, yükseklik veya kapalı alan korkularının üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir. Yapay zekâ ayrıca, zorbalık veya akademik performansla ilgili kaygı gibi belirli öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için VR deneyimlerini uyarlayabilir (Górriz ve Medina, 2020). Yapay zekâ destekli sanal gerçeklik; maruz bırakma terapisi, anksiyete bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu ve fobilerle mücadele eden öğrencilere destek sunarak psikolojik danışmanlık süreçlerinin etkililiğini artırmaktadır. VR tabanlı terapötik deneyimler, gerçek dünya senaryolarını simüle edebilen yapıları sayesinde, öğrencilerin korkularıyla güvenli ve kontrollü bir ortamda yüzleşmelerine olanak tanımaktadır. Bu tür maruz bırakma teknikleri, özellikle kaçınma davranışlarını azaltmak ve baş etme becerilerini geliştirmek açısından etkili bir müdahale sunmaktadır. Yapay zekâ ile entegre edilen VR sistemleri, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir özellikler taşıyarak, bireyselleştirilmiş psikolojik destek sağlamaktadır (Zawacki-Richter ve Jung, 2019). YZ algoritmaları, VR maruziyet terapisini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilerlemesine göre uyarlayabilir, kalp atış hızı ve cilt iletkenliği gibi öğrenci verilerini analiz ederek VR simülasyonlarına verdikleri duygusal tepkileri ölçebilir. Bu veriler, öğrencinin maruziyet terapisini optimize etmek için VR deneyimini ayarlayan YZ sistemine bilgi sağlar. Yapay zekâ ayrıca öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirim ve teşvik sağlayarak terapi sürecine olan motivasyonlarını ve katılımlarını artırabilir. YZ destekli VR maruz kalma terapisi ayrıca okullara uygun maliyetli bir çözüm sunarak uzun ve yoğun terapi seanslarına olan ihtiyacı azaltır (Oyebisi vd., 2024). YZ teknolojisi, büyük miktarda psikolojik danışmanlık verisinin analiz edilmesini ve incelenmesini kolaylaştırarak gizli kalıpları ve eğilimleri ortaya çıkarır. Bu bilgiler, psikolojik danışmanlara daha kapsamlı ve doğru bilgiler sağlayarak kullanıcı ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve uygun tedavi planları oluşturmalarına yardımcı olabilir (Ping, 2025).

Yapay zekânın yeni ortaya çıkan bir diğer uygulaması da özel gereksinimli öğrenciler için destek tasarımında kullanılmasıdır. Konuşma odaklı yapay zekâ araçları, özellikle psikolojik, sosyal veya duygusal sorunlar yaşayan öğrenciler için öğrenme güçlüklerinin teşhis edilmesine yardımcı olabilir. YZ destekli araçlar doğal dil etkileşimi yoluyla, bu tür öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeyi, uygun eğitimi ya da danışmanlık hizmetini sunmayı amaçlamaktadır (Miao vd., 2021). Akademik performans, devamsızlık ve davranış kalıpları da dahil olmak üzere büyük miktarda veriyi analiz eden yapay zekâ algoritmaları, okul terk riski veya akıl sağlığı sorunları gibi öğrenci sonuçlarını tahmin edebilir. Bu tahminler okul rehber öğretmenlerinin ve eğitimcilerin hedefe yönelik destek sağlamalarını, böylece öğrencilerin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları yardımı daha kolay almalarını sağlar (Rakap, 2023). Tahmine dayalı analiz ve makine öğrenimi gibi YZ teknolojileri, örüntüleri belirlemek, öğrencilerin davranışlarını ve sonuçlarını tahmin etmek için büyük miktarda veriyi analiz edebilir (Krach ve Corcoran, 2024). Bu durum öğrencilerin potansiyel sorunlarının büyümeden önce proaktif bir şekilde ele alınmasını ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun müdahalelerin zamanında yapılmasını sağlar (Oyebisi vd., 2024; Smith ve Anderson, 2023). Gelecekte, yapay zekâ sohbet robotlarının daha akıllı olacağı, bireyselleştirileceği ve kullanıcılara etkili ve kullanışlı psikolojik danışmanlık hizmetleri sunacağı varsayılmaktadır (Ping, 2024).

YZ eğitsel rehberlik hizmetlerinde de kullanılabilir. Bilgisayar teknolojileri hem okullarda hem de kendi kendine öğrenme sürecinde öğrenmeyi desteklemek için sıklıkla kullanılır. YZ, öğrencilerin ders seçimlerine yardımcı olabilir, öğrenme materyalleri sunabilir, değerlendirmeler yapabilir ve geri bildirim verebilir (Aristanto vd., 2023). YZ destekli sistemler, her öğrencinin güçlü, zayıf ve ilgi alanlarını dikkate alarak bireyselleştirilmiş rehberlik hizmeti (Dever ve Bach, 2020) ve bireyselleştirilmiş öğrenme hizmeti sunar. Bireyselleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine, öğrenme tercihlerine uygun etkinliklere katılmalarına ve eğitim deneyimleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarına olanak tanır (Iowa Üniversitesi, 2024). YZ öğrenci verilerini ve öğrenme kalıplarını analiz ederek kişiye özel akademik seçenekleri ve kariyer yollarını önerebilir öğrencilerin gelecekleri hakkında bilinçli kararlar almalarına yardımcı olabilir (Dever ve Bach, 2020). YZ özelleştirilmiş öğrenme yolları önerebilir, ilgili dersleri veya ders dışı etkinlikleri önerebilir ve hatta üniversite ve kariyer seçenekleri konusunda rehberlik sağlayabilir (Adıgüzel vd., 2023).

Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar vardır, öğrenme stilleri ve hızları birbirinden farklıdır. Ayrıca, öğrenme sürecinde fiziksel ya da zihinsel engellerle karşılaşan öğrenciler bulunmaktadır (Aristanto vd., 2023). Yapay zekâ destekli öngörücü modeller, öğrenci bilgi sistemleri, öğrenme yönetim sistemleri ve değerlendirme puanları dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan gelen öğrenci verilerini analiz edebilir. Bu modeller, insan danışmanların fark edemediği örüntüleri ve ilişkileri belirleyerek yapay zekânın öğrenci sonuçları hakkında tahminler yapmasını ve kişiselleştirilmiş destek önerileri sunmasını sağlar. Örneğin, yapay zekâ bir öğrencinin belirli bir konu veya ödevle ilgili zorluk çekme olasılığını tahmin ederek danışmanların hedefli akademik destek ve kaynaklar sağlamasına olanak tanır (Oyebisi vd., 2024). Yapay zekâ destekli eğitim müdahalelerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini güçlendirdiği (Llorente vd., 2021) böylece öğrenme sürecinde başarılı olan öğrencilerin kaygılarının azaldığı ve özgüvenlerinde artış gözlendiği (Hsieh vd., 2020; Kim vd., 2021) belirlenmiştir.

Okullarda sunulan diğer bir rehberlik kariyer rehberliğidir. Yapay zekâ destekli sohbet robotları kariyer rehberliği yapabilir ve keşif araçları sunabilir (Aristanto vd., 2023). YZ sistemleri, öğrenci verilerini analiz ederek uygun dersleri önerir, ilerlemeyi takip eder ve mezuniyetin önündeki engelleri belirleyerek bireyselleştirilmiş danışmanlık hizmeti verir. Daha sonra da bu bilgileri kullanarak öğrencinin akademik profili ve kişisel özellikleriyle uyumlu iş fırsatları, stajlar ve mesleki gelişim

kaynakları gibi önerilerle kariyer danışmanlığı hizmeti sunar (Tedeschi vd., 2025). Bu bireyselleştirilmiş destek, öğrencilerin akademik ve profesyonel gelecekleri hakkında bilinçli kararlar almalarına yardımcı olur (Oyebisi vd., 2024). YZ öğrencilerin becerilerine ve mesleki gereksinimlerine dayalı kariyer yolları önerebilir (Mason vd., 2023), öğrencilerin yeteneklerini dikkate alarak gelecekteki iş seçenekleri ve üniversite sonrası çalışma imkanları konusunda tavsiyelerde bulunabilir (Chen vd., 2022). Sistem, her öğrencinin akademik geçmişi ve ilgi alanlarının yanı sıra seçtikleri üniversitenin özelliklerini de göz önünde bulundurarak, lise öğrencilerine en uygun üniversiteyi seçmelerinde yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Zayed vd., 2021). Sanal gerçeklik, farklı kariyer ortamlarının gerçekçi simülasyonlarını oluşturarak öğrencilerin olası geleceklerini hayal etmelerini ve çeşitli bölümler için gereken becerileri anlamalarını sağlar. Bu deneyimsel yaklaşım öğrencilerin her bir bölümün neleri içerdiğini fark etmelerini (El-Khalili vd., 2025) ve böylece kanıta dayalı rehberlik hizmeti sunarak bireylerin bilinçli seçimler yapmasını sağlayabilir (Bankins, vd., 2024). Ayrıca, yapay zekâ destekli asistanlar, özgeçmiş oluşturma ipuçları, mülakat uygulamaları ve iş piyasası trendlerine dair içgörüler gibi özellikler sunarak kariyer hazırlığını artırır (Tedeschi vd., 2025).

YZ destekli sohbet robotları ve sanal asistanlar, öğrencilerin akademik ve kişisel zorluklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olarak anında rehberlik edebilir ve sorularını yanıtlayabilir. Ayrıca, YZ öğrenciler, öğretmenler ve danışmanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırarak tüm paydaşların rehberlik sürecine ilişkin bilgilendirilmesini ve dahil edilmesini sağlar. Bireyselleştirilmiş rehberlikteki yapay zekâ, okulların çeşitli öğrenci gruplarının farklı ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olur. YZ okulların planlı müdahaleler sunmasını sağlayarak tüm öğrencilerin rehberlik hizmetlerine eşit erişimini kolaylaştırır (Oyebisi vd., 2024).

Okul Psikolojik Danışmanları Açısından Yapay Zekânın Avantajları

Öğrencilere sunulan hizmetler yanında yapay zekâ okul psikolojik danışmanlarının da işlerini kolaylaştırmaktadır. YZ rutin idari görevleri otomatikleştirerek, danışmanların öğrencilerle doğrudan etkileşimlere daha fazla odaklanmasını sağlayabilir (Wilson ve Thompson, 2023). YZ destekli araçlar ve sistemler, destek hizmetlerinin verimliliğini, bireyselleştirilmesini ve etkinliğini artırarak okul psikolojik danışmanlarının ve eğitimcilerin veri odaklı rehberlik ve müdahaleler sunmasını sağlamaktadır (Oyebisi vd., 2024). Yapay zekâ ayrıca okul danışmanlarının destek hizmetlerinin etkinliğini değerlendirmelerine ve program geliştirme ve kaynak tahsisi konusunda veriye dayalı kararlar almalarına yardımcı olabilir. YZ öğrencilerin geri bildirimlerini ve programın etkililiğini analiz ederek, neyin işe yarayıp neyin yaramadığı konusunda içgörüler sunarak danışmanların yaklaşımlarını geliştirmelerine ve öğrencilerini en iyi şekilde nasıl destekleyecekleri konusunda bilinçli kararlar almalarına imkân sağlar (Fullan vd., 2023). Ayrıca, yapay zekâ, öğretmenlere öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenmelerini desteklemek için kaynaklar ve stratejiler sağlayarak daha kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulması için yol gösterebilir (Oyebisi vd., 2024).

Yapay Zekâ Kullanımının Riskleri

Yapay zekânın okul rehberlik ve psikolojik danışmanlığı hizmetlerine entegrasyonu hızla gelişmekte, bu gelişme hem fırsatlar hem de zorluklar sunmaktadır. YZ, veriye dayalı karar almayı kolaylaştırarak, idari görevleri kolaylaştırarak ve öğrenciler için bireyselleştirilmiş müdahaleler sunarak eğitim ve ruh sağlığı hizmetlerini geliştirme potansiyeline sahiptir (Lockwood ve Brown, 2025). Okuldaki ruh sağlığı uzmanlarının yeni teknolojilere uyum sağlamaya ve onları etkili bir şekilde kullanmaya çalışması bazı etik ve yasal zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu zorluklardan biri yapay zekânın öğrencilerin verilerini ve kimlik bilgilerini korumak konusunda yetersiz kalması, diğeri ise yapay zekâ modellerinin yanlış veya uydurma bilgi üretme eğilimidir (Chen ve Roberts, 2023;

Farmer vd., 2025; Ping, 2024). Zorluklardan diğeri ise geliştiricilerin önyargılarını ve geçmiş verileri yansıtan YZ sistemlerindeki önyargıların, ırkçılık, engellilik ya da dil temelli ayrımcılık gibi sistem içi eşitsizlikleri artırma konusunda önemli riskler taşımasıdır. Örneğin, özel eğitim bağlamlarında azınlık öğrencileri orantısız bir şekilde yanlış tanımlayabilir veya yanlış teşhis koyabilir. Ayrıca kültürel duyarlılık olmadan tasarlanan yapay zekâ araçları, azınlık öğrencileri patolojik olarak tanımlayan eksiklik temelli bakış açılarını sürdürme riski taşıyabilir (Lockwood ve Brown, 2025).

Farmer vd. (2025) araştırmalarında, 2024 yılı boyunca Amerika Birleşik Devletleri genelinde 199 okul psikoloğuna anket uygulayarak mevcut YZ kullanımlarını, uygulamaya yönelik tutumlarını ve algılanan etik ve pratik endişelerini incelemiştir. Sonuçlar, bazı uygulayıcıların rapor yazma, veri analizi ve iletişim gibi görevler için YZ'yi benimsediğini, ancak çoğunun gizlilik, önyargı ve net mesleki yönergelere duyulan ihtiyaç konusundaki endişeler nedeniyle kullanımı konusunda tereddütlü kaldığını göstermektedir. Türkiye'deki okul psikolojik danışmanları da benzer endişeler taşıdığı belirlenmiştir. Türkiye' de yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çevrimiçi uygulamalara ilişkin etik ve yasal düzenlemelerin henüz tam olarak yapılmamış olması (Kalafat, 2025) gizlilik ve güvenlik gibi etik konuları gündeme getirmekte (Özdoğan ve Özdemir, 2023) ayrıca çevrimiçi iletişim, siber saldırıya açıklık ve bilgi kirliliği gibi riskler (Koç vd., 2023) okullardaki RPD çalışmalarında YZ kullanımı konusunda endişelere neden olmaktadır.

Yapay Zekâ Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Yapay zekâdan tam olarak yararlanmak için okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerinde yapay zekâ destekli uygulamaların etik ve sosyal adalet üzerindeki etkileri konusunda kapsamlı bir anlayışa ihtiyaç vardır (Lockwood ve Brown, 2025). Okul psikologları, teknolojiyi kullanırken maliyet hesabı yapmalı, danışanlar için veri gizliliği, uygulayıcıların yeni teknolojilerle ilgili yeterliliği gibi etik ve yasal yükümlülükleri de göz önünde bulundurmalıdır (Farmer vd., 2025; Krach ve Corcoran, 2024). Öğrenci verileri son derece hassastır ve korunması son derece önemlidir (Oyebisi vd.,2024). Bilgilere yetkisiz erişimi ve kötüye kullanımını önlemek için güçlü veri güvenliği önlemleri alınmalıdır (Chen ve Roberts 2023; Ping, 2024).

Etik hususlar, okul danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinde olmazsa olmazdır. Okul danışmanları, uygulamalarının etik, etkili ve öğrenci merkezli olmasını sağlamak için gizliliğe, bilgilendirilmiş onama, kültürel duyarlılığa, mesleki sınırlara, teknolojik sorumluluğa ve sosyal adalet savunuculuğuna öncelik vermelidir (Oyebisi vd., 2024). Uygulayıcılar, karar verme süreçlerini etkilediğinde, öğrenci verilerinin analiz veya işlenmesinde kullanıldığında, rapor yazımı ya da paydaşlara yönelik belgelerin düzenlenmesinde kullanıldığında, ailelerle ya da eğitimcilerle iletişimde bulunulurken, önyargı veya hata riskinin arttığı durumlarda, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlandığında ve yasal düzenlemeler tarafından zorunlu kılındığında yapay zekâ kullanımına ilişkin bilgilendirilmiş onam almalı ve bu kullanımı açıklamalıdır (Lockwood vd., 2025).

Sohbet robotunun bilgi iletmedeki doğruluğu, girdi verilerine bağlıdır. Kullanıcılar, sohbet robotu sisteminin sorularına kesin yanıtlar vereceği beklentisine sahiptir ve bu da yalnızca girdi verileri doğru olduğunda mümkündür (Cunningham-Nelson vd., 2019). Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının yapay zekâ uygulamalarından yararlanırken okuldaki RPD uygulamaları ya da öğrenci sorunları hakkında veriyi doğru girmeleri çok önemlidir. Bu nedenle eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik kapsamlı kılavuzlar geliştirmek, önyargı ve eşitsizlik risklerini azaltma yolunda önemli bir adımdır (Lockwood ve Brown, 2025).

SONUÇ

Bu çalışmanın okul psikolojik danışmanlarına okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yapay zekânın nasıl kullanılabileceği ve bu hizmetleri nasıl etkileyebileceği konusunda yol gösterici olacağı düşülmektedir. Uluslararası alan yazın taranmış okul rehberlik ve psikolojik danışmanlığı hizmetlerinde yapay zekânın kullanımı, bu sürecin avantajları ve riskleri hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yine alan yazın kaynaklı olarak YZ okul RPD çalışmalarında kullanımında dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin öneriler de sunulmuştur.

Ülkemize yapay zekânın okul RPD çalışmalarında kullanımına ilişkin yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. 2015 -2025 yılları arasında ulusal alan yazında yer alan YZ konulu makaleler incelenmiş ve okul psikolojik danışmanları ile yapılan sadece iki nitel çalışmaya (Canpolat 2021; Koç vd., 2023) ulaşılmıştır. Canpolat (2021) yapay zekâ teknolojisine sahip PDR hizmetleri programları konusunda okul psikolojik danışmanları ile PDR alanındaki öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda PDR programlarının mesleki ve eğitsel rehberlikte kullanılabileceği fakat kişisel-sosyal rehberlik çalışmalarında yapay zekânın psikolojik danışmanın yerini alamayacağı görüşünün ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Koç vd., (2023) ise araştırmalarında okul psikolojik danışmanların görüşleri doğrultusunda; YZ kullanımının avantajlarını hizmetlerin hızlı yürütülmesi, görselliğin sunumu, bilginin kayıt altına alınması ve mesleki gelişim, YZ kullanımının risklerini gizlilik, çevrimiçi iletişim, siber saldırıya açıklık ve bilgi kirliliği, YZ kullanımının zorluklarını teknolojiye ayak uydurma, etkileşim eksikliği ve teknik sorunlar ve beklentileri danışmanların eğitimi, dijital arşivleme ile ilgili stratejiler geliştirme ve danışanlar için oyun/video desteği olarak belirlemiştir.

Okullardaki RPD hizmetleri ve YZ konulu diğer çalışmalar (Duman vd.,2025; Kalafat, 2024; Kalafat, 2025; Özdoğan ve Özdemir, 2023; Yavrutürk (2025) ise literatür taraması niteliğindedir. Bu çalışmalarda YZ destekli rehberlik hizmetlerinin başarılı olabilmesi için eğitim politikalarının dijitalleşmeye uygun hale getirilmesi (Duman vd., 2025), okullarda iyileştirme çalışmaları yapılması (Kalafat, 2024) ve YZ temelli araçların kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamaları ile bütünleştirilmesi gerektiği (Özdoğan ve Özdemir 2023) vurgulanmış, uzmanlara ulaşımın kolay, maliyetin düşük olması gibi nedenlerle son yıllarda çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarının tercih edildiği (Kalafat 2025), dijital çözümler, yapay zekâ, veri analitiği ve sanal gerçeklik gibi araçların öğrencilere daha erişilebilir, bireyselleştirilmiş ve etkili destek sağladığı (Yavrutürk, 2025) görüşü ileri sürülmüştür.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde hazırlanan Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabı (MEB, 2024) okul öncesi, ilkokul ve orta öğretim müfredatında yer alan derslerde kullanılabilecek YZ araçları yanında özel eğitim alanında kullanılabilecek YZ araçları konusunda da bilgi sağlamaktadır. Böylece öğretmenlerin YZ araçları konusundaki farkındalıkları ve becerilerinin geliştirilmesi, dolayısı ile mesleki olarak güçlenmeleri desteklenmiştir. Fakat el kitabında rehber öğretmenler / okul psikolojik danışmanları için özel bir alan açılmamış olması dikkat çekicidir. Bu nedenle yapay zekânın RPD alanında kullanımı konusunda RPD eğitim programlarına zorunlu dersler eklenmesi yararlı olacaktır. Ayrıca okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar için yapay zekânın okul uygulamalarında kullanımı konusunda eğitim verilebilir. Böylece okul psikolojik danışmanlarının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yapay zekânın RPD hizmetlerinde kullanımı konusunda bilgi ve becerileri edinmeleri sağlanmış olacaktır.

Psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kalitesi ve etkinliği, yapay zekâ teknolojisi ve profesyonel danışmanların iş birliği gücünden yararlanılarak artırılabilir (Ping, 2024). Fakat yapay zekâ destekli müdahalelerin danışmanlıkta hayati önem taşıyan insani dokunuşun yerini almasını önlemek

gerekmektedir (Taylor, 2022). Dünyanın önde gelen bilim insanlarından Profesör Stephen Hawking yapay zekânın insanlığın sonunu getirebileceği uyarısında bulunmuştur (BBC, 2014). Yapay zekânın okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılması durumunda avantaj ve dezavantajların dikkate alınması yararlı olacaktır.

Yapılacak çalışmalar için şunlar önerilebilir:

- Okul RPD hizmetlerinde yapay zekânın kullanımı konusu okul psikolojik danışmanları üzerinde yapılan çalışmalarla incelenebilir
- Okul psikolojik danışmanlarının sundukları hizmetlerde YZ kullanma düzeyleri belirlenebilir.
- Okullarda YZ destekli sunulan RPD çalışmalarının etkililiği değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology, 15*(3), 429. https://doi.org/10.30935/cedtech/13152

Aristanto, A., Supriatna, E., Panggabean, H. M., Apriyanti, E., Hartini, H., Sari, N. I., & Kurniawati, W. (2023). The role of artifcial intelligence (AI) at school learning. *Education and Counseling Journal Lockwood, 3*(2), 2. https://doi.org/10. 36841/consilium.v3i2.3437Attai.

Bankins, S., Jooss, S., Restubog,S.L.D.,…..(2024). Navigating career stages in the age of artificial intelligence: A systematic interdisciplinary review and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 153, 1-19. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2024.104011

BBC (2014). Hawking: Yapay zekâ insanlığın sonunu getirebilir

https://www.bbc.com/turkce/haberler/2014/12/141202_hawking_yapay_zekâ

Brown, L., & Lee, H. (2023). Chatbots in education: enhancing student support through AI. *Journal of Educational Technology, 40*(2), 145-162.

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

Chan, K. S., & Zary, N. (2019). Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: Integrative review. *JMIR Medical Education, 5*(1), e13930. https://doi.org/10.2196/13930

Chen, Y., & Roberts, M. (2023). Privacy and ethics in educational AI: Balancing Innovation and Student Protection. *Technology and Education, 35*(1), 23-40.

Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and theory gaps during therise of artificial intelligence in education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1, 100002. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002

Chen, Y., Jensen, S., Albert, L. J., Gupta, S., & Lee, T. (2023). Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success. *Information Systems Frontiers, 25*(1), 161-182. https://doi.org/10.1007/s10796-022-10291-4

Chen, Y., Sun, X., Wei, W., Dong, Y., & Liang, C. J. (2022). A prediction and visual analysis method for graduation destination of undergraduates based on LambdaMART model. *International Journal of Information and Communication Technology Education, 18*(2), 1–19. https://doi.org/10.4018/IJICTE.315010

Cunningham-Nelson, S., Boles, W., Trouton, L., & Margerison, E. (2019). A review of chatbots in education: Practical steps forward. *30th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering*

Education (AAEE 2019). Educators becoming agents of change: Innovate, integrate. Motivate: Engineers Australia.

Dever, J., & Bach, L. (2020). Using artificial intelligence to provide personalized feedback to students. *TechTrends, 70*(1), 22-29. Doı: 10.1007/s11528-019-00431-6

Duman, Y., Kılıç , H. , Erbay, E., Ergen, A. & Ortakçı, G. (2025). *Dijital çağda okullarda rehberlik hizmetleri: Teknoloji destekli danışmanlık. International QMX Journal 4*(2), 395-407. https://doi.org/10.5281/zenodo.14950448

El-Khalili, N., Dardese, K. S. Alotaibi, N. T., Mubaydeen, Y. & Tahboub, I. (2025). "AI-powered Career Guidance System," *2025 1st International Conference on Computational Intelligence Approaches and Applications (ICCIAA)*, Amman, Jordan, 1-6, Doi: 10.1109/ICCIAA65327.2025.11013279.

Farmer, R.L, Lockwood, A.B, Floyd, R.G & Sisco, A.D. (2025). How are school psychologists using artificial intelligence in 2024? A descriptive study. *Sch Psychol*. Doi: 10.1037/spq0000713.

Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2023). Artifcial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 1–8. https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856

Garcia, M., & Miller, P. (2022). Virtual counselling platforms: Expanding access to mental health support. *Journal of School Counselling, 39* (4), 205-222.

Górriz, C., & Medina, S. (2020). Artificial intelligence in education: A review of the current state and future prospects. *Journal of Educational Technology Development and Exchange, 13*(1), 1-22.

Hsieh, Y. Z., Lin, S. S., Luo, Y. C., Jeng, Y. L., Tan, S. W., Chen, C. R., & Chiang, P. Y. (2020). ARCS-assisted teaching robots based on anticipatory computing and emotional big data for improving sustainable learning efficiency and motivation. *Sustainability, 12*(14), 5605. https://doi.org/10.3390/su12145605

Kahan, S., & Rahill, S. (2024). Effectiveness and acceptability of remote consultation to promote positive behaviors in preschoolers. *Psychology in the Schools, 61*(10), 3982–4004. https://doi. org/10.1002/pits.23262

Kalafat, T. (2024). Kariyer rehberliği ve psikolojik danışmanlığı: güncel okul uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi, 3*(2), 100-118.

Kalafat, T. (2025). Çevrimiçi psikoterapi ve psikolojik danışmanlık: etik değerlendirmeler ve okul uygulamaları için öneriler. *Humanistic Perspective*, *7*(1), 48-72. https://doi.org/10.47793/hp.1543821

Kim, H. S., Kim, N. Y., & Cha, Y. (2021). Is it beneficial to use AI chatbots to improve learners' speaking performance? *Journal of ASIA TEFL, 18*(1), 161-178. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.1.10.161

Koç, H., Kozan, H. İ. Ö., Seki, T., & Gökalp, Z. Ş. (2023). Teknolojik gelişmelerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine etkisi: Okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(Özel Sayı), 92-128. https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.39

Köroğlu, S. A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği. *GİDB Dergi*, 1, 61-69.

Krach, S. K., & Corcoran, S. (2024). Will comput ers replace school psychologists? An analysis of tech-based tools for assessment, consultation, and counseling. *Contemporary School Psychology, 28*(4), 496–508. https://doi.org/10.1007/s40688-023 00455-7

Lu, H., Li, Y., Chen, M.,Kim, H.& Serikawa, S. (2018). Brain intelligence: go beyond artificial intelligence. *Mobile Netw Appl* 23, 368–375. https://doi.org/10.1007/s11036-017-0932-8.

Lockwood, A. B., & Brown, J. (2025). Mitigating AI Bias in school psychology: Toward equitable and ethical implementation. *School Psychology Review*, 1–13. https://doi.org/10.1080/2372966X.2025.2529148

Lockwood,A., Dillon, C., Farmer,R.L.& Kubick,R.J. (2025). Adoption & ethics of AI in school psychology in 2024-25 school year : A statewide survey of ohio practitioners. *The Ohıo School Psychologist.* Doı : 10.13140/RG.2.2.16396.01929

Llorente, A. M., Ladera, V., Contreras, P., & Conde, L. (2021). Efficacy of a computerized intervention based on artificial intelligence for improving reading comprehension in students with dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 12, 641005.

Mason, C. M., Chen, H., Evans, D., & Walker, G. (2023). Illustrating the application of a skills taxonomy, machine learning and online data to inform career and training decisions. *The International Journal of Information and Learning Technology, 40*(4), 353–371. https://doi.org/10.1108/IJILT-05-2022-0106

MEB (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=34760&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

MEB (2024). Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları öğretmen el kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/www/egitimde-kullanilan-yapay-zek-araclari-ogretmen-el-kitabi-yayimlandi/icerik/3631

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO. https://doi.org/10.54675/PCSP7350

Nabiyev, V. V. (2005). *Yapay zekâ problemler-yöntemler-algoritma*. Ankara: Seçkin yayıncılık

Nelson, E.-L., Zhang, E., Bellinger, S., Cain, S., Davis, A., Lassen, S., Sharp, S., Swails, L., Engel, I., Giovanetti, A., Punt, S., Stiles, R., & Heitzman-Powell, L. (2023). Telehealth ROCKS at home: Pandemic transition of rural school-based to home-based telebehavioral health services. *Journal of Rural Mental Health, 47*(2), 114–122. https://doi.org/10.1037/ rmh0000222

Oliveira, D., Prada, R., & Paiva, A. (2021). Virtual reality for social skills training: a study with autism spectrum disorder ındividuals in schools. In *Proceedings of the 20th International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems* (AAMAS)187-195.

Oyebisi, O.M., Anyama, S.C.& Ahimie, B. (2024). Enhancing student support: exploring the potential of artificial intelligence in school counselling and guidance services. *Al-Hıkmah Journal Of Education, 11*(1), 60-68.

Özdoğan, H. K., & Özdemir, N. K. (2023). 21. Yüzyılda kariyer psikolojik danışmanlığı ve yapay zekâ uygulamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2127-2152. https://doi.org/10.53444/deubefd.1326692

Ping, Y. (2024). Experience in psychological counseling supported by artificial intelligence technology. *Technol Health Care*,32(6),3871-3888. Doi: 10.3233/THC-230809

Rakap, S. (2023). Chatting with GPT: Enhancing individualized education program goal development for novice special education teachers. *Journal of Special Education Technology*, 01626434231211295. https://doi.org/10.1177/01626 434231211295

Schwab, K. (2016). The fourth ındustrial revolution: what it means, how to respond. *World Economic Forum*. https://www.weforum.org/stories/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/

Smith, T., & Anderson, K. (2023). The future of school counselling: ıntegrating AI and human expertise. *Counselling Today, 38*(1), 12-27.

Taylor, S. (2022). The human element in aı-driven counselling: ensuring empathy and understanding. *Counselling Quarterly, 34*(3), 56-72.

Tedeschi, M., Belich,S., Rana, R.A. & Tomar, S.S. (2025) AI-powered customer support for academıc counselıng and career guıdance. *INTED2025 Proceedings*, 4546-4551.

University of Iowa. (2024). The role of AI in modern education. https://onlineprograms.education.uiowa.edu/blog/role-of-ai-in-modern-education.

Wilson, A., & Thompson, R. (2023). Efficiency and effectiveness: The impact of AI on school counselling services. *Educational Management Review, 27*(2), 189-208.

Winkler-Schwartz, A., & Chen, Y. (2019). Artificial intelligence in medical education: A systematic review. *Medical Teacher, 41*(5), 539-547. Doı: 10.1080/0142159X.2019.1609866

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223-235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

Xu L, Sanders L, Li K, Chow JCL. (2021). Chatbot for health care and oncology applications using artificial ıntelligence and machine learning: Systematic review. *JMIR Cancer*. *7*(4). Doi: 10.2196/27850. PMID: 34847056; PMCID: PMC8669585.

Yavrutürk, A. R. (2025). Okul psikolojik danışmanlığında inovasyon ve dijital çözümlerle öğrenci iyi oluşunu artırma. *Harran Maarif Dergisi*, *10*(1), 108-128.

Yoshija, W. (2024). Embracing the future of artifcial ıntelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*(15), 12-29.

Zawacki-Richter, O., & Jung, I. (2019). Artificial intelligence in higher education: A systematic review. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 29*(2), 633-655. Doı: 10.1007/s40593-019-00176-6

Zayed, Y., Salman, Y. & Hasasneh, A. A. (2021). Recommendation system for selecting the appropriate undergraduate program at higher education ınstitutions using graduate student data. *Appl. Sci.*, *12*, 12525

ALKOL KULLANIMI İLE İLGİLİ NÖROPSİKOLOJİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Büşra AĞLAMAZ TİRİNG

Uzman Klinik Psikolog, Bernini Psikoloji
busraaglamaz@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3683-9161

Okan TİRİNG

Uzman Psikolojik Danışman, Marmara Üniversitesi
okantiring4@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9253-8403

Özet

Bu çalışma, alkol kullanımının nöropsikolojik etkilerini inceleyen araştırmaları bir araya getirerek mevcut bulguları tematik bir çerçevede değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Literatür taramasına dâhil edilen on iki çalışma, alkolün bilişsel, duygusal ve nörobiyolojik işlevler üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Bulgular, özellikle bellek, yürütücü işlevler, karar verme ve görsel-mekânsal becerilerde belirgin bozulmalar olduğunu göstermektedir. Sözel zekâ genellikle korunmuş görünse de soyutlama, problem çözme ve dikkat süreçlerinde yetersizlikler dikkat çekmektedir. Ayrıca, alkolün nöroinflamatuar mekanizmaları tetikleyerek mikroglial aktivasyonu artırdığı ve öğrenme-bellek işlevlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Prenatal alkol maruziyetinin fetal alkol spektrum bozukluğuna yol açtığı, bu durumun uzun vadeli bilişsel ve davranışsal gelişim üzerinde kalıcı hasarlara neden olabileceği vurgulanmıştır. Bulgular, cinsiyet farklılıklarının da önemli bir belirleyici olduğunu; kadınların daha düşük miktarlarda ve daha kısa süreli alkol tüketimiyle dahi benzer düzeyde nöropsikolojik hasar gösterebildiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, uzun süreli abstinansın bazı işlevlerde iyileşmeye yol açtığı, ancak bu sürecin yavaş ilerlediği ve her zaman tam düzelme sağlamadığı görülmüştür. Sonuç olarak, alkol bağımlılığının nöropsikolojik açıdan çok boyutlu bir sorun olduğu, tedavi ve rehabilitasyon süreçlerinde yalnızca detoksifikasyona değil, aynı zamanda bilişsel işlevleri destekleyici müdahalelere de odaklanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Alkol kullanımı, nöropsikoloji, bilişsel işlevler

A REVIEW OF STUDIES IN THE FIELD OF NEUROPSYCHOLOGY RELATED TO ALCOHOL USE

Abstract

This study aims to review and thematically evaluate research investigating the neuropsychological effects of alcohol use. Twelve studies included in this literature review reveal the adverse impact of alcohol on cognitive, emotional, and neurobiological functions. Findings indicate significant impairments particularly in memory, executive functions, decision-making, and visuospatial skills. While verbal intelligence appears to remain largely preserved, deficits in abstraction, problem-solving, and attention processes are evident. Moreover, alcohol has been shown to trigger neuroinflammatory mechanisms by increasing microglial activation, thereby impairing learning and memory functions. Prenatal alcohol exposure is associated with fetal alcohol spectrum disorder (FASD), which leads to long-term cognitive and behavioral impairments. The findings also highlight gender differences, as women appear to show comparable levels of neuropsychological damage with lower amounts and shorter durations of alcohol consumption compared to men. On the other hand, long-term abstinence may lead to partial recovery in some functions, though this process is slow and does not always result in full restoration. In conclusion, alcohol dependence emerges as a multidimensional issue from a neuropsychological perspective, suggesting that treatment and rehabilitation should focus not only on detoxification but also on interventions that support cognitive functioning.

Keywords: Alcohol use, neuropsychology, cognitive functions

GİRİŞ

Alkol kullanımı, bireylerin bilişsel işlevlerini, duygusal dengesini ve davranışsal sağlığını etkileme potansiyeline sahip yaygın bir alışkanlıktır. Son yıllarda nöropsikoloji alanında alkolün beyin üzerindeki etkilerini anlamak için birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, alkol kullanımının beyin yapısı ve işlevi üzerindeki olumsuz etkilerini incelemekte ve bu etkilerin mekanizmalarını açıklamaya çalışmaktadır. Alkolün beyin üzerindeki etkilerinin, yaşa, cinsiyete ve maruz kalınan miktara bağlı olarak değiştiği gösterilmiştir (Golub et al., 2015)(Wang & Sun, 2022; . Alkol uygun miktarlarda tüketildiğinde belirli zevk ve psikolojik rahatsızlıklara sebep olabilirken, aşırı ya da kronik kullanım, beyinde kalıcı hasar ve psikiyatrik bozukluklara yol açabilir Nwabueze et al., 2023)(Wilhelm & Guizzetti, 2016)

Alkolün nörolojik etkilerini araştıran çalışmalar, alkol bağımlılarında tanımlanan bir dizi bilişsel ve duygusal işlev bozukluğunu ortaya koymaktadır. Alkol bağımlılığı, nörojenesisin azalması, bilişsel işlev bozuklukları ve beynin ödül sistemindeki değişikliklerle ilişkilendirilmiştir (Golub et al., 2015)(Wilhelm & Guizzetti, 2016; Kim et al., 2024). Örneğin, Golub ve arkadaşları, kronik alkol maruziyetinin farelerde nörojenesis üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ve bunun bilişsel işlev bozukluklarına yol açtığını göstermiştir (Golub et al., 2015). Ayrıca, Saba ve ekipleri, alkol tüketiminin erken dönemde glial hücre fonksiyonlarını etkileyerek alkol bağımlılığı ve alkol kaynaklı beyin hastalıklarının gelişiminde rol oynamış olabileceğini ifade etmiştir (Saba et al., 2017).

Bilişsel işlevlerin yanı sıra, alkol tüketimi duygusal durumu ve duygu düzenleme becerilerini de etkileyebilir. Alkol bağımlılığı, bireylerin duygusal yanıtlarının ve sosyal etkileşimlerinin olumsuz yönde değişmesine yol açabilir (Wang & Sun, 2022; Nwabueze et al., 2023). Kim ve ekip arkadaşları, alkol bağımlısı bireylerin karar verme, hafıza ve dikkat gibi yeteneklerinde önemli ölçüde azalma gözlemlemiştir (Kim et al., 2017; Deiana et al., 2024). Olumsuz psikolojik etkiler ve bunun sonucunda ortaya çıkan duygusal rahatsızlıklar, alkol bağımlılığı tedavisinde önemli engeller oluşturmaktadır.

Neuroinflamasyonun alkol kullanımı üzerindeki etkileri de önemli bir araştırma alanıdır. Alkol maruziyetiyle ilişkili nöroinflamasyon, birçok nörolojik bozukluğun ve bilişsel disfonksiyonun tetikleyicisi olarak düşünülmektedir. Çalışmalarda, alkolün beyindeki mikroglial aktivasyonu artırarak inflamasyon sürecini başlattığı ve bunun sonucunda pro-inflamatuar sitokinlerin salınımını artırdığı belirtilmiştir (Terasaki & Schwarz, 2017; León et al., 2022). Bu inflamatuar yanıt, alkolün doğrudan beyin hücrelerine zarar verme mekanizmasının yanı sıra, dolaylı olarak da hafıza ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır (Ramos et al., 2022; León et al., 2022).

Alkolün fetüs üzerindeki etkileri de dikkat çekicidir; prenatal alkol maruziyeti, fetal alkol spektrum bozukluğu (FASD) ile ilişkilendirilmektedir. Bu süreç, doğumdan sonraki bilişsel ve davranışsal gelişimde önemli hasarlara yol açabilir (Wilhelm & Guizzetti, 2016; Shushpanova et al., 2021). Liu ve arkadaşları, prenatal alkol maruziyetinin beyin gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini ve bağlantılı nörolojik boşlukları vurgulamaktadır (Terasaki & Schwarz, 2017; Han et al., 2015). FASD, bireylerde uzun vadeli bilişsel işlev kaybı ve ruhsal gelişim bozukluklarına yol açabilmektedir (Wilhelm & Guizzetti, 2016; Shushpanova et al., 2021).

Sonuç olarak, alkol kullanımıyla ilgili nöropsikolojik araştırmalar, alkolün bilişsel, duygusal ve davranışsal işlevler üzerindeki etkilerini kapsamlı şekilde ele almaktadır. Alkolün merkezi sinir sistemi üzerindeki etkileri, bireylerin sosyal etkileşimlerini, duygu yönetimlerini ve zihinsel sağlıklarını doğrudan etkilemektedir. Bu tür araştırmalar, alkol bağımlılığı tedavisi için yeni ve etkili yaklaşımlar geliştirmek amacıyla büyük önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, bir literatür taramasıdır. Araştırmanın amacı, alkol kullanımının nöropsikolojik etkilerini inceleyen çalışmaları bir araya getirerek mevcut bulguları sistematik bir çerçevede sunmaktır. Bu bağlamda, çalışmada nicel veri analizi yerine nitel içerik çözümlemesine dayalı karşılaştırmalı bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışmaların Seçim Kriterleri

Literatür taramasında yalnızca alkol kullanımının bilişsel, duygusal ve davranışsal işlevler üzerindeki etkilerini ele alan nöropsikoloji odaklı çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca, incelemeye alınan yayınların: Alkol kullanımına bağlı bilişsel bozukluklar (ör. bellek, yürütücü işlevler, görsel-mekansal beceriler), duygusal işlevler ve duygu düzenleme süreçleri, nöroinflamasyon ve nörobiyolojik mekanizmalar, prenatal alkol maruziyetinin etkileri, abstinans ve iyileşme süreçleri konularına odaklanması temel ölçüt olmuştur.

İncelenen Çalışmalar

Bu kapsamda, toplam 12 çalışma yöntemsel ve içeriksel niteliklerine göre değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmaların tarih aralığı, hem klasik bulguları ortaya koyan öncü araştırmaları (örn., Fitzhugh et al., 1960; Grant, 1987) hem de güncel yaklaşımları (örn., Kim et al., 2024; Deiana et al., 2024) içermektedir. Çalışmaların bir kısmı deneysel hayvan modelleri (örn., Golub et al., 2015), bir kısmı klinik vaka ve hasta grupları üzerinde yürütülmüştür (örn., Kleinknecht & Goldstein, 1972; Fernández-Serrano et al., 2009). Böylece hem nörobiyolojik hem de davranışsal düzeydeki bulgular bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmalardan elde edilen bulgular, tematik içerik analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle her bir çalışmanın ana bulguları özetlenmiş; ardından bilişsel işlevler, yürütücü işlevler, duygusal düzenleme, nöroinflamasyon ve prenatal etkiler gibi temalar altında sınıflandırılmıştır. Ayrıca, bozulmaları etkileyen değişkenler ve ayıklık sonrası iyileşme süreçleri de ayrı bir alt tema olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Nöropsikoloji alanında alkol kullanımının etkilerini inceleyen çalışmalar, bu etkinin tek tip olmaktan ziyade geniş bir yelpazeye yayıldığını ve çeşitli bilişsel alanlarda belirgin bozulmalara yol açtığını ortaya koymaktadır. Grant'e (1987) göre, araştırmaların büyük bir kısmı, genellikle bir aylık ayıklık döneminde olan ve yeni detoksifiye edilmiş alkolikler üzerinde yoğunlaşmıştır; bu durum, bulguların kalıcı beyin hasarından ziyade "subakut" veya "orta süreli organik zihinsel bozukluk" olarak adlandırılabilecek yavaş iyileşen bir durumu yansıtabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular, alkolün beyin üzerindeki çok yönlü etkilerini anlamak ve tedavi yaklaşımlarını geliştirmek için kritik öneme sahiptir.

Yeni Detoksifiye Olmuş Alkoliklerdeki Nöropsikolojik Bulgular

Fitzhugh, Fitzhugh ve Reitan'a (1960, 1965) göre, alkoliklerin sözel zekâları korunmuş olmasına rağmen soyutlama yeteneklerinde ve karmaşık algısal-motor becerilerinde bozulmalar yaşadığı uzun süredir bilinmektedir. Kleinknecht ve Goldstein (1972) de benzer şekilde, Wechsler ölçekleriyle yapılan değerlendirmelerde tam ölçek zekâ puanının genellikle etkilenmediğini, ancak bazı alt testlerde

(özellikle Performans alt testlerinden olan Obje Birleştirme ve Digit Sembol) tutarsızlıklar görüldüğünü belirtmiştir. Sullivan (2017) tarafından da desteklendiği gibi bu temel bulgular, sonraki yıllarda yapılan çok sayıda çalışmayla doğrulanmış ve detaylandırılmıştır.

Soyutlama Yeteneği ve Problem Çözme

Grant'e (1987) göre, alkolikler Kategori Testi, Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET) ve Levine Hipotez Testi gibi soyutlama yeteneğini ölçen testlerde genellikle düşük performans sergilemektedir. Kleinknecht ve Goldstein (1972) de Halstead Kategori Testi ve Shipley-Hartford Soyut Muhakeme Testi'ndeki düşük performansın, alkoliklerdeki soyutlama ve problem çözme becerilerindeki bozulmayı desteklediğini vurgulamıştır. Bu bulgular, kadın alkoliklerde de doğrulanmıştır; Fabian, Parsons ve Silverstein'a (1981) göre kadınlar da özellikle sözel olmayan öğrenme, problem çözme ve algısal-mekansal becerilerde bozulmalar göstermiştir.

Bellek Bozuklukları

Alkol kullanımından en sık etkilenen bilişsel işlevlerden biri bellektir. Grant'e (1987) göre, yeni detoksifiye olmuş alkoliklerde hem sözel hem de sözel olmayan uyaranlar kullanılarak anterograd (yeni bilgi öğrenme) bellek bozukluğu gösterilmiştir. Calvo Botella (2003), bu durumun özellikle kısa süreli belleği etkilediğini ve alkol kullanımının tipik bir özelliği olan blackout (alkole bağlı hafıza kaybı) ile ilişkili olduğunu belirtir. Ryan'a (1980) göre, alkolikler uygun ipuçları verildiğinde normal şekilde hatırlayabilmektedirler; bu da bilginin depolandığını ancak geri çağırmada zorluk yaşandığını düşündürmektedir. Çalışmalar, sözel eşli öğrenmenin nispeten korunduğunu, ancak karmaşık sembol-sayı eşleştirmesi gibi alışılmadık görevlerde bozulmaların daha belirgin olduğunu göstermiştir.

Görsel-Mekansal ve Algısal-Motor Beceriler

Calvo Botella'ya (2003) göre, görsel-mekansal ve algısal-motor işlevler, özellikle görev karmaşıklaştığında bozulma eğilimindedir. Grant (1987), bu bozulmaların, motor bileşeni olmayan algısal testlerde bile (örneğin gömülü şekiller testleri) kendini gösterebildiğini eklemiştir. Kleinknecht ve Goldstein (1972) tarafından incelenen çalışmalarda, Wechsler testlerinin Performans alt testlerinden olan Obje Birleştirme ve Digit Sembol'de tutarlı olarak düşük performans gözlemlenmiştir; bu durum, karmaşık algısal-motor becerilerdeki bozulmayı desteklemektedir.

Yürütücü İşlevlerdeki Bozulmalar

Son yıllardaki çalışmalar, alkol bağımlılığında yürütücü işlevlerdeki bozulmalara dikkat çekmektedir. Yürütücü işlevler; planlama, problem çözme, esneklik, ketleme (inhibisyon) ve karar verme gibi üst düzey bilişsel yetenekleri içerir. Stephan ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan bir meta-analiz, bu bileşenlerin farklı derecelerde etkilendiğini göstermiştir. Bu analize göre, en belirgin bozulmalar ketleme (inhibisyon) ve kendi kendini düzenleme ile planlama ve problem çözme alanlarındadır. Bilişsel esneklik, soyutlama ve sözel akıcılık gibi alanlarda ise daha hafif düzeyde bozulmalar saptanmıştır.

Dürtüsellik ve Karar Verme

Stephan ve arkadaşlarına (2016) göre, dürtüselliğin farklı alt tipleri de alkolizmden farklı düzeylerde etkilenir. Karar verme dürtüselliği ve bilişsel dürtüsellik alanlarında büyük etkiler gözlemlenirken, motor dürtüsellikteki etki daha ılımlıdır. Iowa Kumar Testi (IGT) gibi karar verme görevlerindeki bozukluklar, alkol bağımlılarının eylemlerinin gelecekteki sonuçlarını düşünmeden anlık ödüllere yönelme eğilimini açıklayabilir. Fernández-Serrano ve arkadaşları (2009) da alkol kullanım

şiddetinin, özellikle karar verme ve sözel akıcılık becerilerindeki bozulmalarla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Hassas Testler

Stephan ve arkadaşlarının (2016) meta-analizi, Hayling Testi, Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Iowa Kumar Testi'nin, alkolün yürütücü işlevler üzerindeki etkilerini saptamada en hassas araçlar olduğunu ortaya koymuştur.

Bozulmaları Etkileyen Değişkenler ve Risk Grupları

Nöropsikolojik bozulmaların derecesi, alkol kullanım öyküsü, yaş, cinsiyet ve ailede alkolizm öyküsü gibi bir dizi faktörden etkilenmektedir.

Alkol Kullanım Miktarı ve Süresi

Calvo Botella'ya (2003) göre, en büyük bozulmalar genellikle uzun yıllardır alkol kullanan kronik alkoliklerde bulunsa da alkol tüketim miktarı ile bilişsel bozulma arasında net bir "doz-etki" ilişkisi kurmak zor olmuştur. Grant (1987), bu konudaki çalışmaların çelişkili sonuçlar verdiğini, ancak bazı araştırmaların özellikle son zamanlardaki yoğun içme öyküsünün bozulmalarla daha ilişkili olabileceğini öne sürdüğünü belirtmiştir. Fernández-Serrano ve arkadaşları (2009) da farklı uyuşturucuların yanı sıra alkol kullanım miktarının, özellikle sözel akıcılık ve karar verme performansını yordadığını bulmuştur. Ayrıca, Duka ve arkadaşlarına (2004) göre, sık tekrarlanan yoksunluk dönemleri de yürütücü işlevlerde daha fazla bozulmaya yol açabilmektedir.

Yaş ve Cinsiyet

Kleinknecht ve Goldstein'a (1972) göre, alkol, yaşlanma sürecini hızlandırıyor gibi görünmektedir; öyle ki, genç alkoliklerin test performansları yaşlı sağlıklı bireylerinkine benzeyebilmektedir. Calvo Botella (2003), yaşlı alkoliklerin gençlere göre daha fazla bilişsel bozulma gösterdiğini ve iyileşme süreçlerinin daha yavaş olduğunu eklemiştir. Cinsiyetle ilgili olarak ise, kadınların erkeklere göre daha az miktarda ve daha kısa süreli alkol tüketimiyle benzer düzeyde nöropsikolojik ve yapısal beyin hasarı yaşadıkları, yani alkolün olumsuz etkilerine karşı daha hassas oldukları görülmüştür.

Risk Alt Grupları

Nigg ve arkadaşlarına (2004) göre, aile öyküsünde alkolizme ek olarak antisosyal kişilik bozukluğu (ASPB) olan ebeveynlerin çocukları, en yüksek risk grubunu oluşturmaktadır. Bu gruptaki çocukların, özellikle IQ ve ödül-tepki işlevlerinde (örneğin, hazzı erteleme becerisi) zayıflık gösterdiği bulunmuştur. Buna karşılık, aile öyküsünde sadece alkolizm olan (ASPB olmayan) çocuklarda yürütücü işlevlerde (özellikle tepki ketleme ve tepki hızı) zayıflıklar daha belirgindir. Bu bulgu, alkolizme giden iki farklı bilişsel risk yolu olabileceğini düşündürmektedir: biri IQ ve ödül mekanizmalarıyla ilişkili antisosyal yol, diğeri ise yürütücü işlev zayıflıklarıyla ilişkili olan ikincil bir yol.

Abstinans (Ayıklık) ile İyileşme

Umut verici bir bulgu olarak, alkolün neden olduğu yapısal ve işlevsel beyin hasarının bir kısmının uzun süreli ayıklıkla kısmen geri döndürülebilir olduğu gösterilmiştir.

İyileşme Süreci

Kleinknecht ve Goldstein'a (1972) göre, bazı bozulmaların geçici olabileceği ve ayıklıkla birlikte düzelebileceği fikri, "orta evre" beyin disfonksiyonu kavramıyla desteklenmektedir. Sullivan ve

Pfefferbaum (2013), bu iyileşmenin beyin hacmindeki artış ve ventriküler genişlemedeki azalma gibi yapısal değişikliklerle de desteklendiğini belirtmiştir. Sullivan (2017) ise bu iyileşmenin aylar hatta yıllar süren yavaş bir süreç olduğunu vurgulamıştır.

Bilişsel İyileşme

Grant ve Reed'e (1985) göre, sözel öğrenme ve bellek gibi yetenekler hızla iyileşme eğilimindeyken, sözel olmayan öğrenme ve bellek gibi işlevlerin düzelmesi daha yavaş olmaktadır. Ancak, uzun yıllar (örneğin 18 ay ve üzeri) ayık kalan alkoliklerde bile bazı görsel-mekansal bozuklukların devam edebileceği belirtilmiştir. Sullivan (2017), uzun süreli ayıklık sağlayan bireylerin nöropsikolojik performanslarının, sağlıklı kontrollerden ayırt edilemez hale gelebildiğini rapor etmiştir. Bu iyileşmenin bir kısmı kendiliğinden gerçekleşirken, Goldman'a (1983) göre bir kısmının ise deneyime bağlı (aktif öğrenme) olduğu düşünülmektedir. Svanberg ve Evans'a (2013) göre, bu iyileşme süreci, özellikle bellek ve yürütücü işlevleri hedef alan nöropsikolojik rehabilitasyon müdahaleleriyle desteklenebilir. Samuelson ve arkadaşları (2006) da bu iyileşme sürecinde alkol yoksunluğunun uzun sürmesinin önemine dikkat çekmiş ve bazı bozuklukların birkaç yıl ayıklıktan sonra bile devam edebileceğini belirtmiştir. Scheurich (2005) ise alkol bağımlısı hastaların motive edici talimatlarla bilişsel performanslarını artırabildiklerini göstermiş, bu da bilişsel rehabilitasyon ve terapi için hedef belirleme stratejilerinin faydalı olabileceğini düşündürmüştür

TARTIŞMA

Bu çalışmada incelenen 12 araştırma, alkol kullanımının nöropsikolojik düzeyde çok yönlü etkiler yarattığını göstermektedir. Bulgular, bilişsel işlevlerdeki bozulmaların özellikle bellek, yürütücü işlevler ve görsel-mekansal becerilerde yoğunlaştığını ortaya koymuştur (Grant, 1987; Calvo Botella, 2003). Sözel zekâ genellikle korunmuş görünse de soyutlama ve problem çözme becerilerindeki yetersizlikler dikkat çekmektedir (Fitzhugh et al., 1960; Kleinknecht & Goldstein, 1972). Bu durum, alkolün frontal lob işlevleri üzerindeki olumsuz etkilerini destekler niteliktedir.

Özellikle yürütücü işlevlerdeki bozulmalar, alkol bağımlılığının klinik seyrinde önemli sonuçlar doğurmaktadır. Stephan ve arkadaşlarının (2016) meta-analizi, ketleme, planlama ve problem çözme alanlarında güçlü bozulmalar bulunduğunu ortaya koyarken, karar verme süreçlerinde dürtüselliğin belirgin şekilde arttığını göstermiştir. Iowa Kumar Testi gibi görevlerde gözlenen zayıf performans, alkol bağımlılarının geleceğe yönelik düşünme yerine anlık ödüllere yöneldiğini ortaya koymaktadır (Fernández-Serrano et al., 2009). Bu bulgu, bağımlılığın sürmesinde kritik bir rol oynayabilecek bilişsel mekanizmalara işaret etmektedir.

Bellek bozukluklarının ise alkol bağımlılığının en sık görülen nöropsikolojik yansıması olduğu anlaşılmaktadır (Grant, 1987). Özellikle anterograd bellek kaybı ve blackout fenomeni hem günlük yaşam hem de tedavi süreçleri açısından önemli riskler doğurmaktadır (Calvo Botella, 2003). Bununla birlikte, ipucu verildiğinde hatırlamanın gerçekleşebilmesi, bilginin depolandığını ancak geri çağırmada bozulma olduğunu düşündürmektedir (Ryan, 1980).

Çalışmalar ayrıca alkolün nöroinflamasyon mekanizmalarını tetiklediğini ve mikroglial aktivasyon yoluyla pro-inflamatuar süreçleri artırdığını göstermektedir (Terasaki & Schwarz, 2017; León et al., 2022). Bu durum yalnızca hücresel düzeyde bir hasara değil, aynı zamanda öğrenme ve bellek süreçlerinde işlevsel bozulmalara da neden olmaktadır (Ramos et al., 2022). Özellikle uzun süreli kullanımda nöroinflamatuar yanıtın kronikleşmesi, nörodejeneratif süreçlere zemin hazırlayabilir.

Prenatal alkol maruziyetiyle ilgili bulgular, fetal alkol spektrum bozukluğunun (FASD) bilişsel ve davranışsal gelişimde kalıcı hasarlara yol açtığını doğrulamaktadır (Wilhelm & Guizzetti, 2016; Shushpanova et al., 2021). Beyin gelişiminin kritik dönemlerinde maruz kalınan alkol, nörolojik boşluklara ve uzun vadeli ruhsal bozukluklara zemin hazırlamaktadır (Han et al., 2015). Bu nedenle, toplumsal düzeyde farkındalık ve önleyici politikaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Alkolün etkilerini belirleyen değişkenler arasında cinsiyet farklılıkları dikkat çekmektedir. Kadınların daha kısa süreli ve daha düşük miktarlı alkol tüketimiyle bile erkeklerle benzer düzeyde nöropsikolojik hasar göstermesi (Kleinknecht & Goldstein, 1972; Calvo Botella, 2003), biyolojik farklılıklara dayalı bir duyarlılığa işaret etmektedir. Ayrıca aile öyküsünde alkolizm ve antisosyal kişilik bozukluğu olan çocuklarda gözlenen bilişsel risk profilleri (Nigg et al., 2004), erken önleme programlarının önemini vurgulamaktadır.

Olumlu bir bulgu olarak, uzun süreli abstinansın bazı nöropsikolojik işlevlerde iyileşmeye yol açtığı gösterilmiştir (Sullivan & Pfefferbaum, 2013; Sullivan, 2017). Ancak bu iyileşme yavaş ilerlemekte, bazı işlevlerde kalıcı bozulmalar gözlenebilmektedir. Bu durum, nöropsikolojik rehabilitasyon programlarının abstinans sürecine eklenmesinin gerekliliğini desteklemektedir (Svanberg & Evans, 2013). Scheurich'in (2005) çalışması da bilişsel performansın motivasyonel talimatlarla artabileceğini göstererek, tedaviye yönelik umut verici stratejiler önermektedir.

Genel olarak, incelenen çalışmalar alkol bağımlılığının yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda bilişsel ve psikososyal boyutlarıyla da çok yönlü bir problem olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Bu literatür taraması, alkol kullanımının nöropsikolojik işlevler üzerinde derin ve çok boyutlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bellek, yürütücü işlevler, karar verme ve görsel-mekansal becerilerdeki bozulmalar, bağımlılığın klinik seyrinde ve tedaviye uyumda kritik rol oynamaktadır. Alkolün nöroinflamatuar mekanizmalar yoluyla sinir sistemi üzerinde kalıcı hasar bırakabileceği, ayrıca prenatal maruziyetin nesiller arası etkiler doğurabileceği anlaşılmıştır.

Abstinansla birlikte kısmi iyileşmelerin gerçekleşmesi, uygun rehabilitasyon ve psikososyal destek programlarıyla bilişsel işlevlerin önemli ölçüde yeniden kazanılabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, tedavi yaklaşımlarında yalnızca detoksifikasyona değil, aynı zamanda bilişsel rehabilitasyona ve motivasyonel müdahalelere de odaklanılmalıdır.

Sonuç olarak, nöropsikolojik düzeyde alkol bağımlılığının etkilerini anlamaya yönelik araştırmalar hem klinik müdahale stratejilerinin geliştirilmesine hem de önleyici politikaların şekillendirilmesine katkı sağlamaktadır. Gelecek çalışmaların daha geniş örneklemler, uzunlamasına tasarımlar ve kültürlerarası karşılaştırmalarla bu bulguları derinleştirmesi önem arz etmektedir.

SINIRLILIKLAR

Bu literatür taramasının bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, çalışma yalnızca belirlenen on iki araştırma ile sınırlıdır; bu durum, alkol kullanımının nöropsikolojik etkilerine ilişkin daha geniş literatürdeki bulguların dışarıda bırakılmasına yol açmıştır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların genellenebilirliği sınırlıdır. Ayrıca incelenen çalışmaların bir kısmı deneysel hayvan modellerine (ör. Golub et al., 2015), bir kısmı ise klinik hasta gruplarına (örn., Kleinknecht & Goldstein, 1972; Fernández-Serrano et al., 2009) dayanmaktadır. Bu yöntemsel çeşitlilik, bulguların doğrudan karşılaştırılmasını zorlaştırmıştır. Çalışmaların farklı dönemlerde yapılmış olması da bir diğer sınırlılıktır; bazı araştırmalar erken dönem klasik bulguları (örn., Fitzhugh et al., 1960; Grant, 1987),

bazıları ise güncel yaklaşımları (örn., Kim et al., 2024; Deiana et al., 2024) temsil etmektedir. Bu farklılık, nöropsikoloji alanındaki ölçme araçları, tanı kriterleri ve yöntemlerdeki değişim nedeniyle yorumlamada kısıtlılıklara yol açabilmektedir. Öte yandan, incelenen çalışmaların örneklemleri yaş, cinsiyet ve kültürel bağlam açısından çeşitlilik göstermektedir; bu durum alkolün nöropsikolojik etkilerini karşılaştırmalı olarak yorumlamada güçlük yaratmaktadır. Çalışmanın temel odağı alkol kullanımının bilişsel, duygusal ve nörobiyolojik etkileriyle sınırlı olup, bağımlılığın sosyal ve kültürel boyutları inceleme kapsamına dahil edilmemiştir. Son olarak, araştırmaların çoğu kesitsel veya kısa süreli gözlem tasarımlarına dayanmaktadır. Uzunlamasına çalışmaların azlığı, alkol kullanımının nöropsikolojik işlevler üzerindeki kalıcı etkilerinin değerlendirilmesini sınırlamaktadır.

KAYNAKLAR

Calvo Botella, H. (2003). Alcohol y neuropsicología. *Trastornos Adictivos*, *5*(3), 256–268.

Deiana, G., He, J., Cabrera-Mendoza, B., Ciccocioppo, R., Napolioni, V., & Polimanti, R. (2024). Brain-wide pleiotropy investigation of alcohol drinking and tobacco smoking behaviors.. https://doi.org/10.1101/2024.05.27.24307989

Fernández-Serrano, M. J., Pérez-García, M., Río-Valle, J. S., & Verdejo-García, A. (2010). Neuropsychological consequences of alcohol and drug abuse on different components of executive functions. *Journal of Psychopharmacology*, *24*(9), 1317–1332. https://doi.org/10.1177/0269881109349841

Golub, H., Zhou, Q., Zucker, H., McMullen, M., Kokiko-Cochran, O., Ro, E., … & Suh, H. (2015). Chronic alcohol exposure is associated with decreased neurogenesis, aberrant integration of newborn neurons, and cognitive dysfunction in female mice. Alcoholism Clinical and Experimental Research, 39(10), 1967-1977. https://doi.org/10.1111/acer.12843

Grant, I. (1987). Alcohol and the brain: Neuropsychological correlates. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*(3), 310–324. [Dış Kaynak]

Grant, I., & Reed, R. (1985). Neuropsychology of alcohol and drug abuse. In M. Galanter (Ed.), *Recent developments in alcoholism* (Vol. 3, pp. 289–317). Plenum Press. [Dış Kaynak]

Han, C., Bae, H., Won, S., Roh, S., & Kim, D. (2015). The relationship between brain-derived neurotrophic factor and cognitive functions in alcohol-dependent patients: a preliminary study. Annals of General Psychiatry, 14(1). https://doi.org/10.1186/s12991-015-0065-z

Kim, J., Choi, J., Kim, J., Pang, Q., Oh, J., Kim, J., … & Cho, E. (2024). Protective effect of phyllostachys edulis (carrière) j. houz against chronic ethanol-induced cognitive impairment in vivo. Nutrition Research and Practice, 18(4), 464. https://doi.org/10.4162/nrp.2024.18.4.464

Kim, S., Im, S., Lee, J., & Lee, S. (2017). Disrupted control network connectivity in abstinent patients with alcohol dependence. Psychiatry Investigation, 14(3), 325. https://doi.org/10.4306/pi.2017.14.3.325

Kleinknecht, R. A., & Goldstein, S. G. (1972). Neuropsychological deficits associated with alcoholism: A review and discussion. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol*, *33*(4), 999–1019.

León, B., Kang, S., Franca-Solomon, G., Shang, P., & Choi, D. (2022). Alcohol-induced neuroinflammatory response and mitochondrial dysfunction on aging and alzheimer's disease. Frontiers in Behavioral Neuroscience, 15. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.778456

Nigg, J. T., Poon, E., Glass, J. M., Wong, M. M., Jester, J. M., Puttler, L. I., Adams, K. M., & Zucker, R. A. (2004). Executive functions and risk for alcoholism. *Journal of Abnormal Psychology*, *113*(2), 302–314. https://doi.org/10.1037/0021-843X.113.2.302

Nwabueze, C., Azam, M., Kekere, V., Odenigbo, N., Banu, F., & Fouron, P. (2023). Emotional incontinence: a case report of pseudobulbar affect in the setting of alcohol use disorder. Cureus. https://doi.org/10.7759/cureus.38976

Ramos, A., Joshi, R., & Szabó, G. (2022). Innate immune activation: parallels in alcohol use disorder and alzheimer's disease. Frontiers in Molecular Neuroscience, 15. https://doi.org/10.3389/fnmol.2022.910298

Saba, W., Goutal, S., Auvity, S., Kühnast, B., Coulon, C., Kouyoumdjian, V., … & Tournier, N. (2017). Imaging the neuroimmune response to alcohol exposure in adolescent baboons: a tspo pet study using 18f-dpa-714. Addiction Biology, 23(5), 1000-1009. https://doi.org/10.1111/adb.12548

Samuelson, K. W., Mellman, T. L., Schrock, D. L., Tifft, C. A., Brown, S. M., & Grant, I. (2006). Memory and neuropsychological functioning in alcohol-dependent individuals with and without PTSD. *Neuropsychology*, *20*(6), 716–726.

Scheurich, A. (2005). Neuropsychological functioning and alcohol dependence. *Current Opinion in Psychiatry*, *18*(3), 319–323. https://doi.org/10.1097/01.yco.0000159495.20188.7f

Shushpanova, T., Solonsky, A., Shumilova, S., Shushpanova, O., & Боханн, Н. (2021). Embriogenesis of neuronal elenents (glioblasts and gabaa receptors) in the human brain neuroimmune system under prenatal alcohol exposure. Medical Immunology (Russia), 23(4), 871-880. https://doi.org/10.15789/1563-0625-eon-2329

Stephan, R. A., Alhassoon, O. M., Allen, K. E., Wollman, S. C., Hall, M., Thomas, W. J., Gamboa, J. M., Kimmel, C., Stern, M., Sari, C., Dalenberg, C. J., Sorg, S. F., & Grant, I. (2017). Meta-analyses of clinical neuropsychological tests of executive dysfunction and impulsivity in alcohol use disorder. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, *43*(1), 24–43. https://doi.org/10.1080/00952990.2016.1206113

Sullivan, E. V. (2017). Contributions to understanding the neuropsychology of alcoholism: An INS legacy. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *23*(8), 843–859. https://doi.org/10.1017/S1355617717000674

Sullivan, E. V., & Pfefferbaum, A. (2013). Neuropsychology and neuroimaging studies in alcohol-dependence. *Revue de Neuropsychologie*, *5*(3), 187–199.

Svanberg, J., & Evans, J. J. (2013). Neuropsychological rehabilitation in alcohol-related brain damage: A systematic review. *Alcohol and Alcoholism*, *48*(6), 704–711. https://doi.org/10.1093/alcalc/agtl31

Terasaki, L. and Schwarz, J. (2017). Impact of prenatal and subsequent adult alcohol exposure on pro-inflammatory cytokine expression in brain regions necessary for simple recognition memory. Brain Sciences, 7(10), 125. https://doi.org/10.3390/brainsci7100125

Wang, Y. and Sun, B. (2022). Alcohol-induced brain deficit in alcohol dependence. Frontiers in Neurology, 13. https://doi.org/10.3389/fneur.2022.1036164

Wilhelm, C. and Guizzetti, M. (2016). Fetal alcohol spectrum disorders: an overview from the glia perspective. Frontiers in Integrative Neuroscience, 9. https://doi.org/10.3389/fnint.2015.00065

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA ÜZERİNE ALANYAZIN TARAMASI

Berat Nur ÖNCEL

Oncelberat9@gmail.com

ORCID ID: ORCID ID: 0009-0004-9025-2494

Özet

Bu çalışmanın amacı sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik alanyazındaki yaklaşımları ortaya koymak, bu kavramın alanyazında nasıl işlendiğini ve özellikle bu kavramın eğitim bağlamındaki yansımalarını incelemektir. Bu kapsamda son beş yılda yayımlanan ulusal, uluslararası tez, makale ve raporlar sistematik biçimde analiz edilecektir. Bu çalışma, sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin mevcut kuramsal yaklaşımları, literatürdeki eğilimleri ve tanımları ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırma deseni olarak doküman analizi kullanılacaktır. Gelişen ve küreselleşen dünya düzeninde sürdürülebilirlik gelecek kuşaklara sürdürülebilir yaşam şartları bırakmak açısından önemli bir kavramdır. Sürdürülebilir kalkınma; çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlarıyla dünyanın gelecek kaygılarını azaltacak bir kalkınma modelidir. Eğitim ise bu yaklaşımın bireylere kazandırılmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma ile eğitimin arasındaki ilişkinin incelenmesi, literatürdeki bakış açısını ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Sürdürülebilir kalkınma yalnızca bir kalkınma modeli değil, aynı zamanda bir yaşama biçimi olduğu vurgusu yapılması planlanmaktadır. Konuyla ilgili yapılan literatür incelemesi sonucunda, sürdürülebilir kalkınma kavramının tanımı ve tarihsel gelişimi üzerinde sıklıkla durulduğu görülmektedir. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi kapsamında gerçekleştirilen akademik çalışmaların büyük bir bölümünün öğretmenler, öğrenciler ve öğretmen adayları gibi eğitim sürecinin temel paydaşları üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma kavramlarının çevresel boyutları ön plana çıkarılmış; buna karşın sosyal ve ekonomik boyutların yeterince ele alınmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca literatürde nitel, nicel ve karma yöntemlerle yürütülen çalışmalara rastlanmakta olup, bu çalışmaların çoğunlukla fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin farklı boyutlarının öğretmen eğitimi bağlamında disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir kalkınma eğitimi.

LITERATURE REVIEW ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Abstract

The aim of this study is to present the approaches in the literature regarding the concept of sustainable development, to examine how this concept is addressed in the literature, and specifically to investigate its reflections in the context of education. In this scope, national and international theses, articles, and reports published in the last five years will be systematically analyzed. This study is a qualitative research that aims to reveal the existing theoretical approaches, trends, and definitions related to the concept of sustainable development in the literature. Document analysis will be used as the research design. In the developing and globalizing world order, sustainability is an important concept in terms of leaving sustainable living conditions for future generations. Sustainable development is a development model that will reduce the world's future concerns with its environmental, social, and economic dimensions. Education plays a critical role in imparting this approach to individuals. In this context, examining the relationship between sustainable development and education is important for revealing the perspectives in the literature. It is planned to emphasize that sustainable development is not only a development model but also a way of life. As a result of the literature review conducted on the subject, it is observed that the definition and historical development of the concept of sustainable development are frequently discussed. It is noteworthy that a large portion of the academic studies conducted within the scope of sustainable development education focuses on key stakeholders in the education process, such as teachers, students, and teacher candidates. In these studies, the environmental dimensions of the concepts of sustainability and sustainable development are primarily highlighted; however, it has been stated that the social and economic dimensions are not adequately addressed. Additionally, there are studies in the literature conducted using

qualitative, quantitative, and mixed methods, most of which are directed towards science, social studies, and classroom teachers. This situation indicates the necessity of addressing the different dimensions of sustainable development education with an interdisciplinary approach in the context of teacher training.

Keywords: Sustainability, sustainable development, sustainable development education.

GİRİŞ

"Sürdürülebilirlik" kavramı, köken olarak hem çevresel hem de sosyo-ekonomik bağlamda uzun vadeli dengeyi ifade eder. Terim olarak İngilizce "sustainability" sözcüğünden ve Latince kökenli "sustinere" fiilinden türemiştir. Sustinere, "desteklemek", "sürdürmek", "taşımak" anlamlarına gelir. Sürdürülebilirlik; bir halkın, ekosistemin veya devamlı olan herhangi bir ekosistemin sahip olduğu temel kaynakları tüketmeden belirsiz bir geleceğe kadar işleyişini sürdürme yeteneğini ifade etmektedir (Bulut, 2024). Değişen ve küreselleşen dünya düzeninde kaynaklarımızın gelecek kuşaklara aktarılması açısından sürdürülebilirlik önem arz etmektedir. 1987 yılında Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından Bruntlandh Raporu yayınlanmıştır. Rraporun tam adı Our Common Furture (ortak Geleceğimiz) sürdürülebilirliği şu şekilde tanımlar: "Gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden bugünün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma." Sürdürülebilir kalkınma diğer kalkınma modellerinden farklı olarak sürdürülebilirliği çevresel ekonomik ve toplumsal olarak üç farklı boyutuyla ele alır. 1992 Rio Dünya zirvesi (Yeryüzü Zirvesi) ile sürdürülebilirliğin bu boyutları resmi belgelerde açıkça yer almıştır 2002 Johannesberg Zirvesi bu üç boyut arasındaki entegrasyon ve karşılıklı bağımlılığı netleştirmiştir.

Tanımlar genellikle tanımı yapanların çalıştıkları alanları yansıtacak biçimde oluşturulmuştur. İktisatçılar yaşam standartlarını belli bir düzeyde korunması gerekliliğini vurgulamaya eğilimliyken, çevre bilimciler biyoçeşitlilik çevrebilim yönüyle ilgilenmişlerdir. Sosyologlar ise topluluklar içindeki sosyolojik bağların ve karşılıklı ilişkilerin korunmasına öncelik vermişlerdir (Yeni, 2014). Eğitimciler sürdürülebilir kalkınmanın sosyal ve eğitsel yönüyle ilgilenir. Bireylerde sürdürülebilirlik bilinci eleştirel düşünme, etkin vatandaşlık, değerler eğitimi gibi kavramları geliştirmekle ilgilenirler (Demir ve Atasoy, 2019). Sürdürülebilirlik kavramı yalnızca bireyin hak ve sorumluluklarını bilen bir yurttaş olmasını değil; aynı zamanda çevresel duyarlılığa sahip sosyal adaleti önceleyen ve gelecek kuşaklara karşı etik sorumluk taşıyan bilinçli bireylerin yetiştirilmesini içerir. Sürdürülebilir kalkınma klasik vatandaşlık anlayışını aşarak bireyin yalnızca kendi ulusuna değil; gezegene, toplumsal eşitliğe ve insanlığın ortak geleceğine karşı da sorumluluk taşıdığı bir yurttaşlık modelidir. Özellikle sürdürülebilir kalkınma bilinci taşıyan bireyler çevresel ekonomik ve sosyal sorunlara duyarlıdır. Toplumsal eşitlik toplumsal cinsiyet eşitliği gibi sürdürülebilirliğin sosyal yönleri sürdürülebilir kalkınma için önemli yapıtaşlarıdır. Okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve çevresel toplumsal kültürel ve ekonomik meseleler hakkında bilinç kazandırmaları hakkında sürdürülebilir kalkınma eğitimi önemlidir (Aydın ve Avşar, 2023).

YÖNTEM

Bu çalışma, sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik alanyazındaki kuramsal yaklaşımları, literatürdeki eğilimleri ve tanımları ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırma deseni olarak, belirlenen kriterlere uygun bilimsel metinlerin sistematik olarak incelenmesine olanak tanıyan doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını, sürdürülebilir kalkınma ve eğitim

bağlamını ele alan son beş yılda (2019-2024) yayımlanmış olan ulusal ve uluslararası bilimsel tez, makale ve raporlar oluşturmaktadır.

Literatür taraması yapılırken, konunun üç temel boyutu olan çevresel, sosyal ve ekonomik boyutları göz önünde bulundurularak "Sürdürülebilirlik", "Sürdürülebilir Kalkınma", "Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi" gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Tarama, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik üzerinden yürütülmüştür. Tarama sonucunda, araştırma amacına uygun görülen yaklaşık 5 adet tez, 20'ye yakın makale, bir kitap incelemesi, Bruntlandh Raporu ve bir kitap (Rachel Carson'ın Sessiz Bahar eseri) incelemeye dâhil edilmiştir.

Seçilen dokümanlar, doküman analizinin içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Bu süreçte öncelikle dokümanların; kavramsal çerçevesi, boyutlara (çevresel, ekonomik, sosyal) odaklanma derecesi, eğitim bağlamındaki yansımaları (paydaşlar ve disiplinler) ve yöntemsel eğilimleri (Nitel, Nicel, Karma) gibi temalar altında sistematik bir biçimde incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Fu, Lu ve Pirabir (2023) Yükseköğretim kurumlarının 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde stratejik bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim, araştırma, yönetim ve sosyal sorumluluk boyutlarıyla üniversiteler, sürdürülebilir kalkınma bilincinin yaygınlaşmasına katkı sunmakta, ancak insan kaynakları, finansman, hükümet desteği ve organizasyonel engeller gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Çalışma, yükseköğretim gruplarının bu süreçte karşılaştığı fırsatları ve engelleri sistematik biçimde analiz ederek, gelecekteki uygulamalara ve akademik tartışmalara rehberlik etmektedir.

Berchin ve arkadaşlarının 2021 de yürüttüğü çalışma, Yükseköğretim Kurumlarının artan sosyal talepler doğrultusunda sürdürülebilir kalkınmanın temel aktörleri haline geldiğini vurgulamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma için eğitimin çevresel farkındalığı artırmada, eleştirel ve sistemik düşünmeyi geliştirmede ve öğrencileri sürdürülebilir topluluklar inşa etmeye teşvik etmede kritik bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının, iyi uygulama modelleri sunarak diğer kurumlara yol gösterme ve toplumsal dönüşümde öncü olma potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir.

Tekin'in 2021 de yayımlanmış tez çalışmasında, öğretmenlerin büyük bir kısmının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, kavramı ise daha çok çevresel boyutlarıyla ilişkilendirdiği görülmektedir. Sosyal ve ekonomik boyutlara yönelik farkındalık sınırlı kalmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu, özellikle hoşgörü ve sorunları paylaşma algılarının yüksek, doğaya saygı ve özgürlük algılarının ise düşük düzeyde seyrettiği belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma konusunda tam anlamıyla yeterli bir anlayışa sahip olmadıklarını gösteren önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Gürbüz'ün 2020 de tezinde çalıştığı bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik öz yeterlilik inançlarının genel olarak kararsızlık düzeyinde olduğu, bunun öğretmenlerin konu hakkındaki bilgi eksikliğinden kaynaklanabileceği görülmüştür. Öğretmenler, sürdürülebilir kalkınma öğretiminde çağdaş yöntemlere inandıklarını ifade etseler de kavramın öğretiminde yeterince özgüvenli değildirler. Cinsiyete göre öz yeterlilik inançlarının farklılaşmadığı, akademik düzeye göre ise yüksek lisans mezunları lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Görev yapılan bölgeye ve kıdeme göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulgular, önceki

araştırmalarda cinsiyetin belirleyici olmadığı, akademik düzeyin ise inançları olumlu etkilediğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Korkmaz'ın 2025'te yayımlanmış tezinde yaptığı literatür taramasında araştırmalar genel olarak sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik öğrenci ve öğretmen tutumlarının olumlu olduğunu, ancak bilgi eksiklikleri ve kavramsal yanlışlıklar nedeniyle öz yeterlilik ve öğrenme düzeylerinin yeterince güçlü olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları cinsiyete göre değişmezken, akademik düzey arttıkça olumlu yönde farklılaşmıştır. Öğrencilerde ise sürdürülebilir kalkınma temelli etkinlikler öğrenmeye katkı sağlamış, ancak kontrol gruplarına kıyasla anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu sonuçlar, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin etkili olabilmesi için daha uzun süreli, sistematik ve bütüncül uygulamalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır

Rachel Carson'ın "Sessiz Bahar" (Silent Spring, 1962) adlı eseri, çevrecilik tarihinde dönüm noktası kabul edilen bir çalışmadır. Kitapta özellikle Dichloro-Diphenyl-Trichloroethane (DDT) başta olmak üzere tarımda ve gündelik yaşamda yaygın olarak kullanılan kimyasal pestisitlerin doğa üzerindeki yıkıcı etkileri ele alınmaktadır. Carson, bu kimyasalların yalnızca zararlı böcekleri değil, aynı zamanda kuşları, balıkları, toprak canlılarını ve dolaylı olarak insan sağlığını da tehdit ettiğini güçlü bilimsel verilerle ortaya koymuştur.

Eserin en çarpıcı yönlerinden biri, doğadaki canlı çeşitliliğinin zarar görmesiyle birlikte kuşların seslerinin kaybolacağı, yani "sessiz bir baharın" yaşanacağı metaforudur. Bu yaklaşım, çevre bilincinin gelişmesinde büyük bir etki yaratmış, modern çevre hareketinin başlangıcı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca kitap, çevre politikalarının şekillenmesine öncülük etmiş ve sürdürülebilirlik tartışmalarında temel kaynaklardan biri haline gelmiştir.

Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı

Yaşamın devamı canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle kurdukları dengeli ilişkiler sayesinde sağlanabilir. Besin barınma su ve temiz hava gibi temel gereksinimleri doğal çevreden karşılar. Ekosistemler karmaşık ve birbirine bağlı yapılar olduğundan herhangi bir parçasına meydana gelen bozulma tüm sistemi etkileyebilir. İnsanlar da diğer canlılar gibi doğaya bağımlıdır. Ancak sahip oldukları teknoloji ve üretim gücü ekosistemler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Doğal kaynakların kontrolsüz kullanımı hem çevresel dengeleri bozabilir bu nedenle sürdürülebilirlik anlayışı insan ile doğa arasındaki uyumu korumada önemli bir yaklaşım olabilir. Sürdürülebilirlik sadece çevresel değil, toplumsal ve ekonomik anlamda da insanlığın geleceğini kontrol altına almak adına kritik bir kavramdır. Çevre dostu olmak, sürdürülebilirliğe katkı sağlamak, dünyayı sonraki nesiller için yaşanabilir şekilde kullanmak, çevreyi önemsemek her bireyin yerine getirmesi gereken bir sorumluluk olarak dikkat çekmektedir (Aydın ve Avşar, 2023, s.82).

Sürdürülebilirlik kavramının ortaya çıkışına dair kesin bir tarih veya kaynak bulunmamakla birlikte insanların doğal kaynakları ve gelecek nesillere aktarma fikrine çok eski dönemlerde önem verdiği söylenebilir. Bazı araştırmacılar bu düşüncenin izlerini Orta Çağ hatta eski Yunan'dan doğa denge ve yaşamın sürekliliği üzerine yapılan felsefi değerlendirmelere kadar götürebilmektedir. (Bozlağan, 2005) Sürdürülebilirliğin ortaya çıkışı ilk defa 1972'de Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı'nda çevre sorunları ve küresel meseleler ile gündeme gelmiştir. (Bozlağan, 2005: Ozmehmet, 2008) 1987 yılında yayınlanan Bruntlandh Raporu (Our Common Future) dünya çapında çevresel ve ekonomik sorunlara çözüm arayışını ortaya koyan önemli bir belgedir. Raporda kalkınmanın sürdürülebilir olması gerektiği vurgulanmış ve bu çerçevede günümüzdeki ihtiyaçları karşılarken

gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama olanaklarını tehlikeye atmayan bir kalkınma anlayışı benimsenebileceği belirtilmiştir (World Commission on Enviroment and Development, 1987).

Ekonomik Sürdürülebilirlik

Yoksulluğun azaltılması ve çevresel değerlerin korunması ancak dengeli ve sürdürülebilir ve ekonomik yapı ile mümkün olabilmektedir. Çevresel kalkınmanın sürekliliğinin sağlanması ekonomik gelişmeninde sürdürülebilirliği beraberinde getirmektedir. Ayrıca ekonomik sürdürülebilirliğin tesis edilmesi bireylerin toplumsal refah ve yaşam kalitesinin yükselmesine katkı sağlayacaktır (Gürbüz, 2020).

Bu bağlamda ekonomik sürdürülebilirlik, yalnızca ekonomik büyümenin devamlılığını değil, aynı zamanda toplumsal refahın adil bir biçimde paylaşılmasını da gerektirmektedir. Dengeli bir ekonomik yapı, bireylerin yaşam kalitesini yükseltirken yoksulluğun azaltılmasına da katkı sunmaktadır. Bu bağlamda ekonomik sürdürülebilirlik, hem bugünün ihtiyaçlarını karşılayan hem de geleceğin kuşaklarına istikrarlı bir ekonomik düzen bırakmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Çevresel Sürdürülebilirlik

Çevresel sürdürülebilirlik, yenilenebilir kaynakların tüketim hızının, bu kaynakların kendini yenileme hızını aşmasıyla mümkün olabilir. Gelecek nesillerin ihtiyaç duyacağı kaynakların tükenme riskini ortadan kaldırabilmek için günümüzdeki tüketim düzeyinin, kaynakları doğal oluşum kapasitesini aşmaması gerekmektedir. Ancak bireylerin ve ülkelerin gerçekleştirdiği pek çok olumsuz faaliyet çevrenin bozulmasına ve ekosistemlerin zarar görmesine yol açmaktadır. Oysa çevre, geçmişte olduğu gibi günümüzde de insan yaşamının temel bir parçası olmuş ve gelecekte de bu ününü sürdürecektir. Bu nedenle atılacak her adımda çevrenin sürekliliği göz önünde bulundurulmalıdır (Gürbüz, 2020).

Bu çerçevede değerlendirecek olursak çevresel sürdürülebilirlik, doğal kaynakların yenilenme kapasitesini aşmadan kullanımını zorunlu kılan bir anlayışı ifade etmektedir. Günümüzde artan tüketim eğilimleri, ekosistemlerin taşıma kapasitesini zorlamakta ve gelecek nesiller için ciddi riskler doğurmaktadır. Bu nedenle çevresel sürdürülebilirlik, yalnızca doğayı korumakla sınırlı olmayıp, aynı zamanda insan yaşamının devamlılığı için bir güvence işlevi görmektedir. Dolayısıyla çevresel politikaların ve bireysel tutumların sürdürülebilirlik perspektifiyle şekillendirilmesi kaçınılmazdır.

Sosyal Sürdürülebilirlik

Sosyal sürdürülebilirlik sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasıyla birlikte bireylerin yaşadıkları toplumda diğer bireylere eşit ya da yakın düzeyde haklara ve yaşam koşullarına sahip olması mümkün hale gelmektedir. Temizlik beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçların karşılanabilmesi ise ancak devletlerin sosyal devlet anlayışı doğrultusunda sorumluluklarını yerine getirmesi ile mümkündür (Gürbüz, 2020).

Bu araştırmadan hareketle sosyal sürdürülebilirlik, bireylerin temel ihtiyaçlara eşit biçimde erişimini ve toplumsal yaşamda adil koşulların sağlanmasını esas almaktadır. Eğitim, sağlık, beslenme ve barınma gibi temel haklara erişim, yalnızca bireysel refahı değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmeyi de güçlendirmektedir. Bu nedenle sosyal sürdürülebilirlik, devletlerin sosyal politikalarının kapsayıcı, adil ve sürdürülebilir bir çerçevede yürütülmesini gerekli kılmaktadır.

Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi

İnsanlık varoluşundan itibaren doğayla sürekli etkileşim içinde olmuştur MÖ 9000'lere kadar uzanan dönemde insanlar avcı toplayıcı yaşam biçimi sürdürerek çevrelerindeki hayvanları avlayıp

besin alarak tüketmişlerdir. Avcılığın yanı sıra göç ettikleri bölgelerde karşılaştıkları bitkilerle de beslenmeye başlamışlardır. Bu dönemde nüfusun az olması ve teknolojik gelişmelerin sınırlı kalması nedeniyle çevre kirliliği ve ekolojik tahribat söz konusu değildir (Kanmaz, 2019, akt. Tekin, 2021).

Zamanla nüfusun artması ve teknolojinin gelişmesi özellikle sanayi devriminin gerçekleşmesi ile birlikte çevre üzerinde olumsuz etkiler görülmeye başlamış çevre sorunları belirgin hale gelmiştir. Sanayi Devrimi sonrasında yaşanan bu sorunlar çevre ve doğal kaynakların korunması gerektiğini düşünen bir çok düşünürün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu süreç çevresel uygulamalar ve kalkınma konularında yoğun tartışmaların yapılmasını beraberinde getirmiştir. Doğal kaynakların yakın gelecekte tükenebileceğinin anlaşılması ise ülkelerin kalkınma planlarında çevreye duyarlı yaklaşımlar benimsemeleri gerektiğini geniş kitlelere fark ettirmiştir (Eryılmaz, 2011, akt. Tekin, 2021).

Roma Klubü

1972 yılında Roma Kulübü tarafından yayımlanan "Büyümenin Sınırları" raporu, sürdürülebilir kalkınma düşüncesine giden süreçte dönüm noktası niteliğinde bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Massachusetts Institute of Technology'den bir grup araştırmacı tarafından hazırlanan ve kökeni 1960'lı yılların ikinci yarısına dayanan bu rapor, kapsamlı analizleriyle dikkat çekmektedir. Çalışmanın temel amacı, Batı merkezli kalkınma modellerinin çevresel etkilerine işaret etmek ve ekonomik büyümenin doğal sınırlarla karşı karşıya olduğuna vurgu yapmaktır. Raporda, sınırsız büyüme anlayışının ekolojik açıdan ciddi sonuçlar doğuracağı, bu nedenle büyümenin sürdürülebilirliği tartışılırken doğal kısıtların göz ardı edilmemesi gerektiği dile getirilmiştir. Ayrıca nüfus artışı, gıda üretimi, sanayileşme, çevresel kirlilik ve doğal kaynakların tüketimi arasındaki ilişkiler ayrıntılı biçimde analiz edilmiş; çevresel sınırlılıklarla uyumlu alternatif büyüme modellerinin toplumların geleceği açısından kaçınılmaz olduğuna dikkat çekilmiştir (Aksoy 2022: Gürbüz, 2020).

Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevre Konferansı

1972 yılında 113 ülkenin katılımıyla Stockholm'de gerçekleşen konferans konusunda gerçekleşen konferans sürdürülebilir kalkınmanın gelişimi açısından önem arz etmektedir. Çünkü çevresel sorunlara global çözümler getirilmesi resmi olarak ilk defa bu toplantıda belirlenmiştir. Bu konferans çevre sorunları karşısında ülkelerin birlikte hareket etmeleri gerektiği fikrine öncülük etmiş ve sonraki pek çok toplantıya esin kaynağı olmuştur. Aynı zamanda sıfır büyüme yaklaşımı gündeme getirilmiş ve sınırlı doğal kaynaklarla sürekli artan nüfusun ihtiyaçlarının karşılanamayacağına dikkat çekilmiştir (Gürbüz, 2020: Tekin 2021).

Günümüzde "sürdürülebilir yaşam", "sürdürülebilir şehirler", "sürdürülebilir gelecek" gibi ifadelerin sıkça dile getirildiği görülmektedir. Ancak "sürdürülebilirlik" kavramının kesin bir tanımını yapmak her zaman kolay değildir. Genel anlamıyla sürdürülebilirlik, mevcut durumun korunabilmesi ya da doğal döngüler içerisinde kendini yenileyebilmesi şeklinde açıklanabilir. Bu noktadan hareketle kavram, gelecek kuşaklara ekolojik, ekonomik ve sosyal boyutları birbirini destekleyen, döngüsel bir düzen içerisinde işleyebilen bir dünya bırakma amacıyla kullanılmaktadır. Dolayısıyla sürdürülebilirlik yalnızca günümüz insanını değil, aynı zamanda gelecekteki tüm nesilleri de doğrudan ilgilendiren bir olgu haline gelmiştir (Aksoy, 2022: Tekin, 2021).

Avrupa Birliği 5. Eylem Programı (Kahire, 1992)

Avrupa Birliği, 1992 yılında kabul ettiği 5. Eylem Programı ile, "Sürdürülebilirliğe Doğru" yaklaşımını benimsemiştir. Programın en dikkat çekici yönü, yerel yönetimleri hükümetin önemli bir

ortağı olarak görmesi ve pek çok girişimin yalnızca yerel düzeyde uygulanabileceğini kabul etmesidir. Subsidiarite ve ortak sorumluluk ilkeleri üzerine kurulan bu program, yurttaşlardan Avrupa Komisyonu'na kadar tüm yönetim kademelerini kapsayan bir anlayış geliştirmiştir (Aksoy, 2022).

Birleşmiş Milletler İnsan Yerleşimleri Konferansı-Habitat II

Sürdürülebilirlik kavramının gelişim sürecinde, 1996 yılında İstanbul'da gerçekleştirilen Habitat II Konferansı önemli bir dönüm noktasıdır. Konferansta kabul edilen İstanbul Bildirgesi ve Habitat Gündemi, sürdürülebilirlik ile insan yerleşimleri arasındaki ilişkiye ayrıntılı biçimde vurgu yapmıştır. Bu bağlamda, sürdürülebilirliğin yalnızca çevresel boyutla sınırlı olmadığı, aynı zamanda ekonomik kalkınma, toplumsal gelişme ve yönetişim süreçleriyle de yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Habitat Gündemi'nde demokratik, katılımcı ve hesap verebilir yönetimlerin, sivil toplumun etkin rolünün ve insan haklarına saygının sürdürülebilirlik için temel koşullar olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, insan yerleşimlerinin sürdürülebilir gelişme ilkeleri doğrultusunda planlanması ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Aksoy, 2022).

Rio + 5 Forumu

Rio+5 Forumu, 1992 Rio Konferansı'nın ardından 13–19 Mart 1997 tarihlerinde New York'ta düzenlenmiştir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın desteğiyle gerçekleştirilen bu toplantıya, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, özel sektör, akademik kurumlar, finans kuruluşları ve eğitim temsilcileri katılmıştır. Forumun temel amacı, sürdürülebilirlik kavramını "gündem" olmaktan çıkararak "uygulamaya" dönüştürmek ve bunu yerel, ulusal ve küresel düzeylerde gerçekleştirecek strateji ve yönetim modelleri geliştirmektir. Ayrıca, farklı aktörlerin kültürel ve tarihsel deneyimlerini sürece yansıtması teşvik edilmiştir (Aksoy, 2022: Tekin, 2021).

Sürdürülebilir Gelişme Konferansı

2002 yılında Güney Afrika'nın Johannesburg kentinde düzenlenen Dünya Sürdürülebilir Gelişme Konferansı, Birleşmiş Milletler konferanslarının onuncu yıldönümlerinde gerçekleştirilen genel değerlendirme toplantılarının bir örneğini teşkil etmektedir. Konferansın temel amacı, 1992 Rio Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda alınan kararların uygulanma sürecini gözden geçirmek olarak belirlenmiştir. Daha önceki toplantılardan farklı olarak, Johannesburg Konferansı devlet temsilcilerinin yanı sıra yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektörün de geniş katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, ülkelerin ulusal sürdürülebilir kalkınma stratejilerindeki ilerlemeler değerlendirilmiş, Gündem 21'in uygulanmasında karşılaşılan güçlükler tartışılmış ve sivil toplum ile özel sektörün deneyimlerinden yararlanılmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir (Aksoy, 2022: Tekin, 2021).

SONUÇ

Bu alanyazın taraması, sürdürülebilir kalkınma kavramının alanyazında nasıl ele alındığını ve özellikle eğitim bağlamındaki yansımalarını sistematik bir biçimde ortaya koymayı amaçlamıştır. İncelenen çalışmaların genel bulguları, sürdürülebilir kalkınmanın sadece çevresel boyutuyla değil, aynı zamanda ekonomik ve sosyal boyutlarıyla da bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir.

Araştırma, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin özellikle öğretmenler, öğrenciler ve öğretmen adayları gibi eğitim sürecinin temel paydaşları üzerinde yoğunlaştığını dikkat çekmektedir. Ancak, literatürdeki çalışmaların büyük çoğunluğunda sürdürülebilirliğin çevresel yönleri ön plana çıkarılmışken, sosyal ve ekonomik boyutların yeterince derinlemesine ele alınmadığı görülmektedir. Bu durum, kavramın çevresel, sosyal ve ekonomik olmak üzere üç temel boyutuyla entegre bir biçimde

anlaşılması gerektiğini vurgulayan kuramsal çerçeve ile uygulama arasındaki önemli bir boşluğu işaret etmektedir (Demir & Atasoy, 2019).

Yükseköğretim kurumları, Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nin gerçekleştirilmesinde stratejik bir role sahiptir. Bununla birlikte, öğretmenlere yönelik çalışmalar, öğretmenlerin büyük bir kısmının sürdürülebilir kalkınmayla ilgili herhangi bir eğitim almadığını ve öz yeterlilik inançlarının kararsızlık düzeyinde kaldığını göstermektedir (Gürbüz, 2020). Bu bulgular, öğretmenlerin tam anlamıyla yeterli bir anlayışa sahip olmadıklarını ortaya koyan diğer çalışmalarla (Korkmaz, 2025) paralellik göstermektedir. Ayrıca, akademik düzeyin arttıkça öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının olumlu yönde farklılaştığı ve kavramın öğretiminde disiplinler arası bir yaklaşımın zorunluluğu önemli bir sonuç olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca bir kalkınma modeli değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, etik sorumluluk ve küresel yurttaşlık bilinci taşıyan bireylerin yetiştirilmesini içeren bir yaşama biçimi olduğu vurgulanmalıdır. Gelecekteki araştırmaların, sürdürülebilir kalkınmanın sosyal ve ekonomik boyutlarına odaklanarak bu boyutların Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği gibi farklı disiplinlerdeki eğitim süreçlerine nasıl entegre edilebileceği üzerine pratik ve uzun süreli uygulamaları içermesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aksoy, A. D. (2022, Nisan). Sürdürülebilirlik kavramının tarihçesi ve gelişimi. Arzu Deniz Aksoy. https://arzuaksoy.com/yazi/surdurulebilirlik-kavraminin-tarihcesi-ve-gelisimi

Aydın, H. & Bakır, NA. (2023). Anaokulu Öğretmenlerinde Sürdürülebilirlik ve Çevre Bilinci Algısının Değerlendirilmesi. İnternational Journal of Applied Economic and Finance Studies. 8(1), 83-101.

Bozlağan, R. (2005). Sürdürülebilir gelişme düşüncesinin tarihsel arka planı.

Berchin, I. I., Dutra, A. R. de A., Salgueirinho Osório, J. B., & Guerra, J. B. S. O. de A. (2021). How do higher education institutions promote sustainable development? A literature review. Sustainable Development, 29(6), 1204–1222. https://doi.org/10.1002/sd.2219

Bulut, B. (2024). Yeni Vatandaşlık Eğitimi ve Yaklaşımları. Pegem Akademi Yayınları.

Carson, R. (2004). Sessiz Bahar (Ç. Güler, Çev.). Palme Yayıncılık. (İlk baskı 1962).

Demir, Y. & Atasoy, E. (2019). Sürdürülebilir Kalkınmanın Ekonomik, Çevresel ve Sosyal Boyutları Çerçevesinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Global Science and Innovations V. 202-215.

Fu, C., Lu, L., & Pirabir, M. (2023). Advancing green finance: a review of sustainable development. Digital Economy and Sustainable Development, 1(20). https://doi.org/10.1007/s44265-023-00020-3

Gürbüz, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik öz-yeterlilik inançlarının ve görüşlerinin belirlenmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Korkmaz, Ş. (2025). Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik lise öğrencilerinin görüşleri ve öğrenmeye etkisi: Ekosistem ve Güncel Çevre Sorunları Ünitesi Örneği. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Ozmehmet, E. (2008). Dünyada ve Türkiye de Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımları. Yaşar Üniversitesi E-Dergisi, Cilt: 3, Sayı:12, 1853-1876

Tekin, Z. (2021). Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerinin değer ve inançlarının incelenmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma: Bir yazın taraması. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 16 (3), 181-208.

World Commission on Environment and Development. (1987). Our common future. Oxford University Press.

BEYNİN ARAMA VE İSTEK GÜCÜ, MOTİVASYON VE PSİKOLOJİK DURUMLARLA İLİŞKİSİ: JAAK PANKSEPP'İN ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

Büşra AĞLAMAZ TİRİNG

Uzman Klinik Psikolog, Bernini Psikoloji
busraaglamaz@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3683-9161

Okan TİRİNG

Uzman Psikolojik Danışman, Marmara Üniversitesi
okantiring4@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9253-8403

Özet

Bu çalışma, Jaak Panksepp'in arama–isteme sistemi kuramını temel alarak dopamin aracılı beyin devrelerinin motivasyonel süreçler ve psikolojik durumlarla ilişkisini incelemektedir. Panksepp'in (2017) Afektif Noröbilim: İnsan ve Hayvan Duygularının Temelleri eserinin "Arama–İsteme Sistemleri ve Sinir Sisteminin Beklenti Durumları" bölümü temel kaynak olarak kullanılmış; ayrıca 2020–2025 yılları arasında yayımlanan güncel literatürden yararlanılmıştır. Bulgular, dopamin devrelerinin yalnızca ödül mekanizmasını değil, aynı zamanda bireyin yaşam enerjisi, anlam arayışı, yaratıcılık ve motivasyonunu da besleyen bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Dopamin eksikliğinin günlük yaşantıda ilgi ve zevk kaybına yol açtığı; L-DOPA tedavisinin ise bu eksiklikleri telafi ederek bireylerde canlılık hissini artırdığı görülmüştür. Öte yandan, aşırı dopamin aktivitesinin şizofreni belirtileriyle, yetersizliğinin ise Parkinson hastalığı ile ilişkili olduğu bulguları dikkat çekmektedir. Ayrıca psikoaktif maddelerin dopamin sistemlerini yapay biçimde uyarması, bağımlılık döngülerini güçlendirmektedir. Sonuç olarak, arama–isteme sistemi, bireylerin psikolojik sağlığını sürdürülebilir kılan, motivasyonel süreçleri destekleyen ve insan deneyiminin temel boyutlarını şekillendiren kritik bir nörolojik yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma, dopamin sisteminin hem normal psikolojik işleyiş hem de patolojik durumların anlaşılması açısından önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Arama–isteme sistemi, dopamin, motivasyon

Abstract

This study examines Jaak Panksepp's SEEKING system theory by focusing on the relationship between dopamine-mediated brain circuits, motivational processes, and psychological states. The analysis is primarily based on Panksepp's (2017) Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions, particularly the section "Seeking Systems and Expectancy States of the Nervous System," and is supported by recent literature published between 2020 and 2025. Findings indicate that dopamine circuits not only underlie reward mechanisms but also nurture life energy, meaning-making, creativity, and motivation. Dopamine deficiency has been associated with loss of interest and pleasure in daily life, while L-DOPA treatment has been shown to restore vitality and motivation. On the other hand, excessive dopamine activity has been linked to schizophrenic symptoms, whereas reduced dopamine activity is associated with Parkinson's disease. Moreover, psychoactive substances that artificially stimulate dopamine pathways reinforce addictive cycles, leading to psychological and behavioral impairments. Overall, the Seeking system is considered a fundamental neurological structure that sustains psychological health, supports motivational processes, and shapes essential dimensions of human experience. This review highlights the importance of dopamine systems both in understanding normal psychological functioning and in explaining pathological conditions.

Keywords: Seeking system, dopamine, motivation

GİRİŞ

Jaak Panksepp'in çalışmaları, beynin arama ve isteme sisteminin motivasyon ve psikolojik durumlarla olan ilişkisini derinlemesine inceleyen önemli bir literatür sunmaktadır. Panksepp'in

"Afektif Noröbilim: İnsan ve Hayvan Duygularının Temelleri" eserindeki "Arama İsteme Sistemleri ve Sinir Sisteminin Beklenti Durumları" bölümü, motivasyonel süreçler içinde dopamin sistemlerinin rolünü anlamaya yardımcı olmaktadır (Kamil et al., 2024). Bu sistemin işleyişi, bireyin temel motivasyon kaynaklarını ve psikolojik sağlığını etkileyen kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Lin et al., 2022).

Dopamin nörotransmitterinin beynin arama-isteme sistemindeki kritik rolü, bireylerin yaşam deneyimlerinin anlamını ve motivasyon düzeylerini doğrudan etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Dopamin yolları, bireylerin gündelik yaşamda karşılaştıkları zevk ve ödülleri işleyerek ilerleyici bir motivasyon kaynağı teşkil eder (Du et al., 2023). Bununla birlikte, dopamin yolaklarındaki hasarların, bireylerin günlük yaşamındaki ilgi ve zevklerin kaybolmasına yol açtığına dair bulgular, Panksepp'in teorisinin sağlam zeminler üzerine kurulduğunu göstermektedir (Martínez-González et al., 2020). Örneğin, L-DOPA tedavisinin dopamin eksikliği olan bireylerde sağladığı iyileşme, bu eksikliğin nasıl telafi edilebileceğine dair önemli bir örnektir; bu tedavi ile bireyler kendilerini "yeniden doğmuş gibi" hissetmektedir (Barta & Kiropoulos, 2022).

Bireylerin motivasyonel süreçleri ve psikolojik durumları açısından, dopamin sisteminin işlevselliği belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, araştırmalar, psikolojik iyi olmanın artırılmasının, yüksek motivasyon ve bağlılık ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Batool et al., 2022). Diğer çalışmalarda ise bireylerin içsel motivasyonları ve psikolojik iyilik halleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir (Zhong, 2024). Panksepp'in arama-isteme sisteminin algılanması, yalnızca ödül mekanizmasını değil, aynı zamanda bireyin yaratıcılığı, anlam arayışı ve hayat tatmini gibi temel psikolojik boyutları da kapsamaktadır (Bai et al., 2022).

Panksepp'in arama-isteme sisteminin doğası, bireylerin araştırma ve keşif davranışlarını yönlendiren temel bir nörolojik yapı olarak kabul edilmektedir. Bu yapı, ventral tegmental alan ile lateral hipotalamus arasındaki bağlantılar üzerinden bireylerin yaşam enerjisi ve ruhsal enerji artışı ile ilişkilendirilmiştir (Diarta & Saluy, 2022). Araştırmalar, beyin aktivitelerinin bu bölgelerdeki uyarılmanın, bireyler üzerinde nasıl yoğun araştırma ve keşif davranışlarına yol açtığını doğrulamaktadır (Xu et al., 2021). Yaşamın anlamlı algılanması ve motivasyon hissi ile kendini gösteren bu sistemin etkinliği, bireylerin psikolojik sağlıkları açısından kritik bir öneme sahiptir (Sim et al., 2025).

Panksepp'in teorileri, Parkinson hastalığı ve şizofreni gibi patolojik durumlarla ilgili önemli bulgular sunmaktadır. Özellikle Parkinson hastalığında dopamin sistemlerindeki hasar, bireyin yaşamının monotonlaşmasına ve motivasyon kaybına neden olmaktadır (Harmanci & Budak, 2021). L-DOPA tedavisi gibi girişimler, bireylerin canlılık ve motivasyon seviyelerini yeniden kazanmalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda, aşırı dopamin aktivitesinin şizofreninin belirtileriyle olan ilişkisi, bu sistemlerin psikolojik sağlığın sürdürülebilirliği için ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Scheidegger et al., 2023).

Dopamin sisteminin bağımlılık ile de ilişkisi dikkat çekicidir. Psikoaktif maddelerin, dopamin sistemini yapay biçimde uyararak bağımlılığa yol açtığı, bu sürecin ruhsal karmaşa ve tükenmişlik gibi duygusal deneyimlere neden olabileceği belgelenmiştir (Ramis & Cheong, 2023). Dopamin üzerinden etki eden bağımlılık döngüleri, bireylerin arama-isteme sistemlerinde meydana gelen bozulmalara katkıda bulunmaktadır (Dai & Leung, 2024). Arama ve isteme sisteminin işlevselliğinin kritik önemi, bireyin motivasyonunu ve genel psikolojik durumunu etkilemektedir; dolayısıyla bu sistemin bütüncül değerlendirilmesi gerekmektedir (Cheng et al., 2024).

Sonuç olarak, Panksepp'in arama-isteme sistemine dair çalışmaları, beynin motivasyonel süreçlerle olan karmaşık ilişkisini ortaya sererken, psikolojik sağlığın sürdürülmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, arama-isteme sistemi; bireylerin yaşam enerjisi, yaratıcılık ve anlam arayışı gibi temel boyutları besleyen bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Dopamin yolakları, bu sistemin etkinliğini artıracak biçimde, bireylerin ruh halini ve genel sağlığını olumlu yönde etkileyen psikolojik gelişmelerin desteklenmesini sağlayacak bir alan sunmaktadır (Antonio, 2023; Işıkgöz et al., 2023)

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, bir literatür incelemesi olarak tasarlanmıştır. Araştırmada Jaak Panksepp'in ortaya koyduğu arama–isteme sistemi ve dopamin aracılı beyin devrelerinin işleyişi, motivasyonel süreçler ve psikolojik durumlarla ilişkisi ele alınmıştır. İnceleme, Panksepp'in (2017) temel eseri Afektif Noröbilim: İnsan ve Hayvan Duygularının Temelleri kitabının "Arama–İsteme Sistemleri ve Sinir Sisteminin Beklenti Durumları" bölümüne dayandırılmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın temel verilerini, Panksepp'in söz konusu eseri ve bu eserde tanımlanan teorik çerçeve oluşturmuştur. Ayrıca, arama–isteme sisteminin dopamin devreleri, motivasyon, psikolojik iyi oluş, bağımlılık, şizofreni ve Parkinson hastalığı ile ilişkisini ele alan güncel ampirik ve kuramsal çalışmalar (2020–2025 arası yayımlanan makaleler) destekleyici kaynak olarak tartışma kısmında incelenmiştir.

İnceleme Süreci

Veriler üç aşamalı bir içerik inceleme süreciyle değerlendirilmiştir:

Tanımlama aşaması

Panksepp'in arama–isteme sistemi tanımı, dopamin sistemlerinin işlevi ve psikolojik süreçlerle ilişkisi ayrıntılı biçimde çıkarılmıştır.

Karşılaştırma aşaması

Bu kavramlar güncel literatürdeki bulgularla karşılaştırılmış, özellikle motivasyon, psikolojik iyi oluş ve patolojik durumlarla (şizofreni, Parkinson, bağımlılık) ilişkiler değerlendirilmiştir.

Tematik sentez aşaması

Bulgular; dopamin devrelerinin rolü, dopaminin işlevi, bağımlılıkla ilişkiler, arama–isteme sisteminin özellikleri, patolojik durumlarla bağlantılar ve genel sonuçlar başlıkları altında tematik olarak bütünleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu inceleme kapsamında Jaak Panksepp'in ortaya koyduğu arama–isteme sistemi ve dopamin aracılı beyin devrelerinin, Panksepp'in (2017) Afektif Noröbilim: İnsan ve Hayvan Duygularının Temelleri kitabının "Arama isteme Sistemleri ve Sinir Sisteminin Beklenti Durumları" bölümü temel alınarak motivasyonel süreçler ve psikolojik durumlarla ilişkisi incelenmiştir.

Dopamin Devrelerinin Rolü

Orta beyindeki çekirdeklerden kaynaklanan dopamin devreleri zarar gördüğünde, organizmanın arama–isteme sistemi sekteye uğramaktadır. Bu durumda birey, gündelik yaşama dair zevk ve ilgilerini kaybetmektedir. L-DOPA uygulaması ise bu eksikliği telafi ederek kişide "yeniden doğmuş gibi" yoğun bir sağlık ve enerji hissi oluşturabilmektedir

Dopamin Sisteminin İşlevi

Dopamin yolakları, gündelik yaşamın sürdürülmesinde kritik rol oynayan afektif değerliklerin taşıyıcısıdır. Bu sistemler etkin olmadığında, bireylerin bilişsel ve davranışsal potansiyelleri ortaya çıkamamaktadır. Dopamin devreleri özellikle katılım ve coşku duygularına katkı sunmaktadır

Dopamin ve Bağımlılık

Psikoaktif maddeler (kokain, amfetamin) dopamin sistemlerini yapay biçimde uyararak psikolojik bağımlılığa yol açmaktadır. Aşırı dopamin aktivitesi ise şizofreninin ilk dönemlerinde görülen ruhsal yükselişler ve var olmayan içgörülere sebep olabilmektedir. Uzun vadede ise birey, duygusal karmaşa ve tükenmişlik yaşayabilmektedir

Arama–İsteme Sisteminin Özellikleri

Bu sistem; araştırma, merak, beklenti ve güdülenme davranışlarını düzenleyen temel bir nörolojik yapıdır. Ventral tegmental alan (VTA) ve lateral hipotalamus arasındaki bağlantılar, enerjik keşif davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Hayvan deneylerinde bu bölgelerin uyarılmasıyla yoğun arama ve keşif davranışları gözlenmiştir. İnsanlarda ise sistemin etkinliği ruhsal enerji artışı, yaşamın anlamlı algılanması ve motivasyon hissi ile kendini göstermektedir

Patolojik Durumlarla İlişkiler

Parkinson hastalığı

Dopamin sistemlerindeki hasar nedeniyle yaşam monoton hale gelir. L-DOPA tedavisi canlılığı geri kazandırabilir.

Şizofreni

Aşırı dopamin aktivitesi paranoid belirtilerle ilişkilidir. Antipsikotikler D_2 reseptörlerini bloke ederek belirtileri azaltırken aynı zamanda arama–isteme sisteminin etkinliğini de düşürmektedir.

Bağımlılık

Dopamin üzerinden etki eden maddeler bağımlılık döngüsünü pekiştirmektedir

Genel Sonuçlar

Arama–isteme sistemi yalnızca ödül mekanizması değil, aynı zamanda organizmanın yaşam enerjisi, anlam arayışı, yaratıcılık ve hayal gücü gibi insan deneyiminin temel boyutlarını da besleyen nörolojik bir yapıdır. Bu sistemin işlevselliği, psikolojik sağlığın sürdürülmesi açısından kritik öneme sahiptir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Jaak Panksepp'in (2017) tanımladığı arama–isteme sisteminin motivasyon ve psikolojik durumlarla ilişkisini güçlü biçimde desteklemektedir. Özellikle dopamin devrelerinin işlevi, bireylerin yaşam enerjisi, motivasyon düzeyi ve psikolojik iyilik halleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bulgu, literatürde dopamin sistemlerinin motivasyonel

süreçlerde kritik işlevlere sahip olduğunu vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Lin et al., 2022; Du et al., 2023).

Çalışmanın dikkat çeken yönlerinden biri, dopamin eksikliği ve bunun telafisine yönelik girişimlerin psikolojik deneyimler üzerindeki etkisidir. Panksepp'in işaret ettiği L-DOPA tedavisinin bireylerde "yeniden doğmuş gibi" bir canlılık yaratması, motivasyonun biyolojik temelleriyle doğrudan ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, Martínez-González ve ark. (2020) ile Barta ve Kiropoulos'un (2022) dopaminin psikolojik iyi oluşla ilişkisini vurgulayan sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Dopamin sisteminin patolojik durumlarla ilişkisi de dikkate değerdir. Bulgular, aşırı dopamin aktivitesinin şizofreni belirtileriyle, yetersizliğinin ise Parkinson hastalığındaki motivasyon kaybıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir (Harmanci & Budak, 2021; Scheidegger et al., 2023). Bu sonuçlar, arama–isteme sisteminin yalnızca sağlıklı motivasyon süreçleri değil, aynı zamanda klinik psikopatolojilerin anlaşılmasında da merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Dopamin sisteminin bağımlılık süreçlerindeki rolü de literatürle uyumlu şekilde ortaya çıkmıştır. Kokain ve amfetamin gibi maddelerin dopamin yolaklarını yapay biçimde uyardığı ve bunun psikolojik bağımlılığa yol açtığı bulgusu, Ramis & Cheong (2023) ile Dai & Leung (2024) tarafından da vurgulanmıştır. Bu bağlamda, arama–isteme sisteminin bozulmasının yalnızca klinik düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal ve davranışsal düzeyde de geniş yansımaları olabileceği söylenebilir.

Son olarak, bu sistemin insan deneyiminde yalnızca ödül mekanizması değil, aynı zamanda yaratıcılık, anlam arayışı ve hayat tatmini gibi temel boyutları da beslediği görülmektedir (Bai et al., 2022; Zhong, 2024; Cheng et al., 2024). Bu durum, motivasyonun sadece biyolojik bir süreç değil, aynı zamanda bireyin psikolojik iyi oluşunu ve yaşam doyumunu besleyen bütüncül bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Bu inceleme, Jaak Panksepp'in (2017) arama–isteme sistemi teorisinin güncel literatür ışığında motivasyon, psikolojik sağlık ve patolojik durumlar bağlamında önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Bulgular, dopamin devrelerinin yalnızca ödül ve haz mekanizmalarını değil, aynı zamanda bireyin yaşam enerjisini, yaratıcılığını ve anlam arayışını da beslediğini ortaya koymaktadır.

Parkinson ve şizofreni gibi klinik bozukluklarda dopamin işlev bozukluklarının belirgin etkiler yaratması, sistemin nöropsikolojik sağlık açısından kritik önemini göstermektedir (Harmanci & Budak, 2021; Scheidegger et al., 2023).

Bağımlılık süreçlerinde dopaminin merkezi rolü, motivasyonel döngülerin yapay uyarımlarla nasıl bozulabildiğini açıklamaktadır (Ramis & Cheong, 2023; Dai & Leung, 2024).

Psikolojik iyi oluş ve motivasyon arasındaki güçlü bağlantılar, dopamin sistemlerinin sadece biyolojik değil, aynı zamanda insani deneyimlerin bütüncül boyutlarıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Batool et al., 2022; Bai et al., 2022; Zhong, 2024; Cheng et al., 2024).

Sonuç olarak, arama–isteme sistemi, bireylerin çevreleriyle etkileşimlerini yönlendiren, yaşamlarına anlam katan ve psikolojik sağlığı sürdürülebilir kılan temel bir nörolojik yapı olarak değerlendirilebilir. Bu sistemin anlaşılması hem klinik uygulamalarda hem de psikolojik iyilik halini artırmaya yönelik müdahalelerde önemli katkılar sağlayacaktır.

SINIRLILIKLAR

Bu çalışma, Jaak Panksepp'in (2017) temel eseri ve 2020–2025 yılları arasında yayımlanmış sınırlı sayıda güncel literatüre dayalı bir inceleme niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla, araştırmada yalnızca ikincil kaynaklara başvurulmuş, deneysel ya da klinik veri toplanmamıştır. Bu durum, elde edilen bulguların doğrudan nedensel sonuçlar ortaya koymasından ziyade kuramsal ve literatür temelli bir çerçeve sunduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca, arama–isteme sistemine ilişkin bulguların büyük kısmı hayvan deneylerinden elde edilmiş olup, insan davranışlarıyla tam anlamıyla genellenmesi konusunda temkinli olunması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, incelemede kullanılan literatür İngilizce ve Türkçe çalışmalardan oluştuğu için farklı kültürel bağlamlarda yapılmış araştırmalara sınırlı düzeyde yer verilebilmiştir.

KAYNAKLAR

Antonio, J. (2023). Psychological factors affecting athletes' motivation and performance in competitive sports in mexico. IJPERS, 1(1), 13-23. https://doi.org/10.47604/ijpers.2141

Bai, M., Yao, S., Ma, Q., Wang, X., Liu, C., & Guo, K. (2022). The relationship between physical exercise and school adaptation of junior students: a chain mediating model. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977663

Barta, T. and Kiropoulos, L. (2022). The mediating role of stigma, internalized shame, and autonomous motivation in the relationship between depression, anxiety, and psychological help-seeking attitudes in multiple sclerosis. International Journal of Behavioral Medicine, 30(1), 133-145. https://doi.org/10.1007/s12529-022-10078-6

Batool, U., Raziq, M., Obaid, A., & Sumbal, M. (2022). Psychological ownership and knowledge behaviors during a pandemic: role of approach motivation. Current Psychology, 42(29), 25089-25099. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03450-y

Cheng, X., Holliman, A., & Waldeck, D. (2024). Examining the influence of motivation and engagement on psychological distress: a one-year follow-up study. Psychology of Education Review, 48(1), 77-80. https://doi.org/10.53841/bpsper.2024.48.1.77

Dai, X. and Leung, A. (2024). Motivations matter: moral and health-related motives indirectly relate to differential psychological health indicators among vegetarians. Journal of Health Population and Nutrition, 43(1). https://doi.org/10.1186/s41043-024-00534-2

Diarta, L. and Saluy, A. (2022). The role of competence, psychological capital, and intrinsic motivation interventions in influencing teacher performance in the era of the covid-19 pandemic. International Journal of Law Policy and Governance, 1(2), 89-102. https://doi.org/10.54099/ijlpg.v1i2.396

Du, W., Li, Z., Xu, Y., & Chen, C. (2023). The effect of parental autonomy support on grit: the mediating role of basic psychological needs and the moderating role of achievement motivation. Psychology Research and Behavior Management, Volume 16, 939-948. https://doi.org/10.2147/prbm.s401667

Harmanci, P. and Budak, F. (2021). The effect of psychoeducation based on motivational interview techniques on medication adherence, hope, and psychological well-being in schizophrenia patients. Clinical Nursing Research, 31(2), 202-216. https://doi.org/10.1177/10547738211046438

Işıkgöz, M., Sezan, T., & Yüksel, A. (2023). The mediating role of psychological resilience in the relationship between epidemic anxiety and academic motivation of physical education teacher candidates. Physical Education of Students, 27(2), 53-60. https://doi.org/10.15561/20755279.2023.0201

Kamil, N., Beh, L., Lai, S., Rahman, N., & Ali, M. (2024). Fostering psychological well-being and igniting work motivation in employees: gender as moderator. Psychological Thought, 17(1), 179-199. https://doi.org/10.37708/psyct.v17i1.854

Lin, P., Vu, T., Nguyen, V., & Wu, Q. (2022). Self-determination theory and accountant employees' psychological wellbeing: the roles of positive affectivity and psychological safety. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870771

Martínez-González, J., Caracuel, A., Vilar-López, R., Becoña, E., & Verdejo-García, A. (2020). Evaluation of motivation for the treatment of drug addicts with personality disorders. The Spanish Journal of Psychology, 23. https://doi.org/10.1017/sjp.2020.13

Panksepp, J. (2017). *Afektif Noröbilim: İnsan ve Hayvan Duygularının Temelleri* (S. Ünal, V.K. Ölmeztoprak, Çev.). Alfa Yayınları. (Orijinal çalışma 1998'de yayımlandı)

Ramis, T. and Cheong, L. (2023). Mediating effect of psychological needs satisfaction on the relationship between gratitude and academic motivation during online learning. Journal of Pedagogical Research. https://doi.org/10.33902/jpr.202322757

Scheidegger, A., Penedo, J., Blättler, L., Aybek, S., Bischoff, N., & Holtforth, M. (2023). Motive satisfaction among patients with chronic primary pain: a replication. Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 30(4), 893-908. https://doi.org/10.1007/s10880-023-09942-8

Sim, Y., Kwon, S., & Lee, D. (2025). The influence of parent-initiated motivational climate on adolescent golfers' flow experiences: the mediating role of basic psychological needs. Perceptual and Motor Skills, 132(4), 721-746. https://doi.org/10.1177/00315125251336272

Xu, L., Liao, J., Wu, Y., & Kuang, H. (2021). Effect of psychological capital of volunteers on volunteering behavior: the chained mediation role of perceived social support and volunteer motivation. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.657877

Zhong, T. (2024). Physical activity motivations and psychological well-being among university students: a canonical correlation analysis. Frontiers in Public Health, 12. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1442632

AZERBAYCAN'DA EĞİTİM EKONOMİSİNİN GELİŞME BEKLENTİLERİ VE ZORLUKLARI

Təranə VƏLİYEVA

Bakı Mühəndislik Universiteti, müəllim

tvaliyeva@beu.edu.az

BAKI, AZƏRBAYCAN

ORCID ID: 0009-0001-3319-5305

Özet

Bilindiği gibi, insan sermayesinin oluşumunda asıl yük eğitim sisteminin üzerine düşmektedir. Eğitim alanı üretim dışı bir sektör olup, halkın ve ekonominin ihtiyaçlarına uygun nitelikli personel yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan, günümüzün "bilgi ekonomisi" çağında eğitim hizmetlerinin kalitesini artırarak halkın bilgi ve eğitim seviyesini yükseltmek oldukça güncel ve çözülmesi gereken önemli sorunlardan biri olarak kabul edilmektedir. Eğitimin ekonomiye katkısı geniştir: İnsan sermayesi, iş gücünün kalitesi, sosyal eşitlik ve ekonomik kalkınma gibi alanlarda önemli değişimlere neden olabilir. Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle daha yüksek düzeyde eğitim almak, iş gücü piyasasında daha fazla rekabete yol açmakta ve modern ekonomilerde eğitimin rolü giderek daha önemli hale gelmektedir. Eğitim ekonomisi, eğitimin ekonomik büyümeye, sosyal refaha ve insan sermayesinin gelişimine etkisini inceleyen önemli bir alandır. Günümüzde bilgi temelli bir ekonominin inşa edilmesinde eğitimin rolü daha da ön plana çıkmaktadır. Azerbaycan'da da son yıllarda eğitim alanında çeşitli reformlar gerçekleştirilmiş, bu alana yapılan yatırımlar artırılmıştır. Ancak buna rağmen eğitim sisteminde hâlâ çeşitli zorluklar mevcuttur. Bu araştırmanın amacı, Azerbaycan'da eğitim ekonomisinin mevcut durumunu analiz etmek, gelişim perspektiflerini belirlemek ve mevcut sorunlara yönelik çözüm yolları önermektir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, bilim, ekonomi, insan sermayesi, teknoloji

GİRİŞ

Eğitim ekonomisinin önemi hem ülke hem de küresel ölçekte giderek artmaktadır. Eğitim ekonomisi, eğitim sistemlerinin ekonomik yönlerini inceleyen ve bu sistemlerin ekonomi üzerindeki etkilerini araştıran uzmanlaşmış bir alandır. Bu alan, eğitim hizmetlerinin üretimini, eğitim sürecinin verimliliğini ve eğitimin ekonomik kalkınmayla ilişkisini analiz eder. Aynı zamanda, eğitim harcamalarının etkinliğini, eğitim sektörüne yapılan yatırımların getirilerini ve toplumun genel ekonomisi üzerindeki etkilerini inceler. Eğitimin ekonomik kalkınmadaki rolü özellikle **insan sermayesi teorisi** ile açıklanmaktadır. Bu teoriye göre, eğitime yapılan yatırım uzun vadede iş gücü verimliliğini artırır, yenilik potansiyelini güçlendirir ve sosyoekonomik eşitliği teşvik eder. Eğitimin kaliteli olması ve iş gücü piyasasına uygun becerilerin kazandırılması ise bu sürecin temel koşuludur. Eğitim sistemi, genel ekonomik sistemin bir parçası olarak, ülkedeki nüfusun sayısı, istihdam durumu, coğrafi dağılımı ve ekonomik kalkınma yönelimleriyle daha fazla entegrasyon sorunlarını çözmek amacıyla geliştirilir. Eğitim, yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumun sosyal ve ekonomik ilerlemesinin temel dayanaklarından biri olarak kabul edilir. Günümüzde ekonomik kalkınmanın en önemli unsurlarından biri olarak eğitimin rolü daha da ön plana çıkmaktadır.

Günümüz koşullarında eğitim sektörü, genel ekonomik sistemin bir bileşeni olarak üretim, bilimsel-teknolojik ilerleme (BTİ) ve nitelikli, geniş perspektifli insan gücünün yetiştirilmesi için gerekli olan mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılmasına hizmet eder. **Eğitimin ekonomik temelleri**, bu alanın gelişiminin maddi temelini oluşturur. Örneğin, gayri safi yurt içi hasılada (GSYİH) eğitimin rolü veya GSYİH artışıyla eğitime ayrılan kaynakların artışı gibi konular karşılıklı etkileşim içinde incelenmekte ve analiz edilmektedir. [1, s.152]

Eğitimin ekonomik temelini; eğitime ayrılan kaynaklar, bu kaynakların kullanımı, maddi-teknik altyapı, eğitimde insan kaynağı potansiyeli, eğitimin kalitesinin yönetimi, eğitimin öngörülmesi ve yönetim yönelimleri oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bugün inşa edilen köprüler, yollar, elektrik santralleri ve su-komünal hizmet tesislerinin inşası ve yenilenmesinde temel finansman kaynağı petrol gelirleridir. Petrol gelirleri sayesinde yönetim sisteminin geliştirilmesi, ülkemizin her yıl dünyada ileri teknolojiler uygulayan devletler arasında sıralamasının yükselmesine katkı sağlamaktadır. Tüm bu başarıların temelinde insan zekâsı, aklı ve emeği yer almaktadır. Bu nedenle hükümet, petrol gelirlerini entelektüel mülkiyete ve insan sermayesinin geliştirilmesine yönlendirmeyi başlıca hedeflerinden biri olarak ilan etmiştir.

Eğitim ekonomisi alanında yapılan araştırmalar, eğitim sistemlerinin ekonomik etkilerini ve etkinliğini değerlendirmeye yöneliktir. Bu alanda kullanılan araştırma yöntemleri hem teorik hem de ampirik yaklaşımları birleştirir. Araştırma yöntemleri, eğitim ekonomisinin çeşitli yönlerini incelemeye olanak sağlar ve eğitim politikaları açısından önemli sonuçlar elde edilmesine yardımcı olur.

Eğitim ekonomisi araştırmalarında kullanılan bazı temel yöntemler şunlardır:

1) Nicel araştırma yöntemleri
2) Nitel araştırma yöntemleri
3) Ekonomik modelleme
4) İnsan sermayesi ve eğitim ekonomisi analizi
5) Sosyoekonomik etkiler ve sosyal sermaye

Eğitim, üretkenliği ve yaratıcılığı artırmanın yanı sıra girişimciliği ve teknolojik gelişmeyi de teşvik etmeye eğilimlidir. Tüm bunlar ülkenin ekonomik gücünü önemli ölçüde artırdığından, eğitim ülkeler için adeta doğal bir kaynak değerindedir [2]. Azerbaycan'da devlet bütçesinden eğitime ayrılan pay giderek artmaktadır. 2024 yılı için bu rakam beş milyar manatı aşmıştır [5]. Yükseköğretimin erişilebilirliği artsa da, bölgeler arasında eşitsizlik, mesleki eğitimin zayıf gelişimi ve bazı öğretim programlarının iş gücü piyasasına uygun olmaması hâlâ sorun olarak kalmaktadır. Aynı zamanda, dijital eğitimin geliştirilmesi yönünde adımlar atılsa da, altyapı ve personel yetersizliği hâlen güncelliğini korumaktadır.

Eğitimin ekonominin çeşitlendirilmesinde ve petrol dışı sektörün gelişmesinde rolü büyüktür. Petrol sonrası dönemde Azerbaycan için en önemli kaynak insan sermayesidir. Eğitimli nüfus daha yüksek iş gücü verimliliğine sahiptir, bu da ekonomik büyümeyi sağlar. Aynı zamanda, girişimcilik, start-up ve teknoloji alanlarına ilgi artmakta, bu durum eğitimin yenilikle (inovasyonla) entegrasyonunu zorunlu kılmaktadır. Dünya deneyimi göstermektedir ki, eğitim yalnızca bir ülkenin sosyoekonomik ve sosyo-kültürel gelişiminde değil, aynı zamanda güvenliği, sürdürülebilir kalkınması, istihdamın sağlanması ve yoksulluğun azaltılmasında da önemli bir rol oynamaktadır [9]. Eğitim, bireyin yeteneklerinin ve entelektüel potansiyelinin ortaya çıkmasına yardımcı olan önemli bir araçtır ve toplumun gelişiminin temelini oluşturur [7].

Eğitim ekonomisi hem mikroekonomik hem de makroekonomik açılardan incelenmektedir. Mikro düzeyde bireylerin eğitim alma kararları, eğitim harcamalarının gelir üzerindeki etkisi, arz-talep dengesi gibi konular ele alınmaktadır. Makro düzeyde ise eğitimin ekonomik büyümeye, sosyal eşitliğe ve toplumun genel gelişmişlik düzeyine etkisi değerlendirilmektedir. Bilimsel literatürden de bilindiği üzere, halkın yaşam kalitesinin iyileştirilmesi, ülkede entelektüel potansiyelin oluşturulması ve ondan

verimli biçimde yararlanılmasıyla bağlıdır [8]. Halkın gelirlerinin artmasında, bilgi ve becerilerinin rolü tartışılmazdır. Eğer bir ülkede bilgiye, eğitime ve bilime ilgi olsa da bunlardan yararlanma düzeyi düşükse, yaşam kalitesinin iyileşmesinden söz edilemez. Çünkü insanın entelektüel seviyesi yüksek olduğunda, yalnızca kendisinin değil, ailesinin, çalıştığı kurumun ve genel olarak toplumun gelişimine katkı sağlar [3, s.150].

Küreselleşmenin geniş ölçekte yayıldığı günümüzde, ülkede sosyoekonomik kalkınmanın sağlanması ve çağdaş dünyaya entegrasyon, büyük ölçüde bilimin ve eğitimin gelişimine, yeni bilimsel bilgilerin, teknik ve teknolojilerin benimsenme düzeyine bağlıdır. Bu unsurların gerçekleşmesi ise öncelikle ekonominin çeşitli alanları için yüksek bilgiye sahip nitelikli uzmanların yetiştirilmesini gerektirmektedir [4, s.159].

BULGULAR

Küreselleşme ve uluslararası ticaret, ülkelerin ve ekonomilerinin birbirleriyle sürekli rekabet halinde olmalarını gerektirir. Ekonomik açıdan başarılı sayılan ülkeler, diğer ekonomilere kıyasla rekabet ve karşılaştırmalı üstünlüklere sahip olacaklardır. Bir ülkenin iş gücü ve eğitimi, o ülke ekonomisinin ne ölçüde iyi bir performans göstereceğini belirleyen temel unsurdur. Azerbaycan'da eğitimin ekonominin gelişimi için önemli adımlar atılmış olsa da, hâlâ bir dizi zorluk mevcuttur. Eğitimin iş gücü piyasasıyla ilişkilendirilmesi, bölgesel eşitliğin sağlanması ve eğitimin yeniliklerle entegrasyonu gelecekteki gelişmenin ana yönleridir. İnsan sermayesinin güçlendirilmesi, uzun vadeli ekonomik refahın temel koşuludur.

Azerbaycan'ın elde ettiği döviz gelirlerinin insan sermayesine dönüştürülmesi, ekonomik politikanın başlıca hedeflerinden birine dönüştüğünden, hükümet insan sermayesiyle ilgili özel bir uzmanlaşmış yapı oluşturabilir. Gelişmiş ülkelerin tecrübeleri dikkate alınarak bu girişimin hayata geçirilmesiyle, entelektüel ve yüksek yönetim becerilerine sahip güçlü bir insan sermayesi temeli oluşturmak mümkün olacaktır. Artık tüm gelişmiş ülkelerin deneyimi göstermektedir ki, bütün kalkınma eğilimlerinin merkezinde insan faktörü yer almaktadır. Gelişmiş ülkelerin en büyük zenginliği ve sermaye kaynağı da bilgi ve deneyim açısından zengin insan kaynaklarıdır. Azerbaycan, insan sermayesi fonunu oluşturarak devlet ve özel sektörün en modern bilgi ve teknolojileri benimsemiş kadrolarla donatılmasını sağlayabilir. Ülkemizde bu temel için büyük kaynaklar da mevcuttur.

Günümüzde Azerbaycan'ın hem ülke içinde hem de yabancı ülkelerin saygın bilim ve eğitim kurumlarında eğitim gören profesyonel genç kadro ordusu, modern dünyanın bilimsel, teknik ve kültürel ilerlemesinin ülkemize aktarılmasının temelini oluşturur. Onlar, çağdaş yönetim teknolojilerinin altın hazinesi olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Ə.Q.Əlirzayev. Sosyal Sektörün Ekonomisi ve Yönetimi. Bakü – 2010

https://honours.academy/az/blog/tehsil-iqtisadiyyata-nece-tesir-gosterir/

R.S.Abdullayeva, A.N.Muradov. Sosyal Sektörün Ekonomisi. Bakü – 2009

F.P.Rahmanov. Sosyal Sektör ve Sosyal Politika. Bakü – 2021

Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi (2024)

UNESCO Eğitim Finansmanı Raporları

Dünya Bankası (2023). Dünya Kalkınma Göstergeleri

Becker, G. (1993). İnsan Sermayesi: Teorik ve Ampirik Bir Analiz

OECD (2022). Eğitimde Genel Görünüm

ROMANTİK İLİŞKİSİ OLAN BİREYLERDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK, DUYGUSAL ZEKÂ, MENTAL İYİ OLUŞUN İLİŞKİ DOYUMU İLE İLİŞKİSİ[3]

Ceren ÖZTÜRK

Öğrenci, Yıldız Teknik Üniversitesi
ceren.ozturk1@std.yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0009-0009-5330-2305

Yağmur SAVAŞ

Öğrenci, Yıldız Teknik Üniversitesi
yagmur.savas@std.yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0009-0006-8669-9554

Beyza DAĞAŞAN

Öğrenci, Yıldız Teknik Üniversitesi
beyza.dagasan@std.yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0009-0005-5951-4529

Yağmur KAYA

Araştırma Görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi
ykaya@yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-4077-3182

Özet

Bu araştırmada bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, mental iyi oluş ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın deseni genel tarama modellerinden ilişkisel modeldir. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın örneklemine ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilme ölçütü katılımcıların romantik ilişki içerisinde olması, çalışmaya katılmak için gönüllü olması ile 18 yaşından büyük olmasıdır. Araştırmanın örneklemi 491 katılımcıdan (333 kadın ve 158 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 61 arasındadır ($\bar{X}$ = 31.74 yaş, SS = 12.07). Katılımcıların 25'inin flörtü, 239'unun sevgilisi, 4'ünün sözlüsü, 8'inin nişanlısı, 215'inin eşi vardır. Veri toplama araçları olarak Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği ve Romantik İlişki Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, pearson momentler çarpımı analizi, regresyon analizi, bağımsız gruplar t testi ve anova kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda ilişki doyumu ile bilinçli farkındalık ($r = .283$, $p < .01$), duygusal zekâ ($r = .270$, $p < .01$) ve mental iyi oluş ($r = .310$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonucunda bilinçli farkındalık, duygusal zekâ ve mental iyi oluşun birlikte ilişki doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($R2 = .148$; $p < .01$). Araştırmanın fark testi sonuçlarına göre mental iyi oluş ($t(489) = 3.09$, $p < .05$) ve duygusal zekâ ($t(489) = 2.40$, $p < .05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre duygusal zekâ ($F (2, 488)$, $p < .05$) ve mental iyi oluşun ($F (2, 488)$, $p < .05$) sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre bilinçli farkındalık ($F (4, 486)$, $p < .05$), duygusal zekâ ($F (4, 486)$, $p < .05$), mental iyi oluş ($F (4, 486)$, $p < .05$) ve ilişki doyumunun ($F (4, 486)$, $p < .05$) ilişki durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak, istatistiksel olarak değişkenler arasında ilişkiler olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlişki doyumu, bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, mental iyi oluş

[3] Bu araştırma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2024 yılı 1. dönem kapsamında 1919B012410103 numara ile desteklenmiştir.

THE RELATIONSHIP OF MINDFULNESS, EMOTIONAL INTELLIGENCE, AND MENTAL WELL-BEING WITH RELATIONSHIP SATISFACTION AMONG INDIVIDUALS IN ROMANTIC RELATIONSHIP

Abstract

In this study, the relationships among mindfulness, emotional intelligence, mental well-being, and relationship satisfaction were examined. The research design was a correlational model, which is one of the general survey models. Criterion sampling was employed to determine the study group. Inclusion criteria for participation were being in a romantic relationship, volunteering to participate in the study, and being over the age of 18. The sample consisted of 491 participants (333 women and 158 men) whose ages ranged between 18 and 61 (M = 31.74 years, SD = 12.07). Among the participants, 25 were dating, 239 had a partner, 4 were engaged to be married (verbal engagement), 8 were formally engaged, and 215 were married. The data collection instruments included the Mindfulness in Romantic Relationships Scale, the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale, the Trait Emotional Intelligence Questionnaire, and the Relationship Satisfaction Scale. Descriptive statistics, Pearson product-moment correlation analysis, regression analysis, independent samples t-test, and ANOVA were used for data analysis. The results of the correlation analysis revealed significant positive associations between relationship satisfaction and mindfulness ($r = .283$, $p < .01$), emotional intelligence ($r = .270$, $p < .01$), and mental well-being ($r = .310$, $p < .01$). Multiple regression analysis indicated that mindfulness, emotional intelligence, and mental well-being together significantly predicted relationship satisfaction ($R^2 = .148$; $p < .01$). According to the findings of the difference tests, mental well-being ($t(489) = 3.09$, $p < .05$) and emotional intelligence ($t(489) = 2.40$, $p < .05$) differed significantly by gender. The results also demonstrated that emotional intelligence ($F(2, 488)$, $p < .05$) and mental well-being ($F(2, 488)$, $p < .05$) differed significantly according to socioeconomic status. Furthermore, mindfulness ($F(4, 486)$, $p < .05$), emotional intelligence ($F(4, 486)$, $p < .05$), mental well-being ($F(4, 486)$, $p < .05$), and relationship satisfaction ($F(4, 486)$, $p < .05$) showed significant differences depending on relationship status.

Keywords: Relationship satisfaction, mindfulness, emotional intelligence, mental well-being

GİRİŞ

Romantik İlişki

Romantik ilişki, karşılıklı olarak kabul edilen, gönüllülük esasına dayanan ve süregelen etkileşimleri ifade eder. Bu tür ilişkiler, diğer sosyal ilişkilerden farklı olarak, iki bireyin duygusal yakınlığına dayalı olarak gelişir. Romantik ilişkiler, bireylerin duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı dinamik bir yapıya sahiptir. Romantik ilişkilerin bireylerin psikososyal gelişiminde önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır; bu ilişkiler, gençlerin kimlik gelişiminde ve benlik saygılarında belirleyici olabilir (Collins, Welsh, & Furman, 2009). Aynı zamanda romantik ilişkilerin bireylerin duygusal düzenlemelerinde, sosyal becerilerinde ve ilişkisel tatminlerinde de kritik bir etkisi olduğu görülmektedir (Laursen & Jensen-Campbell, 2018).

İlişki Doyumu

İlişkiden alınan doyum, bireylerin romantik ilişkilerinde yaşadıkları memnuniyetin seviyesini belirleyen önemli bir psikolojik kavramdır. Bu kavram, bireyin ilişkideki ihtiyaçlarının ne kadar karşılandığını ve genel olarak ne kadar tatmin olduğunu öznel bir biçimde ifade eder. İlişki doyumu, romantik ilişkilerde güven, iletişim, duygusal bağ ve karşılıklı anlayış gibi temel faktörler etrafında şekillenir. Hendrick (1988) tarafından yapılan çalışmalarda, ilişki doyumu bireyin ilişkide yaşadığı olumlu duygusal deneyimlerin yoğunluğuyla doğrudan ilişkili bir kavram olarak tanımlanmıştır. İlişki içerisinde karşılanan duygusal ve psikolojik ihtiyaçlar, bireyin ilişkiden sağladığı tatmin düzeyini belirlerken, bu tatmin düzeyi ilişkinin genel sağlığı için kritik bir öneme sahiptir. İlişki doyumunun

bireylerin romantik ilişkilerinde bu denli önemli olmasının temel nedeni, bireyin ruh sağlığına ve genel yaşam memnuniyetine olan etkisidir (Hedrick, 1988). Vaughn ve Baier (1999), ilişkinin birey üzerindeki psikolojik etkilerini inceleyen çalışmalarında, partnerler arasındaki duygusal destek, empati ve karşılıklı anlayışın ilişki doyumunu artıran faktörler olduğunu vurgulamaktadır. Bu faktörler, sadece ilişkideki bireylerin birbirlerine yönelik hislerini değil, aynı zamanda bireylerin kendilerini ne kadar mutlu hissettiklerini de etkiler. Yapılan araştırmalara göre, romantik ilişkilere duyulan güven ve tatmin, bireylerin psikolojik iyi oluşlarını artırırken, aynı zamanda stresle başa çıkma becerilerini de güçlendirmektedir (Fincham & Beach, 2010).

Birey üzerindeki etkileri bu denli önemli olan ilişki doyumu kavramını etkileyebilecek değişkenleri ele almak kritiktir. Aşağıda, ilişki doyumunu etkileyebileceği varsayılan ve bu araştırmada ele alınan kavramlara yer verilmiştir.

Romantik İlişkilerde Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık yaşanan ana ilişkin düşünce, duygu ve duyumlara dikkati verme ve farkında olmanın belirli niteliklerle ya da bileşenlerle gelişmiş bir formunu ifade etmektedir (Zümbül & Okur, 2021). Dolayısıyla, geçmişe takılıp kalma veya gelecekle meşgul olmak yerine, şu anda mevcut olanları eleştirmeden kabul etmeyi ifade eder (Düşünceli, 2020). İlişkisel farkındalık, romantik ilişki çerçevesinde dikkatli olmak anlamına gelir (Kimmes vd., 2017). Yapılan çalışmalar bilinçli farkındalığın ilişkisel olarak daha sağlıklı duygusal repertuarları teşvik ederek romantik ilişki doyumuna katkıda bulunduğunu göstermiştir (Wachs & Cordova, 2007). Temelde açık ve alıcı dikkati yansıtan bilinçli farkındalık, romantik ilişkide kişinin partnerinin duygu, düşünce ve iyilik haliyle ilgilenme istekliliğini artırmaktadır. Böylece reaktif tepkiler vermeden önce partnerinin deneyimiyle bağlantı kurma ve onu anlamaya çalışmak için gerekli zamanı bulabilir (Brown, Ryan, Creswell & Niemiec, 2008). Partnerler arasındaki uyum, bilinçli farkındalık seviyesinin ileri olduğu romantik ilişkilerde memnuniyet ve sevgi içerikli davranışların artmasına ek olarak, birçok hayat olayında daha fazla görülmektedir (Wachs & Cordova, 2007: 471). Dolayısıyla, bilinçli farkındalık düzeyinin romantik ilişkilerde bağlantılı olabilme, uyumlu olabilme ve yakınlık hissetme durumlarını desteklediği söylenebilir (Brown vd., 2008: 76). İlişkide yaşanan çatışma sırasında, yüksek düzeyde sürekli bilinçli farkındalığa sahip olan bireylerin daha yapıcı iletişim davranışları sergiledikleri ve tartışmalar sonrası partnerine karşı öfke ve düşmanlık duygularının daha az olduğu ifade edilmiştir (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell & Rogge, 2007). Bilinçli farkındalık ile şimdiki zamana daha fazla dikkatin verilmesi sonucunda, çiftlerin ortaya koydukları davranışlara olan duyarlılıkları artmaktadır. Böylece bilinçli farkındalık ile çiftler, birbirine karşı daha duyarlı ve daha dikkatli biçimde hareket etme fırsatlarını fark etmektedirler (Adair vd., 2018). Bilinçli farkındalığı yüksek olan bireyler, partnerlerinin duygu ve ihtiyaçlarına daha duyarlı olur, böylece ilişkinin duygusal bağları daha güçlü hale gelir. Bu durum, bireylerin ilişkilerindeki memnuniyeti artırırken, uzun vadede ilişkilerinin daha sağlam olmasına da katkıda bulunur. Romantik ilişkilerde bilinçli farkındalık, tarafların birbirlerine daha fazla dikkat göstermesine ve birbirlerini anlamalarına olanak tanır, bu da ilişkide yaşanan sorunların üstesinden gelinmesinde etkili bir yol olarak görülmektedir (Brown & Ryan, 2003). Dolayısıyla romantik ilişiklerde bilinçli farkındalık, literatürde yer alan araştırma sonuçlarından yola çıkarak, ilişki doyumunu etkileyen faktörler arasında yer alabilmektedir.

Duygusal Zekâ

Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekâyı bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleyebilmesi, bunları birbirinden ayırt edebilmesi ve bu duyguları başkalarının düşünce ve

hareketlerine rehberlik edebilmek için kullanabilmesini içeren bir tür sosyal beceri olarak tanımlamışlardır. Duygusal zekânın tanımı 5 ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar: Duyguların farkında olmak, duygularla başa çıkabilmek, kendini motive etmek, başkalarının duygularını fark etmek ve ilişkileri yürütebilmektir. Her insan duygusal zekânın bu beş farklı alanındaki yetenekleri açısından farklılıklar gösterir. Duygusal olarak zeki insanlar, çatışmaları daha iyi ele alabilir, duygularını daha iyi düzenleyebilir ve problemlerin çözümlerini kolaylaştırır (Fitness, 2001). İlişkileri etkileyen faktör kişilerin çeşitli duygulara sahip olmaları değil, herhangi bir duyguyu yaşarken nasıl davrandıklarıdır. Bu nedenle duyguları tanımlamak, ifade etmek ve zorlayıcı olan duyguları idare etmek sağlıklı ilişkiler için oldukça önemli ve gereklidir (Cordova, & Geeve Warren,2005). Ayrıca, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan kişiler ile partnerlerinin duygusal zekâlarının yüksek olduğunu düşünen kişilerin de benzer şekilde ilişki doyumlarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Najm, 2005; Schutte vd., 2001; Üncü, 2007). Duygusal zekâ ve ilişki doyumu açısından bakıldığında ise; duygusal zekâsı yüksek bireyler, ilişkilerinde daha etkili bir empati kurabilir, partnerlerinin ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olabilir ve bu durum ilişki memnuniyetini artırır. Ayrıca, duygusal zekâsı yüksek bireyler, ilişki içerisindeki çatışmaları daha yapıcı bir şekilde çözme eğilimindedirler, bu da ilişkinin genel doyumunu pozitif yönde etkiler. Empati ve anlayış, ilişkiyi güçlendiren faktörler arasında yer alırken, düşük duygusal zekâ seviyesine sahip bireylerin ilişkilerinde daha fazla anlaşmazlık ve memnuniyetsizlik yaşadıkları gözlemlenmiştir (Schutte vd., 2001). Literatürde duygusal zekâ farklı değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Yapılan bir çalışmada duygusal zekâ ile ilişki doyumu arasında duygu düzenleme güçlüğü ve romantik kıskançlığın aracı rolü ele alınmıştır (Akdur, & Aslan, 2017). Yapılan başka bir araştırmada üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları, bağlanma stilleri ve duygusal zekâ açısından incelenmiştir (Mutlu, 2023). Yapılan bir başka çalışmada da internet bağlamının yordayıcıları olarak duygusal zekâ ve kişilerarası problem çözme ele alınmıştır (Özbiçer, & Atıcı, 2018). Dolayısıyla var olan literatür çerçevesinde, ilişki doyumuna olumlu katkısı olan bir diğer faktör duygusal zekâdır.

Mental İyi Oluş

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2004) tarafından bireyin kendi yeteneklerinin farkında olması, yaşamında oluşan stresin üstesinden gelebilmesi, iş yaşamında üretken ve faydalı olabilmesi ve yetenekleri doğrultusunda topluma katkı sağlaması olarak tanımlanmıştır. Psikoloji alanında yalnızca ruh sağlığı hastalıklarına yapılan vurguya kıyasla mental iyi oluş kavramı bireyler için psikolojik kaynaklarının olumlu alanlarına dikkat çekmektedir. Mental iyi oluş, pozitif psikoloji alanında yoğun olarak çalışılan araştırma konularından birisidir. Mental iyi oluş; başkalarından duygusal destek alma yeteneği, yaşamdaki rolleri (iş, aile, sosyal) arasında bir dengede olma, psikofizyolojik bakımdan sağlıklı olma gibi kişisel değişkenler ve sosyal katılımcı olma hali ve hobi edinme gibi değişkenlerle ilişkili görülmektedir (Beiser, 1974). Ayrıca mental iyi oluş düzeyleri yüksek bireylerin yaratıcılıklarının ve bağışıklık sistemlerinin daha yüksek olduğu, diğer insanlarla daha iyi ilişkiler kurdukları, iş yerinde daha verimli oldukları ve daha uzun yaşadıkları saptanmıştır (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Ayrıca psikolojik iyi oluş kavramının öz-yeterlik ve etkileşim kaygısı (Kılınç, 2017), sosyal medya bağımlılığı (Söner & Yılmaz, 2018), içsel dini motivasyon (Karslı, 2019), psikolojik dayanıklılık (Kındıroğlu & Ekici, 2019) ve iş becerikliliği (Kanbur & Mazıoğlu, 2021) ile ilişkilendirildiği çalışmalar mevcuttur. Mental iyi oluş ve ilişki doyumu açısından bakıldığında ise; romantik ilişkisi olan bireylerde mental iyi oluş, bireyin yaşam memnuniyeti, duygusal denge ve genel psikolojik sağlık düzeyi ile yakından ilişkilidir. Araştırmalar, romantik ilişkilerdeki güvenli bağlanma ve empati gibi özelliklerin, bireylerin mental iyi oluşlarını artırdığını göstermektedir (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Dolayısıyla, mevcut çalışma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, mental iyi oluşun ilişki doyumuna olumlu katkısı olabildiği gözlenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma; romantik ilişkisi olan bireylerde bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, mental iyi oluş ve ilişki doyumu değişkenleri arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik olduğundan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, mental iyi oluş ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın örneklemine ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilme ölçütü katılımcıların romantik ilişki içerisinde olması, çalışmaya katılmak için gönüllü olması ve 18 yaşından büyük olmasıdır. Araştırmanın örneklemi 491 katılımcıdan (333 kadın ve 158 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 61 arasındadır ($\bar{X}$ = 31.74 yaş, SS = 12.07). 52 kişi düşük (%10.6), 379 kişi orta (%60) ve 60 kişi yüksek (%12.2) sosyoekonomik düzeye sahip olduğunu belirtmiştir. 4'ü ilkokul (%0.8), 4'ü ortaokul (%0.8), 218'i lise (%44.4), 42'si ön lisans (%8.6), 193'ü lisans (%39.3), 30'u yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 25'inin flörtü, 239'unun sevgilisisi, 4'ünün sözlüsü, 8'inin nişanlısı, 215'inin eşi vardır.

Çalışma grubunu belirlerken, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Merriam, 2015). Çalışma grubu belirlenirken kullanılan ölçüt "romantik ilişki içerisinde olmak", "çalışmaya katılmak için gönüllü olmak" ve "18 yaşından büyük olmak" şeklinde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından; yaş, cinsiyet, ilişki durumu, eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey gibi soruların yer aldığı kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Romantik İlişkide Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Bireylerin romantik ilişki bağlamında bilinçli farkındalık düzeylerini ölçmek için Kimmes vd. (2017) tarafından geliştirilmiş ve Zümrüt ve Okur (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekteki maddeler bireylerin partneriyle ilişkisindeki farkındalık eğilimlerini değerlendiren sorulardan oluşmaktadır. Toplam 5 maddeden oluşan ölçekte, her madde 1=Hemen hemen her zaman ile 6=Hemen hemen hiçbir zaman arasında 6'lı dereceleme ile puanlanmaktadır. Ölçek tek boyutludur. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin romantik ilişki içinde yüksek farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu (WEMİOÖ-KF)

Tennant ve meslektaşları (2007) tarafından bireylerin mental iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilip Demirtaş ve Baydemir (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. WEMİOÖ-KF 5'li Likert tipinde (1= Hiçbir zaman 5 = Her zaman), pozitif ifadelerden oluşan 7 maddelik bir ölçektir. Uygulamada katılımcılardan son iki haftadaki yaşantılarını dikkate almaları istenmektedir. 7 maddelik kısa form ile 14 maddelik uzun form arasında .95 düzeyinde korelasyon elde edilmiştir (Stewart-Brown ve diğ., 2009). WEMİOÖ- KF'de yer alan 7 madde, duygulardan daha çok işlevsellik ile ilişkilidir.

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği

Duygusal zekâ özelliğini ölçmek için Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilip Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından uyarlanan bir ölçektir. Ölçek, öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik olarak dört alt boyutlu ve 20 maddeden oluşmaktadır. 7'li (1: Kesinlikle katılmıyorum, 7: Kesinlikle katılıyorum) Likert tipi ölçektir. Ölçeğin Cranbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81 olarak bulunmuştur.

Romantik İlişki Doyum Ölçeği

Romantik ilişkilerde ilişki doyumunu ölçmek amacıyla Hendrick (1988) tarafından geliştirilmiştir. 7 maddeli ve 7'li Likert tipi ölçektir. Türkçe uyarlaması Curun (2001) tarafından yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek bir faktör altında toplandığı bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 86'dır. Ölçekteki iki madde ters puanlanmakta ve puanların artması ilişki doyumunun arttığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 26.00 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, pearson momentler çarpımı analizi, regresyon analizi, bağımsız gruplar t testi ve anova kullanılmıştır. Bireylerin ilişki doyumları, bilinçli farkındalıkları, duygusal zekâları ve mental iyi oluşları arasındaki ilişkiler için korelasyon analizi yapılmıştır. Bilinçli farkındalıkları, duygusal zekâları ve mental iyi oluşlarının ilişki doyum düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadaki değişkenlerin cinsiyete göre karşılaştırılması için T testi kullanılmıştır. Aynı şekilde sosyoekonomi ve ilişki durumuna göre karşılaştırılması ise anova ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4
1. İlişki doyumu	-			
2. Romantik ilişkide bilinçli farkındalık	.28**	-		
3. Duygusal zekâ	.27**	.34**	-	
4. Mental iyi oluş	.31**	.20**	.65**	-

Tablo 1'de katılımcıların ilişki doyumu, romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, mental iyi oluşlarına ilişkin korelasyon katsayıları verilmektedir.

Bu tabloya göre, ilişki doyumu ile romantik ilişkide bilinçli farkındalık ($r = .283$, $p < .01$), duygusal zekâ ($r = .270$, $p < .01$) ve mental iyi oluş ($r = .310$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, mental iyi oluşlar arttıkça ilişki doyumunun arttığını göstermektedir.

Tablo 2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	19.28	2.47		7.81	.00
Romantik ilişkide bilinçli farkındalık	.39	.08	.22	4.99	.00
Duygusal zekâ	.02	.03	.04	.61	-
Mental iyi oluş	.42	.09	.24	4.38	.00
R= .38	R^2= .15				
F(3-487)= 28.14	p= .00				

Bu araştırmada ilişki doyumunun romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ ve mental iyi oluş ile nasıl açıklandığını ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2'de verilen regresyon sonuçları, romantik ilişkide bilinçli farkındalık ve mental iyi oluşun, ilişki doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir ($r = .38$, $r^2 = .15$, $F (3\text{-}487) = 28.14$, $p < 0.01$). Romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ ve mental iyi oluş birlikte, ilişki doyumu düzeyindeki toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. İlişki doyumunu yordayıcı değişkenlerin göreli önem sırası mental iyi oluş, romantik ilişkide bilinçli farkındalık ve duygusal zekâ şeklindedir.

Tablo 3. Değişkenlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
İlişki doyumu	Kadın	333	40.41	8.59	489	1.01	-
	Erkek	158	41.25	8.43			
Romantik ilişkide bilinçli farkındalık	Kadın	333	21.27	4.77	489	1.39	-
	Erkek	158	20.63	4.81			
Duygusal zekâ	Kadın	333	97.72	16.18	489	2.40	.05
	Erkek	158	101.51	16.53			
Mental iyi oluş	Kadın	333	26.00	4.76	489	3.09	.05
	Erkek	158	27.44	5.00			

Tablo 3'te ilişki doyumu, romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ ve mental iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın fark testi sonuçlarına göre duygusal zekâ ve mental iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Erkeklerin duygusal zekâ puanları ($\bar{X} = 101.51$), kadınlara göre ($\bar{X} = 97.72$) daha olumludur. Mental iyi oluş puanlarında da erkeklerinki ($\bar{X} = 27.44$), kadınlara göre ($\bar{X} = 26.00$) daha olumludur. İlişki doyumu ve romantik ilişkide bilinçli farkındalık puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Değişkenlerin Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İlişki doyumu	Gruplar arası	358.137	2	179.068	2.471	-	
	Gruplar içi	35370.299	488	72.480			
	Toplam	35728.436	490				
Romantik ilişkide bilinçli farkındalık	Gruplar arası	58.397	2	29.199	1.276	-	
	Gruplar içi	11163.770	488	22.877			
	Toplam	11222.167	490				
Duygusal zekâ	Gruplar arası	7706.003	2	3853.002	15.206	.001	1-2, 1-3, 2-3
	Gruplar içi	123655.284	488	253.392			
	Toplam	131361.287	490				
Mental iyi oluş	Gruplar arası	749.819	2	374.909	16.769	.001	1-2, 1-3, 2-3
	Gruplar içi	10910.308	488	22.357			
	Toplam	11660.126	490				

Katılımcıların sosyoekonomik düzeye göre ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Analiz sonuçları, katılımcıların duygusal zekâ puanları arasında sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F (2, 488)$, $p < .05$. Başka bir deyişle, katılımcıların duygusal zekâları, sosyoekonomik düzeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Düzeyler arası farkların hangi gruplar arası olduğunu bulmak amacıyla Sheffe testi yapılmıştır. Sheffe testinin sonuçlarına göre, yüksek sosyoekonomik düzeydekilerin duygusal zekâları ($\bar{X} = 106.53$) orta sosyoekonomik düzeydekilere ($\bar{X} = 98.98$) ve düşük sosyoekonomik düzeydekilere göre ($\bar{X} = 89.90$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, orta sosyoekonomik düzeydekilerin duygusal zekâları düşük sosyoekonomik düzeydekilere göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Bir diğer analiz sonucuna göre, katılımcıların mental iyi oluş puanları arasında sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F (2, 488)$, $p < .001$. Bir diğer deyişle, katılımcıların mental iyi oluşları, sosyoekonomik düzeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Düzeyler arası farkların hangi gruplar arası olduğunu bulmak amacıyla yapılan Sheffe testinin sonuçlarına göre, yüksek sosyoekonomik düzeydekilerin mental iyi oluşları ($\bar{X} = 28.43$) orta sosyoekonomik düzeydekilere ($\bar{X} = 26.58$) ve düşük sosyoekonomik düzeydekilere göre ($\bar{X} = 23.33$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, orta sosyoekonomik düzeydekilerin mental iyi oluşları düşük sosyoekonomik düzeydekilere göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

İlişki doyumu ve romantik ilişkide bilinçli farkındalık puanlarında ise sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Değişkenlerin İlişki Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İlişki doyumu	Gruplar arası	2391.268	4	597.817	8.715	.001	1-2, 1-4, 1-5
	Gruplar içi	33337.168	486	68.595			
	Toplam	35728.436	490				
Romantik ilişkide bilinçli farkındalık	Gruplar arası	231.911	4	57.978	2.564	.05	
	Gruplar içi	10990.256	486	22.614			
	Toplam	11222.167	490				
Duygusal zekâ	Gruplar arası	8546.680	4	2136.670	8.455	.001	2-5
	Gruplar içi	122814.607	486	252.705			
	Toplam	131361.287	490				
Mental iyi oluş	Gruplar arası	1175.225	4	293.806	13.619	.001	2-5
	Gruplar içi	10484.901	486	21.574			
	Toplam	11660.126	490				

Tablo 5'te ilişki doyumu, romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ ve mental iyi oluşun ilişki durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre dört değişkenin de ilişki durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların ilişki doyumu puanları arasında ilişki durumu bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F(4, 486)$, $p < .05$. Başka bir deyişle, katılımcıların ilişki doyumları, ilişki durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Düzeyler arası farkların hangi gruplar arası olduğunu bulmak amacıyla Sheffe testi yapılmıştır. Sheffe testinin sonuçlarına göre, flört edenlerin ilişki doyumu puanları ($\bar{X} = 32.68$) sevgilisi olanlara ($\bar{X} = 42.05$), nişanlı olanlara ($\bar{X} = 43.88$) ve evli olanlara ($\bar{X} = 39.87$) göre daha olumsuz olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada romantik ilişkisi olan bireylerde ilişki doyumu, romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ ve mental iyi oluş bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Tablo 1'de korelasyon sonucuna göre romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, mental iyi oluş düzeyleri arttıkça ilişki doyumunun arttığı bulunmuştur. Tablo 2'de de romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ ve mental iyi oluş birlikte, ilişki doyumunu yordadığı görülmüştür. İlişki doyumunu yordayıcı değişkenlerin göreli önem sırası mental iyi oluş, romantik ilişkide bilinçli farkındalık ve duygusal zekâ şeklindedir. Bu durum, literatürdeki bazı bulgularla örtüşmekte, bazılarıyla ise farklılık göstermektedir.

Öncelikle, mental iyi oluşun ilişki doyumu ile güçlü ilişkisi, bireylerin ruhsal durumlarının romantik ilişkilerdeki algılarını ve davranışlarını etkilemesiyle açıklanabilir. Ryff'in (1989) psikolojik iyi oluş modeli, bireylerin olumlu öz-değerlere, yaşam amacına ve çevreyle başa çıkma gücüne sahip olmasının, ilişkilerdeki doyumu artırabileceğini ileri sürer. Fincham ve Beach (2010), yüksek psikolojik

iyi oluş düzeyine sahip bireylerin partnerleriyle daha sağlıklı iletişim kurduğunu ve daha az çatışma yaşadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Proulx, Helms ve Buehler (2007), psikolojik iyi oluşu yüksek olan çiftlerin stresli yaşam olayları karşısında daha dayanıklı olduklarını ve ilişki doyumlarının daha az olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Ayrıca, Karademas (2007) da psikolojik iyi oluşun yalnızca bireyin öznel mutluluğunu değil, aynı zamanda çiftler arasındaki uyumu da artırdığını vurgulamıştır. Bu bulgular, yüksek mental iyi oluşun ilişki doyumunu çok yönlü biçimde olumlu etkileyebileceğini desteklemektedir.

Bunun yanında, romantik ilişkide bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça ilişki doyumunun da artması, daha önceki araştırmalarla uyumludur. Bilinçli farkındalık; anda kalma, dikkat, odaklanma ve yargılamadan kabul etme gibi beceriler içerdiğinden, çiftlerin karşılıklı etkileşimlerinde çatışmaları daha yapıcı şekilde ele almalarına olanak tanır (Carson et al., 2004). Ayrıca mindful bireyler duygularını daha rahat düzenleyebilmekte ve partnerlerinin ihtiyaçlarına daha duyarlı yaklaşabilmektedir (Wachs & Cordova, 2007).

İlişki doyumu ile ilişkili olan bir diğer kavram duygusal zekâdır. Schutte ve arkadaşları (2001), duygusal zekânın ilişki doyumunu tek başına değil, diğer psikososyal değişkenlerle birlikte etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Brackett, Warner ve Bosco (2005), duygusal zekâsı yüksek bireylerin ilişkilerinde daha fazla sosyal destek ve daha az olumsuz etkileşim yaşadıklarını, ancak bu etkinin doğrudan değil dolaylı yollarla ortaya çıktığını göstermiştir. Dolayısıyla, duygusal zekâ ile ilişki doyumu arasında korelasyon bulunmasına rağmen, bu değişkenin tek başına güçlü bir yordayıcı olmaması mümkündür. Bu durum, duygusal zekânın ilişki doyumunu artırıcı etkisinin daha çok diğer bireysel ya da ilişkisel faktörlerle etkileşim halinde ortaya çıktığını göstermektedir.

Tablo 3'te ilişki doyumu, romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ ve mental iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Araştırmanın fark testi bulgularına göre duygusal zekâ ve mental iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkeklerin duygusal zekâ ve mental iyi oluş puanlarının kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Patalay ve Fitzsimons (2018) genç yetişkinlik dönemine geçişte erkeklerin mental iyi oluş düzeylerinin kadınlardan daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Proto ve Quintana-Domeque (2021) Covid-19 döneminde erkeklerin mental iyi oluş düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda Inglehart (2002) farklı ülkelerde kadın ve erkekler arasında öznel iyi oluş açısından belirgin farklılıklar olduğunu rapor etmiştir. Meisenberg ve Woodley (2015), araştırmasında cinsiyetler arası subjektif iyi oluş farklılıklarını incelemiştir. Araştırmalarına göre kadınların tarım dışı iş gücüne katılım oranlarının artmasıyla beraber, kadınların erkeklere göre daha düşük düzeyde iyi oluş bildirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, ekonomik katılımın kadınların öznel iyi oluşunu erkeklerle karşılaştırıldığında olumsuz yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Duygusal zekâ açısından da cinsiyet farklılıklarının görülebildiği, erkeklerin bazı çalışmalarda daha yüksek puanlar aldığı bildirilmektedir (örn., Schutte et al., 2001). Buna karşın, ilişki doyumu ve romantik ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4'te sunulan ANOVA analiz sonuçlarına göre, duygusal zekâ ve mental iyi oluş düzeyleri sosyoekonomik düzeye göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgu, sosyoekonomik koşulların bireyin psikolojik kaynakları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin hem duygusal zekâ hem de mental iyi oluş puanlarının daha yüksek olması; bu bireylerin daha fazla sosyal, ekonomik ve duygusal destek mekanizmasına erişebildiğini düşündürmektedir. Mayer ve Salovey'e (1997) göre duygusal zekâ, sosyal öğrenme

süreçleriyle gelişen bir beceridir ve bu gelişim süreci ekonomik ve sosyal imkânlarla doğrudan ilişkilidir. Benzer biçimde, Diener ve arkadaşları (2010), bireylerin gelir düzeylerinin ve yaşam standartlarının, yaşam doyumu ve genel psikolojik iyilik hali üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Şahin ve arkadaşları (2017) Türkiye örnekleminde, sosyoekonomik düzeyi yüksek bireylerin stresle başa çıkma ve duygusal düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, Johnson ve Krueger (2006) ABD örnekleminde, gelir düzeyinin psikolojik iyi oluş ve yaşam tatmini ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Gottman ve Silver (1999), sağlıklı ve doyumlu ilişkilerin, taraflar arası iletişim, duygusal bağ ve çatışma çözme becerileriyle daha yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5'te yer alan analiz bulguları, romantik ilişkide bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, mental iyi oluş ve ilişki doyumu değişkenlerinin tamamının ilişki durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bulgular, özellikle evli bireylerin bu değişkenlerde daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu sonuç, uzun vadeli, bağlılık temelli ve daha yapılandırılmış ilişkilerin bireyin duygusal kaynaklarını ve genel iyi oluşunu desteklediğini göstermektedir. Karney ve Bradbury (1995), evlilik gibi yapılandırılmış ilişkilerin bireye psikolojik anlamda güvenlik ve aidiyet hissi sunduğunu, bunun da ilişki doyumu ve ruhsal iyilik hali üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Mikulincer ve Shaver (2007) ise, bağlılık ve güven düzeyi yüksek ilişkilerin bireylerin duygusal dayanıklılığını artırdığını belirtmişlerdir.

Flört eden bireylerin ilişki doyumu puanlarının; sevgilisi olanlar, nişanlılar ve evlilere kıyasla daha düşük olması ise ilişkinin süresi, bağlılık düzeyi ve geleceğe yönelik planlamalarının ilişki doyumunu etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, romantik ilişkilerin doyum düzeyinin yalnızca varlığıyla değil, aynı zamanda yapısı ve istikrarıyla ilişkili olduğunu desteklemektedir (Stanley et al., 2006). Hendrick ve Hendrick (2002) de romantik ilişki doyumunun bağlılık ve ilişkinin niteliği ile yakından ilişkili olduğunu raporlamışlardır.

Duygusal zekâ ve mental iyi oluş açısından da benzer bir desen gözlenmiş; evli bireylerin bu alanlarda daha olumlu değerlere sahip olduğu görülmüştür. Özellikle sevgilisi olan bireylerin, evli bireylere kıyasla daha düşük duygusal zekâ puanlarına sahip olması, ilişkinin yapısal ve duygusal yönünün bireysel psikolojik kaynaklar üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Duygusal zekâ yalnızca bireysel bir beceri değil, aynı zamanda ilişki içi deneyimlerle pekişen bir yapıdır (Mayer & Salovey, 1997). Bu bağlamda, uzun süreli ve güven temelli ilişkilerin, bireylerin duygusal kapasitesini geliştirebileceği söylenebilir.

KAYNAKLAR

Adair, K. C., Boulton, A. J., & Algoe, S. B. (2018). The effect of mindfulness on relationship satisfaction via perceived responsiveness: Findings from a dyadic study of heterosexual romantic partners. Mindfulness, 9, 597–609. https://doi.org/10.1007/s12671-017-0801-3

Akçagöz, H. (2017). Çalışan kadınların, benlik kavramı ile depresyon durumunun incelenmesi benlik kavramı ve ideal benlik kavramı arasındaki fark ile depresyon durumunun değişkenler açısından belirlenmesi [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].

Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. Journal of Marital and Family Therapy, 33(4), 482–500. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00033.x

Beiser, M. (1974). Components and correlates of mental well-being. Journal of Health and Social Behavior, 15(4), 320–327. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2137092

Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. Personal Relationships, 12(2), 197–212. https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00111.x

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Brown, K. W., Ryan, R. M., Creswell, J. D., & Niemiec, C. P. (2008). Beyond me: Mindful responses to social threat. In H. A. Wayment & J. J. Bauer (Eds.), Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego (pp. 75–84). Washington, DC: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11771-007

Büyükşahin, A. (2005). Çok boyutlu ilişki ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 16(2), 97–105.

Canel, A. N. (2007). Ailede problem çözme, evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması [Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi].

Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. Journal of Personality Assessment, 79(2), 306–320. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7902_12

Collins, W. A., Welsh, D. P., & Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationships. Annual Review of Psychology, 60, 631–652. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163459

Cordova, J. V., Gee, C. B., & Warren, L. Z. (2005). Emotional skillfulness in marriage: Intimacy as a mediator of the relationship between emotional skillfulness and marital satisfaction. Journal of Social and Clinical Psychology, 24(2), 218–235.

Curun, F. (2001). The effects of sexism and sex role orientation on relationship satisfaction [Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara].

Demirtaş, A. S., & Baytemir, K. (2019). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(70), 689–701.

Deniz, M. E., Erus, S., & Büyükcebecı, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7(47), 17–31.

Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği–kısa formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, 38(169).

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95(3), 542–575.

Diener, E., Kahneman, D., Tov, W., & Arora, R. (2010). Income's association with judgments of life versus feelings. In E. Diener, J. Helliwell, & D. Kahneman (Eds.), International differences in well-being (pp. 3–15). Oxford University Press.

Düşünceli, B. (2020). Mindfulness. In T. S. Çolak & M. Koç (Eds.), Psikolojik danışmada kuramsal anlayış: Bilgi, tutum, davranışsal beceri. Ankara: Pegem Akademi.

Düşünceli, B., Kaya, G. Ö., & Sumeli, M. Y. (2023). Üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerinin bağlanma stillerine göre incelenmesi. Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 11–27.

Fincham, F. D., & Beach, S. R. H. (2010). Marriage in the new millennium: A decade in review. Journal of Marriage and Family, 72(3), 630–649. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00722.x

Gottman, J. M., & Silver, N. (1999). The seven principles for making marriage work. Crown.

Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. Journal of Marriage and the Family, 50(1), 93–98.

Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (2002). Romantic relationships. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 437–448). Oxford University Press.

Inglehart, R. (2002). Gender, aging, and subjective well-being. International Journal of Comparative Sociology, 43(3–5), 391–408. https://doi.org/10.1177/002071520204300309

Johnson, W., & Krueger, R. F. (2006). How money buys happiness: Genetic and environmental processes linking finances and life satisfaction. Journal of Personality and Social Psychology, 90(4), 680–691. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.680

Kanbur, E., & Mazıoğlu, V. (2021). Psikolojik iyi oluşun iş becerikliliği üzerine etkisi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10(2), 1839–1857. https://doi.org/10.15869/itobiad.851820

Karademas, E. C. (2007). Positive and negative aspects of well-being: Common and specific predictors. Personality and Individual Differences, 43(2), 277–287. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.031

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

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/10.1037/0033-2909.118.1.3

Karslı, N. (2019). Psikolojik iyi oluş ve dindarlık ilişkisi: Trabzon İlahiyat örneği. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 15, 173–205. https://doi.org/10.32950/rteuifd.549409

Kılınç, M. (2017). Psikolojik iyi oluş yordayıcıları olarak özyeterlik ve etkileşim kaygısı. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(13), 207–216.

Kındıroğlu, Z., & Yaşar Ekici, F. (2019). The relationship between psychological well-being and psychological resilience levels of parents and social competence and behaviors of children. Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 9(1), 138–157. https://doi.org/10.17984/adyuebd.458224

Kimmes, J. G., Jaurequi, M. E., May, R. W., Srivastava, S., & Fincham, F. D. (2017). Mindfulness in the context of romantic relationships: Initial development and validation of the Relationship Mindfulness Measure. Journal of Marital and Family Therapy, 44(4), 575–589. https://doi.org/10.1111/jmft.12296

Laursen, B., & Jensen-Campbell, L. A. (Eds.). (2018). Handbook of peer interactions, relationships, and groups. Guilford Press.

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

Mayer, D. (Ed.). (n.d.). Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry (pp. 98–112). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–31). Basic Books.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. Intelligence, 17(4), 433–442. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90003-I

Meisenberg, G., & Woodley, M. A. (2015). Gender differences in subjective well-being and their relationships with gender equality. Journal of Happiness Studies, 16, 1539–1555. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9577-5

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. Guilford Press.

Mutlu, C. (2023). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzlarının bağlanma stilleri ve duygusal zekâ açısından incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi].

Najm, Q. J. (2005). Attachment styles and emotional intelligence in marital satisfaction among Pakistani men and women [Unpublished doctoral dissertation]. Tennessee State University.

Nicholas, W. (2005). The first years of marital commitment. In M. Harway (Ed.), Handbook of couples therapy (pp. 35–36). John Wiley & Sons, Inc.

Özbiçer, S. M., & Atıcı, M. (2018). University students' emotional intelligence and romantic relationship satisfaction: A quantitative study. Journal of Human Sciences, 15(1), 265–279.

Patalay, P., & Fitzsimons, E. (2018). Gender differences in mental health and wellbeing from childhood to adolescence: Findings from a UK cohort study. BMJ Open, 8(4), e018589. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-018589

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. European Journal of Personality, 15(6), 425–448. https://doi.org/10.1002/per.416

Proto, E., & Quintana-Domeque, C. (2021). COVID-19 and mental health deterioration by ethnicity and gender in the UK. PLOS ONE, 16(1), e0244419. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244419

Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. Journal of Marriage and Family, 69(3), 576–593. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00393.x

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

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. The Journal of Social Psychology, 141(4), 523–536. https://doi.org/10.1080/00224540109600569

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 25(2), 167–177. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4

Semple, R. J., & Lee, J. (2014). Mindfulness-based cognitive therapy for children. In R. A. Baer (Ed.), Mindfulness-based treatment approaches (pp. 161–188). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-416031-6.00008-6

Shahin, A., Yıldırım, T., & Demir, H. (2017). Sosyoekonomik düzey ve duygusal düzenleme becerileri. Türk Psikoloji Dergisi, 32(2), 45–60.

Söner, O., & Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(13), 59–73.

Stanley, S. M., Markman, H. J., & Whitton, S. W. (2006). Communication, conflict, and commitment: Insights on the foundations of relationship success from a national survey. Family Process, 45(3), 391–406. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00179.x

Stewart-Brown, S., Tennant, A., Tennant, R., Platt, S., Parkinson, J., & Weich, S. (2009). Internal construct validity of the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): A Rasch analysis using data from the Scottish Health Education Population Survey. Health and Quality of Life Outcomes, 7, 15. https://doi.org/10.1186/1477-7525-7-15

Şahin, M. (2013). Affedicilik ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].

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), 63. https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63

Üncü, S. (2007). Duygusal zekâ ve evlilik doyumu ilişkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].

Vaughn, M. J., & Baier, M. E. M. (1999). Reliability and validity of the Relationship Assessment Scale. American Journal of Family Therapy, 27(2), 137–147. https://doi.org/10.1080/019261899262023

Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. Journal of Marital and Family Therapy, 33(4), 464–481. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00032.x

World Health Organisation. (2004). Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, and practice (Summary report). Geneva, Switzerland.

Yarkın, E. (2014). Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin ilişki doyum ve yaşam doyum düzeyine katkısının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].

Zhou, X., Guo, J., Lu, G., Chen, C., Xie, Z., Liu, J., & Zhang, C. (2020). Effects of mindfulness-based stress reduction on anxiety symptoms in young people: A systematic review and meta-analysis. Psychiatry Research, 289, 113002. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113002

Zimmer-Gembeck, M. J. (2002). The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships. Journal of Adolescent Health, 31(6), 216–225.

Zümbül, S., & Okur, S. (2021). Romantik ilişkide bilinçli farkındalık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. TEBD, 19(1), 1–23. https://doi.org/10.37217/tebd.796789

DİJİTAL ÇAĞIN GÖRSEL DİLİ EMOJİ VE DAHASI

Tülay YAZICI

Doçent Doktor, Muş Alparslan Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü

t.yazici@alparslan.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-4848-449X

Özet

Bu çalışma, dijital çağın görsel dili olarak emojilerin ortaya çıkışı, evrimi ve toplumsal işlevlerini kapsamlı biçimde incelemektedir. Araştırmanın konusu, emojilerin dijital iletişimdeki rolü ve bu rolün kültürel, toplumsal ve ticari bağlamlardaki yansımalarıdır. Bu çalışmanın amacı, başlangıçta yalnızca metin tabanlı iletişime duygusal bir görsel öge eklemek için geliştirilen emojilerin, günümüzde çok yönlü bir iletişim aracı ve kültürel sembol olarak nasıl konumlandığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda emojilerin bireysel ifade biçimlerini nasıl dönüştürdüğü, toplumsal algıları nasıl şekillendirdiği ve ticarileşme süreçlerinde hangi stratejik işlevleri üstlendiği araştırılmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde literatür taraması ve belge analizi teknikleri kullanılmış; emojilerin tarihsel gelişimi, Unicode standartlarına entegrasyon süreci, kullanım işlevleri, kültürel anlam katmanları ve bağlamsal farklılıkları incelenmiştir. Çalışma sonucunda, emojilerin metinlerin duygusal tonunu güçlendirme, mizah katma, samimiyeti artırma, belirsizlikleri giderme, ironi oluşturma ve sosyal bağları pekiştirme gibi işlevler üstlendiği belirlenmiştir. Ayrıca, pazarlama, reklam ve siyaset alanlarında güçlü bir ikna aracı olarak kullanıldıkları; bu yolla markaların tüketicilerle duygusal bağ kurmasına, politik aktörlerin ise mesajlarını daha etkili biçimde iletmesine katkı sağladıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra, aktivist hareketlerde toplumsal çeşitliliğin görünür kılınması ve normatif temsillerin sorgulanması açısından da önemli bir rol oynadıkları tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla, emojiler modern dijital kültürün hem yansıtıcı hem de dönüştürücü boyutlarını barındıran iletişim unsurlarıdır. Teknolojik yeniliklerle birlikte daha kişiselleştirilmiş, bağlam odaklı ve çok boyutlu iletişim biçimlerine evrilme potansiyeli taşımaktadırlar. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda emojilerin yapay zekâ temelli iletişim platformlarına entegrasyonu, eğitim teknolojilerindeki etkileri ve uluslararası diplomasi alanındaki olası işlevlerinin derinlemesine incelenmesi önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Emoji, dijital iletişim, görsel dil, dilsel dönüşüm

THE VISUAL LANGUAGE OF THE DIGITAL AGE EMOJI AND BEYOND

Abstract

This study comprehensively examines the emergence, evolution, and social functions of emojis as the visual language of the digital age. The research focuses on the role of emojis in digital communication and how this role is reflected in cultural, social, and commercial contexts. This study aims to explore how emojis—originally designed to add an emotional visual element to text-based communication—have evolved into multifaceted communication tools and cultural symbols in today's world. In this context, the study examines how emojis have transformed individual modes of expression, shaped social perceptions, and assumed strategic roles within the process of commercialization. Within the framework of qualitative research methodology, the literature review and document analysis techniques were employed. The study investigates the historical development of emojis, their integration into Unicode standards, their communicative functions, the cultural layers of meaning they convey, and their contextual variations. The findings suggest that emojis serve multiple functions, including enhancing the emotional tone of texts, adding humor, increasing intimacy, reducing ambiguity, creating irony, and strengthening social bonds. Moreover, it was found that emojis serve as powerful persuasive tools in marketing, advertising, and political communication, enabling brands to establish emotional connections with consumers and helping political actors convey their messages more effectively. Additionally, emojis play a significant role in activist movements by making social diversity visible and challenging normative representations. Ultimately, emojis are communicative elements that encompass both the reflective and transformative dimensions of modern digital culture. With ongoing technological innovations, they hold the potential to evolve into more personalized, context-oriented, and multidimensional forms of communication. Therefore, future research should focus on integrating emojis into AI-based communication platforms, examining their influence on educational technologies, and exploring their potential applications in the field of international diplomacy.

Keywords: Emoji, digital communication, visual language, linguistic transformation.

GİRİŞ

Dijital iletişimdeki hızlı evrim, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Yazılı dilin öncelikli iletişim aracı olarak kullanıldığı dönemde, kelimeler ve cümle yapıları anlam aktarımında başlıca araçlar olarak kullanılmaktaydı. Ancak internetin yaygınlaşması ve dijital platformların büyümesi ile, yazılı dilin yanı sıra görsel semboller de anlamı iletmekte güçlü bir araç haline gelmiştir. Özellikle emojiler, görsel iletişimin yükselmesiyle birlikte, kullanıcıların duygusal ifadelerini hızla ve etkili bir biçimde aktarmalarına olanak tanımaktadır. Bu evrim, yazılı ve görsel dili birleştirerek anlamın görsel simgelerle güçlendirildiği bir dönemin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

İnternet kullanımının artışı, dijital iletişimin küresel ölçekte daha verimli ve etkileşimli hale gelmesini sağlamıştır. Bugün dünya nüfusunun büyük bir kısmı, dijital platformlarda sadece metin tabanlı iletişim değil, görsel simgelerle zenginleştirilmiş paylaşımlar yapmaktadır. Emojiler, bu dönüşümün merkezinde yer almakta ve kullanıcıların duygusal anlamlarını hızlıca ve etkili bir şekilde aktarmalarına olanak tanımaktadır. Dijital platformlarda yetişen genç kuşaklar, emoji kullanımını bir iletişim biçimi olarak benimsemiştir. Artık bu semboller, mesajları daha sıcak ve anlaşılır kılma işlevi görmektedir. Sonuç olarak, emojiler, dijital iletişimin sadece bir tamamlayıcısı değil, aynı zamanda başlı başına bir dil haline gelmiştir.

İnternet iletişiminin henüz gelişmediği dönemlerde, insanlar duygularını ifade etmek ve fikirlerini paylaşmak için harfler ve kelimelerden oluşan yazılı dili kullanıyorlardı. Cümleler, kelime seçimleri ve noktalama işaretleri, bu dönemde anlam aktarımının temel araçlarını oluşturuyordu. Ancak yeni teknolojik uygulamaların gelişmesiyle birlikte, iletişim biçimleri anlam yüklü görsel platformlara doğru belirgin bir yönelim göstermeye başlamıştır (Wagner vd., 2020: 305).

Küresel dijital eğilimlere dair güncel bir rapora göre, dünya nüfusunun %64,4'ü internet kullanmaktadır. Bu kullanımın büyük bölümü, yakın ilişkilerin (örneğin aile ve arkadaşlar) sürdürülmesi amacıyla sohbet ve mesajlaşma uygulamaları üzerinden gerçekleşmekte; ayrıca bireyler, sosyal medya platformları aracılığıyla başkalarıyla etkileşim kurmaktadır (Kemp, 2023). Günümüzde emojiler, geçmişte özenle seçilmiş kelimeler ya da dikkatle kurulmuş cümleler aracılığıyla gerçekleştirilen işlevlerin yerini almaktadır. Tek bir emoji, geniş bir duygusal yelpazeyi ifade edebilmektedir. Özellikle dijital iletişim ortamlarında yetişen genç kuşaklar, duygularını ifade etmede bu görsellere sıklıkla başvurmaktadır. Ayrıca, düşüncelerin, duyguların ve hatta kimliklerin emoji temsilleriyle aktarılmasına yönelik talebin gün geçtikçe arttığı gözlemlenmektedir (Cavalheiro vd., 2024: 2148).

Başlangıçta, mesajlaşma konuşmalarına emoji gibi görsel öğelerin eklenmesi zararsız bir yenilik olarak görülmekteydi (Danesi, 2017). Bu uygulamanın temel amacı, geleneksel iletişimde eksik kalan unsurları tamamlayarak etkileşimi ve ifade gücünü artırmaktı (Trumble, 2004). Araştırmalar, emojilerin mesajı tamamlayıcı bir işlev gördüğünü, örneğin duygusal tonu güçlendirdiğini (Kaye vd., 2016), iletişimi destekleyerek anlamayı kolaylaştırdığını (Holtgraves ve Robinson, 2020; Prada vd., 2018) ve göndericinin niyetini ortaya koyabildiğini göstermektedir. Bu durum, ilk etkileşimlerde arkadaşlık, romantizm veya cinsel ilgi gibi niyetlerin ifade edilmesi şeklinde de görülebilmektedir (Rodrigues vd., 2022). Ayrıca emojiler, kullanıcıların nasıl algılandığını etkileyerek onları daha sıcak ve samimi gösterebilir (Boutet vd., 2021) ve çoğu zaman mesajın ciddiyetini yumuşatarak ortak bir insanlık duygusu yaratabilir (Cavalheiro vd., 2024).

Bu çalışmanın amacı, dijital iletişimde emoji kullanımının sosyal etkileşimler üzerindeki etkisini incelemektir. İnternetteki hızlı ve yoğun etkileşimlerin, metin tabanlı ifadelere ek olarak görsel sembollerle nasıl şekillendiğini anlamak, modern iletişimdeki evrimi daha iyi kavrayabilmek için önemlidir. Emojilerin, kullanıcıların kendilerini ifade etme biçimlerini nasıl değiştirdiği ve bu değişimin

toplumsal düzeyde nasıl yankı bulduğu, günümüz dijital iletişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Emoji kullanımının, bireyler arası etkileşimi nasıl dönüştürdüğü, özellikle genç kuşaklar arasında daha belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, emoji kullanımının sadece basit bir iletişim aracı olmanın ötesinde, duygusal ve sosyal anlamlar taşıyan bir dil haline geldiği söylenebilir.

Dijital iletişimin hızla evrildiği bu dönemde, emojiler gibi görsel öğeler, yalnızca bir iletişim aracı olmaktan öte, sosyal ilişkilerin dinamiklerini etkileyen unsurlar haline gelmiştir. Bu araştırma, emojilerin dijital ortamda kullanıcılar arasındaki anlam aktarımını nasıl zenginleştirdiğini ve toplumsal bağları nasıl pekiştirdiğini anlamayı amaçlamaktadır. Özellikle sosyal medya ve mesajlaşma platformları üzerinden gerçekleştirilen etkileşimlerin, görsel unsurlar eklenerek daha anlamlı hale gelmesi, iletişimin verimliliği üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Emojilerin, kullanıcıların birbirleriyle olan iletişimini daha sıcak ve samimi hale getirdiği, aynı zamanda mesajların duygusal tonunu güçlendirdiği gözlemlenmektedir. Bu araştırma, emoji kullanımının bu bağlamdaki rolünü ele alarak, dijital iletişimdeki görsel öğelerin önemini vurgulamayı hedeflemektedir.

EMOTİCON VE EMOJİ

Dijitalleşen dünyada, iletişim araçlarının çeşitlenmesiyle birlikte, yazılı dilin ötesinde görsel unsurlar da önemli bir iletişim biçimi haline gelmiştir. Bu süreçte, emoticon ve emoji kullanımı, toplumsal etkileşimde belirgin bir yer edinmiştir. Özellikle sosyal medya ve anlık mesajlaşma uygulamaları, insanların duygularını ifade etme biçimlerini değiştirerek yeni bir iletişim dili oluşturmuştur. Japonya'da "kaomoji" adı verilen yatay yüz ifadeleri ile Kuzey Amerika'da kullanılan dikey "emoticon"lar arasındaki biçimsel farklılıklar, bu dijital sembollerin evrimini etkileyen kültürel unsurların bir yansımasıdır. Bu semboller, başlangıçta duygusal ifadeleri hızlıca iletmek amacıyla tasarlanmış olsa da zamanla daha derin anlamlar taşımaya başlamış, görsel kültürle birleşerek küresel bir iletişim dili oluşturmuştur.

Emojiler, özellikle 1990'ların sonunda Japonya'da mobil iletişim alanında ilk kez yaygınlaşmaya başlamış ve hızla küresel bir fenomen haline gelmiştir. Shigetaka Kurita'nın, NTT Docomo için tasarladığı ilk emoji seti, bugün bildiğimiz emoji dilinin temelini atmıştır. Başlangıçta duyguları daha net iletmek amacıyla kullanılan emojiler, zaman içinde metnin yerine geçebilecek kadar güçlü bir iletişim aracı haline gelmiştir. Unicode standartlarıyla küresel ölçekte tanınan emojiler, hem bireyler arasında duygusal aktarımı kolaylaştıran bir araç olarak kullanılmış hem de markalar ve politikacılar tarafından hedef kitlelerle etkileşim kurmak için stratejik bir biçimde benimsenmiştir.

Günlük yaşamın giderek dijitalleşmesiyle birlikte, toplumsal etkileşimlerde emoticon kullanımı yaygınlaşmıştır. Kuzey Amerika'da emoticon'lar genellikle yüzün yana eğik biçimde tasarlanmış dikey görünümleri şeklinde gelişirken, Japonya'da ise kaomoji adı verilen, yüzün yatay profiline dayalı biçimler tercih edilmiştir; örneğin :-) yerine (•‿•) kullanılması gibi. Bu biçimsel farklılığın kökeni, Doğu Asya karakter setlerinin verimli basımına yönelik olarak gelişen uzun süreli teknolojik uyarlama sürecine dayanmaktadır (Mullaney, 2012). Bu çerçevede, Japonya'da NTT Docomo adlı telekom şirketinde görev yapan tasarımcı Shigetaka Kurita, markayı öne çıkarmak ve özellikle genç kullanıcılar arasında müşteri sadakatini artırmak amacıyla şirket cihazlarına yeni ikonlar eklemekle görevlendirilmiştir. Daha önce NTT Docomo, çağrı cihazlarına küçük bir kalp simgesi eklemiş ve bu tasarım kullanıcılar tarafından oldukça beğenilmiştir (Blagdon, 2013). Bu başarıdan yola çıkan Kurita ve ekibi, 12x12 piksel boyutlarında bir grafik seti tasarlamış; böylece smiley yüz, kod düzeyinde bir yazılım nesnesi olarak dijital ortamda yeniden hayat bulmuştur.

Emojiler, kısa mesajlarda, e-postalarda ve sosyal medya platformlarında yer alabilen popüler dijital piktogramlar olarak tanımlanabilir. Çoğunlukla hafif ve eğlenceli bir iletişim biçimi olarak algılansalar da mobil cihazlardaki görünümlerinin ötesinde zengin ve karmaşık bir sosyoekonomik arka plana sahiptirler. Emojinin kültürel bir biçim olarak ortaya çıkışı, 20. yüzyılın ikinci yarısında ikonik "smiley" yüz ifadesinin yükselişiyle başlamış; tipografik alışkanlıklar, kurumsal stratejiler, telif hakkı tartışmaları, çevrim içi sohbet ortamları ve teknik standartlara ilişkin gelişmelerle şekillenmiştir (Stark ve Crawford, 2015). Marcel Danesi'nin The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet adlı eserinde belirtildiği üzere, "sevinç gözyaşlarıyla gülen yüz" emojisi, 2015 yılında Oxford İngilizce Sözlüğü (OED) tarafından "Yılın Kelimesi" olarak seçilmiştir. Yılın Kelimesi, o yılı en iyi şekilde yansıtan tek bir kelime ya da ifadeyi temsil eder; 2015'in diğer adayları arasında "mülteci" ve "Brexit" de yer almıştır (OED, 2016). OED'nin bu tercihi, emoji kullanımına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Kurumun internet sitesinde belirtildiği üzere, bu unvanın bir emojiye verilmesinin temel nedeni, 2015 yılında emoji kullanımının kayda değer biçimde artması ve bu artış içinde "sevinç gözyaşlarıyla gülen yüz" emojisinin tüm kullanılan emojilerin yaklaşık beşte birini oluşturmasıdır. Bu eğilim, emoji kullanımının yalnızca bireyler arasında değil, reklamcılar ve siyasetçiler tarafından da giderek daha fazla benimsenmesine zemin hazırlamıştır (Kerslake ve Wegerif, 2017).

Emoji terimi, Unicode standartları kapsamında düzenlenmiş ve farklı işletim sistemlerinde uyumlu hale getirilmiş karakterleri ifade eder. Japonca kökenli olan bu sözcük, e (resim) ve moji (harf/karakter) kelimelerinin birleşiminden oluşur. İngilizce "emotion" (duygu) kelimesiyle fonetik benzerliği, emojilerin kullanım amacına örtük biçimde işaret eder; zira bu semboller çoğunlukla duyguların ifade edilmesinde kullanılmaktadır. Kurita, yüz ifadeleri, ses tonu ve jest gibi unsurların dijital ortamda kolayca iletilememesi nedeniyle, duygusal aktarım eksikliğini gidermek amacıyla emoji kullanımının gerekli hale geldiğini vurgulamaktadır (Lucas, 2016). OED, emojilerin "dil bariyerlerini aşma" özelliğine sahip olduğunu da belirtmektedir (OED, 2016). Sözcüklerle ifade edilemeyen duyguları aktarabilmeleri, evrensel nitelikleri, zaman ve yer tasarrufu sağlamaları ve alıcının dikkatini çekmeleri, bu popülerliğin başlıca nedenleridir. Mesajlar kısaldıkça, emojiler alıcı açısından daha güçlü ve daha görünür hâle gelmektedir. Bu görseller, metinsel içeriği zenginleştirmenin yanı sıra göndericiyi daha samimi, yakın ve duyarlı biri olarak gösterebilmektedir (Derks, 2007).

Emojiler, başlangıçta anlık duyguların iletilmesi amacıyla geliştirilmiş olsa da zamanla farklı bağlamlarda kullanılmaya başlanmış ve ilk çıkış anlamlarından uzaklaşmıştır. Örneğin bazı emojiler bina cephelerinde (Iati, 2019), Pepsi kutularında (Pepsico, 2016) veya çocuk giysilerinde yer almaktadır. Emojilerin ticarileşmesi giderek artmakta ve pazarlama alanında retorik bir strateji olarak konumlanmaktadır (Ge ve Gretzel, 2018). Smiley yüzün kökeni ise 1963 yılında Massachusetts eyaletinin Worcester kentinde, State Mutual Life Assurance Company ile Guarantee Mutual Company'nin birleşmesi sonrasında çalışan moralini artırma amacıyla Harvey Ball tarafından tasarlanmasına dayanmaktadır. İki siyah göz ve geniş bir gülümsemeden oluşan sarı yüz tasarımı, kurumsal moral yükseltme stratejisinin parçası olarak düğmeler ve rozetler üzerinde kullanılmaya başlanmıştır (BBC Radio ve Wise Buddha Creative, 2013). Daha sonra sanatçı Dave Gibbons, Alan Moore'un 1986 tarihli Watchmen adlı grafik romanında bu simgeye yer vermiştir (Stamp, 2013).

1960'ların sonlarından itibaren "smiley" simgesi tişörtlerden tabelalara, rozetlerden geçici eşyalara kadar birçok üründe kullanılmış; 1980'lerin başlarında ise Batı popüler kültürünün kalıcı unsurlarından biri hâline gelmiştir. Bu simge hem çocukların eşyalarında hem de "acid-house" müzik plak kapaklarında yer almış, aynı zamanda fikri mülkiyet hakları konusunda çeşitli hukuki süreçlere konu olmuştur (Stark ve Crawford, 2015). 1990'ların sonunda NTT Docomo'nun rakipleri SoftBank ve DDI Cellular Group, kendi platformlarına özgü alternatif emoji setlerini geliştirmiştir. Bu ilk setler,

Japon karakterleri için kullanılan Shift-JIS kodlama standardı temel alınarak hazırlanmıştır. NTT Docomo ayrıca, Unicode Konsorsiyumu tarafından yönetilen Unicode Standardı'na uyumlu sürümler de geliştirmiştir (Scherer vd., 2010). 2000'li yıllarda emoji setlerinin artan popülaritesi, Apple, SoftBank ve NTT Docomo'nun bu hizmet için ek ücret talep etmemesine neden olmuştur. Emoji'lerin Unicode standartlarına resmî olarak dahil edilmesi 2010 yılında gerçekleşmiş, 2011'de ise iPhone kullanıcılarının yetkisiz yollarla erişim sağlaması üzerine Apple, iOS 5 sürümüne emoji klavyesini entegre etmiştir. Bu adım, emoji kullanımının Doğu Asya dışındaki bölgelerde de hızla yayılmasını sağlamıştır (Bennett, 2014). Unicode 7.0 standardı ile 880'in üzerinde emoji resmî olarak tanınmış; 2015'te yayımlanan Unicode 8.0 sürümü ile 300 yeni emoji eklenmiştir. Böylece emoji, hem kültürel anlam taşıyan bir ifade aracı hem de teknik standartlara dayalı düzenlenmiş bir dijital dil olarak küresel iletişimin vazgeçilmez unsurlarından biri hâline gelmiştir (Stark ve Crawford, 2015).



Şekil 1. Emoticon'dan emojiye zaman çizelgesi

Emoticon'lara kıyasla emojilerin asıl gücü, görsel anlamlarındaki belirsizlikten kaynaklanır. Bir emoji hem bir duygunun hem de bir fikrin simgesi olabilir; ancak bu anlam bağlama göre değişir. Kurita, orijinal seti tasarlarken Japon popüler görsel kültüründeki ideografik unsurlardan ve özellikle manga estetiğinden yararlandığını belirtmektedir (Blagdon, 2013). Başlangıçta yüz yüze iletişimi taklit ederek sohbeti daha canlı kılmak amacıyla geliştirilen emojiler, zamanla istikrarsız iletişimin bir kaynağına da dönüşmüştür. Renk kullanımı ve abartılı ifadeler gibi unsurları dijital etkileşim ortamına taşıyan bu simgeler, sahnelemelerinde abartılı mimik ve jestlere yer veren Kabuki tiyatrosuna benzetilmektedir (Wagner vd., 2020: 305-306).

Danesi, emoji kullanımının yazılı dili tamamlayıcı mı yoksa onun yerine geçen bir biçim mi olduğu sorusunu tartışmakta ve iki tür kullanım tanımlamaktadır. İlk kullanım; tamamlayıcı (adjunctive), ve ikinci kullanım ise emojilerin metne eşlik ederek anlamı desteklediği ve yerine geçen (substitutive), emojilerin metnin tüm işlevini üstlendiği durumlardır. Ona göre emoji dili hem küresel bir pratik hem de kültürel bağlama bağlı olarak sürekli değişen bir iletişim biçimidir. Bu yönüyle emoji, dilin hem evrensel hem de yerel/öznel boyutlarını görünür kılmaktadır (Kerslake ve Wegerif, 2017: 74-76).

Sonuç olarak, emoji ve emoticon kullanımı, dijital iletişimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş ve kültürel bağlamlarda değişkenlik göstererek küresel bir dil oluşturmuştur. Emojiler, hem bireyler arasında duygusal ifadelerin daha açık bir şekilde iletilmesine olanak tanımış hem de ticarileşen kültürle iç içe geçerek pazarlama, reklamcılık ve siyaset alanlarında stratejik bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu dinamik dönüşüm, emojilerin yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesine geçerek, kültürel semboller ve dijital dilin ayrılmaz bir parçası haline gelmesini sağlamıştır. Emoji kullanımının giderek artan popülaritesi, sadece teknik bir yenilik olarak değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal bağlamda da önemli bir gelişim göstermektedir. Özellikle yazılı dilin sınırlamalarını aşarak evrensel duyguları ve ifadeleri iletme noktasında emojiler, dijital iletişimi daha renkli ve etkili hale getirmiştir. Bu dijital piktogramlar, insan iletişiminin zenginleşmesine katkı sağlarken, aynı zamanda dijital medyanın gücünü ve erişilebilirliğini de gözler önüne sermektedir. Emojilerin dil bariyerlerini aşma ve

küresel ölçekte hızlı bir şekilde yayılma yetenekleri, onların dijital kültürün ayrılmaz bir parçası olmasını sağlamıştır.

EMOJİLERİN İŞLEVLERİ

Emojiler, dijital yaşamın sıcak ve renkli unsurları olarak, iletişimde önemli işlevler üstlenmektedir. Günümüzde emoji kullanımı, metinlerin duygusal tonu üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir; bir mesajın tonunu yumuşatabilir, mizah ekleyebilir, ya da mesajın anlamını dönüştürebilir. Özellikle duygusal başa çıkma mekanizması olarak kullanılan emojiler, yüz yüze iletişimdeki sözsüz davranışların yerini doldurarak, dijital ortamda kişisel bağları güçlendirmeyi amaçlar. Bununla birlikte, emojilerin kullanımının ardında piyasa dinamikleri de bulunmakta ve ticari boyutu ile de kullanılmaktadır.

Yüz yüze iletişimde duygusal ifadeler, ses tonu, yüz ifadeleri ve jestlerle aktarılırken, dijital ortamda bu unsurların eksikliği, emojilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Emoticonlar, emoji ve kısaltmalar gibi dijital ifadeler, metin tabanlı iletişimi daha canlı ve anlamlı hale getirmek amacıyla geliştirilmiştir. Özellikle emoji, sosyal medya platformlarında ve anlık mesajlaşmalarda önemli bir yer edinmiş, her gün milyarlarca kez kullanılmaktadır. Unicode Standardı'na dahil edilen emoji setleri, yüz ifadelerinden el hareketlerine, bayraklara kadar geniş bir yelpazeyi kapsayarak dijital dilin evriminde önemli bir rol oynamaktadır.

Emojiler, sıcak ve yaygın bir halk dili biçimi olarak dijital yaşamın sert ve keskin yanlarını yumuşatıcı bir rol üstlenmektedir. İletişime ton kazandırmak, mizah eklemek ve aksi hâlde tekdüze olabilecek metin tabanlı ortamlara kişilik ve renk katmak gibi önemli işlevleri vardır. Bunun ötesinde, duygusal başa çıkma mekanizması ve yaratıcı ifade aracı olarak da kullanılabilirler; ancak bu kullanım her zaman belirli sınırlar içinde gerçekleşir. Duyguların ifade edilmesine yeni yollar açsalar da nihayetinde piyasa dinamiklerinin hizmetinde kalmaya devam ederler (Stark ve Crawford, 2015).

Yüz yüze iletişimdeki sözsüz davranışların yerini doldurmak amacıyla emoticon, emoji ve "LOL" gibi kısaltılmış ifadeler ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında en yaygın hâle gelen emojidir. Günümüzde tüm tweetlerin %20'sinden fazlası en az bir emoji içermekte; her gün Facebook Messenger'da 5 milyardan, Facebook genelinde ise 60 milyardan fazla emoji kullanılmaktadır. Eylül 2024 itibarıyla Unicode Standardı'nda 3.790 emoji yer almakta; bu sayı cinsiyet ve ten rengi varyasyonları, bayraklar, tuş takımı ve diğer bileşenleri de kapsamaktadır. Güncel sürüm Emoji 16.0'dır, Emoji 17.0'ın Eylül 2025'te yayımlanması planlanmaktadır (Emojipedia, 2025). Emoji'ler en çok yüz ifadelerini temsil etse de el hareketleri ve nesneler gibi geniş kategorilere sahiptir (Bai vd., 2019).

Holtgraves ve Robinson (2020), emojilerin olumsuz içerikli dolaylı yanıtların anlaşılmasını kolaylaştırabileceğini göstermiştir. Katılımcılar, emoji içeren mesajlarda dolaylı anlamı daha hızlı kavramış ve bu anlamı daha fazla onaylamıştır. Bu etki, yalnızca emojiden oluşan iletilerde de gözlenmiştir. Böyle iletiler, Grice'ın (1975) ilişki maksimini ihlal eden, yüz tehdit edici bilgi taşıyan yanıtlar olarak yorumlanmıştır (Holtgraves, 2024). Ge ve Herring (2018), Çin sosyal medya platformu Sina Weibo'da emoji'lerin bağımsız birer söylem gibi işlev görebildiğini ve belirli söz edimlerini ifade edebildiğini saptamıştır. Emojilerin %95'inden fazlası "iddia", "teşekkür etme" ve "kutlama" gibi açık söz edimleri kategorisine girmiştir. Escouflaire (2021) de emojilerin göndergesel ve ilişkisel işlevler üstlenebildiğini ortaya koymuştur. Dos Reis ve arkadaşları (2018) ise Searle'ün (1969) illoküsyonel güç kavramından esinlenerek "intenticon" adını verdikleri, dilek, öneri ve doğrulama gibi söz edimlerini ifade eden simgeler tasarlamış; bu simgelerin çoğu, emoticon'lardan anlamlı ölçüde daha temsil edici bulunmuştur (Holtgraves, 2024: 94). Bu çalışmalar, emojilerin yalnızca duyguları aktarmakla kalmayıp

talepte bulunma, eleştirme gibi belirli söz edimlerini de yerine getirebildiğini göstermektedir. Yüz yüze iletişimde sözsüz bilgi yüz ifadeleri ve jestlerle iletilirken (Bai vd., 2019; Derks vd., 2008; Dresner ve Herring, 2010), kısa mesaj ortamında bu imkân azalır (Walther, 1996, 2011). Bu nedenle emoji'ler, niyeti netleştirmek ve belirsizliği azaltmak amacıyla kullanılır (Bai vd., 2019; Derks vd., 2008; Erle vd., 2022; Ganster vd., 2012; Kaye vd., 2016; Kruger vd., 2005; Thompson ve Filik, 2016).

Pragmatik açıdan emojiler; mesajı netleştirme ve güçlendirme, metni betimleme, duyguları ifade etme, kesinlik kazandırma, mizah ya da ciddiyet ekleme, ironi yaratma, samimiyet artırma, kişisel ton vurgulama, ruh hâlini ayarlama ve mesajı yumuşatma işlevleri üstlenir (Dresner ve Herring, 2010; Hamdan, 2022; Herring ve Dainas, 2020; Logi ve Zappavigna, 2023; Riordan, 2017; Sampietro, 2019; Skovholt vd., 2014; Li ve Yang, 2018). Önceki araştırmalar, duyguların aktarılması, belirsizliğin giderilmesi ve metnin güçlendirilmesi işlevlerine yoğunlaşmıştır.

Kralj Novak ve arkadaşları (2015), emojilerin çoğunlukla olumlu duygulanım taşıdığını ve olumlu içerikli metinlerde kullanılma olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Emojiler, mesajın tonunu değiştirebilir (Danesi, 2017; Sampietro, 2019; Skovholt vd., 2014) ya da anlamını dönüştürebilir (Lo, 2008). Örneğin, olumsuz içerikli metinlere eklenen emoji'ler alaycılığın daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir (Garcia vd., 2022; Thompson ve Filik, 2016; Walther ve D'Addario, 2001).

İş yeri bağlamında, emojiler istek, düzeltme ve şikâyetleri yumuşatmak için kullanılabilmektedir (Beißwenger ve Pappert, 2019; Skovholt vd., 2014). Sampietro (2019), WhatsApp yazışmalarında emojilerin olumsuz metinleri hafifletme eğilimi taşıdığını, Rodrigues ve arkadaşları (2017) ise olumsuz mesajlara eklenen emojilerin, mesajın "ciddi olmadığı" izlenimini artırdığını ve algılanan pozitifliği yükselttiğini göstermiştir.

Emojiler, sosyal ilişkilerde uyumu koruma işlevi görebilir. Yakın ilişkilerde olumsuz mesajlara uyumsuz emoji eklenmesi, mesajın olası tehdit edici etkisini yumuşatabilir; buna karşın uzak ilişkilerde bu kullanım nadirdir (Janssen vd., 2014; Kelly ve Watts, 2015; Riordan, 2017; Jones vd., 2020; Cavalheiro vd., 2022). Ancak, uyumsuz emojiler anlamlandırmayı zorlaştırabilir (Sampietro, 2020). Yaygın emoji anlamları kültürler arasında benzerlik gösterse de (Barbieri vd., 2016; Danesi, 2017), kültürel farklılıklar (Jones vd., 2020; Miller vd., 2016) ve çokanlamlılık (Wu vd., 2022) yorumlamayı güçleştirebilir. Daniel ve Camp (2020), uyumsuz emoji içeren mesajların daha az anlaşılır olduğunu, işlem süresinin ise daha uzun olduğunu belirtmiştir (Barach vd., 2021; Beyersmann vd., 2022; Boutet vd., 2021).

Emoji kullanımı, göndericiye ilişkin sosyal çekicilik, yeterlik ve güvenilirlik algılarını da etkileyebilir (Boutet vd., 2021; Rodrigues vd., 2022). Beattie vd. (2020), emoji eklenmiş iletilerin, göndericiyi daha sıcak, yetkin ve güvenilir gösterdiğini bulmuştur. Boutet vd. (2021) ise pozitif emoji kullananların her bağlamda daha sıcakkanlı algılandığını göstermiştir. Kim vd. (2022) çevrim içi ders ortamında, emoji kullanan profesörlerin daha samimi ve dürüst algılandığını rapor etmiştir. Ancak bu olumlu etki bağlama göre değişir. Glikson vd. (2018) iş ortamında emojilerin resmî olmayan bağlamlarda sıcaklık algısını artırdığını, resmî bağlamlarda ise yeterlik algısını düşürdüğünü bulmuştur. Aretz ve Mierke (2019) ve Riordan ve Glikson (2020) da benzer şekilde, emoji kullanımının bağlamsal uygunluk algısına bağlı olarak etkili olduğunu göstermiştir. Shandilya vd. (2022), yeni iş birliklerinde emoji, gif ve meme gibi sözsüz ipuçlarının mizah, duygu aktarımı, niyeti netleştirme ve ton yumuşatma işlevleri taşıdığını; ancak profesyonel görünmeme kaygısıyla temkinli kullanıldığını belirtmiştir. Genel olarak iş ortamında emoji kullanımı hem olumlu hem olumsuz etkiler yaratabilir; yorumlama bağlama ve algılanan uygunluğa bağlıdır (Völkel vd., 2019; Miller vd., 2017). Weissman (2019), belirsiz (🍆)

ve belirgin (🍎) gıda emojilerinin yorumlanmasını incelemiş, belirsiz emojilerin doğrudan bağlamla sunulduğunda gerçek anlamlarıyla yorumlandığını göstermiştir. Dolayısıyla emojilerin etkisi, yalnızca kendi anlamlarından değil, bağlamdan da şekillenir (Cavalheiro vd., 2024).

Alan	Kullanım Biçimi	Örnekler
Gündelik Dijital İletişim	Duygu ve ton aktarma, yanlış anlamayı azaltma	😳😏, "📣?"
Sosyal Medya ve Dijital Kültür	Kimlik, aidiyet, memetik kültür	TR📱🎯👄🎯
Pazarlama ve Reklam	Marka kampanyaları, müşteri etkileşimi	🎉💧, *Coca-Cola kampanyası*
Kültürlerarası İletişim	Evrensel simgeler ama kültürel farklılık riski	🙏 (dua/teşekkür)
Eğitim ve Sağlık	Duygu öğretimi, sağlık mesajları	😂🩺
Sanat ve Yaratıcı Alanlar	Hikâye, şiir, tasarım ve moda	🎭🎨📱
Resmî ve Politik Kullanım	Diplomasi, protesto ve dayanışma	✊🕊️

Sonuç olarak, emojilerin temel işlevi, metni zenginleştirmek ve duygusal tonu belirginleştirmektir. Hem duygusal ifadeyi hem de belirli söz edimlerini iletme noktasında emojiler önemli bir iletişim aracı haline gelmiştir. Bu dijital semboller, yalnızca bireyler arasında iletişimi kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda ticarileşme süreçlerinde de kullanılmaktadır. Emojilerin anlamları, kullanıcılar arasında kültürel ve bağlamsal farklılıklar göstermesine rağmen, bu semboller dijital iletişimin evrensel bir dil haline gelmesine katkı sağlamaktadır.

Emoji kullanımının dijital iletişimdeki etkisi, yalnızca duygusal ifadelere odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda kullanıcıların sosyal algılarını ve etkileşimlerini de şekillendirir. Emojilerin, özellikle iş ortamlarında ve yakın ilişkilerde, anlamları netleştirme, mizah ve samimiyet ekleme gibi işlevleri vardır. Ancak, bu etkiler bağlama ve kültürel farklara göre değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle, emoji kullanımının daha verimli ve etkili olabilmesi için, bağlamsal uygunluk ve algılama faktörlerinin göz önünde bulundurulması önemlidir.

EMOJİ VE DAHASI

Emojiler, dijital dünyada duyguların daha etkili bir şekilde ifade edilmesini sağlarken, aynı zamanda ticarileşen kültürün bir parçası haline gelmiştir. Emojilerin başlangıçta metin tabanlı dijital iletişimi daha duygusal ve anlamlı hale getirme amacı taşıdığı görülmektedir. Ancak zamanla, bu dijital semboller yalnızca iletişimin bir aracı olmaktan çıkmış, aynı zamanda popüler kültür ve sanatta kullanılan bir ifade biçimine dönüşmüştür. Emojiler, sosyal medyada, müzikte, sanat eserlerinde ve hatta edebiyat uyarlamalarında karşımıza çıkmaktadır. Ancak, emojiler yalnızca kültürel referanslar yaratmakla kalmayıp, aynı zamanda ticarileşmiş bir formda duygusal ifadelere dönüşmüş, sosyal bağları güçlendirmek için sistematik bir şekilde kullanılmıştır.

Sarah Ahmed'e (2010) göre, orijinal "smiley yüz" "mutluluğu bir olay"a dönüştürerek duygunun gücünü ikonlaştırmış; bu ikon hem kurumsal iktidarın hizmetine girmiş hem de kültürel bir

referans noktası haline gelmiştir. Smiley gibi ikonlar sosyal bağ kurarken, aynı zamanda sistematik biçimde ticarileştirilmek üzere açığa çıkarılmıştır. Man Bartlett ve Jacinda Russell'ın Emoji Art History projesi, emoji kültürünün normları ima yoluyla dönüştürme gücünü yaratıcı biçimde kullanmaktadır. New York'ta Eyebeam Art + Technology Center'da düzenlenen Emoji Art and Design Show ise farklı görsel medyada emoji paletinden yararlanılan çalışmaları sergilemiştir. Popüler kültür emoji paletinden yoğun biçimde beslenmekte; Emoj.li gibi sadece emojiyle iletişim kurulabilen sosyal ağlar ve Nick Offerman'ın masif meşe emoji seti örneklerdendir. Katy Perry'nin "Roar" ve Beyoncé'nin "Drunk in Love" şarkılarının emoji uyarlamaları, emoji karakter setinin şöhret tasavvuru içindeki estetik potansiyelini ortaya koymaktadır. Ayrıca Fred Benenson'un kitlesel emekle oluşturduğu Emoji Dick adlı emojilerle yazılmış Moby-Dick uyarlaması hem sanat deneyi hem de yeni bir edebiyat türüne öncülük etmiştir (Stark ve Crawford, 2015).

Emoji Art and Design Show küratörleri, emojileri "yeni bir görsel halk dili" olarak tanımlamış; bu dilin gücünü ve sınırlarını diğer medya biçimleri ve maddi nesnelerle ilişkisine bağlamışlardır (Weber, 2013). Başlangıçta emoji, metin tabanlı dijital iletişime daha geniş bir duygusal ifade yelpazesi kazandırmayı amaçlamış; ancak dijital iletişimi hem çeşitlendirmiş hem de sınırlamıştır. Laura Marks (2010) dijital teknolojinin estetiğini "sönük sonsuzluk" olarak tanımlamış, emoji ise bu bağlamda bir "duygunun normcore sistemi" gibi görülmüştür (Crawford, 2014). Emojiler duyguları canlandırabildiği kadar ifade süreçlerini kısıtlayabilir; temel olarak çevrimiçi insan ilişkilerinde duygunun kolektif gücünü normalize etmek ve ticarileştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Her biri 144 piksel boyutunda, sembolik etki yaratacak en basit biçime indirgenmiştir (Stark ve Crawford, 2015). Kurita, "insan duygularını kapsayan 176 adet 12x12 piksellik karakter" tasarlamayı amaçlamış; NTT Docomo ise bu karakterlerin mülkiyetini alarak gelir kaynağı yaratmayı hedeflemiştir. Ancak telif hakkı alamamış, emoji "fazla basit" görülmüştür (Blagdon, 2013). Bu durum, dijital duygulanım üretimi ile sermayeleştirilmesi arasındaki gerilimi gösterir; emoji hem özgür iletişim aracı hem de kapitalist sistemin kontrol etmeye çalıştığı duygusal altyapı bileşenidir (Stark ve Crawford, 2015). Ayrıca emojiler, konuşmada "illoküsyonel güç" taşıyan genel işlevlere de sahiptir (Dresner ve Herring, 2010).

Emojiler konuşmayı tamamlayıcı ve karmaşık hale getiren ifadeler olarak kullanılabilir (Licoppe, 2008). Dijital ortamda sosyal bağlılığı sürdürme ve ekonomik sistemlerde tekno-kültürel yapının parçasıdırlar. Amazon Mechanical Turk ile üretilen Emoji Dick, bu yapının hem kültürel hem sosyoteknik yönünü gösterir (Stark ve Crawford, 2015). Melissa Gregg (2010), beyaz yakalı teknik iş kültüründe emojilerin psikolojik koruyucu işlevi olduğunu belirtir; geçmişte smiley yüzün neşeyi teşvik etmesi gibi, günümüzde emoji benzer psikolojik yükleri yönetir. Duygulanım, şirket değerinin temel taşlarından biri olmuştur. Slack, SMS ve e-posta gibi platformlarda emoji, postmodernitenin yarattığı iletişim şokunu yumuşatmaya yardımcı olur (Negri, 1999).

Emoji tabanlı sosyal iletişim farklı biçimlerde ticarileşmiştir. Örneğin Couple uygulaması "düşük içerikli samimiyet sinyallemesi" sağlar (Kaye, 2005). Yaygın iletişim ise SMS, Snapchat, WhatsApp gibi platformlarda gelişen kişiselleşmiş rutinlerdir (Newman, 2015). Emoji ve emoticonlar ilişkilerin sürdürülmesi ve beslenmesinde kritik öneme sahiptir. Apple akıllı saatlerindeki animasyonlu emojiler, kullanıcıyı sosyal etkileşimlere teşvik etmekte; Snapchat ise etkileşim sıklığını emoji görselleriyle ifade etmektedir (Dewey, 2015b). Ergenler arasındaki sosyal bağlar, sosyal medya platformlarının ekonomik çıkarları doğrultusunda "duygusal ham madde"ye dönüşmüştür. Dijital platformlar, emoji gibi görsel sistemlerle duygu alışverişini ölçülebilir ve ticarileştirilebilir hale getirmiştir (Stark ve Crawford, 2015).

Murray Spain, smiley yüzü kapitalizmin sembolü olarak nitelendirmiştir (BBC Radio ve Wise Buddha Creative, 2013). Emoji, Foucault'nun anatomo-politika kavramına somut örnek teşkil eder; tüketim odaklı ve toplumsal cinsiyetle biçimlendirilmiş tatmin türünü yansıtır. Örneğin Katy Perry'nin "Roar" şarkısının emoji çevirisi, anatomo-politik yapıya yönelik sert bir yorumdur. Emoji'ler duyguyu yönetir, bedeni disipline eder ve gündelik yaşamı neoliberal politikalar çerçevesinde düzenler (Stark ve Crawford, 2015). Mercedes Kraus (2013) mevcut emoji setinin beyaz ve heteroseksüel bakış açısıyla sınırlı olduğunu vurgular. Emoji, kültürel kapsayıcılık ve sosyal direniş platformu olabilir; aktivist kullanımlar normatif sınırları aşar.

Emoji karakter setindeki ırksal çeşitlilik eksikliği kampanyalarla gündeme gelmiş, Apple ve Unicode iş birliğiyle ten rengi değiştiricisi (modifier) geliştirilmiştir (Kelion, 2014). Bu sistem, Fitzpatrick skalasından esinlenerek beş tonu kapsar (Stark ve Crawford, 2015). Platformlar, kullanıcı davranışlarını analiz etmek için emojileri veri kaynağı olarak kullanmaktadır. Facebook, kullanıcıların ruh halini ifade etmesine izin veren özellik geliştirmiş, ancak "duygusal bulaşma" çalışması endişeler yaratmıştır (Kanalley, 2013; Constine, 2013). Emoji evrensel ve birlikte çalışabilir semboller olsa da, kullanıcılar artık daha renkli ve güçlü görsellere alışmıştır. iOS 8 ile animasyonlu GIF klavyesi sunulmuştur (Bell, 2014). Bu gelişmeler, dijital duygusal sermayenin sürekli yeniden üretimini ve kontrolünü sağlar (Stark ve Crawford, 2015).

Araştırmalar emojilerin alaycılık iletişiminde destekleyici olduğunu göstermiştir. Riordan (2017), emoji kullanımının algılanan belirsizliği azalttığını ve olumlu duyguda rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca emoji, yüz tehdit eden söz edimlerinde nezaket işlevi görebilir (Togans vd., 2021). Ancak emoji yorumlamasında hem bireyler hem platformlar arasında önemli belirsizlikler vardır. Miller vd. (2016, 2017) ve Berengueres ve Castro (2017) çalışmalarına göre, emojilerin duygusal değeri yorumlamada farklılıklar yaşanmakta, olumsuz emojiler daha hafife alınmaktadır. Skinner ve Cock (2018) iletişim standartlarında gevşemeye ve olumsuz toplumsal etkilere dikkat çeker. Bu durum daha hızlı, dikkatli olmayan ve saldırgan iletişime neden olmuştur (Wagner vd., 2020).

Geçmişte sözlü saldırganlık yüz yüze iken, emoji temelli iletişimle ontolojik dönüşüm yaşanmıştır. Siber zorbalık yaygınlaşmış, nezaket normları ihlal edilmiştir. Dijital iletişim, plansız ve dürtüsel duygusal dışavurumları artırmıştır (Wagner vd., 2020). Sözcük temelli duygular zamana bağlıyken, emoji temelli duygular zaman ve mekânda donmuş kalır; bu kafa karışıklığı ve saldırganlığa yol açabilir (Wagner ve Marusek, 2019). Yeni teknolojiler iletişimi eğlenceli ve şeffaflaştırırken mahremiyet ve özel-kamusal sınırları belirsizleştirir (Moran ve Hawisher, 1998). Emojiler masum ideogramlardan kızgın ifadelere kadar geniş bir yelpazede duyguları temsil eder. Bu durum, Japon Kabuki tiyatrosundaki intikamcı karakter benzeri senaryoları çağrıştırır (Wagner vd., 2020).

Emoji, mesajları yoğunlaştırıp karmaşıklaştırarak kafa karışıklığı ve korkuya sebep olabilir (Joinson, 1998; Wagner ve Marusek, 2019). Matulewska ve Gwiazdowicz (2020) emoji kullanımının çevrimiçi saldırganlıkta avcılar topluluğunu hedef aldığını; nefret söyleminin yeni biçimleri olarak saldırgan emojilerin ortaya çıktığını belirtmiştir. Ekranlarımızdaki emoji görselleri durağan olmayıp hareket etmekte ve duyguların gerçek aktörleri haline gelmektedir. Bu canlı görsellere "animoji" denir (GIPHY, 2019; Joypixel, 2019). Akıllı telefon filtreleri ise kullanıcıları tavşan, köpek gibi hayvanlara dönüştürür; bu dijital evrende yeni yüzlerle sanal hayatlara bürünme arzusunu yansıtır (Wagner vd., 2020). Emojiler toplumsal yaşam ve kamusal alana sızmakta, duyguları ifade etmenin yanı sıra tüketimci ideallerin pazarlanmasını da artırmaktadır (Wagner ve Cheng, 2019). Bu nedenle emoji kullanımının düzenlenmesi ve sömürüsünün sınırlandırılması önemlidir.

Sonuç olarak, emojiler dijital iletişimde önemli bir dönüşüm yaratmış ve kültürel, sanatsal, ticari anlamlar taşıyan semboller haline gelmiştir. Başlangıçta duygusal ifadeyi destekleyen basit araçlar olarak tasarlanmış olan emojiler, zaman içinde daha karmaşık anlamlar taşıyan, toplumsal normları yansıtan, hatta belirli bir kültürel bakış açısını temsil eden unsurlar haline gelmiştir. Bununla birlikte, emojiler yalnızca iletişimdeki duygusal gücü artırmakla kalmaz, aynı zamanda kapitalist sistemin kontrol etmeye çalıştığı duygusal altyapının bir parçası haline gelir. Bu süreç, dijital duyguların hem özgür hem de ticarileştirilmiş bir biçimde varlık göstermesine olanak tanımaktadır.

Emoji kullanımı, dijital iletişimin yalnızca bir aracından çok daha fazlasıdır; o, toplumların duygusal altyapılarını şekillendiren, ticarileşen bir dil biçimidir. Emojiler, metnin anlamını güçlendirmek, mizah eklemek, samimiyet yaratmak gibi çeşitli işlevler üstlenirken, aynı zamanda dijital ortamda etkileşimlerin daha kolay anlaşılmasını ve daha hızlı gerçekleşmesini sağlar. Ancak, bu dijital semboller arasındaki farklı kültürel ve bağlamsal anlamlar, emojilerin etkisini karmaşıklaştırabilir. Bu yüzden emoji kullanımının doğru şekilde anlaşılması ve gereksiz ticarileşmesinin sınırlandırılması, dijital iletişimdeki etkinliğin korunması adına önemli bir gerekliliktir.

EMOJİLERİN EVRİMİ VE GELECEĞİ

Emojilerin evrimi, dijital iletişimdeki dönüşümle paralel olarak şekillenmiştir. Başlangıçta yalnızca basit duygusal ifadeleri aktarmak için kullanılan emojiler, zamanla daha karmaşık ve geniş anlamlar taşıyan semboller haline gelmiştir. Görsel eklentiler, dijital iletişimi sadece metinle sınırlı tutmaktan çıkararak, duygu ve anlam aktarımını çoklu modlar üzerinden gerçekleştirilebilen bir araç haline getirmiştir. Bu evrim, yalnızca yüz ifadeleri ve gündelik yaşam senaryolarıyla sınırlı kalmayıp, hayvanlardan yiyeceklere kadar geniş bir sembol yelpazesi oluşturmuştur. Böylece emoji, bir dilin evrimi gibi toplumun değişen ihtiyaçlarına ve duygusal taleplerine uyum sağlamıştır.

Emojilerin evrimi, toplumsal değişimlerle de yakın bir ilişki içindedir. Özellikle sosyal adalet hareketleriyle paralel olarak, eşcinsel temalı emojilerin geliştirilmesi ve buna karşıt olarak saldırgan emojilerin ortaya çıkması, emoji kültürünün toplumsal dönüşümlerle nasıl şekillendiğini gözler önüne sermektedir. Bu süreç, emojilerin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal yapıları yansıtan ve dönüştüren bir kültürel sembol olarak da önem kazandığını göstermektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte emojilerin daha kişiselleştirilmiş ve bağlama dayalı kullanımları da artmakta; her yeni emoji, toplumsal ve kültürel bağlamları yeniden şekillendirme potansiyeli taşımaktadır.

Benavides-Vanegas'ın vurguladığı gibi, toplumsal hareketlerle paralel biçimde, sosyal adaleti güçlendirmeyi hedefleyen eşcinsel temalı emojiler geliştirilmiş, buna karşılık eşcinsel çiftleri hedef alan saldırgan emojiler de ortaya çıkmıştır. Bu durum, emojilerin toplumsal dönüşümlerle birlikte evrim geçirdiğini göstermektedir (Wagner vd., 2020: 307, 309). Ayrıca, ideogramlar ile karakterlerin otomatik metin tahmini sistemlerindeki etkileşimi (Grieves vd., 2015), emojilerin daha kişiselleştirilmiş kullanımlarına yönelik araştırmaların odağında yer almaktadır. Günlük konuşmaların sıradan yapısı, emoji kullanımıyla köklü bir dönüşüm geçirmiş; iletişim yalnızca bu ideogramlar aracılığıyla tamamlanabilir hale gelmiştir. Emoji, meme ve gif'ler, herhangi bir sözcüğe ihtiyaç duymadan açık ve yeterli anlamlar taşıyabilir; ancak bu anlamların algılanışı zamanla daha efsanevi, belirsiz ve çok anlamlı bir nitelik kazanmıştır.

Bu iletişimsel evrim hem bağımsız hem de bağlamdan koparak yeniden bağlamsallaşabilen bir ifade biçimini ortaya çıkarmaktadır. Emoji kavramı, duygu ve hislerin aktarımı için kullanılan farklı maskelerle ilişkilendirilerek yeniden yorumlanabilir ve uyarlanabilir. Yakın gelecekte, teknolojik gelişmelerle birlikte insan duyularının diğer boyutlarının da bu dijital iletişim alanına entegre edilmesi

olasıdır. Bu süreçte şiddet içeren emojilerin saldırganlık düzeyinin artması ve bu sınırların daha da zorlanması muhtemeldir (Wagner vd., 2020: 309). Danesi, kitabını "bir sonuca varmadan" sonlandırarak, insan iletişiminin uyum sağlama kapasitesinin daima baskın geleceğini vurgular. Ona göre emojilerin gelecekteki kullanım alanları, mevcut doğasından çok teknolojik gelişmelerin yönelimleriyle şekillenecektir. Bu bakış açısı, esnekliğe ve belirsizliğe açık bir dijital iletişim geleceğine işaret eder; dolayısıyla emojilerin bu gelecekteki konumu hem bugünkü işlevleri hem de iletişim biçimlerinin nasıl evrileceği ile belirlenecektir (Kerslake ve Wegerif, 2017).

Emojilerin evrimi, dijital iletişimdeki dinamik değişimlerin bir yansıması olarak devam etmektedir. Yalnızca duygusal ifadeleri ileten semboller olarak başlayan emoji kullanımı, günümüzde toplumun kültürel, psikolojik ve sosyal yapılarıyla etkileşimli bir biçimde çeşitlenmiştir. Gelecekte, teknoloji ve dijital iletişimin ilerlemesiyle birlikte, emojilerin işlevselliği daha da artacak ve insan duyularının dijital iletişime entegrasyonu ile emoji kullanımı çok daha kişisel ve özelleştirilmiş bir hale gelecektir. Bu evrim, emojilerin çok daha derin anlamlar taşıyan ve bireysel deneyimlere daha yakın bir iletişim aracı olmasına zemin hazırlayacaktır.

Emojilerin gelecekteki konumu, yalnızca onların mevcut işlevleriyle değil, aynı zamanda teknolojik gelişmelerin getireceği yeniliklerle şekillenecektir. Danesi'nin vurguladığı gibi, insan iletişiminin uyum sağlama kapasitesi, emoji ve diğer dijital sembollerin gelecekteki kullanım alanlarını belirleyecektir. Bu esnek yapı, emojilerin zamanla nasıl evrileceğini ve dijital ortamda nasıl daha etkili ve çok katmanlı bir iletişim aracına dönüşeceğini göstermektedir. Sonuç olarak, emoji ve diğer dijital semboller, iletişimdeki yeni normları belirleyecek ve daha geniş bir kültürel etkileşimin parçası haline gelecektir.

SONUÇ

Dijital iletişim ortamlarında emojiler, başlangıçta yalnızca metin tabanlı mesajlara duygusal ton eklemek amacıyla kullanılan basit simgeler olarak ortaya çıkmış, ancak zamanla çok yönlü ve derin anlamlar taşıyan kültürel göstergelere dönüşmüştür. Bu evrim, yazılı dilin sınırlarını aşarak görsel dilin gücünü iletişim süreçlerine entegre eden yeni bir dönemi başlatmıştır. Günümüzde emojiler, iletişimin yalnızca içeriğini değil, biçimini de dönüştüren, anlam aktarımında hız, samimiyet ve duygusal yoğunluk sağlayan evrensel bir araç konumundadır.

Emojilerin en temel katkısı, iletişimde duygusal bağ kurmayı kolaylaştırmalarıdır. Yüz yüze iletişimde mimikler, jestler ve ses tonu aracılığıyla iletilen duygusal bilgi, dijital ortamda emoji kullanımıyla telafi edilmektedir. Bu görsel semboller, mesajların tonunu yumuşatabilir, mizah katabilir, hatta olası gerginlikleri azaltarak olumlu bir iletişim atmosferi yaratabilir. Özellikle sosyal medya ve anlık mesajlaşma uygulamalarında, emojiler bireyler arasındaki etkileşimi güçlendiren ve iletişim süresini hızlandıran önemli bir unsur haline gelmiştir. Bununla birlikte, emoji kullanımının etkisi bağlama ve kültürel kodlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Resmî ve profesyonel iletişim ortamlarında, yanlış anlaşılma riski veya ciddiyetin zedelenmesi gibi durumlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle, emojilerin iletişimde etkili ve olumlu bir rol oynaması, bağlama uygun seçimler yapılmasını gerektirir. Özellikle iş dünyasında ve akademik platformlarda, emoji kullanımı stratejik bir dikkat ve ölçülülük gerektirmektedir.

Emojilerin etkisi bireyler arası iletişimle sınırlı değildir. Ticari, politik ve kültürel alanlarda da önemli bir iletişim aracı haline gelmişlerdir. Markalar, pazarlama kampanyalarında emojilerin duygusal çekiciliğinden yararlanarak tüketicilerle daha güçlü bağlar kurmakta; politik aktörler, mesajlarını daha etkili ve anlaşılır kılmak için bu sembolleri stratejik olarak kullanmaktadır. Bu durum, emojilerin

yalnızca bir ifade biçimi değil, aynı zamanda ikna edici iletişimin aktif bir unsuru haline geldiğini göstermektedir.

Kullanıcılar, emojileri yalnızca mevcut anlamlarıyla kullanmakla kalmayıp, onları yeniden yorumlayarak toplumsal çeşitliliği görünür kılan ve normatif temsilleri sorgulayan yaratıcı karşı-anlatılar da geliştirebilmektedir. Bu yaratıcı yeniden kullanım biçimleri, emojilerin toplumsal normları pekiştiren değil, aynı zamanda dönüştüren semboller olma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle aktivist hareketlerde, emojiler dijital protesto ve dayanışma dili olarak önemli bir yer edinmiştir. Emojilerin çokanlamlı yapısı ve kültürler arası kullanım farklılıkları hem iletişimde zenginlik hem de olası yanlış anlamalar için zemin oluşturmaktadır. Bir emojinin anlamı, bağlama, kullanıcıların ortak deneyimlerine ve kültürel referanslara bağlı olarak değişebilir. Bu çokanlamlılık, emojilerin evrensel bir dijital dil olarak kabul edilmesini zorlaştırsa da onların esnek ve yaratıcı kullanım olanaklarını da artırmaktadır. Böylece, emojiler hem iletişimde standardizasyon hem de bireysel yaratıcılık arasında dinamik bir denge kurmaktadır.

Sonuç olarak, emojiler modern dijital kültürün hem yansıtıcı hem de şekillendirici unsurlarından biridir. Günümüzde bireysel ifade, toplumsal etkileşim, kültürel üretim ve ticari stratejilerde önemli bir rol üstlenen emojiler, gelecekte teknolojik gelişmelerin sunduğu yeni olanaklarla daha da kişiselleştirilmiş, bağlamsal ve çok boyutlu iletişim araçlarına dönüşecektir. Ancak bu süreçte, emojilerin kapsayıcı, etik ve bilinçli kullanımının teşvik edilmesi; mahremiyet, kültürel temsil ve duygusal manipülasyon gibi alanlarda olası olumsuzlukların önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, emojilerin yaratıcılığı destekleyen, kültürler arası etkileşimi güçlendiren ve dijital iletişimin kalitesini artıran bir araç olarak varlığını sürdürmesini sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Ahmed, S. (2010). Happy objects. In M. Gregg & G. J. Seigworth (Eds.), The affect theory reader (pp. 29–51). Durham, NC: Duke University Press.

Aretz, W., & Mierke, K. (2019). Seriously?! Prevalence and motives of using emojis in job-related communication and their effect on perceived executive characteristics. Journal of Business and Media Psychology, 10(1), 43–48.

Bai, Q., Dan, Q., Mu, Z., & Yang, M. (2019). A systematic review of emoji: Current research and future perspectives. Frontier in Psychology, 10, 2221. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02221

Barach, E., Feldman, L. B., & Sheridan, H. (2021). Are emojis processed like words? Eye movements reveal the time course of semantic processing for emojified text. Psychonomic Bulletin and Review, 28(3), 978–991. https://doi.org/10.3758/s13423-020-01864-y

Barbieri, F., Kruszewski, G., Ronzano, F., & Saggion, H. (2016). How cosmopolitan are emojis? In Proceedings of the 2016 ACM on Multimedia Conference-MM ’16 (pp. 531–535). ACM, New York, NY. https://doi.org/10.1145/2964284.2967278

BBC Radio, & Wise Buddha Creative. (2013). Smiley’s people [Radio documentary]. BBC Radio 4. http://newyorkfestivals.com/worldsbestradio/2013/pieces.php?iid=458538&pid=1

Beattie, A., Edwards, A. P., & Edwards, C. (2020). A bot and a smile: Interpersonal impressions of chatbots and humans using emoji in computer-mediated communication. Communication Studies, 71(3), 409–427. https://doi.org/10.1080/10510974.2020.1725082

Beißwenger, M., & Pappert, S. (2019). How to be polite with emojis: A pragmatic analysis of face work strategies in an online learning environment. European Journal of Applied Linguistics, 7(2), 225–254. https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0003

Bell, K. (2014). GIF Keyboard for iOS 8 is the app you've been waiting for. Mashable. http://mashable.com/2014/09/12/popkey-gif-keyboard-ios-8/

Bennett, J. (2014, July 25). The emoji have won the battle of words. The New York Times. http://nytimes.com/2014/07/27/fashion/emoji-have-won-the-battle-of-words.html

Berengueres, J., & Castro, D. (2017). Differences in emoji sentiment perception between readers and writers. In 2017 IEEE International Conference on Big Data (Big Data) (pp. 4321–4328). IEEE. https://doi.org/10.1109/BigData.2017.8258461

Beyersmann, E., Wegener, S., & Kemp, N. (2022). That's good news ☹ _Semantic congruency effects in emoji processing. Journal of Media Psychology: Theories, Methods, & Applications, 35(1), 17–27. https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000342

Blagdon, J. (2013). How emoji conquered the world. The Verge. http://www.theverge.com/2013/3/4/3966140/how-emoji-conquered-the-world

Blagdon, J. (2013, March 4). How emoji conquered the world. The Verge. http://www.theverge.com/2013/3/4/3966140/how-emoji-conquered-the-world

Boutet, I., LeBlanc, M., Chamberland, J. A., & Collin, C. A. (2021). Emojis influence emotional communication, social attributions, and information processing. Computers in Human Behavior, 119(3), 106722. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106722.

Cavalheiro, B. P., Prada, M., & Rodrigues, D. L. (2024). Examining the effects of reciprocal emoji use on interpersonal and communication outcomes. Journal of Social and Personal Relationships, 41(8), 2147–2168. https://doi.org/10.1177/02654075231219032

Cavalheiro, B. P., Prada, M., Rodrigues, D. L., Lopes, D., & Garrido, M. V. (2022). Evaluating the adequacy of emoji use in positive and negative messages from close and distant senders. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 25(3), 194–199. https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0157

Cioletti, A. (2016). A universal language. License! Global, 19(3), 194–197.

Constine, J. (2013). Facebook tries letting you share emoticons of exactly what you're feeling, reading or eating. TechCrunch. http://techcrunch.com/2013/01/30/facebook-visual-sharing/

Crawford, K. (2014, May 30). The anxieties of big data. The New Inquiry. https://thenewinquiry.com/essays/the-anxieties-of-big-data/

Danesi, M. (2017). The semiotics of emoji: The rise of visual language in the age of the Internet. London, England: Bloomsbury.

Daniel, T. A., & Camp, A. L. (2020). Emojis affect processing fluency on social media. Psychology of Popular Media, 9(2), 208–213. https://doi.org/10.1037/ppm0000219

Derks, D. (2007). Exploring the missing wink: Emoticons in cyberspace. https://www.ou.nl/Docs/Onderzoek/Definitieve%20versie%20Exploring%20the%20Missing%20Wink.pdf

Derks, D., Fischer, A. H., & Bos, A. E. (2008). The role of emotion in computer mediated communication: A review. Computers in Human Behavior, 24(3), 766–785. https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.04.004

Dewey, C. (2015b). Snapchat's controversial emoji update: An explainer for the old/confused. The Washington Post. https://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2015/04/08/snapchats-controversial-emoji-update-an-explainer-for-the-old-andor-confused/

dos Reis, J. C., Bonacin, R., Hornung, H. H., & Baranauskas, M. C. C. (2018). Intenticons: Participatory selection of emoticons for communication of intentions. Computers in Human Behavior, 85, 146–162. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.046

Dresner, E., & Herring, S. (2010). Functions of the nonverbal in CMC: Emoticons and illocutionary force. Communication Theory, 20(3), 249–268.

Emojipedia. (2025). Emoji Statistics. https://emojipedia.org/stats

Erle, T. M., Schmid, K., Goslar, S. H., & Martin, J. D. (2022). Emojis as social information in digital communication. Emotion, 22(7), 1529–1543. https://doi.org/10.1037/emo0000992

Escouflaire, L. (2021). Signaling irony, displaying politeness, replacing words: The eight linguistic functions of emoji in computer-mediated discourse. Lingvisticæ Investigationes, 44(2), 204–235. https://doi.org/10.1075/li.00062.esc

Filik, R., Țurcan, A., Thompson, D., Harvey, N., Davies, H., & Turner, A. (2016). Sarcasm and emoticons: Comprehension and emotional impact. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 69(11), 2130–2146. https://doi.org/10.1080/17470218.2015.1106566

Flores-Salgado, E., & Witten, M. (2023). Illocutionary context and management allocation of emoji and other graphicons in Mexican parent school WhatsApp communities. Journal of Pragmatics, 210, 24–35. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.03.013

Foucault, M. (1978). The history of sexuality, Vol. 1: An introduction. New York, NY: Pantheon Books.

Ganster, T., Eimler, S. C., & Kramer, N. C. (2012). Same same but different!? The differential influence of smilies and emoticons on person perception. Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking, 15(4), 226–230. https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0179

Garcia, C., Țurcan, A., Howman, H., & Filik, R. (2022). Emoji as a tool to aid the comprehension of written sarcasm: Evidence from younger and older adults. Computers in Human Behavior, 126, 106971. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106971

Ge, J., & Gretzel, U. (2018). Emoji rhetoric: A social media influencer perspective. Journal of Marketing Management, 34(15–16), 1272–1295. https://doi.org/10.1080/0267257X.2018.1483960

Ge, J., & Herring, S. C. (2018). Communicative functions of emoji sequences on Sina Weibo. First Monday, 23(11), https://doi.org/10.5210/fm.v23i11.9413

GIPHY. (2019). Animated emoji. https://giphy.com/explore/animated-emoji

Glikson, E., Cheshin, A., & Kleef, G. A. V. (2018). The dark side of a smiley: Effects of smiling emoticons on virtual first impressions. Social Psychological and Personality Science, 9(5), 614–625. https://doi.org/10.1177/1948550617720269

Gregg, M. (2010). On Friday night drinks: Workplace affects in the age of the cubicle. In M. Gregg & G. J. Seigworth (Eds.), The affect theory reader (pp. 250–268). Durham, NC: Duke University Press.

Grieves, J., Almog, I., Badger, E. N., Cook, J. H., & Fierro, M. G. (2015). Emoji for text predictions. https://patentimages.storage.googleapis.com/5c/4c/80/c9650113b70d25/US20150100537A1.pdf

Hamdan, H. J. (2022). The communicative functions of emojis: Evidence from Jordanian Arabic-speaking facebookers. Psycholinguistics, 31(1), 141–172. https://doi.org/10.31470/2309-1797-2022-31-1-141-172

Herring, S. C., & Dainas, A. R. (2020). Gender and age influences on interpretation of emoji functions. ACM Transactions on Social Computing, 3(2), 1–26. https://doi.org/10.1145/3375629

Holtgraves, T. (2024). Emoji, speech acts, and perceived communicative success. Journal of Language and Social Psychology, 43(1), 83–103. https://doi.org/10.1177/0261927X231200450

Holtgraves, T., & Robinson, C. (2020). Emoji can facilitate recognition of conveyed indirect meaning. PLoS ONE, 15(4), e0232361. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232361

Honan, W. (2001). Obituary: H. R. Ball, 79, ad executive credited with smiley face. The New York Times. http://www.nytimes.com/2001/04/14/us/h-r-ball-79-adexecutive-credited-with-smiley-face.html

Iati, M. (2019, August 9). Petty fight in a neighborhood ended with a home covered in giant emoji. The Washington Post. https://www.ndtv.com/offbeat/pettyfight-in-a-neighborhood-ended-with-a-home-covered-in-giant-emoji-2082530

Janssen, J. H., IJsselsteijn, W. A., & Westerink, J. H. D. M. (2014). How affective technologies can influence intimate interactions and improve social connectedness. International Journal of Human-Computer Studies, 72(1), 33–43. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2013.09.007

Joinson, A. N. (1998). Causes and effects of disinhibition on the Internet. In J. Gackenbach (Ed.), The psychology of the Internet (pp. 43–60). New York, NY: Academic Press.

Jones, L. L., Wurm, L. H., Norville, G. A., & Mullins, K. L. (2020). Sex differences in emoji use, familiarity, and valence. Computers in Human Behavior, 108, 106305. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106305

Joypixel. (2019). Animated emoji. https://www.joypixels.com/emoji/animated

Kanalley, C. (2013). Facebook “mood status” brings back memories of LiveJournal, MySpace. Huffington Post. http://www.huffingtonpost.com/craig-kanalley/facebook-mood-status-brin_b_2600255.html

Kaye, J. (2005, April). Intimate objects: A site for affective evaluation. Paper presented at the Workshop on Evaluating Affective Interfaces—Innovative Approaches, CHI 2005.

Kaye, L. K., Wall, H. J., & Malone, S. A. (2016). “Turn that frown upside-down”: A contextual account of emoticon usage on different virtual platforms. Computers in Human Behavior, 60, 463–467. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.088

Kelly, R., & Watts, L. (2015). Characterising the inventive appropriation of emoji as relationally meaningful in mediated close personal relationships. Paper presented at experiences of technology appropriation: unanticipated users, usage, circumstances, and design. https://pure host.bath.ac.uk/ws/files/130966701/emoji_relational_value.pdf

Kemp, S. (2023, January 26). Digital 2023: Global Overview Report. DataReportal. https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report

Kerslake, L., & Wegerif, R. (2017). The semiotics of emoji: The rise of visual language in the age of the Internet [Review of the book The semiotics of emoji: The rise of visual language in the age of the Internet, by M. Danesi]. Media and Communication, 5(4), 75–78. https://doi.org/10.17645/mac.v5i4.1041

Kim, M., Knotts, T. L., Albers, N. D., & James, K. E. (2022). Emoji use as a catalyst for relationship building and sustaining attention in online classes: An empirical study. Education Sciences, 12(12), 874. https://doi.org/10.3390/educsci12120874

Kralj Novak, P., Smailović, J., Sluban, B., Mozetič, I., & Perc, M. (2015). Sentiment of emojis. PLOS One, 10(12), e0144296.. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144296

Kraus, M. (2013). Speaking in picture-letters. In M. Kraus (Ed.), Emoji: A special print edition of Womanzine (pp. 5–6). New York, NY: Womanzine + Emoji Art and Design Show. https://issuu.com/lindseyweber5/docs/emoji_by_womanzine/13?e=11319660/7206264

Kruger, J., Epley, N., Parker, J., & Ng, Z. (2005). Egocentrism over email: Can we communicate as well as we think? Journal of Personality and Social Psychology, 89(6), 925–936. https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.925

Li, L., & Yang, Y. (2018). Pragmatic functions of emoji in internet-based communication: A corpus based study. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 3(1), 16. https://doi.org/10.1186/s40862-018-0057-z

Licci, D. (2009, June 10). Science fiction-double feature, The Rocky Horror Picture Show (directed by Jim Sharman, 20th Century Fox, 1975) [YouTube video]. https://youtube.com/watch?v=G5MHNvOVl8Y

Licoppe, C. (2008). The mobile phone's ring. In J. E. Katz (Ed.), Handbook of mobile communication studies (pp. 139–152). Cambridge, MA: MIT Press.

Lo, S. K. (2008). The nonverbal communication functions of emoticons in computer-mediated communication. CyberPsychology and Behavior, 11(5), 595–597. https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0132

Logi, L., & Zappavigna, M. A. (2023). A social semiotic perspective on emoji: How emoji and language interact to make meaning in digital messages. New Media & Society, 25(12), 3222–3246. https://doi.org/10.1177/14614448211032965

Lucas, G. (2016). The story of emoji. Creative Review, 36(5), 74–81.

Miller, H., Kluver, D., Thebault-Spieker, J., Terveen, L., & Hecht, B. (2017). Understanding emoji ambiguity in context: The role of text in emoji-related miscommunication. In Proceedings of the Eleventh Visual Communication Quarterly International AAAI Conference on Web and Social Media (ICWSM 2017) (pp. 152–161). https://aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM17/paper/view/15703/14804

Miller, H., Thebault-Spieker, J., Chang, S., Johnson, I., Terveen, L., & Hecht, B. (2016). "Blissfully happy" or "ready to fight": Varying interpretations of emoji. In International AAAI Conference on Web and Social Media (ICWSM 2016) (pp. 259–268). AAAI Press. https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0179

Moran, C., & Hawisher, G. (1998). The rhetorics and languages of electronic mail. In I. Snyder (Ed.), Page to screen: Taking literacy into the electronic era (pp. 80–101). New York, NY: Routledge.

Mullaney, T. (2012). The moveable typewriter: How Chinese typists developed predictive text during the height of Maoism. Technology and Culture, 53, 777–814.

Negri, A. (1999). Value and affect. boundary 2, 26(2), 77–88.

Newman, L. (2015, April 8). This Apple Watch feature was supposed to be fun but just turned out creepy. Slate. http://www.slate.com/blogs/future_tense/2015/04/08/animated_emojis_on_the_apple_watch_are_creepy.html

Offerman, N. (2014, November 13). Nick Offerman's handcrafted wood emojis. The Conan O'Brien Show [Web video]. http://teamcoco.com/video/nick-offerman-woodemojis?playlist=featured-videos

Oxford English Dictionary. (2016). Oxford dictionaries word of the year 2015 is…. http://blog.oxforddictionaries.com/2015/11/word-of-the-year-2015-emoji

Pepsico. (2016). Pepsi unveils all new emoji collection so fans can #SayItWithPepsi. https://www.pepsico.com/news/press-release/pepsi-unveils-all-new-emoji-collectionso-fans-can-sayitwithpepsi04262016

Prada, M., Rodrigues, D. L., Garrido, M. V., Lopes, D., Cavalheiro, B., & Gaspar, R. (2018). Motives, frequency and attitudes toward emoji and emoticon use. Telematics and Informatics, 35(7), 1925–1934. https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.06.005

Riordan, M. A. (2017). Emojis as tools for emotion work: Communicating affect in text messages. Journal of Language and Social Psychology, 36(5), 549–567. https://doi.org/10.1177/0261927X17704238

Riordan, M. A. (2017). The communicative role of non-face emojis: Affect and disambiguation. Computers in Human Behavior, 76, 75–86. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.009

Riordan, M. A. (2017b). Emojis as tools for emotion work: Communicating affect in text messages. Journal of Language and Social Psychology, 36(5), 549–567. https://doi.org/10.1177/0261927X17704238

Riordan, M. A., & Glikson, E. (2020). On the hazards of the technology age: How using emojis affects perceptions of leaders. International Journal of Business Communication. https://doi.org/10.1177/2329488420971690

Riordan, M. A., & Trichtinger, L. A. (2017). Overconfidence at the keyboard: Confidence and accuracy in interpreting affect in e-mail exchanges. Human Communication Research, 43(1), 1–24. https://doi.org/10.1111/hcre.12093

Rodrigues, D. L., Cavalheiro, B. P., & Prada, M. (2022). Emoji as Icebreakers? Emoji can signal distinct intentions in first time online interactions. Telematics and Informatics, 69, 101783.

Rodrigues, D., Lopes, D., Prada, M., Thompson, D., & Garrido, M. V. (2017). A frown emoji can be worth a thousand words: Perceptions of emoji use in text messages exchanged between romantic partners. Telematics and Informatics, 34(8), 1532–1543. https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.001

Rodrigues, D., Lopes, D., Prada, M., Thompson, D., & Garrido, M. V. (2017). A frown emoji can be worth a thousand words: Perceptions of emoji use in text messages exchanged between romantic partners. Telematics and Informatics, 34(8), 1532–1543.. https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.001

Rodrigues, D., Prada, M., Gaspar, R., Garrido, M. V., & Lopes, D. (2018). Lisbon emoji and emoticon database (LEED): Norms for emoji and emoticons in seven evaluative dimensions. Behavior Research Methods, 50(1), 392–405. https://doi.org/10.3758/s13428-017-0878-6

Sampietro, A. (2019). Emoji and rapport management in Spanish WhatsApp chats. Journal of Pragmatics, 143, 109–120. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.02.009

Scherer, M., Davis, M., Momoi, K., Tong, D., Kida, Y., & Edberg, P. (2010, April 27). Emoji symbols: Background data. http://unicode.org/~scherer/emoji4unicode/snapshot/utc

Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language (1st ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438.

Shandilya, E., Fan, M., & Tigwell, G. W. (2022). "I need to be professional until my new team uses emoji, GIFs, or memes first": New collaborators' perspectives on using non-textual communication in virtual workspaces. CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1–13. https://doi.org/10.1145/3491102.3517514

Skinner, P., & Cock, E. (2018). Approaching facial difference: Past and present. London, England: Bloomsbury Academic.

Skovholt, K., Grønning, A., & Kankaanranta, A. (2014). The communicative functions of emoticons in workplace e-mails. Journal of Computer-Mediated Communication, 19(4), 780–797. https://doi.org/10.1111/jcc4.12063

Stamp, J. (2013, March 13). Who really invented the smiley face? Smithsonian Magazine. http://www.smithsonianmag.com/arts-culture/who-really-invented-the-smiley-face-2058483/?no-ist

Stark, L., & Crawford, K. (2015). The conservatism of emoji: Work, affect, and communication. Social Media+Society, 1(2), 1–11.https://doi.org/10.1177/2056305115604853

Tan, M. (2015). Apple adds racially diverse emoji, and they come in five skin shades. The Guardian. http://www.theguardian.com/technology/2015/feb/24/apple-adds-racially-diverse-emoji-and-they-come-in-five-skin-shades

Tandyonomanu, D., & Tsuroyya. (2018). Emoji: Representations of nonverbal symbols in communication technology. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 288(1), 012052. https://doi.org/10.1088/1757-899X/288/1/012052

Thompson, D., & Filik, R. (2016). Sarcasm in written communication: Emoticons are efficient markers of intention. Journal of Computer-Mediated Communication, 21(2), 105–120. https://doi.org/10.1111/jcc4.12156

Tigwell, G. W., & Flatla, D. R. (2016). Oh that's what you meant! Reducing emoji misunderstanding [Conference presentation]. In Proceedings of the 18th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services Adjunct, Florence, Italy. https://doi.org/10.1145/2957265.2961844

Togans, L. J., Holtgraves, T., Kwon, G., & Morales Zelaya, T. E. (2021). Digitally saving face: An experimental investigation of cross-cultural differences in the use of emoticons and emoji. Journal of Pragmatics, 186, 277–288. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.09.016

Trumble, A. (2004). Brief history of the smile. New York, NY: Basic Books.

Unicode Konsorsiyum (2025). Full Emoji List, v16.0. https://unicode.org/emoji/charts/full-emoji-list.html

Vartanian, H. (2013, February 11). Emoji art history. Hyperallergic. https://hyperallergic.com/64988/emoji-art-history/

Völkel, S. T., Buschek, D., Pranjic, J., & Hussmann, H. (2019). Understanding emoji interpretation through user personality and message context. In Proceedings of the 21st International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services (MobileHCI 2019). https://doi.org/10.1145/3338286.3340114

Wagner, A. (2019). E-victimization and e-predation theory as the dominant aggressive communication: The case of cyber bullying. Social Semiotics, 29(3), 303–318.

Wagner, A., & Cheng, L. (2019). Law, cinema, and the ill city: Imagining justice and order in real and fictional cities. London, England: Routledge.

Wagner, A., & Marusek, S. (2019). Rumors on the net: A brackish suspension of speech and hate. Law, Culture and the Humanities. https://doi.org/10.1177/1743872119880121

Wagner, A., Marusek, S., & Yu, W. (2020). Sarcasm, the smiling poop, and E-discourse aggressiveness: Getting far too emotional with emojis. Social Semiotics, 30(3), 305–311. https://doi.org/10.1080/10350330.2020.1731151

Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. Communication Research, 23(1), 3–43. https://doi.org/10.1177/009365096023001001

Walther, J. B. (2011). Theories of computer-mediated communication and interpersonal relationships. In J. A. Daly, & M. L. Knapp (Eds.), Handbook of Interpersonal Communication (2nd ed., pp. 443–480). Sage.

Walther, J. B., & D'Addario, K. P. (2001). The impacts of emoticons on message interpretation in computer-mediated communication. Social Science Computer Review, 19(3), 324–347. https://doi.org/10.1177/089443930101900307

Weber, L. (2013, December 13). I have no words: Emoji and the new visual vernacular [Vimeo video]. https://vimeo.com/83241814

Weissman, B. (2019). Peaches and eggplants or… something else? The role of context in emoji interpretations. Proceedings of the Linguistic Society of America, 4(1), 29. https://doi.org/10.3765/plsa.v4i1.4533

Wu, R., Chen, J., Wang, C. L., & Zhou, L. (2022). The influence of emoji meaning multipleness on perceived online review helpfulness: The mediating role of processing fluency. Journal of Business Research, 141, 299–307. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.12.037

OKULÖNCESİ EĞİTİMDE MONTESSORİ TEMELLİ BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ DİKKAT VE ZEKÂ UYGULAMA MODÜLÜ (DİZEM)

Arzu BADEMLİ

Arzum Akademi Eğitim Hizmetleri ve Danışmanlık Anonim Şirketi
ar_zum-51@hotmail.com
ORCID ID: 2673-7322-3327-3775

Özet

Okul öncesi eğitim, çocukların ilerideki eğitim süreçlerini ve hayatlarını etkiler. 2 ve 6 yaş arası çocuklarda öğrenme, yetişkinlerden 2 kat daha fazladır. Beynin bu kadar aktif olduğu erken çocukluk döneminde uygulanacak eğitim planı büyük önem arz etmektedir. Özellikle çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme imkânı verilmeli ve öğrenmenin kalıcı olması desteklenmelidir. Zekâ geliştirilebilir olduğundan, uygulanacak eğitim müfredatının da bu doğrultuda çocuklara kazandıracağı amaç ve kazanımları desteklemesi gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada, çocukların DİZEM eğitim planı ile daha katılımcı oldukları; DİZEM uygulanan öğrencilerin özgüvenli olduğu ve karşılaştıkları herhangi bir yaşantıda neden-sonuç ilişkisini daha çabuk algıladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrenme hızlarının ve dikkatlerinin arttığı tespit edilmiştir. Arzum Akademi gündüz bakımevi öğrencileri örneklem olarak alınmış olup, yapılan bu çalışma 5 yıllık bir uygulama sonucunda kademeli olarak 3, 4 ve 5 yaş grubu çocuklara uygulanmıştır. Uygulama öncesinde çocuklara gelişim tarama envanteri uygulanmış, dönem sonunda ise tekrar gelişim tarama envanteri yapılmıştır. Bu çalışma ile okul öncesi eğitim aşamasındaki çocukların eğlenerek, yaparak yaşayarak öğrenmesi amaçlanmış; öğrencilerin dikkat ve hafızasını uyararak kalıcı öğrenmeyi desteklediği gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim planı, dikkat, zekâ, Montessori

"Montessori-Based Integrated Attention and Intelligence Practice Module in Preschool Education (DIZEM)"

Abstract

Preschool education affects children's future educational processes and lives. Learning in children aged between 2 and 6 is twice as much as in adults. In early childhood, when the brain is highly active, the educational plan to be implemented is of great importance. In particular, children should be given the opportunity to learn by doing and experiencing, and permanent learning should be supported. Since intelligence is improvable, the educational curriculum to be implemented should support the goals and achievements that will be gained by children in this direction. In this study, it was observed that children were more participative with the DIZEM educational plan; students who received DIZEM were self-confident and perceived cause-effect relationships more quickly in any experience they encountered. Additionally, it was determined that their learning speed and attention increased. The sample consisted of students from Arzum Akademi daycare center, and the study was implemented gradually over 5 years with children aged 3, 4, and 5. Before the implementation, a developmental screening inventory was applied to the children, and at the end of the term, the same inventory was reapplied. With this study, it was aimed that children in the preschool education stage learn by having fun and through hands-on experiences; it was observed that the module stimulated students' attention and memory, thereby supporting permanent learning.

Keywords: Child development, preschool education plan, attention, intelligence, Montessori

GİRİŞ

DİZEM modülü, Montessori ilkeleriyle yapılandırılmış, dikkat ve zekâ gelişimini bütüncül biçimde destekleyen özgün bir eğitim modelidir. Günümüzde okul öncesi eğitim, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temelini oluşturan kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde uygulanan eğitim modelleri, çocuğun yaşam boyu öğrenme kapasitesini ve zihinsel esnekliğini doğrudan etkilemektedir. Montessori pedagojisi, çocuğun doğal gelişim ritmini esas alan, özgürlük ve yapı dengesiyle dikkat çeken bir yaklaşım olarak, erken çocukluk eğitiminde giderek daha fazla önem

kazanmaktadır. Beynin sinaptik yoğunluğu ve plastisitesi, çevresel uyarıcılara karşı yüksek duyarlılık yaratır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde uygulanacak programların bilimsel temellere dayanması ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılaması büyük önem taşır. Montessori pedagojisi, bireysel farklılıkları gözeten ve çocuğun aktif katılımını esas alan bir yaklaşım sunar.

Bu çalışmada tanıtılan "Montessori Temelli Bütünleştirilmiş Dikkat ve Zekâ Uygulama Modülü (DİZEM)", okul öncesi dönemde dikkat ve bilişsel işlevlerin gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanmış özgün bir eğitim modelidir. DİZEM, Montessori ilkeleriyle yapılandırılmış öğrenme ortamlarında, çocukların dikkat sürekliliği, problem çözme becerileri ve zihinsel esnekliklerini artırmayı hedefleyen bütüncül bir uygulama çerçevesi sunmaktadır. Modül, hem pedagojik hem nörobilimsel temellere dayalı olarak geliştirilmiş olup, uygulama süreci bilimsel ölçüm araçlarıyla izlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Bu makalede, DİZEM modülünün kuramsal arka planı, uygulama adımları ve GEÇDA gibi gelişim tarama envanterleriyle elde edilen bulgular ışığında modülün etkililiği ele alınacaktır. Amaç, okul öncesi eğitimde dikkat ve zekâ gelişimini destekleyen bütünleştirilmiş bir yaklaşımın hem teorik hem pratik düzeyde nasıl yapılandırılabileceğini ortaya koymaktır

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

DİZEM (Dikkat ve Zekâ Uygulama Modülü), okul öncesi dönemde çocukların dikkat, zekâ, özgüven ve öğrenme hızını bütüncül biçimde desteklemeyi amaçlayan, Montessori temelli bir eğitim yaklaşımıdır. Bu modül, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla bilişsel süreçleri harekete geçirir. Kavramsal olarak DİZEM; dikkat süresi, işlemleme hızı, neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi ve öz düzenleme gibi temel bilişsel işlevleri hedef alır. Aynı zamanda çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyerek özgüven ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar.

Modülün temel kavramları şunlardır:

- **Dikkat:** Bilginin seçici şekilde işlenmesi ve sürdürülmesi
- **Zekâ:** Problem çözme, akıl yürütme ve öğrenme kapasitesi
- **Özgüven**: Bireyin kendi yeteneklerine duyduğu güven
- **Öğrenme hızı:** Bilgiyi edinme ve uygulama sürecinin verimliliği
- **Yaparak yaşayarak öğrenme:** Deneyim temelli öğrenme süreci

Kuramsal Temeller:

Montessori Pedagojisi: Çocuğun aktif öğrenme sürecine katılımı, duyusal keşif ve öz düzenleme ilkeleri (Montessori, 1967)

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı: İşlem öncesi dönemde sembolik düşünme ve sınıflama becerilerinin desteklenmesi (Piaget, 1952)

Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı (ZPD): Sosyal etkileşim ve rehberlik yoluyla potansiyel gelişimin harekete geçirilmesi (Vygotsky, 1978)

Bilgi İşleme Kuramı: Dikkat, hafıza ve işlemleme hızının öğrenmenin temel bileşenleri olarak ele alınması (Siegler, 1991)

DİZEM Modülünün Pedagojik Yapısı

DİZEM, Montessori ilkeleriyle yapılandırılmış özgün bir eğitim modülüdür. Modül; dikkat, zekâ, özgüven ve öğrenme hızı bileşenlerini bütünleştirir. Etkinlikler, çocukların aktif katılımını ve deneyim yoluyla öğrenmesini destekler. Her yaş grubuna uygun içerikler, gelişimsel düzeye göre kademelendirilmiştir. Modül, 5 yıl boyunca sistematik olarak uygulanmış ve gözlemlenmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenme, modülün temel öğretim stratejisidir. Uygulama süreci, bilimsel geçerliliği olan ölçüm araçlarıyla izlenmiştir.

Pedagojik olarak DİZEM:

- Hazırlanmış çevre ve somut materyallerle dikkat odaklı öğrenme sağlar
- Ritmik geçişler ve görsel destekli görev planlamaları içerir
- Bireysel ve grup içi etkileşimi dengeler
- Dikkat dağıtıcı unsurları minimize eder
- İçsel motivasyonu ve öz düzenlemeyi destekler

Araştırma Soruları ve Hipotezler

Araştırma Soruları:

1. DİZEM modülü okul öncesi çocukların dikkat süresini artırmakta mıdır?
2. DİZEM uygulaması çocukların zekâ gelişimini desteklemekte midir?
3. Modül, çocukların özgüven düzeylerinde artış sağlamış mıdır?
4. DİZEM, öğrenme hızını ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmekte etkili midir?

Hipotezler:

- H1: DİZEM modülü uygulanan çocukların dikkat süresi, kontrol grubuna göre anlamlı biçimde artacaktır.
- H2: DİZEM uygulanan çocukların WISC-R zekâ puanları, kontrol grubuna göre daha yüksek olacaktır.
- H3: DİZEM modülü, çocukların özgüven düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir.
- H4: DİZEM uygulaması, çocukların öğrenme hızını ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirecektir.

YÖNTEM

Katılımcılar:

Arzum Akademi Anaokulu'ndan 60 çocuk (30 deney, 30 kontrol). Yaş grupları: 3 yaş (n=20), 4 yaş (n=20), 5 yaş (n=20).

Uygulama Süreci:

Deney grubuna 12 hafta boyunca DİZEM modülü uygulanmış, kontrol grubunda geleneksel eğitim sürdürülmüştür. Ön test ve son testler eş zamanlı olarak aynı araçlarla gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn onamı ve etik kurul izni alınmıştır.

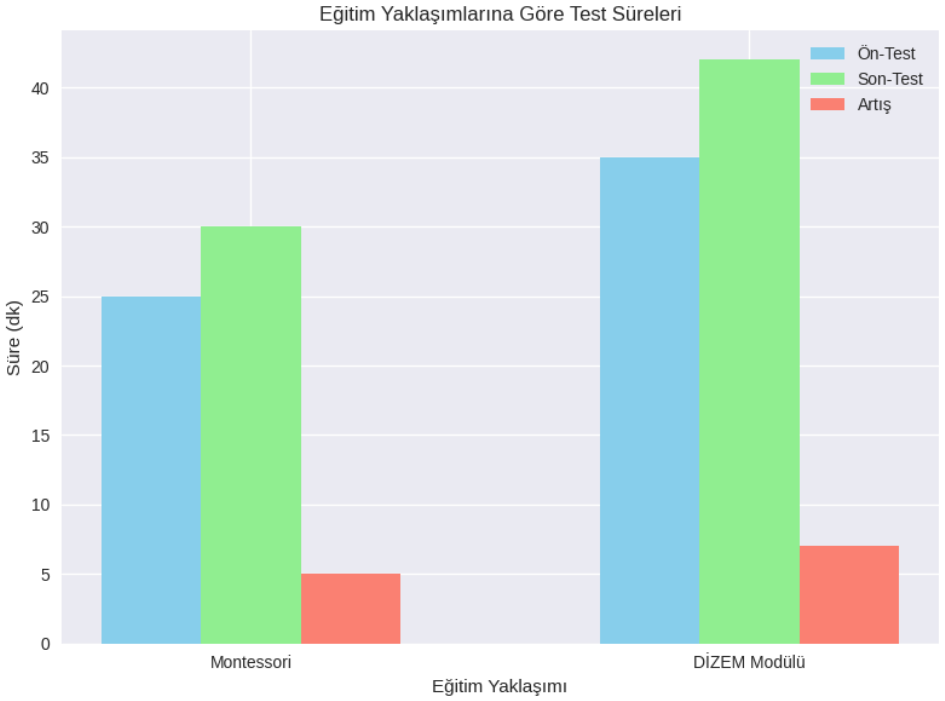
Ölçüm Araçları:

- Gelişim Tarama Envanteri (DTE)
- WISC-R kısa formu
- Öğretmen gözlem formu + ebeveyn anketi
- Yapılandırılmış görev süresi
- Hikâye tamamlama testi
- GEÇDA (Gelişimsel Çocuk Değerlendirme Aracı)

BULGULAR

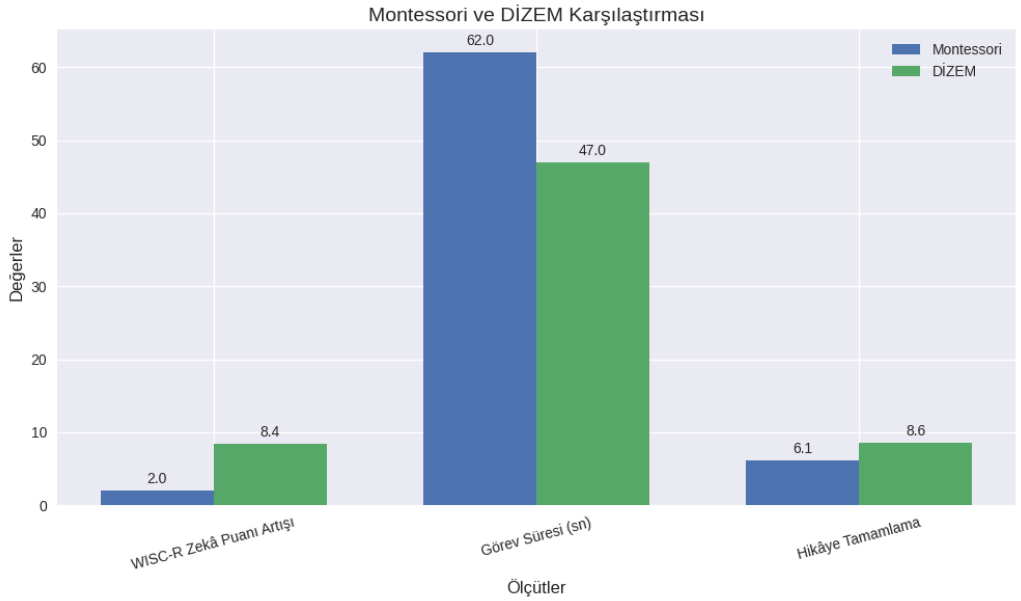
Tablo 1: Dikkat Süresi Karşılaştırması (GEÇDA Verileri)

Eğitim Yaklaşımı	Ön-Test (dk)	Son-Test (dk)	Artış (dk)
Montessori	25	30	+5
DİZEM Modülü	35	42	+7



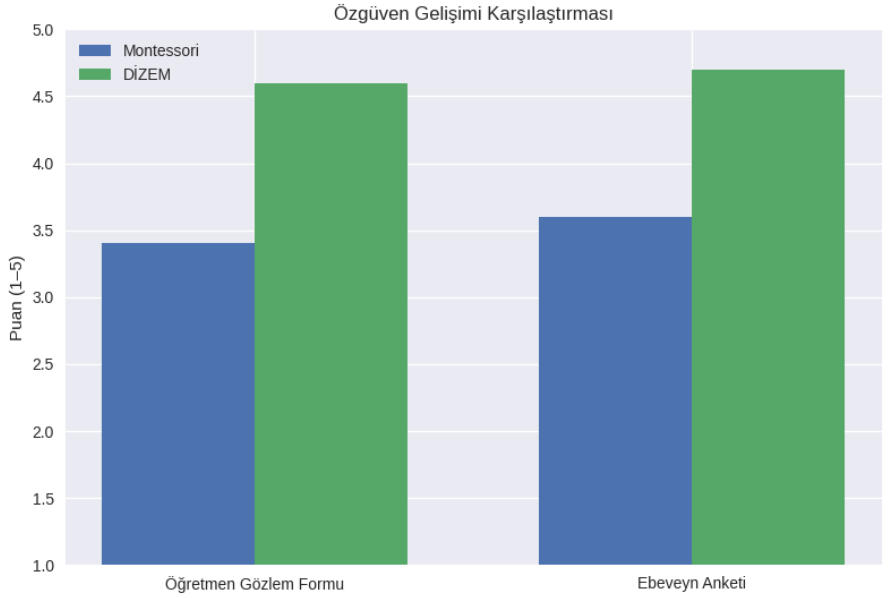
Tablo 2: Öğrenme Hızı ve Zekâ Gelişimi

Ölçüt	Montessori	DİZEM
WISC-R Zekâ Puanı Artışı	+2 puan	+8.4 puan
Görev Süresi (sn)	62 sn	47 sn
Hikâye Tamamlama (0–10)	6.1 puan	8.6 puan



Tablo 3: Özgüven Gelişimi

Ölçüm Aracı	Montessori	DİZEM
Öğretmen Gözlem Formu (1–5)	3.4	4.6
Ebeveyn Anketi (1–5)	3.6	4.7



DİZEM modülünün başarısı, dikkat gelişimini destekleyen ritmik geçişler, görsel destekli görev planlamaları ve çocuk merkezli dikkat egzersizleriyle ilişkilendirilmiştir. Montessori ilkeleriyle harmanlanan bu yapı, çocukların bireysel dikkat becerilerini desteklerken grup içi etkileşimlerde odaklanma sürekliliğini artırmıştır.

Okul Öncesi Eğitimde Montessori Temelli Bütünleştirilmiş Dikkat ve Zekâ Uygulama Modülü (DİZEM)

		YILLIK PLAN	GÜNLÜK PLAN				
			PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA
EYLÜL	1.HAFTA	Sayılar	Rakamları öğrenme	Rakamları tanıma	Rakamları yazma	Sayma	Sayı toplama oyunu
	2.HAFTA	Karşılaştırma	Renk karşılaştırma	Şekilkarşılaştırma	Boyut karşılaştırma	Yapısal özellik şarşılaştırma	Sayı karşılaştırma
	3.HAFTA	Bire bir benzerlik	Aynı olanı bulma	Farklı olanı bulma	işlev yönünden benzerlik	Yapısal olarak benzerlik	Tekrar çalışması
EKİM	1.HAFTA	Renk	ana renkler	ara renkler	ara renk	ana renk	renkler tk.
	2.HAFTA	Birebir eşleme	Benzerleri eşleme	Eşit sayıdaki nesne kümesi eşleme	Eşit sayıda olmayan küme eşleme	Farklı olanı eşleme	Bir birleri ile birleştirilmiş eşleme(fincan-kaşık)
	3.HAFTA	Ölçüm yapma	Uzunluk ölçümü	Ağırlık ölçümü	Yükseklik ölçümü	Hacim ölçümü	Üst üste koyma,İple ölçme,karış ölçme.
	4.HAFTA	Montessori matematik	seguin tablası	seguin tablası	seguin tablası	seguin tablası	seguin tablası
KASIM	1.HAFTA	Mekanda konum	altında -üstünde	ön-arka	ileri-geri	içinde-dışında	uzak-yakın
	2.HAFTA	Dikkat(Eşleştirme)	Flaş kartlar	eşleştirme oyunu	konsantrasyon oyunu	dinleme oyunu	montessori
	3.HAFTA	Basit düzeyde işlemler	montessori	montessori	montessori	montessori	montessori
	4.HAFTA	Parça bütün ilişkisi	Eksik tamamlama	parça bul eşleştir	parça -bütün	eksik resmi tamamlama	şekillerin parçasının bul.
ARALIK	1.HAFTA	Sıralama	Hikaye kartı sıralama	Uzunluklarına göre sıralama	Büyükten küçüge sıralama	Günlük rutin olayları sıralama	İleri ve geri rakam sıralama
	2.HAFTA	Geometrik şekiller.	Daire	Kare	Üçgen	Dikdörtgen	Montessori
	3.HAFTA	Ağırlık	Ağır-hafif karşılaştırma.	Ağırdan hafife sıralama	Ağır,dahaağır,en ağır	Terazi ile ölçüm yapma	Tartı aleti ile ölçüm yapma karşılaştırma
	4.HAFTA	Zaman	Bazen,hiçbir zaman,herzaman	Sabah,öğlen,akşam,gece	Dün,bugün,yarın,	Hafta,haftasonu	Ay,yıl
OCAK	1.HAFTA	Bire bir eşleme	Benzerleri eşleme	Eşit sayıdaki nesne kümesi eşleme	Eşit sayıda olmayan küme eşleme	Farklı olanı eşleme	Bir birleri ile birleştirilmiş eşleme(fincan-kaşık)
	2.HAFTA	Sayılar	Rakamları öğrenme	Rakamları tanıma	Rakamları yazma	Sayma	Sayı toplama oyunu
	3.HAFTA	Karşılaştırma	Renk karşılaştırma	Şekilkarşılaştırma	Boyut karşılaştırma	Yapısal özellik şarşılaştırma	Sayı karşılaştırma
	4.HAFTA	Sınıflama ve ayırma	Şekilleri sınıflama	Nesneleri sınıflama	Fonksiyonlarına göre sınıflama	Renk ve boyut sınıflama	farklılıklarına göre sınıflama
ŞUBAT	1.HAFTA	Uzamsal mantık	Şema ,harita,grafik çizme	Sunum hazırlama,video çekme	Albüm hazırlama	Kartlı yada taşlı oyunlar icat etme	
	2.HAFTA	Uzunluk	Uzun ve kısa nesneler toplama	Uzun ve kısa olanı gösterme	Boy karşılaştırması	Uzunluklarına göre nesne sıralama	Vücut uzuvlarıyla uzunluk ölçümü
	3.HAFTA	Hacim	Kova ile boş-dolu	Şişe ile boş-dolu-yarım dolu	Hangisinde fazla su var	Kaşıkla kaba su doldurma	Kum,su,tohum vb. dökme-boşaltma
	4.HAFTA	Dikkat	Farklı olanı bulma	Eksik nesneyi bulma	Örüntü oluşturma	Bul yap tamamla.	Verilen sesi,ritmi taklit etme.
MART	1.HAFTA	Hafıza oyunları	İlgili yapbozun tamamlar	Nesneleri guruplar	Nesnelerle ilgili karşılaştırma yapar	seguin tablası sayılar	Dizilim pulları
	2.HAFTA	Orff ile dikkat	müziğin temposuna göre hareket	Ses tüpleri	Ritim çalışması	Bedenini ritimle kullanma	Ritim aletleri ile sayılar
	3.HAFTA	Zeka oyunları	On küple kule yapma(pembe kule)	sayılar pullar	Toplama tablası	Çıkarma tablası	Bölme tablası
	4.HAFTA	Spor faliyetleri	Bedensel gevşeme hareketleri	Futbol	Basketbol	Voleybol	İp atlama
NİSAN	1.HAFTA	Sayılar	Rakamları öğrenme	Rakamları tanıma	Rakamları yazma	Sayma	Sayı toplama oyunu
	2.HAFTA	Karşılaştırma	Renk karşılaştırma	Şekilkarşılaştırma	Boyut karşılaştırma	Yapısal özellik şarşılaştırma	Sayı karşılaştırma
	3.HAFTA	Birebir benzerlik	Aynı olanı bulma	Farklı olanı bulma	işlev yönünden benzerlik	Yapısal olarak benzerlik	Tekrar çalışması
	4.HAFTA	Renk	Ana renkler	Ara renkler	Ana renkler	Ara Renkler	Renkler tk.
MAYIS	1.HAFTA	Bire bir eşleme	Benzerleri eşleme	Eşit sayıdaki nesne kümesi eşleme	Eşit sayıda olmayan küme eşleme	Farklı olanı eşleme	Bir birleri ile birleştirilmiş eşleme(fincan-kaşık)
	2.HAFTA	Ölçüm yapma	Uzunluk ölçümü	Ağırlık ölçümü	Yükseklik ölçümü	Hacim ölçümü	Üst üste koyma,İple ölçme,karış ölçme.
	3.HAFTA	Sıcaklık	Termometre tanıtımı	Sıcaklık ölçümü	Sıcaklık deneyleri	Sıcaklık deneyleri	Sıcaklık deneyleri
	4.HAFTA	Mekanda konum	altında -üstünde	ön-arka	ileri-geri	içinde-dışında	uzak-yakın

KAYNAKÇA

Montessori, M. (1967). The discovery of the child. Ballantine Books.

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.

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

Siegler, R. S. (1991). Children's thinking (2nd ed.). Prentice Hall.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

Wechsler, D. (1974). WISC-R manual. Psychological Corporation.

DİJİTAL BAĞIMLILIK VE SOSYAL İZOLASYONUN SİNEMAYA YANSIMASI: DİSCONNECT ÜZERİNE BİR İNCELEME

Ülkü Hayriye İNCİ

Öğr. Gör. Dr., Karabük Üniversitesi
ulkuinci@karabuk.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2294-5852

Özet

Bu çalışma, çağdaş dünyada giderek yaygınlaşan dijital bağımlılık ve sosyal izolasyon olgusunu sinematik bir metin üzerinden analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 2012 yılında vizyona giren Disconnect filmin, bireylerin dijital teknolojiyle kurdukları sorunlu ilişkileri ve bunun neticesinde ortaya çıkan toplumsal kopuklukları betimlemesi açısından dikkat çekmektedir. Filmde, farklı bireylerin kesişen öyküleri aracılığıyla, dijital mecralarda vakit geçiren kişiler arasındaki iletişimi nasıl zayıflattığı mahremiyet ihlalleri, duygusal/sosyal yabancılaşma ve sanal tehlikeler üzerinden ele alınmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmış ve filmde yer alan karakterler, sahneler ve diyaloglar MAXQDA programıyla tematik olarak kodlanmıştır. Analiz neticesinde, filmin dijital bağımlılığın birey ve toplum üzerinde yarattığı psikososyal sorunları aydınlattığı; özellikle iletişim kopukluğu, teknolojiden kaynaklı ilişkilerdeki güven sorunları ve toplumsal bağların zayıflaması gibi temaları ön plana çıkarmıştır. Disconnect filmi; medya-sinema kuramları perspektifinde değerlendirildiğine, dijitalleşmenin ortaya çıkardığı sosyal çözülmelerin ve bireysel kırılmaların görsel bir analizini sunmakta; sinemanın dijital toplum dinamiklerini belirleyen önemli bir kültürel araç olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan çalışma, sinema aracılığıyla dijital çağın eleştirile çözümlemesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Sözcükler: Dijital bağımlılık, sosyal izolasyon, dijitalleşme, toplumsal kopukluk.

THE REFLECTION OF DIGITAL ADDICTION AND SOCIAL ISOLATION ON CINEMA: A STUDY ON DISCONNECT

Abstract

This study aims to analyze the phenomenon of digital addiction and social isolation, which is becoming increasingly widespread in the contemporary world, through a cinematic text. In this context, the 2012 film *Disconnect* draws attention for its depiction of individuals' problematic relationships with digital technology and the resulting social disconnection. Through the intersecting stories of different characters, the film addresses how spending time in digital environments weakens interpersonal communication, focusing on issues such as privacy violations, emotional/social alienation, and online dangers. The study employs qualitative research methods, specifically content analysis, and the film's characters, scenes, and dialogues were thematically coded using the MAXQDA software. The analysis reveals that the film sheds light on the psychosocial problems caused by digital addiction at both individual and societal levels, particularly emphasizing themes such as communication breakdown, trust issues in technology-mediated relationships, and the weakening of social bonds. From the perspective of media and cinema theories, *Disconnect* presents a visual analysis of the social disintegration and individual ruptures brought about by digitalization, demonstrating that cinema serves as an important cultural tool in defining the dynamics of the digital society. In this regard, the study aims to contribute to the critical analysis of the digital age through cinema.

Keywords: Digital addiction, social isolation, digitalization, social disconnection.

GİRİŞ

Dijitalleşme, bireylerin hem toplumsal hem bireysel yaşam biçimlerini dönüştürmekte; bu dönüşüm, insan ilişkilerinin doğasını yeniden şekillendirmektedir. Bu dönüşüm yalnızca iletişim biçimlerini değil, bireylerin kimlik, aidiyet ve mahremiyet algılarını da derinden etkilemektedir. Bu nedenle dijitalleşmenin toplumsal yapılar üzerindeki etkileri, Manuel Castells'in (2006, 2010) Ağ Toplumu Kuramı çerçevesinde değerlendirilmeye elverişli bir zemin sunmaktadır. "İnternet, sosyal medya ve mobil iletişim araçları gibi dijital platformlar, iletişim alışkanlıklarını ve sosyal ilişkileri yeniden şekillendirirken, dijital bağımlılık ve sosyal izolasyon gibi önemli toplumsal sorunları da

beraberinde getirmiştir" (Kırmızı, 2019, s. 45; Boyd, 2014). "Dijital bağımlılık, bireylerin dijital teknolojileri aşırı ve kontrolsüz kullanımı sonucu ortaya çıkan ve yaşam kalitesini olumsuz etkileyen bir problem olarak tanımlanmakta; sosyal ilişkilerde zayıflama, psikolojik sorunlar ve toplumsal yabancılaşma ile ilişkilendirilmektedir" (Ersanlı, 2020, s. 110; Kuss & Griffiths, 2017). "Sosyal izolasyon ise, bireylerin fiziksel veya duygusal anlamda sosyal bağlardan ve toplumsal destek mekanizmalarından uzaklaşması durumunu ifade etmekte olup, özellikle dijitalleşmenin yüz yüze iletişim olanaklarını sınırlamasıyla ilişkilendirilmektedir" (Cacioppo & Hawkley, 2009, s. 448).

> Bu bağlamda, dijitalleşmenin sosyal dinamikler üzerindeki etkilerini derinlemesine anlamak ve bu etkilerin birey ile toplum düzeyinde yol açtığı dönüşümleri ortaya koymak önem arz etmektedir. Sinema, kültürel metinler aracılığıyla toplumsal gerçeklikleri yansıtmak ve eleştirel bir bakış açısıyla analiz etmek için güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir (Bordwell & Thompson, 2013, s. 10-12).

Dijital çağın karmaşık toplumsal ve psikolojik sorunlarını temsil eden filmler, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkiyi görselleştirerek izleyicinin bu dönüşümlerin somut sonuçlarını deneyimlemesine olanak sağlamaktadır.

Bu çalışmada, 2012 yapımı Disconnect filmi, dijital bağımlılık ve sosyal izolasyon temalarının sinemasal temsilini incelemek amacıyla seçilmiştir. Film, dijital teknolojilerin bireyler arası iletişimde yol açtığı kopuklukları, mahremiyet ihlallerini, psikososyal tahribatı ve sosyal yabancılaşmayı çok katmanlı bir anlatımla ele almakta; farklı karakterlerin kesişen öyküleri aracılığıyla dijitalleşmenin bireysel ve toplumsal boyutlarını sorgulamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olarak içerik analizi uygulanmış ve tematik kodlama MAXQDA programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, filmin dijital bağımlılık ve sosyal izolasyon olgularını sistematik biçimde betimlemesini sağlamaktadır.

Manuel Castells'in (2010) ağ toplumu kuramı, dijitalleşmenin bireysel ve toplumsal yaşam üzerindeki dönüştürücü etkilerini anlamada kapsamlı bir teorik çerçeve sunmaktadır. "Castells, dijital ağların mekân ve zaman algısını yeniden şekillendirerek, bireylerin sosyal ilişkilerinin "bağlantılı birey" (networked individualism) biçiminde yeniden yapılandığını ifade eder" (Castells, 2010, s. 35-40). "Bu dönüşüm süreci, dijital ortamlarda yaşanan mahremiyet ihlalleri, güven sorunları ve bireysel psikososyal problemleri artırmakta; bunun sonucunda toplumsal bağlarda zayıflama ve sosyal izolasyon gibi olgular ortaya çıkmaktadır" (Demirbaş, 2017, s. 58; Cacioppo & Hawkley, 2009).

Çalışma, Castells'in ağ toplumu kuramı ışığında dijitalleşmenin mekân, zaman ve kimlik kavramlarında yarattığı dönüşümleri ele almakta ve bireylerin dijital ağlar içerisindeki "bağlantılı birey" kimliği etrafında şekillenen sosyal yapısını kuramsal olarak tartışmaktadır (Castells, 2010, s. 23-45; Wellman, 2001, s. 227).

> Bu perspektif, dijital teknolojilerin yalnızca bireysel davranışları değil, aynı zamanda toplumsal örgütlenme biçimlerini sistematik ve çok katmanlı biçimde etkileyen karmaşık bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle mahremiyet ihlalleri ve dijital güvenlik sorunları, dijital toplumun risk alanlarını ve bu alanlarda yaşanan çatışmaları anlamak açısından kritik temalar olarak ön plana çıkmaktadır (Boyd, 2014, s. 51-73).

Sinema, toplumsal dönüşümlerin görsel ve anlatısal bir yansıması olarak, dijital çağın sorunlarını anlamada önemli bir araçtır (Arslan, 2015, s. 12; Bordwell & Thompson, 2013). Bu bağlamda, Disconnect filmi, farklı karakterlerin dijital dünyayla kurduğu karmaşık ilişkiler aracılığıyla dijital bağımlılık ve sosyal izolasyon temalarını çarpıcı biçimde ele almakta; mahremiyet ihlalleri, iletişim kopukluğu ve sosyal yabancılaşma gibi çağdaş sorunlara dikkat çekmektedir. Film, bireysel ve

toplumsal düzeyde dijitalleşmenin psikososyal etkilerine görsel bir analiz sunarak, dijital çağın sosyal çözülmelerine dair kültürel bir metin olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma, nitel içerik analizi yöntemiyle Disconnect filmini Castells'in ağ toplumu teorisi ve dijital bağımlılık literatürü ışığında incelemekte; tematik kodlama yoluyla dijital bağımlılık, toplumsal etkiler, mahremiyet ihlali ve sosyal izolasyon gibi temel temaların filmde nasıl işlendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, dijital çağın birey ve toplum üzerindeki çok katmanlı etkilerine sinemasal bir perspektif sunulması hedeflenmektedir.

Araştırma soruları ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Disconnect filminde dijital bağımlılık ve sosyal izolasyon temaları nasıl temsil edilmektedir?
- Film, dijital teknolojilerin bireysel ve toplumsal ilişkiler üzerindeki olumsuz etkilerini nasıl yansıtmaktadır?
- Castells'in ağ toplumu kuramı çerçevesinde, filmde dijitalleşmenin mekân, zaman ve kimlik kavramlarındaki dönüşümler nasıl betimlenmektedir?
- Filmde mahremiyet ihlalleri ve dijital güvenlik sorunları hangi biçimlerde ele alınmaktadır?

YÖNTEM

Bu çalışma, 2012 yapımı Disconnect filminin dijital bağımlılık, sosyal izolasyon, mahremiyet ihlali ve dijital güven sorunları bağlamında incelenmesine odaklanan betimsel nitel içerik analizi tasarımıyla yürütülmüştür. Çalışmada Castells'in Ağ Toplumu Kuramı'nın kavramsal temellerine dayalı olarak yorumlayıcı bir paradigma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. "Nitel içerik analizi, görsel-işitsel verilerin anlam katmanlarını sistematik olarak ortaya çıkararak belirli temalar altında organize edilmesini sağlayan bir yaklaşımdır" (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma, yorumsamacı paradigmadan beslenerek filmin sunduğu toplumsal ve bireysel temsilleri, kuramsal bir çerçeve içinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın örneklemini, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen Disconnect filmi, dijital çağda bireylerin toplumsal ilişkilerdeki dönüşümü çok yönlü biçimde ele alması nedeniyle seçilmiştir. Araştırmanın veri setinde yer alan sahneler dijital bağımlılık, sosyal izolasyon, mahremiyet ihlali, dijital güven ve toplumsal yabancılaşma gibi temalarla ilişkili olarak belirlenmiştir. Veri analiz süreci dört aşamada yürütülmüştür. İlk olarak film sahneleri izlenmiş ve sahne içeriği yazılı olarak çözümlenmiştir. İkinci olarak elde edilen veriler, kuramsal çerçeveye uygun olarak açık kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Üçüncü olarak benzer kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturularak MAXQDA programında görselleştirilmiştir. Son olarak temalar, Castells'in ağ toplumu kuramı ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Temalar hem literatürdeki kavramsal karşılıklar hem de film sahnelerinde gözlenen örüntüler temel alınarak tümevarımsal biçimde oluşturulmuştur.

Film, dijitalleşmenin bireysel ve toplumsal düzeyde yarattığı sorunları çok katmanlı bir anlatı yapısıyla ele alması ve mahremiyet, iletişim kopukluğu, yabancılaşma gibi konulara odaklanması nedeniyle araştırma problemine doğrudan yanıt verebilecek niteliktedir (Büyüköztürk vd., 2019, s.94-95).Veri toplama süreci üç aşamada yürütülmüştür:

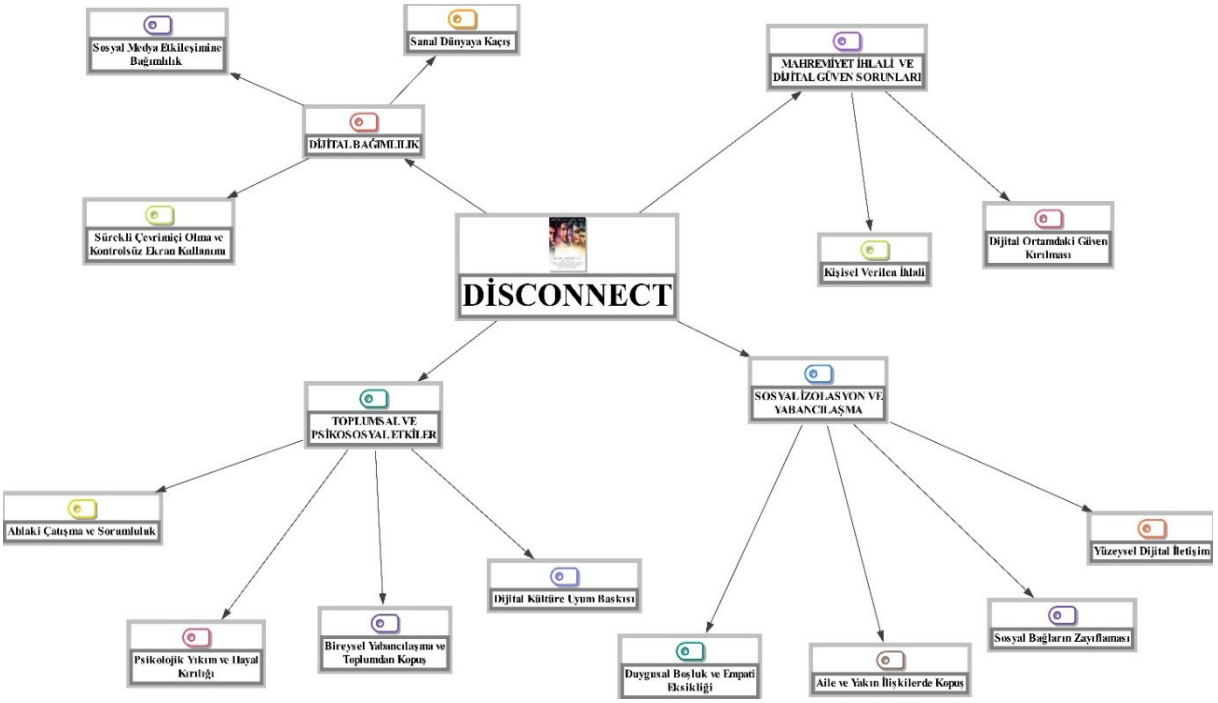
1. Ön İzleme: Filmin genel hikâye örgüsü, karakter yapıları, olay örgüleri ve potansiyel temaların belirlenmesi amacıyla bütünsel bir izleme yapılmıştır.

2. Derinlemesine İzleme: Araştırma soruları doğrultusunda sahneler, karakter etkileşimleri, mekân kullanımı, diyaloglar ve görsel semboller ayrıntılı olarak incelenmiştir.
3. Veri Aktarımı: Anlamlı görülen sahneler ve diyaloglar yazıya dökülerek MAXQDA yazılımına aktarılmıştır.

Analiz sürecinde Strauss ve Corbin'in (1998) önerdiği açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama aşamaları uygulanmıştır (Karataş, 2015, s. 65-66):

- Açık Kodlama: MAXQDA yazılımı aracılığıyla, filmdeki anlamlı birimler (sahneler, diyaloglar, görsel unsurlar) çıkarılmış ve kodlanmıştır.
- Eksen Kodlama: Yazılım üzerinden benzer kodlar gruplanarak ana temalar oluşturulmuştur.
- Seçici Kodlama: Araştırma sorularına doğrudan yanıt veren temalar belirlenmiş ve MAXQDA'nın "code relations" ve "code matrix browser" araçları ile temalar arası ilişkiler görselleştirilmiştir.

Çalışmanın güvenirliği, iki farklı araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların karşılaştırılmasıyla sağlanmıştır. Temaların tutarlılığı %85 oranında uyum göstermiştir. Analiz sonucunda dört ana tema ortaya çıkmıştır: Dijital bağımlılık, sosyal izolasyon ve yabancılaşma, mahremiyet ihlali ve dijital güven sorunları ve toplumsal ve psikososyal etkiler. Bu temalar ve alt temalar Şekil 1'de yer alan tematik analiz kod haritasında görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Disconnect filminin tematik analiz kod haritası

Şekil 1, filmde dijital bağımlılık ve sosyal izolasyonun çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Kodlar, Castells'in ağ toplumu kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, dijital ağların bireylerin sosyal, psikolojik ve kültürel yaşam alanlarını yeniden şekillendirdiği görülmektedir. Temalar arası ilişkiler, dijital bağımlılığın yalnızca bireysel bir davranış bozukluğu değil, aynı zamanda toplumsal yapıyı etkileyen sistemik bir sorun olduğunu göstermektedir. Ayrıca mahremiyet ihlali ve güven problemleri, dijitalleşmenin birey-toplum ilişkisini dönüştüren kritik risk alanları olarak öne çıkmaktadır. Bu analiz, Disconnect filmini yalnızca bir kurgu eseri olarak değil, aynı zamanda dijital çağın sosyolojik dinamiklerini yansıtan bir kültürel metin olarak konumlandırmaktadır.

Kodlama süreci boyunca Manuel Castells'in (2010) Ağ Toplumu Kuramı temel alınmıştır. Bu temalar, çalışmanın kuramsal çerçevesi olan Manuel Castells'in Ağ Toplumu Kuramı ile

ilişkilendirilmiş; özellikle "bağlantılı birey" olgusu, mekân-zaman dönüşümü ve toplumsal çözülme kavramları üzerinden yorumlanmıştır (Castells, 2010, s.38-40; Demirbaş, 2017, s. 62-63).

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla şu önlemler alınmıştır:

- Kodlama süreci iki farklı zamanda tekrarlanarak kodlama tutarlılığı sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 270).
- MAXQDA üzerinden kodlayıcılar arası tutarlılık analizi yapılmış ve %85 üzerinde uyum oranı elde edilmiştir (Karataş, 2015, s. 70).
- Bulgular, filmden alınan doğrudan sahne betimlemeleri ve diyalog alıntılarıyla desteklenmiştir.

Bu yöntemsel yaklaşım, *Disconnect* filminin dijital bağımlılık, sosyal izolasyon ve ilişkili toplumsal sorunların sinemasal temsilini çok boyutlu biçimde ortaya koymayı sağlamıştır. Film ticari bir yapım olduğundan, analiz sürecinde telif hakkı ihlali yapılmamasına özen gösterilmiş; kullanılan sahne betimlemeleri ve diyaloglar yalnızca akademik inceleme amacıyla değerlendirilmiştir. Araştırma, herhangi bir katılımcı ile veri toplama süreci içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 27).

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Castells'in Ağ toplumu teorisi ve dijital bağımlılık-sosyal izolasyon kavramları ele alınacaktır. Manuel Castells'in *Ağ Toplumu* teorisi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin toplumsal yapı ve ilişkiler üzerinde yarattığı dönüşümleri kapsamlı biçimde açıklayan temel bir kuramsal paradigmadır. Bu toplum yapısında bireyler, ağlar aracılığıyla sürekli bağlantı hâlinde olup iletişimde zaman ve mekân sınırlarını aşmaktadır. Castells bu durumu "akış mekânı" (space of flows) kavramıyla açıklar.

> "Castells, modern toplumların bilgi çağında ağlar üzerinden örgütlendiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda ağlar, dijital ve sosyal platformlar aracılığıyla bireylerin, kurumların ve sistemlerin karşılıklı etkileşim kurduğu; iletişim ile bilgi akışının merkezi bir konum üstlendiği toplumsal yapılar olarak tanımlanır. Ağ toplumları, toplumsal organizasyon biçimlerini yeniden yapılandırmakta ve sosyal ilişkilerde köklü dönüşümlere yol açmaktadır" (Castells, 2013:26).

Disconnect filmi, bu dönüşümün bireyler üzerindeki etkisini farklı karakter hikâyeleri aracılığıyla yansıtarak, dijital ağların toplumsal yapı üzerindeki dönüştürücü gücünü sinematik bir bağlama taşımaktadır.

> "Castells'in yaklaşımında ağ toplumu, dört temel değişkene dayalı olarak kavramsallaştırılmaktadır. (Çımrın, 2011: 65-77):

1. Temel girdisinin enformasyon olmasıdır.
2. Yeni teknolojilerin yayılım süreçlerinin toplumsal yapıyı belirleyen bir unsur olarak öne çıkmasıdır.
3. Enformasyon teknolojilerini kullanan sistemlerin ağ kuramı mantığı çerçevesinde işlenmesidir.
4. Söz konusu teknolojik paradigmanın yenilik üretimini merkeze almasıdır.

Bu çerçevede ağ toplumu, çok sayıda düğümden oluşan, mekânsal ve zamansal olarak açık uçlu bir yayılım gösteren bütünleşik bir sistem niteliği taşır. Ağ toplumu yaklaşımı, 1990'ların sonlarında iletişim teknolojilerinde yaşanan ilerlemeler sonucunda ortaya çıkan sanal ağ yapılanmalarının, sanal toplumsal oluşumları beraberinde getirdiği düşüncesine dayanır.

Castells'in *Network Toplumunun Yükselişi, Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür* (2013) adlı eseri, farklı kültürlerin, toplumsal dinamiklerin ve kurumsal yapıların çeşitliliği temelinde şekillenen yeni toplumsal yapılanmalara dikkat çeker.

> Castells'e göre, bu yeni toplum düzeninin temel pratikleri 20. yüzyılın sonlarında görünür hale gelen kapitalist üretim sistemi ile bu sistemle paralel gelişen enformasyon toplumu etrafında örgütlenmektedir. Ağ toplumunu yapılandıran enformasyon düzeninin temel unsurları, toplumların tarihsel süreç içinde kendi sosyal ve siyasal bağlamlarında biçimlendirdiği üretim, tüketim ve iktidar ilişkilerinden oluşmaktadır. Enformasyon toplumunda gündelik yaşama dair tüm süreçler ve işlevler, ağlar aracılığıyla görünür ya da görünmez biçimde birbirine eklemlenerek örgütlenir. Bu nedenle ortaya çıkan yeni düzen "ağ toplumu" olarak kavramsallaştırılmaktadır. Ağ yapısına dayalı olarak yükselen enformasyon toplumu, önceki toplumsal formlardan farklı olarak daha açık, esnek ve dinamik bir karakter sergiler. Mikro-elektronik işlemcilere dayalı iletişim ve bilgi teknolojileri, gündelik yaşam pratiklerini yeniden biçimlendirir; böylece Doğu-Batı ayrımları ya da sanayi toplumu gibi önceki toplum tipolojilerinden ayrışarak daha yeknesak bir yapı oluşturur. Bu bağlamda "ağ devrimi", küresel bir toplumun inşasına zemin hazırlayan yeni bir süreç olarak önem taşır (Castells, 2013: 89–92).

Castells'in ağ kuramı, sadece iletişim ve bilgi teknolojilerindeki bir değişim değil, aynı zamanda toplumsal yaşamın merkezinde yer alan mekan, zaman ve kimlik kavramlarını da yeniden yapılandırılmasını sağlamıştır.

> "Bu bağlamda, ağ toplumunun yapısı artık sabit zaman ve mekân gerçekliklerine dayanmamakta; ağlar, birer ilişkiler bütünü olarak belirsiz ve akışkan zaman-mekân alanlarını kapsamaktadır. Yeni iletişim teknolojilerinin gelişimiyle birlikte, fiziksel uzaklık kavramı anlamını yitirmekte ve bireyler binlerce kilometre uzakta bulunan kişilerle sosyal bağlar kurabilmektedir. Bu durum, toplumsal ilişkilerin dijital ağlar aracılığıyla mekânsal sınırların ötesine geçtiğini göstermektedir. Öte yandan, makro düzeydeki toplumsal kurumlar da benzer biçimde ağ mantığı doğrultusunda yeniden yapılanmaktadır. Ekonomik sistem, küreselleşmenin etkisiyle karmaşık ve dinamik mali akışlardan oluşan bir ağ yapısına dönüşmüş; endüstriyel örgütlenmeler ise geleneksel hiyerarşik büro düzenlerinden uzaklaşarak ağ temelli esnek yapılar haline gelmiştir. Dolayısıyla, ağların açık uçlu niteliği, onların belirgin sınır ve mekânlardan bağımsız bir biçimde varlık göstermeleri anlamına gelmektedir" (Giddens, 2004: 178).

Ağ toplumundaki zaman ve mekan algısındaki dönüşüm, bireylerin kimlik inşa süreçlerimi de derinden etkilemektedir. Kimliğin toplumsal inşasında her zaman iktidar ilişkilerinin önemini vurgulayan Castells, kimlik inşasını üç biçime ayırır. Bunlar; " meşrulaştırıcı kimlik, direniş kimliği ve proje kimliği" (Castells, 2006:14). Toplumun egemen kurumlarının aktörler karşısında hakimiyet kurmak ve akılcılaşmak için meşrulaştırıcı kimlik inşa edilir (Castells, 2006:13). Meşrulaştırıcı kimlik bağlamında toplumsal yapı bireysel kimlikleri biçimlendirmekte ve dönüştürmektedir. Bireyler, içinde yer aldıkları toplumun milli, dini, siyasi ve ekonomik değer yargıları çerçevesinde normatif kimlik kalıplarına yönlendirilirler. Bu durum Aşkın (2007:216)'a göre giydirilmiş kimlik olarak nitelendirilir ve bireylerin öznelliğinin toplumsal mekanizmalar tarafından şekillendirildiğine işaret eder. Bu anlamda giydirilmiş kimlik bütün insanlarda ortak olan ruh, akıl gibi öz bileşenleri ve bunların işleyiş şeklini belirler.

> "Direniş kimliği, toplumsal yapıda hâkim olanın ve egemen ideolojinin değer yargıları tarafından değersizleştirilen veya damgalanan konum ve koşullarda yer alan aktörler tarafından inşa edilen kimlik biçimidir. Bu kimlik türü, bireylerin ve toplulukların mevcut güç ilişkilerine karşı bir itiraz ve toplumsal değişim arayışı olarak şekillenir. Proje kimliği, toplumsal aktörlerin kendilerine sunulan kültürel malzeme ve referanslar temelinde, mevcut toplumsal konumlarını yeniden

> tanımlayarak yeni bir kimlik inşa etme sürecidir. Bu kimlik biçimi, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal yapının bütünü üzerinde dönüşüm yaratmayı amaçlayan kolektif bir yönelim taşır" (Castells, 2006: 13).

Ağ toplumunda birey, bu bakımdan yalnızca bilgiye erişen değil, aynı zamanda bu bilgiyi dolaşıma sokan ve yeniden üreten bir aktör hâline gelmiştir. Bu durum bireylerin kimlik ve aidiyet duygularında dönüşüme yol açmakta; ilişkilerde yeni toplumsal kırılmalar yaratmaktadır. Bağlantılı birey, Castells'in ağ toplumu kuramı bağlamında, bireylerin dijital ağlar üzerinden karşılıklı etkileşimde bulunmalarını, bilgi ve içerik paylaşımını gerçekleştirmelerini ve çeşitli hizmetlere erişimlerini dijital platformlar aracılığıyla sürdürmelerini ifade eden sosyolojik bir kavramdır. Bu kavram aynı zamanda kişilerin çevrimiçi ve çevrimdışı hayatlarda kendi sosyal ağlarını kurup yönetme yeteneklerini de ifade eder. Bu anlamda bireylerin dijital platformlarda farklı kişilerle iletişim kurmaları, onların farklı dijital kimlikler oluşturmalarına da neden olur be böylece birey-birey, birey ağ etkileşimi sınırları aşar. Sınırları aşma durumu Castells'in ifade ettiği zaman ve mekan algılarındaki değişimin küresel toplumsal bir boyutu olarak da görülür. Bu durum aynı zamanda kişilerin kimliklerini parçalı, akışkan ve bağlama göre değişken bir yapıya bürünmesine de neden olur. Dolayısıyla, dijital ağlar sadece iletişim ve etkileşim ortamları değil, aynı zamanda bireyin kendilik deneyimini ve toplumsal varoluş biçimini yeniden şekillendiren temel bir yapısal unsur haline gelmiştir.

Dijital Bağımlılık ve Sosyal İzolasyon

Bağımlılık, bireyin yaşam kalitesi ve sağlığını olumsuz etkileyen bir duruma rağmen, kullanımı bırakamaması veya kontrol edememesi olarak tanımlanır. "Birey, başlangıçta kontrollü kullanıma sahipken, zamanla bu kullanım kötüye dönüşür ve bağımlılık halini alır. Literatürde bağımlılık, düşkünlük, kölelik veya tiryakilik kavramlarıyla da ifade edilmektedir" (Tarhan, 2019, s. 135).

> Bağımlılık, fiziksel madde bağımlılığı ve davranışsal bağımlılık olmak üzere iki temel kategoride incelenmektedir. Madde bağımlılığı, bireyin belirli bir maddeye karşı duyduğu güçlü ihtiyaç ve bağımlılık hali olarak tanımlanırken; davranışsal bağımlılık, benzer şekilde olumsuz sonuçlar doğuran, tekrarlayan eylemsel alışkanlıklar ve kronik rahatsızlıklar şeklinde ortaya çıkmaktadır. Davranışsal bağımlılık gösteren bireyler, sürekli olarak bu davranışı düşünmekte ve gerçekleştirme eğilimindedir. Davranışı gerçekleştiremediklerinde yoksunluk belirtileri ortaya çıkmakta, duygu durum bozuklukları yaşamakta, tolerans düzeyinde azalma görülmekte ve çatışmaya yatkın bir ruh hali sergilemektedirler (Arslan, 2019, s. 65).

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve dijital platformların yaygınlaşmasıyla bağımlılık kavramı, sadece fiziksel madde veya geleneksel davranışlarla sınırlı kalmayıp, dijital ortamda gerçekleşen bağımlılık biçimlerini de kapsayacak şekilde genişler. "Dijital bağımlılık kavramımı tam olarak tanımlayabilmek için internet bağımlılığı kavramına değinmek gerekmektedir. İnternet bağımlılığı, kullanıcıların çeşitli alanlarda olumsuz etkilenmelerine yol açacak derecede interneti aşırı kullanmalarını ifade eden ve genellikle zorlayıcı davranışları içeren bir psikolojik bozukluk olarak tanımlanmaktadır" (Karaca Belli vd., 2022, s. 60). Özellikle bunlar içerisinde sosyal medya, dijital oyun, akıllı telefon gibi teknolojik uygulamalar ve araçlar bağımlılığın oluşmasına neden olan faktörlerdendir. Dijital bağımlılık, bireylerin internet, sosyal medya, çevrimiçi oyunlar ve benzeri dijital araçları aşırı ve kontrolsüz kullanımından kaynaklanan psikolojik, sosyal ve davranışsal sorunları ifade etmektedir.

> Arslan (2019, s. 66), dijital bağımlılığı; bireylerin televizyon, akıllı telefon, tablet, bilgisayar ve sosyal medya uygulamaları gibi çeşitli dijital cihaz ve platformlara yönelik davranışsal bağımlılık türü olarak tanımlamaktadır. Dijital bağımlılığın temelinde insan-makine etkileşimi yer almakta olup, televizyon izlemek pasif bağımlılık, telefonda veya bilgisayarda oyun oynamak ise aktif

bağımlılık biçimi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, dijital bağımlılığın belirtileri arasında, bağımlılık gelişen dijital araç veya ortamda sürekli zaman geçirme isteği, bu isteğin engellenmesinde güçlük yaşanması, aşırı kullanım ve erişim engellendiğinde tedirginlik, endişe, mutsuzluk ve agresif tutumlar sergileme gibi semptomlar bulunmaktadır.

Yengin (2019, s. 131) dijital bağımlılık bağlamında, bireylerin yaşları ile teknolojik araçlara olan aşinalıklarının önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. İnternet dışında aktif bir sosyal yaşantısı bulunmayan, dijital araçlardan uzak kaldığında yalnızlık hissi yaşayan, mobil cihazlarda çıkan yeni uygulamaları yakından takip eden ve sosyal çevresiyle yalnızca sosyal medya aracılığıyla iletişim kurarak sosyalleşen bireylerin; buna bağlı olarak sosyal medya platformlarında farklı dijital kimlikler geliştiren bağımlı bir nesil ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Günümüzde iş, eğitim, sanat, iletişim ve sosyal alandaki gelişmelerin dijital alan kayması kişilerin bu alanlara yönelmesine ve yaşamlarının bir parçası olmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum, beraberinde dijital bağımlılık riskini artırmış; bireylerin dijital ortamlar üzerinde aşırı ve kontrolsüz zaman geçirmesiyle sosyal, psikolojik ve fiziksel olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dijital bağımlılığın olumsuz etkileri olduğuna dair birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalara bakılacak olursa; 'Dijital Bağımlılığın Dijital Kültüre Dönüşmesi: Netlessfobi' isimli çalışmasında Büşra Güney (2017) internetsiz kalmama şeklinde tanımlanan Netlessfobi kavramının Türkiye'deki yansımasın ele almıştır. 2020 yılında Kamer Kalip ve Meltem Çöl, 'Teknolojiyle Bağlantılı Yeni Davranışsal Bozukluklar' çalışmasında dijital araçların bilinçsiz kullanımının bireyler üzerinde ortaya çıkardığı duygu durum bozukluklarını değerlendirmişlerdir. 2020 yılında Aysel Eraslan 'Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi' çalışmasında üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerini etkileyen sosyolojik ve demografik faktörlerini incelemiş ve dijital bağımlılığı önlemeye yönelik çözüm önerilerinde bulunmuştur. 2021 yılında Aysel Arslan ve Sait Bardakçı 'Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıklarının Sosyal Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi' başlıklı çalışmalarında dijital bağımlılığın üniversite öğrencilerindeki sosyal kaygıları üzerindeki etkilerini ele almışlardır. Mehmet Demirel, Yusuf Er, Alper Kaya ve Abdullah Çuhadar'ın 2022 yılında yaptığı 'Dijital Bağımlılık ve Boş Zaman Yönetiminin Günlük Hayata Etkisinin İncelenmesi' isimli çalışmalarında dijital bağımlılık ile boş zaman değerlendirmesi arasındaki ilişki farklı değişkenler doğrultusunda incelemişler; demografik özelliklerin boş zaman yönetimi üzerinde etkili olduğu ve boş zaman ile dijital bağımlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu saptamışlardır. Dijital bağımlılığın pek çok alandaki etkisi araştırılmış, ancak sinemada nasıl ele alındığına değinilmemiştir. Bu durumda çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır.

İnternet bağımlılığı literatüründe sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı kavramlarının ortak bir tanı çerçevesinde ele alınabileceği görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu bağımlılıklar; kullanım isteğinin aşırı düzeyde olması, bu isteğin tatmin edilememesi, aşırı kullanıma bağlı olarak temel yaşamsal faaliyetlerin ihmal edilmesi, sosyal ilişkilerin olumsuz etkilenmesi, kullanımın azaltılması ya da tamamen bırakılması yönündeki girişimlerde başarısız olunması, kullanım yoksunluğu durumunda gerginlik ve irritabilite belirtilerinin ortaya çıkması, ayrıca kullanım süresine ilişkin yanlış beyanlarda bulunma gibi ölçütlerle tanımlanmaktadır (Savcı ve Aysan, 2017, s. 204).

Dijital bağımlılığın oluşumunda yalnızlık duygusu, sosyalleşme ihtiyacı ve kendini ifade etme arzusu gibi sosyal faktörlerin yanı sıra, erken yaşta dijital araçların kullanımı, aile içi sorunlar, ebeveyn kaybı, bağımlı arkadaş çevresi veya sosyal ilişki kuramama gibi olumsuz etmenler de etkili olmaktadır (Dinç, 2015, s. 49-53).

Dijital bağımlılık belirtileri arasında; günlük işlerin ağırlıklı olarak internet üzerinden gerçekleştirilmesi, bireyin hobilerinden ve sosyal çevresinden uzaklaşması, cep telefonunu sürekli

> yanında taşıması ve yedek şarj cihazı bulundurması yer almaktadır. Ayrıca, kişinin iş, aile ve diğer sorumluluklarını ihmal etmesi, habersiz kalma kaygısı yaşaması, sosyal medya kullanımına bağlı uyku düzensizlikleri, beslenme ve uyku düzeninde bozulmalar gözlemlenmektedir. Fiziksel belirtiler olarak ise göz kuruluğu, karpal tünel sendromu ve sırt ağrısı gibi sağlık sorunları ortaya çıkabilmekte, ekonomik açıdan ise aşırı kullanım sonucunda çeşitli ödemelerin yapılması nedeniyle finansal problemler yaşanabilmektedir (Polat, 2017, s. 166-167).

Dijital bağımlılık, çeşitli fiziksel, psikolojik ve sosyal etkiler doğurmaktadır. Bu durum, bireylerin iletişim becerileri ve sosyalleşme süreçleri üzerinde olumsuz sonuçlar ortaya koymaktadır. "Dijital bağımlılık gösteren bireylerin, günün önemli bir bölümünü sanal ortamlarda geçirmeleri nedeniyle sosyal becerilerinde zayıflama ve sosyal bağlılıklarında azalma yaşadıkları ifade edilmektedir" (Savcı ve Aysan, 2017, s. 210).

Dijital bağımlılık sürecinde bireylerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında güven ve aidiyet duyguları kritik bir rol oynamaktadır. Güven, bireyin sosyal çevresinde kendini desteklenmiş ve kabul edilmiş hissetmesiyle doğrudan ilişkilidir ve sağlıklı sosyal ilişkilerin temelini oluşturur (Erdoğan, 2014, s. 78).

> Dijital bağımlılık yaşayan bireyler, gerçek hayattaki sosyal ilişkilerinde zayıflama yaşarken, sanal ortamda oluşturdukları dijital kimlikler üzerinden geçici bir aidiyet duygusu elde etmeye çalışmaktadır. Ancak bu dijital aidiyet genellikle yüzeysel kalmakta, gerçek ve kalıcı sosyal bağlılıklar oluşturamamakta, dolayısıyla bireyin sosyal izolasyonunu derinleştirerek güven duygusunun zedelenmesine neden olmaktadır (Korkmaz, 2017, s. 45).

Bu durum, bireyin gerçek hayattaki sosyal destek ağlarından uzaklaşmasına ve psikolojik sorunların artmasına zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle, dijital bağımlılıkla mücadelede bireylerin güven duygusunu güçlendirecek ve aidiyet hissini pekiştirecek sosyal destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerekmektedir (Yılmaz ve ark., 2020, s. 112).

Dijital ortamların sürekli erişilebilirliği, bireylerin gerçek dünya ile bağlarını zayıflatarak, günlük sorumlulukların ihmal edilmesine ve sosyal izolasyona neden olabilmektedir. Bu bağlamda, dijital bağımlılık, modern yaşamın dinamikleri içinde önemli bir sosyal ve sağlık problemi olarak değerlendirilmekte ve çok disiplinli yaklaşımlarla ele alınması gerekmektedir.

BULGULAR

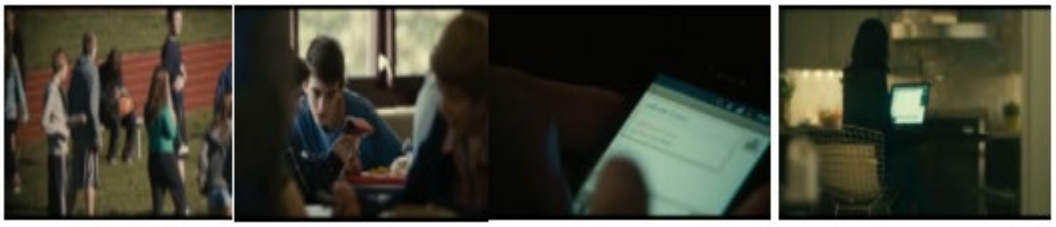
Araştırmanın bu bölümünde, Disconnect filminin içerik analizi sonuçları detaylı olarak aktarılacaktır. Bulgular, çalışmanın teorik çerçevesinde belirlenen temel temalar; dijital bağımlılık, sosyal izolasyon, mahremiyet ihlalleri ve dijital güvenlik sorunları ekseninde sunulacaktır. Bu tematik düzenleme, Castells'in ağ toplumu kuramı ışığında dijitalleşmenin bireysel ve toplumsal yapılar üzerindeki etkilerinin sinemasal düzeyde nasıl temsil edildiğini belirlenmiştir.



Şekil 2. Dijital Bağımlılık

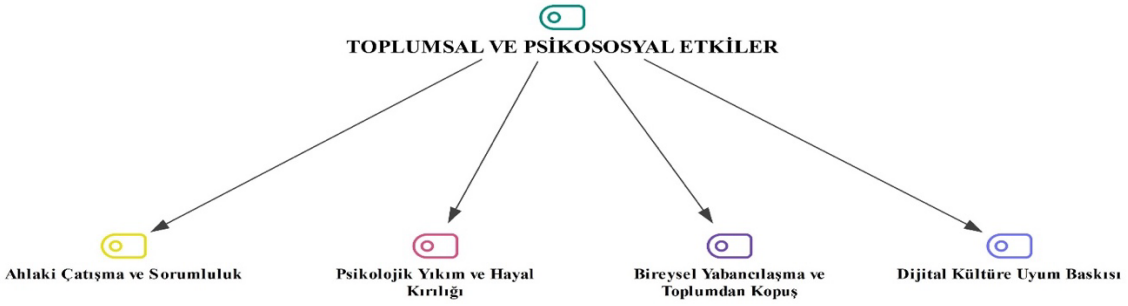
Şekil 2'de gösterilen "Dijital Bağımlılık" temasının üç alt kategorisi; Sürekli Çevrimiçi Olma ve Kontrolsüz Ekran Kullanımı, Sanal Dünyaya Kaçış ve Sosyal Medya Etkileşimine Bağımlılık, *Disconnect* filminde dijital bağımlılığın farklı psikososyal boyutlarını ortaya koymaktadır.

Sürekli çevrimiçi olma ve kontrolsüz ekran kullanımı, dijital bağımlılığın en görünür biçimi olan her an bağlantıda kalma zorunluluğunu temsil etmektedir. Filmdeki karakterler günün büyük bir bölümünü dijital ekranlar karşısında geçirerek çevrimdışı yaşamla bağlarını giderek zayıflatırlar. Bu durum, Castells'in (2010) "ağ içinde yaşayan birey" tanımını somutlaştırmaktadır: bireyler dijital ağlar aracılığıyla sürekli etkileşim hâlinde oldukları hâlde, bu etkileşim giderek otomatikleşmiş ve duygusal bağdan yoksun bir rutine dönüşmüştür. Bu tür bir bağımlılık biçimi, bireyin zaman algısını, dikkat süresini ve ilişkisel katılım düzeyini zayıflatmakta; toplumsal etkileşimin niteliğini olumsuz yönde dönüştürmektedir. Aynı zamanda bireyin sürekli görünür olması ve çevrimdışı olduğunda kendisini bir yokluk ya da dışlanma biçimi haline sokması neticesinde filmdeki karakterler zaman, dikkat ve denge duygularını yitirirler. Dolayısıyla, filmdeki sürekli ekran kullanımı, sadece teknolojik alışkanlık değil aynı zamanda ağ toplumunun birey üzerinde kurduğu yapısal bir baskının göstergesi olarak sunulmaktadır. Sanal dünyaya kaçış alt kategorisi, dijital bağımlılığın psikolojik yönünü açıklamaktadır. Birey, ağ toplumunda kimliğini yeniden kurmak veya gerçek yaşamın travmalarından kaçmak için dijital alanlara yönelir. Castells'in (2009) ifade ettiği üzere, ağ toplumunun kimlik üretim biçimleri esnek, geçici ve parçalıdır; bireyler sanal dünyada kendi kimliklerini yeniden biçimlendirme özgürlüğüne sahip olsalar da bu durum, onları kalıcı bir "aidiyetsizlik" haline sürükler. *Disconnect* filminde bu aidiyetsizlik, karakterlerin çevrimdışı dünyadaki ilişkilerini kaybetmeleri ve sanal benliklerine sığınmaları üzerinden dramatize edilmektedir. Filmde, karakterlerin çevrimiçi alanı bir kaçış mekânı olarak kullanmaları dikkat çekicidir. Gerçek dünyadaki başarısızlıklar, duygusal kırılmalar veya sosyal reddedilme, bireyleri sanal dünyada kimliklerini yeniden inşa etmeye yönlendirmektedir. Bu durum bireyin sanal dünyada yalnızlık duygularını derinleştiren bir etkileşimde bulunmalarını sağlayarak, bireyin sadece sanal kaçış yaşamdıklarını aynı zamanda dijital çağın birey üzerindeki varoluşsal tepkisini de ortaya çıkarmaktadır. Sosyal medya etkileşimine bağımlılık ise dijital bağımlılığın toplumsal boyutunu temsil eder. Castells'e göre ağ toplumu, bireylerin kimliklerini "ağ bağlantılarının gücü" üzerinden tanımlar; görünürlük ve etkileşim, bireysel varlığın yeni ölçütleridir. Filmde sosyal medyada beğeni, paylaşım ve onay arayışı, karakterlerin özsaygılarını dışsal geri bildirimlere bağımlı hale getirir. Bu durum, bireyin kimliğinin dijital ağların dinamiklerine teslim olduğunu ve öznel bütünlüğün yerini "dijital performans"ın aldığını gösterir. Filmde sosyal medyada beğeni, onay ve görünürlük arayışı, bireylerin kimliklerini dışsal geri bildirimler üzerinden tanımlamalarına neden olur. Bu durum, sosyal medya etkileşimlerinin öznel kimlik inşasında belirleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. *Disconnect* bu olguyu özellikle genç karakterler üzerinden dramatize ederek, dijital ağlarda kimlik performansının bireyin özsaygı ve aidiyet duygusu üzerinde nasıl bir baskı oluşturduğunu gösterir. Buradaki bağımlılık biçimi, bireyin benlik algısının toplumsal onay mekanizmalarına bağımlı hâle gelmesiyle sonuçlanır.



Görsel 1. Dijital Bağımlılık (0.16.04. dakika- 0.23.53. dakika- 1.13.53. dakika-1.38.04 dakika)

Görsel 1'de dijital bağımlılığın gündelik yaşamın her alanını kapsadığı görülmektedir. Özellikle sürekli çevrimiçi olma isteği, sanal dünyaya kaçış ve sosyal medyaya bağlılık alt temaları bu durumun sadece teknolojik bir alışkanlık olmaktan öte psikolojik kaçış, kimlik inşası ve sosyal onay arayışını içeren karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. *Disconnect* filminde bu süreçler, bireyin gerçek yaşamdan uzaklaşması, duygusal empati yetisinin zayıflaması ve ilişkisel kopuş biçimlerinde somutlaşır. Dolayısıyla dijital bağımlılık, modern ağ toplumunun hem bireysel hem toplumsal düzeyde en belirgin patolojilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç dijital bağımlılık teması, dijital bağımlılığın çok katmanlı doğasını sistematik biçimde ortaya koymakta; filmdeki anlatısal örnekler aracılığıyla bağımlılığın davranışsal (ekran kullanımı), duygusal (sanal kaçış) ve sosyal (etkileşim bağımlılığı) boyutlarını görünür kılmaktadır. Bu çoklu yapı, dijital çağın bireyi yalnızca teknolojik bir kullanıcı değil, aynı zamanda sürekli bağlantıda kalma zorunluluğu altında biçimlenen bir kimlik taşıyıcısı hâline getirdiğini göstermektedir.



Şekil 3. Toplumsal ve Psikososyal Etkiler

Şekil 3'te yer alan "Toplumsal ve Psikososyal Etkiler" teması, Disconnect filminde dijitalleşmenin bireylerin duygusal, sosyal ve ahlaki dünyalarında yarattığı kırılmaları çok katmanlı biçimde yansıtmaktadır. Analiz sonucunda dört alt tema ön plana çıkmıştır: Ahlaki çatışma ve sorumluluk, psikolojik yıkım ve hayal kırıklığı, bireysel yabancılaşma ve toplumdan kopuş ile dijital kültüre uyum baskısı. Bu temalar, Castells'in (2010) ağ toplumunda bireylerin eylemlerinin dijital ağlar aracılığıyla hızla dolaşıma girdiği ve sorumluluk duygusunun kolektif biçimde silikleştiği görüşüyle örtüşmektedir. Aynı zamanda Cacioppo ve Hawkley'nin (2009) dijital çağda yalnızlık ve sosyal izolasyonun bilişsel sonuçlarına ilişkin bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Filmde, çevrimiçi ortamlarda yaşanan eylemlerin sonuçlarıyla yüzleşen karakterler ahlaki sorumluluk bağlamında derin bir sorgulama yaşamaktadır. Örneğin, Ben Boyd karakterinin intihar girişimi, çevrimiçi alanda yapılan küçük bir "şaka"nın geri dönülmez sonuçlar doğurabileceğini göstererek, dijital dünyanın etik sınırlarının bulanıklığını ortaya koymaktadır. Bu durum, Castells'in (2010) ağ toplumunda bireylerin eylemlerinin ağ üzerinden hızla yayılması ve kontrolün dağılmasıyla oluşan "sorumluluğun kolektif biçimde silikleşmesi" düşüncesiyle örtüşmektedir. Giddens'ın (2004) "refleksif benlik" kavramı bu duruma ek bir açıklama sunmaktadır; bireyler, kendi eylemlerinin etik sonuçlarını ancak dijital görünürlük kazandığında fark edebilmekte, bu da modern benliğin sürekli yeniden değerlendirilmesine yol açmaktadır.

Psikolojik yıkım ve hayal kırıklığı teması, dijital ortamın bireyler üzerindeki duygusal yıpratıcı etkilerini somut biçimde gözler önüne sermektedir. Cindy ve Derek çiftinin çevrimiçi bankacılık dolandırıcılığına maruz kalmaları, dijital güvenin kırılmasının sadece ekonomik değil, duygusal bir yıkım yarattığını da göstermektedir. Bu sahne, Castells'in (2006) belirttiği "ağlar içinde güvenin yerini algoritmik denetimlerin alması" olgusunun dramatik bir temsili olarak değerlendirilebilir. Ersanlı (2020)

ve Demirbaş (2017) da dijitalleşmenin bireylerde güven krizine ve psikososyal yıpranmaya yol açtığını belirtmektedir; film bu süreci sembolik düzeyde somutlaştırmaktadır.

Bireysel yabancılaşma ve toplumdan kopuş alt temasında, karakterlerin fiziksel olarak bir arada olmalarına karşın iletişimsizlik içinde yaşamaları çarpıcı biçimde sunulmaktadır. Özellikle Rich Boyd'un, oğlunun intiharından sonra dijital geçmişini taradığı sahne (1.20.13. dakika), dijital ağlarda var olmanın bireyi toplumsal bağlardan koparak yalnızlaştırdığını sembolize etmektedir. Bu bağlamda, filmdeki karakterler Castells'in "bağlantılı birey" (networked individual) tanımına uymakta; sürekli bağlantıda olmalarına rağmen duygusal anlamda derin bir kopukluk yaşamaktadırlar. Cacioppo ve Hawkley (2009)'nin sosyal izolasyonun bilişsel etkilerine ilişkin bulguları, bu sahnelerdeki psikolojik yalnızlık durumuyla paraleldir. Birey, dijital ortamda görünür olsa da, gerçek bağlamda iletişimden kopmaktadır.

Son olarak, dijital kültüre uyum baskısı teması, özellikle genç karakterlerin sosyal medyada görünür olma çabalarında belirginleşmektedir. Jason ve Frye karakterlerinin çevrimiçi şaka videoları üzerinden popülerlik kazanmaya çalışmaları, dijital kültürde "var olmanın" görünürlükle eşdeğer hale geldiğini göstermektedir. Ancak bu süreç, bireylerde sahici kimlik kaybı ve aidiyet krizini tetiklemektedir. Castells'in kimliğin ağ toplumunda parçalı ve akışkan hale geldiği yönündeki vurgusu, bu sahnelerde somut bir biçimde karşılık bulmaktadır. Boyd'un (2014) "networked teens" kavramsallaştırması, gençlerin dijital ağlarda kabul görmek için kendilerini görünür kılma zorunluluğu hissettiklerini ortaya koyar; film bu baskıyı sahneler aracılığıyla çarpıcı biçimde yansıtır.

Bu bulgular, filmdeki temaların Castells'in ağ toplumu kuramıyla yüksek düzeyde uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital ağların kimlik, zaman ve mekân algısını dönüştürmesi; bireyleri hem görünür hem de kırılgan hale getirmekte; böylece dijital toplumun psikososyal dinamikleri sinemasal anlatım aracılığıyla görünür kılınmaktadır. Disconnect filmi, bu yönüyle, dijital çağda iletişim bolluğu içinde yaşanan derin yalnızlığı ve bağlantılı bireyin trajedisini çarpıcı biçimde temsil etmektedir.



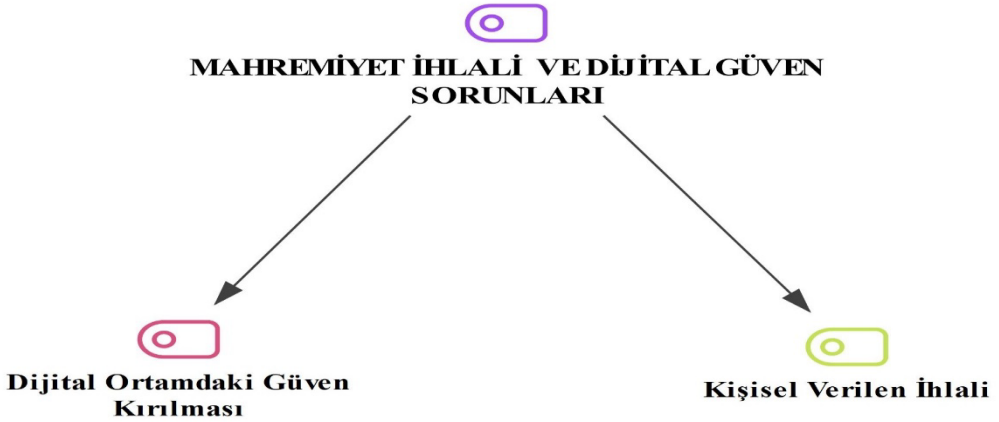
Görsel 2. Toplumsal ve Psikolojik Etkiler (0.33.24. dakika- 0.47.30. dakika- 1.20.13. dakika- 1.23. 00 dakika)

Filmde, çevrimiçi ortamlarda gerçekleşen eylemler karakterleri ahlaki açıdan sorgulamaya zorlamaktadır. Örneğin, Ben Boyd'un çevrimiçi zorbalığa maruz kalması (0.33.24. dakika), küçük bir dijital şakanın bile ağır sonuçlara yol açabileceğini göstermekte; dijital kültürde sorumluluk kavramının ne kadar kırılgan olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, Castells'in (2010) ağ toplumunda eylemlerin hızla yayılması ve bireysel sorumluluğun ağ mantığı içinde silikleşmesi olgusu ile örtüşmektedir.

Psikolojik yıkım ve hayal kırıklığı teması, özellikle bireylerin çevrimiçi kimlikler ve gerçek hayat arasındaki kopukluklar üzerinden işlenmektedir. 0.47.30. dakikada verilen sahnede, medya tarafından sürekli yeniden üretilen dijital içerikler, bireylerde yalnızca ekonomik değil, duygusal bir güvensizlik ve tükenmişlik de yaratmaktadır. Aynı zamanda, Rich Boyd'un oğlunun intiharı sonrası yaşadığı sahneler (1.20.13. ve 1.23.00. dakikalar) bireysel trajedilerin dijitalleşme üzerinden nasıl

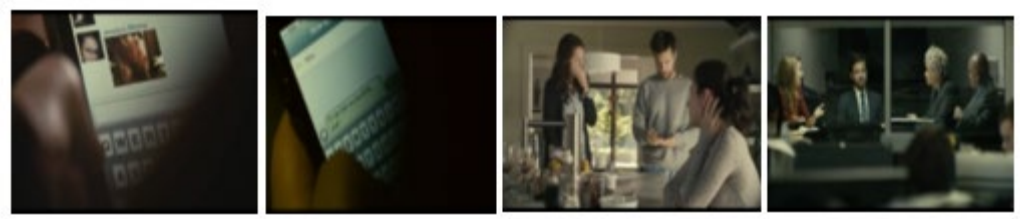
derinleştiğini göstermektedir. Bu sahneler, Castells'in ağ toplumunda "görünürlük" ile "yalnızlık" arasındaki paradoksu açıklayan görüşleriyle doğrudan ilişkilidir**.**

Bireysel yabancılaşma ve toplumdan kopuş, özellikle genç karakterlerin sosyal medya aracılığıyla "dahil olma" çabalarında belirginleşmektedir. Görsel 2'de yer alan gençlerin sosyal medya sohbetleri üzerinden kurdukları yüzeysel etkileşim, fiziksel bir aradalıkta bile derin bir iletişimsizlik yaşandığını göstermektedir. Bu durum, bireylerin gerçek toplumsal aidiyetlerden koparak sanal kimliklere yönelmesinin bir göstergesidir.



Şekil 4. Mahremiyetin İhlali ve Dijital Güven Sorunu

Şekil 4 'te yer alan 'Mahremiyetin İhlali ve Dijital Güven Sorunu" teması iki alt temada ele alınmıştır: Dijital ortamdaki güven kırılması ve kişisel verilerin ihlali. Disconnect filminde bu alt temalar, bireylerin dijital dünyada karşılaştıkları güven krizlerini ve mahremiyet kayıplarını çarpıcı sahnelerle görünür kılmaktadır.



Görsel 3. Mahremiyetin İhlali ve Dijital Güven Sorunu (0.24.06. dakika- 0.31.54. dakika- 0.59.06. dakika- 1.08. 16. dakika)

Dijital ortamdaki güven kırılması, özellikle Cindy ve Derek çiftinin çevrimiçi bankacılık dolandırıcılığına maruz kaldıkları sahnelerde (0.59.06. dakika) dramatik biçimde temsil edilmektedir. Dijital platformlarda güvenin zedelenmesi, yalnızca ekonomik kayıplara değil, aynı zamanda aile içi iletişimde güven krizine ve psikolojik çöküntülere yol açmaktadır. Bu durum, Castells'in (2010) ağ toplumu kuramında vurguladığı gibi, ağ yapılarının toplumsal ilişkilerde güven mekanizmalarını dönüştürmesi ve bireyleri teknik sistemlerin denetimine bağımlı hale getirmesi olgusuyla örtüşmektedir.

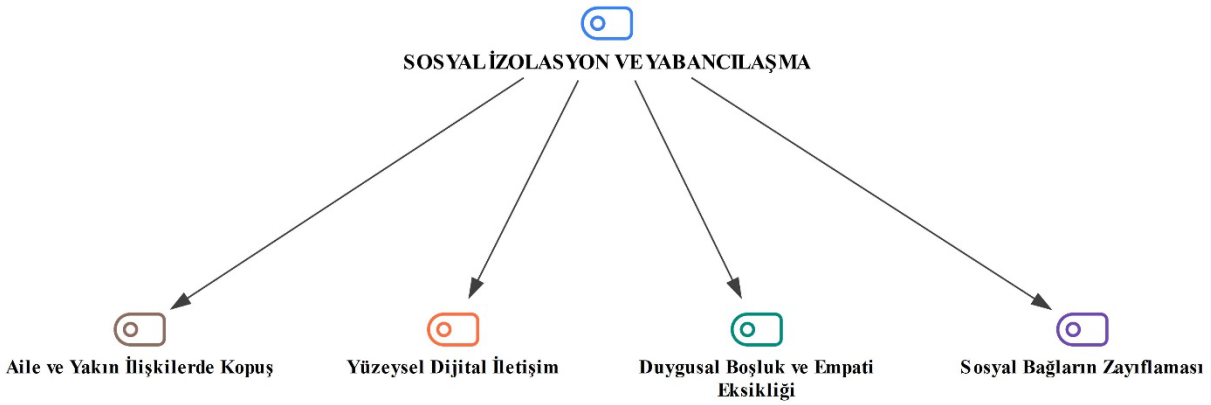
Kişisel verilerin ihlali ise filmde genç karakterlerin uygunsuz fotoğraflarının izinsiz şekilde paylaşılması (0.24.06. ve 0.31.54. dakikalar) üzerinden temsil edilmektedir. Bu sahneler, bireylerin dijital kimliklerinin kırılgan doğasını ortaya koyarken, sanal mecralarda kimlik inşasının aynı zamanda sürekli bir tehdit altında gerçekleştiğini göstermektedir. Bunun yanında, 1.08.16. dakikada yer alan

kurumsal tartışmalar, kişisel veri güvenliğinin yalnızca bireysel bir sorun olmaktan çıkarak toplumsal ve kurumsal düzeyde de ele alınması gereken çok katmanlı bir meseleye dönüştüğünü işaret etmektedir.

Kuramsal çerçeve bağlamında, Castells'in (2006) ağ toplumu analizinde öne çıkan mekân ve zamanın akışkan hale gelmesi olgusu, filmdeki mahremiyet ihlallerini açıklayıcı bir boyut kazandırmaktadır. Dijital ağların açık uçlu yapısı, bireylerin verilerinin sürekli dolaşımda olmasına ve kontrolün kaybolmasına yol açmakta; böylece mahremiyet alanı giderek silikleşmektedir. Bu bağlamda film, ağ toplumunda "bağlantılı birey"in yalnızca sosyal ilişkilerde değil, aynı zamanda özel yaşam ve kişisel veriler düzeyinde de ciddi kırılganlıklarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir.

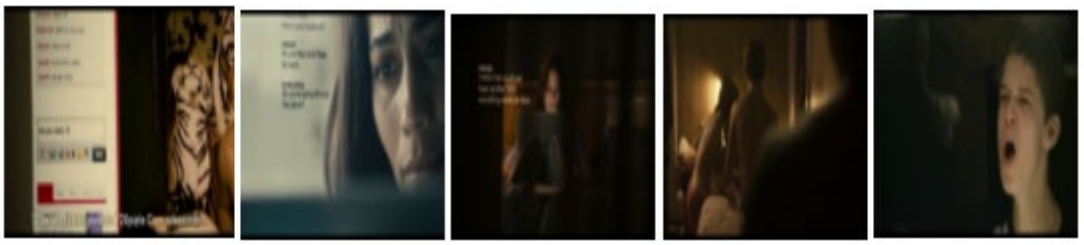
Görsel 3'teki sahneler, mahremiyet ve güven sorunlarının çok boyutlu doğasını somutlaştırmaktadır: özel mesajların kontrolsüzce yayılması, kişisel fotoğrafların dolaşıma sokulması, aile içi ekonomik güvenin çökmesi ve kurumsal düzeydeki tartışmalar, dijital çağda güven olgusunun bireysel, toplumsal ve kurumsal düzeyde eşzamanlı olarak erozyona uğradığını göstermektedir.

Dolayısıyla, filmde mahremiyet ihlali ve dijital güven sorunları, Castells'in ağ toplumu kuramında vurgulanan yapısal dönüşümlerle doğrudan ilişkilendirilmekte; bireylerin dijital ağlarda sürekli görünür ve bağlantılı olmasına rağmen, aynı zamanda en kırılgan alanlarının da bu görünürlük üzerinden ihlal edildiği çarpıcı biçimde ortaya konmaktadır.



Şekil 5. Sosyal İzolasyon ve Yabancılaşma

Şekil 5'te sosyal izolasyon ve yabancılaşma teması dört alt tema üzerinden ele alınmaktadır: aile ve yakın ilişkilerde kopuş, yüzeysel dijital iletişim, duygusal boşluk ve empati eksikliği ile sosyal bağların zayıflaması. Bu alt temalar, Castells'in *Ağ Toplumu Kuramı* ve yabancılaşma literatürüyle ilişkilendirildiğinde, dijitalleşmenin bireyleri sürekli "bağlantılı" hale getirmesine rağmen toplumsal aidiyet, empati ve güven duygularını zayıflattığı anlaşılmaktadır.



Görsel 3. Sosyal İzolasyon ve Yabancılaşma (0.02.49. dakika- 0.12.00. dakika- 0.18.12. dakika- 0.31.32. dakika- 31.31.13. dakika)

Aile ve yakın ilişkilerde kopuş, Filmde, aile bireylerinin aynı mekânda bulunmalarına rağmen birbirleriyle iletişim kurmaktan ziyade ekranlara yönelmeleri, dijitalleşmenin aile içi bağlarda yarattığı çözülmeyi temsil etmektedir. Görsel 3'te yer alan sahnelerden birinde (özellikle çocukların çevrimiçi dünyaya kapanması 0.18.12. dakika), ebeveyn-çocuk arasındaki bağın sanal ağlar nedeniyle koptuğu vurgulanmaktadır. Yine aile içi bağları zayıflatarak bireyleri aynı mekânda bile yalnızlaştırdığını göstermektedir. Bu durum, Castells'in (2010) ağ toplumu analizinde ifade ettiği "bağlantılı birey" olgusuyla örtüşmektedir; bireyler sürekli dijital ağlara bağlı olmalarına rağmen, en yakın sosyal çevrelerinden kopmaktadır.

Yüzeysel dijital iletişim, filmde genç karakterlerin sosyal medya üzerinden kurdukları yüzeysel ilişkiler aracılığıyla somutlaşmaktadır. Görsel 3'te yer alan mesajlaşma sahneleri, bireylerin derinlikli yüz yüze iletişim yerine kısa ve anlık dijital etkileşimlere yöneldiklerini göstermektedir. Bu durum, Wellman'ın (2001) "kişiselleştirilmiş ağ ilişkileri" kavramı ile açıklanabilir. Buna göre, bireyler yüz yüze ve kalıcı sosyal bağlar yerine, dijital ortamda geçici, işlevsel ve yüzeysel ilişkiler kurmaktadır. Disconnect filminde bu yüzeysellik, gençlerin sosyal medya üzerinden "dahil olma" çabalarında açıkça gözlemlenmekte; aidiyetin derinleşmediği, sadece görünürlük üzerinden işleyen bir iletişim biçimi temsil edilmektedir.

Duygusal boşluk ve empati eksikliği, karakterlerin sanal ortamlarda iletişim kurarken empati kuramamalarında açıkça gözlemlenmektedir. Castells'in (2006) ağ toplumunda kimliğin akışkan ve parçalı hale geldiğine dair vurgusu, bu noktada anlam kazanmaktadır. Çevrimiçi ortamlarda kurulan kimlikler, empati ve sorumluluk duygusundan kopuk şekilde hareket etmeye zemin hazırlamaktadır. Örneğin, Ben Boyd'a yapılan çevrimiçi zorbalık sahneleri, dijital iletişimde empati yoksunluğunun bireyde nasıl derin psikolojik yaralar açabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Ersanlı'nın (2020) dijital bağımlılığın psikososyal sonuçları üzerine yaptığı çalışmalarla paralel biçimde, bireylerde depresyon, yalnızlık ve yabancılaşma duygularını tetiklemektedir.

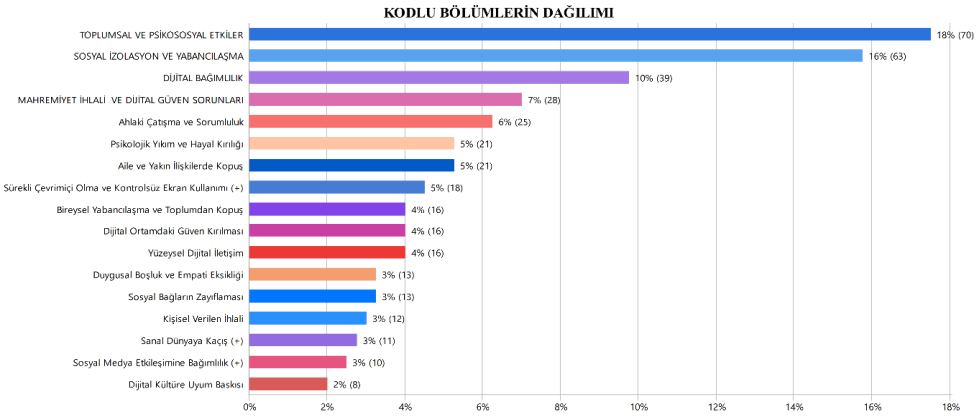
Sosyal bağların zayıflaması, filmde karakterlerin çevrimdışı ortamlarda bile yalnızlaşmaları, sosyal bağların giderek zayıfladığını ortaya koymaktadır. Görsel 3'teki 1.31.13 dakikada aile içi çatışma sahneleri (özellikle çocukların öfke patlamaları), iletişim eksikliğinin toplumsal bağları aşındırdığını somutlaştırmaktadır. Özellikle aile bireylerinin kendi dijital dünyalarına kapanmaları, ortak yaşam alanlarında bile birbirlerinden uzaklaşmaları, sosyal izolasyonun çağdaş toplumlarda ne kadar görünür hale geldiğini göstermektedir. Bu, Cacioppo ve Hawkley'nin (2009) "algılanan sosyal izolasyon" kavramıyla örtüşmekte; bireyler kalabalıklar içinde bile kendilerini yalnız hissetmektedir.

Castells'in *Ağ Toplumu Kuramı*, bu bulgulara açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Ağ toplumunda bireyler, sürekli bağlantı içinde olan "bağlantılı bireyler" haline gelmekte; ancak bu bağlantılar çoğunlukla yüzeysel ve kırılgan ilişkilerden oluşmaktadır. Bir nevi kişiler iletişim bolluğu içerisinde derin bir yalnızlığa sürüklenmektedir. Fiziksel mekân ve zaman sınırlarının ortadan kalkması, bireylere küresel ölçekte etkileşim imkânı sunarken, yakın çevredeki sosyal bağların çözülmesine yol açmaktadır. Disconnect filmi, bu kuramsal çerçeveyi sinemasal düzeyde görünür hale getirmektedir: sürekli bağlantı halinde olmanın paradoksu, bireyleri toplumsal bağlardan koparmakta; empati eksikliği, duygusal boşluk ve yabancılaşmayı derinleştirmektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada, Disconnect filmi üzerinden dijital bağımlılık, sosyal izolasyon, mahremiyet ihlali ve dijital güven sorunları gibi çağdaş toplumun temel dijital dinamikleri sinemasal bir düzlemde analiz edilmiştir. Çalışma, nitel içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiş; filmdeki tematik unsurlar

Manuel Castells'in (2010) Ağ Toplumu Kuramı çerçevesinde yorumlanmıştır. Bulgular, dijitalleşmenin birey ve toplum üzerindeki çok boyutlu etkilerini görünür kılarak, sinemanın dijital çağın toplumsal çözülmelerini anlamada önemli bir kültürel araç olduğunu ortaya koymuştur. Film, dijitalleşmenin bireylerin kimlik, aidiyet ve toplumsal bağ algılarında yarattığı kırılmaları çok yönlü biçimde temsil etmektedir.



Grafik 1. Kodlu Bölümlerin Film İçerisindeki Dağılımı

Araştırmanın bulgularını nicel olarak yansıtan "Kodlu Bölümlerin Dağılımı" grafiği, filmde hangi temaların ön plana çıktığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Grafiğe göre, "Toplumsal ve Psikososyal Etkiler" (%18) ve "Sosyal İzolasyon ve Yabancılaşma" (%16) temaları en yüksek orana sahiptir. Bu sonuç, filmin odak noktasının yalnızca bireysel düzeydeki dijital sorunlar değil, dijitalleşmenin yol açtığı toplumsal çözülme ve ilişkisel kopuş olduğunu göstermektedir. Film, bireylerin teknolojik ağlarla kurdukları ilişkiler üzerinden toplumsal yapının zayıflamasını ve güven duygusunun aşınmasını görsel olarak betimlemektedir.

Bu bulgu, Castells'in ağ toplumunda bireylerin sürekli "bağlantı" hâlinde oldukları, ancak bu bağlantının giderek yüzeysel ve kırılgan ilişkiler ürettiği yönündeki tespitleriyle uyumludur. *Disconnect*, tam da bu paradoksu merkezine alarak, "bağlantılı birey"in duygusal yalnızlığını dramatik bir biçimde temsil etmektedir. Dijital ağlar bireyleri birbirine bağlarken aynı anda onları birbirinden koparmakta; böylece görünürdeki iletişim, derin bir iletişimsizliğe dönüşmektedir.

Grafikte üçüncü sırada yer alan "Dijital Bağımlılık" (%10) kodu, filmin dijital teknolojilerin davranışsal etkilerine yaptığı güçlü vurguyu göstermektedir. Karakterlerin çevrimiçi ortamlarda geçirdikleri uzun süre, kontrolsüz ekran kullanımı ve sürekli bildirim döngüsü içinde yaşamaları, dijital bağımlılığın gündelik rutinin doğal bir parçası hâline geldiğini göstermektedir. Bu bulgu, Yengin'in (2019) dijital bağımlılığı yaş ve kültürel bağlama göre değişen ama ortak bir "kontrolsüz kullanım eğilimi" olarak tanımlayan yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Grafikte dikkat çeken bir diğer yüksek oran, "Mahremiyet İhlali ve Dijital Güven Sorunları" (%7) temasıdır. Filmde kişisel bilgilerin sızdırılması, çevrimiçi taciz ve dijital gözetim gibi olaylar, dijital çağın etik ve güvenlik sorunlarını çarpıcı biçimde yansıtmaktadır. Bu bulgu, Demirbaş'ın (2017) dijitalleşmenin toplumsal güveni yeniden tanımlama gerekliliğine ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir. *Disconnect*, mahremiyetin ihlalini yalnızca bireysel bir kriz değil, aynı zamanda dijital toplumun etik zemininde yaşanan bir kırılma olarak ele alır.

Alt temalar ;"Ahlaki Çatışma ve Sorumluluk" (%6), "Psikolojik Yıkım ve Hayal Kırıklığı" (%5), "Aile ve Yakın İlişkilerde Kopuş" (%5) dijital bağımlılığın ve sosyal izolasyonun duygusal sonuçlarını açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu oranlar, dijitalleşmenin yalnızca bilişsel değil, aynı

zamanda duygusal ve ilişkisel boyutlarda da bir yıpranma yarattığını göstermektedir. Özellikle "Duygusal Boşluk ve Empati Eksikliği" (%3) ile "Sosyal Bağların Zayıflaması" (%3) kodları, dijital çağın insan ilişkilerinde görünmez biçimde işleyen duygusal erozyon sürecini temsil etmektedir.

Genel olarak bakıldığında, grafikteki oranlar filmin temalarının bireysel psikolojiyle toplumsal yapı arasında güçlü bir etkileşim kurduğunu göstermektedir. En yüksek oranlı temaların toplumsal etkilerle ilişkili olması, dijitalleşmenin bireysel bir alışkanlık olmanın ötesinde, toplumsal dokuda derin bir çözülmeye neden olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, *Disconnect* bireysel yabancılaşmayı bir semptom olarak değil, ağ toplumunun ürettiği sistemik bir sonuç olarak ele almaktadır.

Sosyal izolasyonun filmdeki temsili, dijital ağların paradoksal doğasına işaret etmektedir. Bireyler, dijital platformlarda sürekli iletişim halinde olsalar da bu iletişim yüzeysel ve kırılgan bir yapı taşımaktadır. Aile içi ilişkilerde ekran aracılığıyla kurulan iletişim biçimleri, fiziksel birlikteliğin duygusal temasla örtüşmediği bir durum yaratmaktadır. Bu durum, Cacioppo ve Hawkley'nin (2009) belirttiği "algılanan sosyal izolasyon" olgusunun sinemasal bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Film, böylece ağ toplumunun sunduğu sanal yakınlığın ardındaki derin yalnızlığı açığa çıkarır.

Elde edilen bulgular, sinemanın toplumsal dönüşümleri anlamada eleştirel bir gözlem aracı olduğunu bir kez daha doğrulamaktadır. *Disconnect*, dijitalleşmenin yol açtığı psikolojik kırılmaları, toplumsal yabancılaşmayı ve mahremiyet kaybını çok katmanlı bir anlatı yapısı içinde sunarak, izleyiciyi dijital çağın insani bedelleri üzerine düşünmeye sevk eder. Bu bağlamda sinema, yalnızca bir sanat formu değil, aynı zamanda toplumsal bilinç üretiminin önemli bir bileşenidir. Arslan'ın (2015) da belirttiği gibi, sinema çağın ruhunu yansıtan bir aynadır ve *Disconnect* bu aynada dijitalleşmenin karanlık yüzünü göstermektedir.

Araştırma sonuçları, dijital çağın birey üzerindeki etkilerinin yalnızca teknolojik bir dönüşümle açıklanamayacağını, bunun aynı zamanda sosyolojik, psikolojik ve kültürel bir yeniden yapılanma süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Dijitalleşmenin birey-toplum ilişkilerinde yarattığı kırılmaların anlaşılması için sinema gibi kültürel metinlerin çözümleyici bir araç olarak kullanılması önemlidir. Dijital bağımlılığın ve sosyal izolasyonun giderek normalleştiği bir çağda, sinemanın sunduğu eleştirel perspektif, dijital kültürün etik sınırlarını ve insani boyutlarını yeniden tartışmaya açma potansiyeli taşımaktadır.

Sonuç olarak, *Disconnect* filmi, dijital toplumun çelişkili doğasını bağlantı ve kopukluk, özgürlük ve gözetim, aidiyet ve yabancılaşma ekseninde ele alan güçlü bir sinemasal anlatıdır. Bu yönüyle çalışma, sinemanın dijital çağın sosyolojik dinamiklerini anlamada hem bir tanıklık hem de bir eleştiri alanı sunduğunu göstermektedir. Ancak bu çalışma yalnızca bir film örneğiyle sınırlıdır. Gelecekte farklı kültürlerde üretilmiş dijital temalı filmlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, dijitalleşmenin toplumsal etkilerini anlamak açısından daha kapsamlı sonuçlar sağlayabilir. Ayrıca dijital bağımlılık ve sosyal izolasyonun sinemadaki yansımaları farklı türlerde, örneğin distopya, gençlik sineması ya da belgesel sinema karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Ayrıca farklı kültürel bağlamlarda üretilmiş filmler üzerinden yürütülecek çalışmalar, dijitalleşmenin evrensel ve yerel etkilerini daha net biçimde ortaya koyacaktır. Bunun yanında, yapay zekâ, algoritmik gözetim, sanal kimlik ve dijital mahremiyet gibi güncel konuların sinemadaki temsili, gelecekteki araştırmalar için önemli bir odak alanı oluşturabilir. Böylece dijital çağın insan deneyimini nasıl yeniden biçimlendirdiği, hem estetik hem de sosyolojik yönleriyle daha derinlemesine anlaşılabilecektir. Dolayısıyla, bu çalışma hem sinema araştırmaları hem de dijital kültür çalışmalarına disiplinlerarası bir katkı sağlamakta; gelecekteki araştırmaların dijitalleşmenin insan deneyimini nasıl yeniden biçimlendirdiğini kültürel, psikolojik ve

estetik yönleriyle derinlemesine incelemesine zemin hazırlamaktadır. Sonuç olarak Disconnect, dijital çağın iletişim çeşitliliği içinde iletişimsizliğin ya da ağ toplumunun duygusal ve toplumsal kırılganlıklarını temsil eden önemli bir kültürel metin olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 63–80.

Arslan, S. (2015). Sinemada toplumsal yansımalar. İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Bordwell, D., & Thompson, K. (2013). Film art: An introduction (10th ed.). McGraw-Hill Education.

Boyd, D. (2014). It's complicated: The social lives of networked teens. Yale University Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri (27. baskı). Pegem Akademi.

Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. Trends in Cognitive Sciences, 13(10), 447–454. https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005

Castells, M. (2006). Kimliğin gücü (Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür, 2. cilt). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Castells, M. (2010). Ağ toplumunun yükselişi (E. Kılıç, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çımrın Kökalan, F. (2011). Manuel Castells'i yeniden okumak: Küresel ağ hareketleri yaklaşımının eleştirel bir değerlendirilmesi. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 65–77.

Demirbaş, A. (2017). Dijitalleşme ve toplumsal güven sorunları. Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 20(3), 50–65.

Demirbaş, M. (2017). Dijitalleşmenin toplumsal ilişkilere etkisi: Ağ toplumu perspektifi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(58), 55–70.

Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. Gençlik Araştırmaları Dergisi, 3(3), 31–65.

Ersanlı, A. (2020). Dijital bağımlılık ve psikososyal sonuçları. Psikoloji ve İnsan Davranışı, 15(2), 105–120.

Erdoğan, M. (2014). Sosyal psikoloji ve güven ilişkisi. Sosyal Bilimler Yayınları.

Giddens, A. (2004). Manuel Castells'in Ağ toplumunun yükselişi üzerine. In M. Armağan (Ed.), Küresel kuşatma karşısında insan (Ş. Yalçın, Çev., ss. 177–182). Ufuk Kitap Yayınları.

Karaca Belli, T., Belli, Ş., Akıncı, I., Keleş, Ö., & Altun, O. (2022). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığının akademik başarıları üzerindeki etkisi. Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 59–69.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62–80.

Kırmızı, Ö. (2019). Sosyal medya ve toplumsal ilişkiler. Nobel Yayınları.

Korkmaz, E. (2017). Dijital bağımlılık ve sosyal izolasyon. Eğitim ve İnsan Yayınları.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(3), 311. https://doi.org/10.3390/ijerph14030311

Polat, R. (2017). Dijital hastalık olarak nomofobi. Yeni Medya Elektronik Dergisi, 1(2), 164–172.

Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağlılık: İnternet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağlılığı yorumlayıcı etkisi. Düşünen Adam Dergisi, 30, 202–216.

Tosun, H., & Yıldırım, M. (2018). Dijitalleşme sürecinde sosyal izolasyon. İletişim ve Toplum, 11(4), 70–80.

Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace: The rise of personalized networking. International Journal of Urban and Regional Research, 25(2), 227–252.

Yengin, D. (2019). Teknoloji bağımlılığı olarak dijital bağımlılık. The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication (TOJDAC), 9(2), 130–144.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S., Kaya, D., & Demir, H. (2020). Sosyal destek mekanizmaları ve dijital bağımlılık. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 110–125.

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂNIN ÖĞRETMEN ROLÜNE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Deniz GÜLMEZ

Doçent Doktor, Necmettin Erbakan Üniversitesi, dderinbay@erbakan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-9778-0431

H. İrem ÖZTEKE KOZAN

Doçent Doktor, Necmettin Erbakan Üniversitesi, iozteke@erbakan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-3516-4895

Özet

Günümüzde yapay zekâ teknolojileri, eğitim ortamlarında giderek yaygınlaşmakta ve öğretim süreçlerinde köklü dönüşümler meydana getirmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenler açısından hem fırsatlar hem de belirsizlikler yaratmakta; mesleki motivasyon, pedagojik roller, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve meslektaş iş birliği gibi alanlarda önemli yansımalar ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin, yapay zekâ teknolojilerinin mesleki yaşamlarına etkilerine ilişkin algı ve deneyimlerinin anlaşılması, eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algılarını, deneyimlerini ve duygusal tepkilerini ortaya koymaktır. Çalışmada, yapay zekânın öğretim sürecindeki rolü, öğretmenlik mesleğindeki dönüşümler, öğrenci-öğretmen etkileşimleri ve mesleki ilişkiler üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. Araştırmada nitel yöntemlerden olgubilim deseni benimsenmiş; veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, yapay zekâ kullanımında öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin rolü ve dönüşüm sürecinde duygusal deneyimleri, umutları ve kaygıları, öğretmen-öğrenci ilişkileri, meslektaş ve yönetici ilişkilerini nasıl etkilediğini ortaya koymuştur. Böylece, öğretmenlerin teknolojik dönüşüm sürecindeki motivasyon, duygu durumları, ilişkileri ve beklentileri net bir biçimde ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ, öğretmen, öğretmen rolü, mesleki ilişkiler

TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE ROLE OF TEACHERS IN EDUCATION

Abstract

Today, artificial intelligence technologies are becoming increasingly widespread in educational environments and are bringing about fundamental transformations in teaching processes. This transformation creates both opportunities and uncertainties for teachers, leading to significant implications in areas such as professional motivation, pedagogical roles, student-teacher relationships, and colleague collaboration. Understanding teachers' perceptions and experiences regarding the impact of artificial intelligence technologies on their professional lives is important for the development of education policies. The purpose of this study is to reveal teachers' perceptions, experiences, and emotional responses regarding the use of artificial intelligence in education. The study addresses the role of artificial intelligence in the teaching process, transformations in the teaching profession, and its effects on student-teacher interactions and professional relationships. The research adopted a phenomenological design from qualitative methods; a semi-structured interview technique was used to collect data. The data obtained were analyzed using descriptive analysis methods. The research findings reveal how the use of artificial intelligence affects teacher motivation, the role of teachers, their emotional experiences, hopes, and concerns during the transformation process, teacher-student relationships, and relationships with colleagues and administrators. Thus, teachers' motivation, emotional states, relationships, and expectations during the technological transformation process have been clearly revealed.

Keywords: Artificial intelligence, teacher, teacher role, professional relationships

GİRİŞ

Yapay zekâ (YZ) teknolojileri eğitim ortamlarına hızla entegre olmakta; öğretim süreçlerini kişiselleştirme, ölçme-değerlendirme ve veri temelli karar desteği gibi yeniliklerle dönüştürmektedir. Bu teknolojik dönüşümün eğitim uygulamalarına etkileri hem fırsatlar hem de uygulama, etik ve pedagojik kaygılar doğurmaktadır.

Bununla birlikte, alan yazında YZ'nin öğrenci öğrenme çıktıları ve teknoloji altyapısı üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalar artarken; öğretmenlerin bu dönüşümü nasıl algıladığı, hangi duygusal tepkileri verdiği, mesleki rollerde ne tür değişimler yaşandığı ve bu değişimlerin günlük öğretim uygulamalarına nasıl yansıdığı konusunda hâlâ önemli bilgi boşlukları bulunmaktadır. (Manczka, 2024; Yim & Wegerif, 2024). Çalışmalar, öğretmenlerin YZ'ye genelde temkinli-olumlu yaklaşım gösterdiğini; benimseme ile teknik yeterlik eksiklikleri, etik kaygılar, güven sorunları ve duygusal/insani etkileşimdeki sınırlamalardan endişe ettiklerini bildirmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin yalnızca araç kullanıcısı değil, aynı zamanda YZ'nin pedagojik tasarımında aktif paydaş olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (Uygun, 2024).

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da öğretmenlerin YZ'ye ilişkin tutumlarının değişkenlik gösterdiğini; bazı çalışmalarda YZ okuryazarlığının orta-üst düzeyde olduğu, bazı nitel çalışmalarda ise öğretmenlerin hem olumlu beklentiler hem de uygulamadaki belirsizlik ve etik kaygılar taşıdıkları saptanmıştır (Ateş vd., 2025). Ayrıca Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) seviyesinde YZ'nin eğitime entegrasyonuna ilişkin politika belgeleri ve eylem planları geliştirilmekte; bu da öğretmenleri hedef alan kapasite geliştirme ve rehberlik gereksinimini ortaya koymaktadır (MEB, 2025).

Bu nedenlerle, öğretmenlerin algı, deneyim ve duygusal tepkilerini fenomenolojik bir yaklaşımla derinlemesine incelemek hem küresel literatürdeki eksiklikleri giderecek hem de Türkiye'de politika-uygulama boyutunda öğretmen odaklı destek ve eğitim programlarının tasarımına doğrudan katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, öğretmen bakış açısını merkeze alarak pedagojik rehberlik, etik çerçeve ve kapasite geliştirme önerileri üretmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin YZ kullanma motivasyonunu etkileyen etmenler nelerdir?
2. YZ, öğretmen rolünü nasıl dönüştürüyor?
3. YZ'nın yarattığı dönüşüm öğretmenlerde ne hissettiriyor?
4. YZ öğretmen-öğrenci ilişkilerini nasıl etkiler?
5. YZ öğretmenlerin meslektaş ve yönetici ilişkilerini nasıl etkiler?

Teorik çerçeve

Kuramsal olarak, öğretmenlerin YZ teknolojilerini benimsemelerinde Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model – TAM) önemli bir açıklayıcı çerçeve sunmaktadır. TAM'ın (Teknoloji Kabul Modeli) temel amacı, bireylerin bir teknolojiyi kabul etme süreçlerini açıklayarak teknolojiyi benimseme davranışını öngörmek ve bu sürece kuramsal bir temel sağlamaktır. Modelin uygulamadaki amacı ise, sistemlerin hayata geçirilmeden önce kullanıcı kabulünü artırmak için gerekli önlemler konusunda uygulayıcılara rehberlik etmektir (Davis, 1989; Davis, 1993). Bu modele göre öğretmenlerin YZ araçlarını kullanma niyetleri, algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı değişkenleriyle yakından ilişkilidir. Ayrıca sosyo-duygusal tamamlayıcılık (Human–AI complementarity) yaklaşımı, öğretmenlerin YZ ile iş birliğinde insanî özelliklerin (empati, sezgi, moral karar alma) vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır (Oh & Ahn, 2024).

Eğitimde YZ uygulamaları; kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenci başarısının tahmin edilmesi, ölçme-değerlendirme süreçlerinin otomasyonu ve öğretmenlere karar desteği sağlama gibi işlevlerle dikkat çekmektedir (Viberg vd., 2023). YZ'nin eğitim ortamına girişi, öğretmenlerin algılarını, duygusal tepkilerini ve mesleki motivasyonlarını da etkilemektedir. Örneğin, bir çalışma, öğretmenlerin YZ'nin duygusal-sosyal yetenek eksikliğini hem bir zorluk hem de bir fırsat olarak gördüklerini göstermiştir (Oh & Ahn, 2024). Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise, öğretmenlerin YZ ile destekli mesleki gelişim sürecinde dijital yeterlik ve duygusal boyutlarının önemini ortaya koymuştur (Tütüniş vd., 2025).

Bu teorik çerçeve, çalışmanın temelini oluşturan öğretmen algılarını, deneyimlerini ve duygusal tepkilerini anlamada rehberlik sağlamaktadır. Öğretmenlerin YZ ile ilişkilerini yalnızca teknik bir boyut olarak değil; pedagojik, duygusal ve etik bir süreç olarak ele almak, eğitim politikalarının insan merkezli biçimde şekillenmesine katkı sunacaktır. Bu yönüyle araştırma hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda öğretmen odaklı YZ çalışmalarına özgün bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Nitel araştırma, görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamlarında bütüncül bir şekilde ortaya konulduğu yöntemlerden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı kademelerde görev yapan 4'ü kadın 8 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Kod	Cinsiyet	Görev	Kıdem	Kademe
K1	Erkek	Öğretmen	27	İlkokul
K2	Erkek	Öğretmen	27	Ortaöğretim
K3	Kadın	Öğretmen	10	Ortaöğretim
K4	Kadın	Öğretmen	17	İlkokul
K5	Kadın	Öğretmen	15	İlkokul
K6	Erkek	Öğretmen	12	Ortaokul
K7	Kadın	Öğretmen	7	Ortaöğretim
K8	Erkek	Öğretmen	15	İlkokul

Veri Toplama Aracı

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu soruların hazırlanmasında öncelikli olarak alan

yazın taraması yapılmıştır. İlgili alan yazın taraması doğrultusunda açık uçlu görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra Eğitim Bilimleri alanında doktora ünvanına sahip ve nitel araştırma konusunda uzman 2 akademisyenden görüş alınmıştır. Sonrasında iki öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan alınan geri bildirimler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler toplamadan önce katılımcılara araştırma, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve onay alınmıştır. Elde edilen verilerin izinleri dışında kullanılamayacağı ve gizlilik esasında kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Gönüllü katılım ve gizlilik esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve toplanması ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmeden önce katılımcıların verdikleri yanıtlar "K" ile kodlanmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Temaların oluşturulmasında tematik analiz, temalara ait kategorilerin oluşturulmasında ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

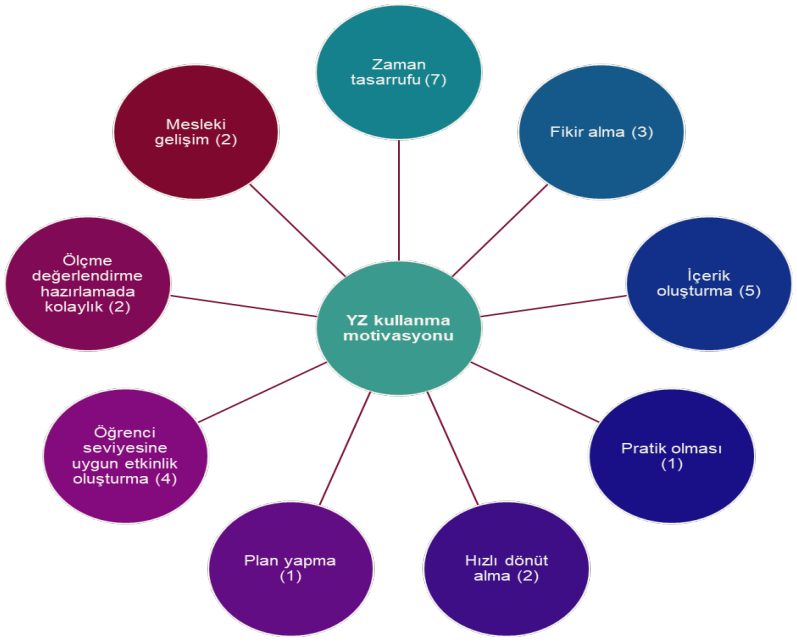
Çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacı ile katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı olarak verilmiştir. Ayrıca çalışma ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak açıklanarak çalışmadan sonra oluşturulan tema ve kategoriler öğretmenlere sunularak onay alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma soruları çerçevesinde tematik analiz ile YZ kullanma motivasyonu, öğretmenin rolü, duygusal deneyim, umut ve kaygılar, öğretmen-öğrenci ilişkisi, meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler olmak üzere altı tema belirlenmiştir.

YZ Kullanma motivasyonu

Öğretmenleri YZ kullanmalarına motive eden etmenlere ilişkin ortaya çıkan kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. YZ kullanma motivasyonu teması kapsamında ortaya çıkan kategoriler

Öğretmenlerin YZ kullanma motivasyonunu etkileyen etmenler zaman tasarrufu sağlaması, öğretim süreçlerinde içerik oluşturma, öğrenci seviyesine uygun etkinlik oluşturma, ölçme değerlendirme ile ilgili hazırlık sürecinde kolaylık sağlaması, pek çok konuda fikir alma imkânı, hızlı bir şekilde geri dönüt vermesi, teknoloji takibi ve kullanımı sayesinde mesleki gelişim sağlaması, plan yapmada kolaylık ve pratik olması olarak belirlenmiştir. Bu kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

> **K3:** 'Yapay zekâ, öğretmen olarak bana hem **zaman kazandırıyor** hem de teknolojiyi dersin bir parçası haline getirmeme imkân veriyor.'
>
> ***K6:*** '10 yıldır sınıfta olan biri olarak söyleyebilirim ki, en büyük motivasyonum **zaman kazanmak**. Günümüzde müfredat yoğun, öğrenciler farklı seviyelerde, bir de evrak işleri derken enerjimiz azalıyor.'
>
> **K5:** 'Hızlı bir başlangıç yapmam gerekiyorsa ve hazırlıklı değilsem, **farklı ve yaratıcı fikirlere ihtiyacım** varsa, **zamanım kısıtlıysa** , ayrıntılı bir çalışma yapmam gerekiyorsa kullanıyorum.*'*
>
> **K4:** 'Daha verimli ve **yaratıcı ders içerikleri hazırlamak**, **zamandan tasarruf etmek** ve **öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler oluşturmak** benim için en önemli motivasyon kaynaklarıdır. Ayrıca teknolojiyi yakından takip ediyor olmak, **mesleki gelişimime** katkı sağladığını düşünüyorum.
> **K7:** 'Benim için en önemli motivasyon, öğretim sürecini daha etkili, verimli ve öğrenci odaklı hale getirebilme imkânı. Özellikle öğretmen olarak sınıfta **farklı seviyelerdeki öğrencilere aynı anda hitap etmek** her zaman kolay olmuyor. Yapay zekâ, **kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri üretme**, öğrencilerin eksiklerini hızla tespit etme ve **anlık geri bildirim sağlama** konusunda bana ciddi bir kolaylık sunuyor.'

YZ ve öğretmenin rolü

YZ öğretmenin rolünü nasıl dönüştürüyor kapsamındaki araştırma sorusuna ilişkin ortaya çıkan kategoriler belirlenmiştir. Öğretmenler YZ'nin öğretmenin rolüne destek olacağını, öğretmenin rolünün daha çok rehber olacağını, geleneksel rollerin değişeceğini ve sürekli gelişime dönüştüreceğini, öğretmenin görevini kolaylaştıracağını ve öğretmenin rolünün duygusal destek uzmanlığına dönüşeceğini düşünmektedirler. Bu kategoriler ve öğretmen görüşlerinden alıntılar Tablo 2'de gösterilmiştir.

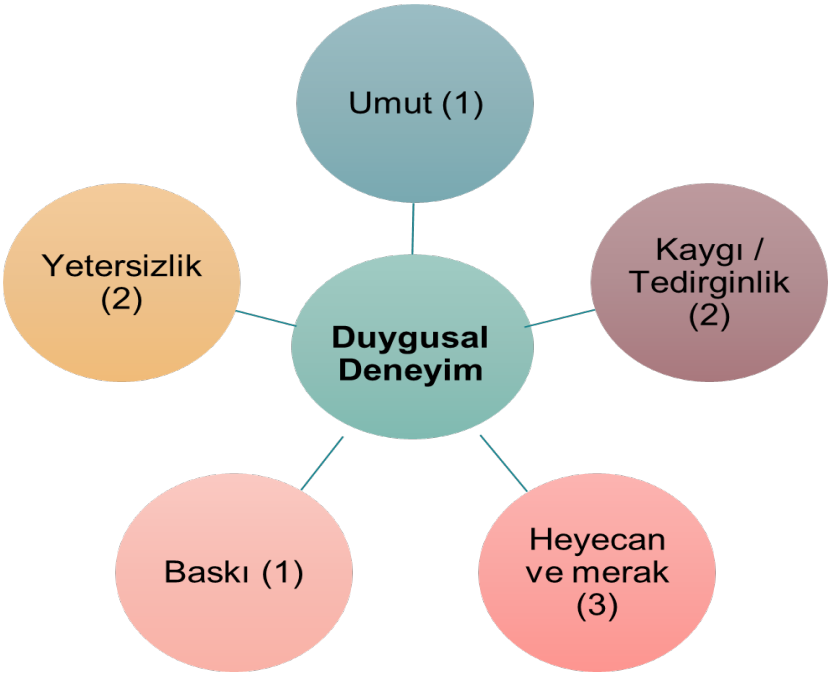
Tablo 2. YZ ve Öğretmenin Rolü temasına ilişkin kategoriler

Destek (3)	**K1:** 'Yapay zekâ öğretmenin rolünü dönüştüremez ancak destek olabilir.'
Rehber olma (4)	**K6:** 'YZ sayesinde biz daha çok rehber ve yönlendirici oluyoruz.' **K7:** 'Yapay zekâ, öğretmeni bilgi aktarıcısı olmaktan çıkarıp daha çok rehber, kolaylaştırıcı ve mentor konumuna taşıyor.' **K4:** 'Yapay zekâ öğretmenin rolünü tamamlayıcı bir unsur olarak dönüştürüyor.'
Geleneksel rol değişimi (1)	**K3:** 'Yapay zekâ ile birlikte öğrenciler artık her türlü bilgiye çok hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilme imkânına sahip. Bu durum, öğretmenin geleneksel rolünü değiştiriyor. Bu dönüşüm, öğretmeni sürekli olarak kendini yenilemeye ve geliştirmeye mecbur bırakıyor.'
Görevi kolaylaştırma (3)	**K3:** 'yapay zekâ teknolojilerini iyi tanıyan ve etkili bir şekilde kullanan öğretmenler için bu dönüşüm bir avantaja dönüşebilir. Bu araçlar sayesinde

	hem öğretim süreci kolaylaşır hem de dersler daha ilgi çekici ve verimli hale gelir'
Duygusal destek uzmanlığı (1)	**K8:** 'Rolümüz bilgi aktarıcılığından çok duygusal destek uzmanlığına evriliyor. Artık doğru cevabı bulduran değil, soruyu sorgulatan, analiz yeteneği kazandıran, empati kurmayı öğreten kişi olmamız bekleniyor.

Duygusal deneyim

YZ'nin yarattığı dönüşümün öğretmenlere ne hissettirdiğine ilişkin araştırma sorusu kapsamında ortaya çıkan kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler Şekil 2'de gösterilmiştir.



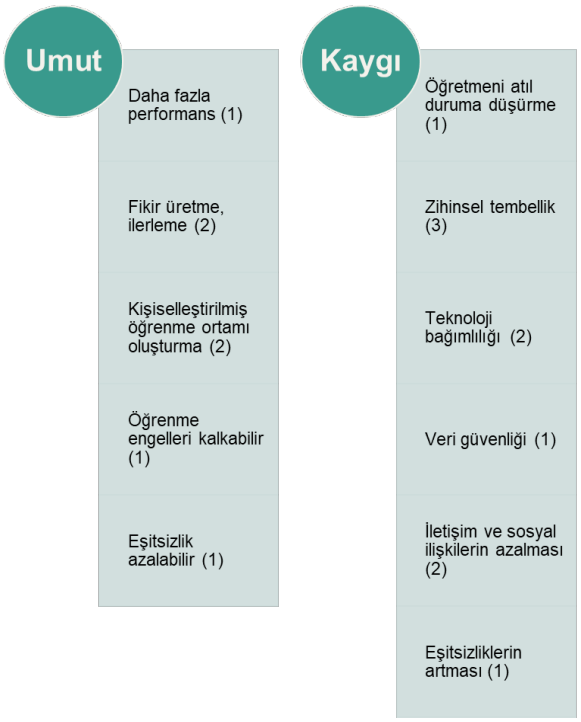
Şekil 2. Duygusal deneyim temasına ilişkin kategoriler

YZ'nin yarattığı dönüşüm öğretmenlerde heyecan ve merak, umut, kaygı/tedirginlik, yetersizlik ve baskı hissettirmiştir. Bu kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

> **K6:** 'Bu bende hem **umut** hem de biraz **tedirginlik** yaratıyor. Umutlu olmamın sebebi, öğrencilerle daha anlamlı iletişim kurabilme şansımızın artması. Tedirginliğim ise mesleğin iyice bitmesi'
>
> **K7:** 'Bu dönüşüm için bir yandan **heyecanlıyım**, çünkü öğretmenin rutin işlerden sıyrılıp daha çok öğrenciyle birebir ilgilenebileceği, duygusal ve sosyal destek verebileceği bir ortam oluşuyor. Diğer yandan **kaygı** hissediyorum; çünkü bu dönüşüm, mesleğin sınırlarını yeniden tanımlıyor ve öğrencilerde okula ilişkin ihtiyacı azalıyormuş gibi düşünülebiliyor.'
>
> **K8:** 'Bu dönüşüm hem **heyecan verici** hem de **baskı** hissettiriyor. Heyecan verici çünkü insani yönümüz daha da öne çıkıyor. Baskı hissettiriyor çünkü teknolojiye ayak uydurmak ve insana özgü değerleri nasıl daha iyi öğreteceğimizi keşfetmek zorundayız. Bize senin asıl işin bu diyor adeta.'
>
> **K3:** 'Çağın gereklerini takip etmeyen, yapay zekâ gibi dijital araçları kullanmayan bir öğretmen, öğrencileri karşısında zamanla **yetersiz hissetmeye** başlayabilir.'

YZ'nin geleceğine ilişkin umut ve kaygılar

Öğretmenlere eğitimde YZ'nin geleceğine dair kaygıları ve umutlarına dair araştırma sorusuna ilişkin ortaya çıkan kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Eğitimde YZ'nin geleceğine dair kaygılar ve umutlara dair kategoriler

Eğitimde YZ'nin geleceğine dair öğretmenlerin umutlu oldukları görülmektedir. Umutlu oldukları durumlar işlerinin kolaylaşması sayesinde performanslarını daha iyi ortaya koyabilecekleri, çok fazla fikir üretme potansiyeli olması, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı oluşturma, öğrenme engellerini kaldırma ve eşitsizliklerin azalması olarak görülmektedir. Bu kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

> **K2:** 'Umut veren yönü aktif ve mesleki anlamda çalışkan öğretmenlerin işini kolaylaştırarak, **daha fazla performans** sergilemelerine olanak sağlamasıdır.
>
> **K5:** 'Eğitimde çok fazla fikir üreterek çığır açacağını düşünüyorum.'
>
> **K6:** 'Umudum sınıfta daha kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşması.'
>
> **K8:** '**Eşitsizlik azalabilir.** Köy okulundaki öğrenci de en kaliteli dijital kaynaklara erişebilir. **Öğrenme engelleri kalkabilir.** Disleksisi olan çocuğa yapay zekâ destekli araçlar, standart müfredatla başa çıkmasında devrim yaratabilir.

Eğitimde YZ'nin geleceğine dair öğretmenlerin umutlu oldukları kadar kaygılarının da olduğu görülmektedir. Öğretmeni atıl duruma düşürmesi, zihinsel tembellik yaratması, teknoloji bağımlılığı, veri güvenliği, iletişim ve sosyal ilişkilerin azalması ve eşitsizliklerin artması kaygılı oldukları konulardır. Bu kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

> **K2:** 'beni kaygılandıran öğretmeni atıl duruma düşürmesidir.
>
> **K5:** 'uzun vadede yanlış kullanımda kişilerin yaratıcı düşünmelerini zayıflatacağını ve tembelliğe iteceğini düşünüyorum.'

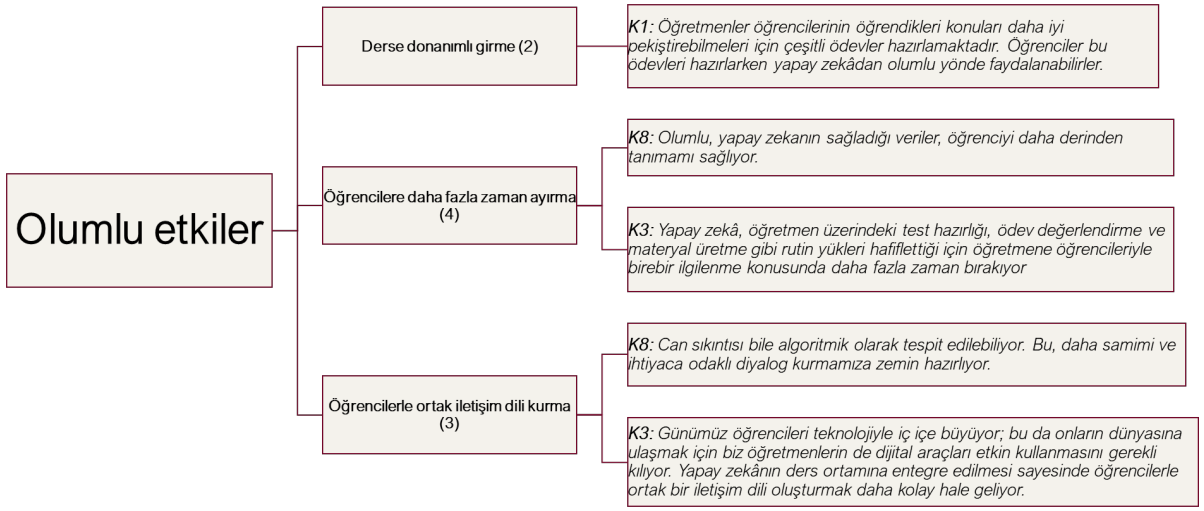
K3: ‘Üretken ve sorgulayıcı bireyler için yapay zekâ güçlü bir yol gösterici olabilirken, sadece kolaycılığı tercih edenler için bu teknoloji bağımlılık ve yüzeysellik getirebilir.’

K8: ‘duygusal bağ kopabilir. Bir algoritma, öğrencinin gözündeki “Anlamadım öğretmenim…” ifadesini yakalayamaz. Bu bağ zayıflarsa eğitim mekanikleşir.

K7: ‘Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrencilerin bu teknolojilere erişimi kısıtlı olabilir ve bu durum fırsat eşitsizliğini büyütebilir. Ayrıca yapay zekânın etik boyutları —veri güvenliği, gizlilik, bağımlılık riski— beni endişelendiriyor.

Öğretmen-Öğrenci ilişkisi

YZ, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi nasıl etkiler araştırma sorusu kapsamında ortaya çıkan kategoriler belirlenmiştir. YZ’nin öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu ve olumsuz etkilemesi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu çerçevede ortaya çıkan kategoriler ve bu kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 4 ve 5’te gösterilmiştir.



Şekil 4. YZ öğretmen-ilişkisini olumlu etkiler

YZ’nin Öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu etkileyeceğini düşünen öğretmenlere göre derse daha donanımlı girmelerinin öğrenci öğrenmesine katkı sağlayacağı, öğrencilere daha fazla zaman ayırarak bireysel olarak ilgi gösterebileceğini ve öğrencilerle teknolojiye uyum sayesinde ortak bir dil oluşturabileceklerini ifade etmişlerdir.

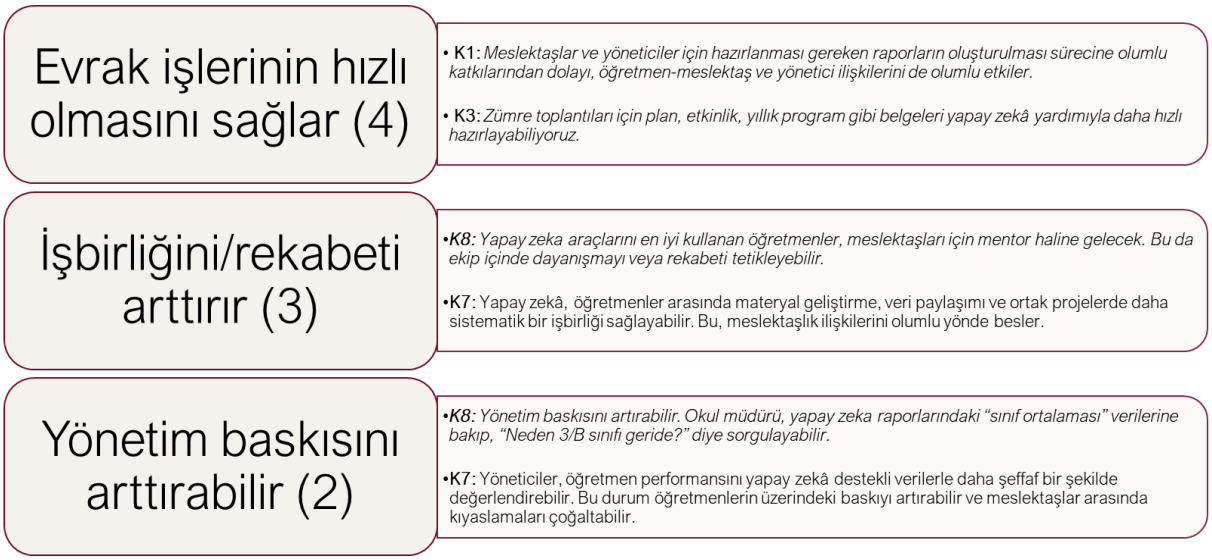


Şekil 5. YZ öğretmen-ilişkisini olumlu etkiler

YZ'nin Öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkileyeceğini düşünen öğretmenlere göre öğretmenler öğretim sürecini tamamen devrettikleri takdirde yetersizlik oluşmaya başlayacaktır ve bu durum ilişkileri olumsuz etkileyecektir. Ayrıca amaç ve aracın yer değiştirmesi ile durumun riskli olacağı ifade etmişlerdir. YZ'nin ve öğretmenin güçlü olduğu yanlarının olduğu ve bunların ayrıştırılması gerektiği aksi takdirde öğretmen ve öğrenci arasındaki bağı zayıflatacağı yönünde görüşler yer almaktadır.

Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler

YZ, öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticileri ile arasındaki ilişkiyi nasıl etkiler araştırma sorusu kapsamında ortaya çıkan kategoriler belirlenmiştir. Bu çerçevede ortaya çıkan kategoriler ve bu kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkileri etkilemesine yönelik kategoriler

YZ, okul ortamında meslektaş ve yöneticiler ile olan ilişkileri işlerin hızlandırılması, işbirliği ya da rekabeti artırması ve yönetim baskısını artırması açısından etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler YZ sayesinde işlerini daha planlı ve hızlı yapmalarını sağladığı için süreci olumlu etkilediğini düşünmektedirler. YZ araçlarını iyi kullanan öğretmenler uzmanlaşabilir ve bu durum rekabeti de iş birliğini de artırabilir şeklinde düşünceye sahipler. YZ sayesinde sağlanan veriler ile takip süreci öğretmenlerin bu konuda sorgulanmasına ve baskı hissetmelerine sebebiyet verebileceği anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin YZ kullanma motivasyonları oldukça farklılık göstermektedir. Katılımcıların birçoğu YZ'nin kendilerine zaman tasarrufu sağladığını ifade ederken, öğrenci seviyesine uygun etkinlik oluşturma, içerik oluşturma, ölçme ve değerlendirmede kolaylık sağlama motivasyonu oluşturduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar YZ'nin öğretmen rolünü nasıl dönüştürdüğüne yönelik olarak YZ'nin kendilerine bir rehber olduğunu, süreçlerini desteklediğini, görevi kolaylaştırdığını genellikle ifade ederken, geleneksel öğretmen rolünü dönüştürdüğünü ve duygusal destek uzmanı gibi işlevleri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca YZ'nin oluşturduğu bu dönüşümün katılımcılarda yarattığı hisler ele alındığında katılımcılar genellikle heyecan ve merakla birlikte, kaygı, yetersizlik, umut ve baskı hissetme gibi duygulara değinmişlerdir. YZ'nin bu süreçte olumlu etkileri olarak ise derse donanımlı girme, öğrenci ile ortak iletişim dili kurma, öğrencilere daha fazla zaman ayırma gibi özellikler ön plana çıkarken; olumsuz etkileri bağları zayıflattığı ve öğrenciye

karşı yetersizlik hissi oluşturduğu yönünde olmuştur. Son olarak; bu sürecin kendi meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerine yönelik olarak evrak işlerini hızlandırabileceğini, iş birliği/rekabeti artırabileceği ama aynı zamanda yönetim baskısını artırabileceğini ifade etmişlerdir.

Alan yazında konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma bulgularına benzer sonuçların desteklendiği görülmektedir. Örneğin Sevil ve Gökoğlu (2024) yakın tarihli bir çalışmada YZ uygulamalarının öğretmenlerin iş yükünü hafifletme ve öğrencilere geri bildirim sağlama konularında etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Yine öğretmenlerin YZ kullanımının ele alındığı başka bir araştırmada öğretmenlerin YZ'yi daha çok soru hazırlama, içerik hazırlama veri analizi gibi süreçlerde kullandığı ortaya çıkarken, endişelerin daha çok yaratıcılığı öldürmesi ve öğrencinin tembelleşeceği yönünde olduğu ortaya çıkmıştır (Seyrek vd., 2024). Yine bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Küçükkara ve diğerleri (2024) okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini kullanım konusunda yetersiz hissettiklerini ancak kişisel gelişime katkı sağlama ve bireyselleştirilmiş eğitim planı gibi noktalarda olumlu yönleri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak gelecek araştırmalara yönelik olarak meta-sentez çalışmaları düzenlenebilir. Ayrıca farklı yöntem ve desenler kullanılarak (durum, anlatı vb.) branş öğretmenleri, yönetici, veli gibi farklı katılımcılarla karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Uygulamaya yönelik olarak ise öğretmenlerin YZ kullanım konusunda öz-yeterliklerini arttırmak amacı ile çeşitli hizmet içi seminerler düzenlenerek, etik vb. konularda yeterli bilgiye ulaşmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Ateş, V., Dişlioğlu, T. A., & Medeni, T. D. (2025). Yapay Zekâ Teknolojilerinin Eğitimde Kullanılması: Öğretmen Değerlendirmeleri. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi,* 7(2), 167-191. https://doi.org/10.58307/kaytek.1598781

Davis, F. D. (1989). Technology acceptance model: TAM. Al-Suqri, MN, Al-Aufi, AS: Information Seeking Behavior and Technology Adoption, 205(219), 5.

Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International journal of man-machine studies*, *38*(3), 475-487.

Küçükkara, M. F., Ünal, M., & Sezer, T. (2024). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yapay Zekâya İlişkin Görüşleri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 17-28.

Manczka, J. (2024). A Phenomenological Study: Teacher Perceptions of Generative Artificial Intelligence and Its Impact on Teaching and Learning in High Schools (Order No. 31563763). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (3116914866). https://www.proquest.com/dissertations-theses/phenomenological-study-teacher-perceptions/docview/3116914866/se-2

MEB (2025). Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029). Ankara. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekâpolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf

Oh, S.-Y., & Ahn, Y. (2024). Exploring teachers' perception of artificial intelligence: The socio-emotional deficiency as opportunities and challenges in human–AI complementarity in K-12 education. In: Olney, A.M., Chounta, IA., Liu, Z., Santos, O.C., Bittencourt, I.I. (eds) Artificial Intelligence in Education. AIED 2024. Lecture Notes in Computer Science, vol 14830. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-64299-9_41

Sevil, Ş., & Gökoğlu, S. (2024). Yapay zekâ uygulamalarının eğitimdeki rolü ve etkileri. In 17th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS 2024). https://icits2024. kastamonu. edu. tr.

Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(106), 845-856.

Tütüniş, B., Ünal, K., & Köksal, Ö. (2025). AI-Enhanced Professional Development: Effects on Secondary EFL Teachers' Digital Competencies and Affective Dimensions in Turkey. *Journal of Posthumanism*, *5*(3), 859–882. https://doi.org/10.63332/joph.v5i3.805

Uygun, D. (2024). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 4*(1), 931-939. https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.005

Viberg, O., Cukurova, M., Feldman-Maggor, Y., Alexandron, G., Shirai, S., Kanemune, S., Wasson, B., Tømte, C., Spikol, D., Milrad, M., & Coelho, R. (2023). *What explains teachers' trust of AI in education across six countries? International Journal of Artificial Intelligence in Education,* 35, 1288–1316. https://doi.org/10.1007/s40593-024-00433-x

Yim, I. H. Y., & Wegerif, R. (2024). Teachers' perceptions, attitudes, and acceptance of artificial intelligence educational learning tools: An exploratory study on artificial intelligence literacy for young students. *Future in Educational Research, 2*(4), 318–345. https://doi.org/10.1002/fer3.65

DİJİTAL BAĞIMLILIKLA MÜCADELEDE SOSYOLOJİK PERSPEKTİF: DİJİTAL DETOKS, MİNİMALİZM VE DİYETİN TOPLUMSAL ETKİLERİ

Nilgün DALİ

Öğretim Görevlisi Doktor, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
nilgun.dali@bilecik.edu.tr
ORCID ID: 0000- 0001-7636-0668

Özet

Dijital teknolojilerin yaygınlaşması, bireylerin bilişsel süreçlerini, sosyal etkileşimlerini ve gündelik yaşam pratiklerini köklü biçimde dönüştürerek dijital bağımlılığa neden olmuştur. Dijital bağımlılık yalnızca bireysel düzeyde yaşanan bir sorun olmaktan öte kültürel normları, toplumsal yapıları ve sosyal ilişkileri şekillendiren çok katmanlı bir sosyolojik olgudur. Sürekli çevrimiçi olma hâli; dikkat dağınıklığı, zihinsel yorgunluk ve yüz yüze iletişimin zayıflaması gibi bireysel etkiler yaratırken, aynı zamanda toplumsal yabancılaşmanın artması, dijital tüketim kültürünün yaygınlaşması, bireylerin toplumsal rollerinde dönüşüm ve dijital eşitsizliklerin derinleşmesi gibi sosyolojik sonuçlara da yol açmaktadır. Bu etkiler, bireylerin yalnızca teknolojiyle değil, aynı zamanda toplumla kurdukları ilişkileri de yeniden tanımlamalarına neden olmaktadır. Çalışma, dijital bağımlılıkla mücadelede ön plana çıkan üç bireysel farkındalık stratejisini—dijital detoks, dijital minimalizm ve dijital diyeti—sosyolojik bir perspektiften ele alarak bireylerin teknolojiyle kurduğu ilişkinin toplumsal bağlamda nasıl şekillendiğini ele almaktadır. Bilinçli uzaklaşma, seçici kullanım ve kontrollü tüketim pratikleri gibi yöntemlerin bireysel zihinsel sağlık üzerindeki etkilerinin yanı sıra, bu stratejilerin kültürel anlamda nasıl dönüştürücü işlevlere sahip olduğu araştırılmaktadır. Çalışma, sistematik literatür taraması yöntemiyle **dijital bağımlılığın sosyal etkilerini** sosyolojik bir çerçevede değerlendirerek, bireylerin teknolojiyle kurdukları ilişkiyi kültürel ve toplumsal bağlamda incelemeyi amaçlamaktadır. Dijital bağımlılık üzerine yapılan mevcut araştırmalar, çoğunlukla bireysel psikolojik ve nörolojik yönlere odaklanırken, bu çalışma toplumsal yapılar ve kültürel normlar üzerindeki değişimleri ön plana çıkarmaktadır. Sonuç olarak, dijital bağımlılıkla mücadelede bireysel farkındalık stratejilerinin ötesinde toplumsal düzenlemelerin gerekliliği vurgulanmaktadır. Dijital bağımlılık yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal yapılar çerçevesinde de ele alınarak, sosyal politikalar aracılığıyla sürdürülebilir mücadele stratejileri geliştirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Dijital bağımlılık, dijital detoks, sosyolojik perspektif.

A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE ON COMBATING DIGITAL ADDICTION: THE SOCIETAL IMPACTS OF DIGITAL DETOX, MINIMALISM, AND DIET

Abstract

The widespread adoption of digital technologies has profoundly transformed individuals' cognitive processes, social interactions, and everyday practices, leading to the emergence of digital addiction. Digital addiction is not merely an individual-level issue; it is a multifaceted sociological phenomenon that shapes cultural norms, social structures, and interpersonal relationships. The state of being constantly online generates individual effects such as attention deficit, mental fatigue, and the weakening of face-to-face communication, while also contributing to broader sociological consequences including increased social alienation, the proliferation of digital consumer culture, the transformation of individuals' social roles, and the deepening of digital inequalities. These effects compel individuals to redefine not only their relationship with technology but also their connection with society.

This study examines three prominent individual awareness strategies—digital detox, digital minimalism, and digital diet—from a sociological perspective, exploring how individuals' relationship with technology is shaped within a broader social context. In addition to their impact on individual mental well-being, practices such as conscious disengagement, selective use, and controlled consumption are investigated in terms of their transformative cultural functions. Through a systematic literature review, the study aims to evaluate the social effects of digital addiction within a sociological framework and to analyze individuals' engagement with technology in cultural and societal terms.

While existing research on digital addiction predominantly focuses on psychological and neurological dimensions, this study foregrounds the transformations in social structures and cultural norms. Ultimately, it emphasizes the necessity of societal regulations alongside individual awareness strategies in combating digital addiction. Addressing digital addiction not only at the individual level but also within the framework of social structures is essential for developing sustainable intervention strategies through social policies.

Keywords: Digital addiction, digital detox, sociological perspective

GİRİŞ

Günümüzde dijital teknolojiler, hızla yaygınlaşarak bireylerin gündelik yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Teknolojik gelişmeler; eğitim, eğlence, iletişim ve iş yaşamı gibi pek çok alanda yenilikçi çözümler ve pratik kolaylıklar sunmaktadır. Ancak dijital teknolojilerin sınırsız ve bilinçsiz kullanımı bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde etkileyerek bağımlılık riskini artırmaktadır. Dijital bağımlılıklar, günümüz toplumlarının ortak bir sorunudur. Dijital ortamlara ve araçlara kolay ulaşabilmek dijital bağımlılığı kaçınılmaz bir sonuç haline getirmektedir.

Bağımlılık, bireyin olumsuz sonuçların farkında olmasına rağmen, ödüllendirici etkilere odaklanarak belirli bir maddeyi ya da davranışı yinelemeye devam etmesidir (Newport, 2019: 31). Dijital bağımlılık, bireylerin dijital teknolojileri sınırsız ve kontrolsüz bir şekilde kullanması sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dijital bağımlılıklar; internet, bilgisayar, çevrim içi oyun, sohbet ve sosyal medya bağımlılığı gibi çeşitli alt türlere ayrılmakla birlikte, temelde benzer özellikler taşımaktadır. Bu tür bağımlılıklarda birey, dijital ortamların ödüllendirici etkilerine karşı kontrolünü yitirerek, gerçek yaşamdan uzaklaşıp zamanının büyük bir kısmını sanal dünyada geçirmeye başlamaktadır (Feindel, 2019: 11). Dijital bağımlılıklar, özellikle internet bağımlılığı, 21. yüzyılın salgını olarak nitelendirilmekte ve davranışsal bir sorun kapsamında ele alınmaktadır (Boyacı Yıldırım, 2024: 94-95).

Dijital bağımlılığın temel belirtileri arasında; sosyal medya platformlarında aşırı zaman geçirme, çevrim içi oyunlara yoğun ilgi, sürekli bildirim kontrol etme isteği, dikkat eksikliği ve yüz yüze sosyal etkileşimlerde belirgin bir azalma gibi davranışsal örüntüler yer almaktadır (Çizmeci Ümit, 2024: 178–179).

Dijital uygulamaların aşırı ve kontrolsüz kullanımı, bireylerin yaşamlarında çeşitli psikososyal sorunlara yol açmakta ve davranışsal bağımlılık biçiminde kendini göstermektedir. Dijital bağımlılığın bireyler üzerinde çok yönlü olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir. Bu etkiler arasında; depresyon, yalnızlık, uyku bozuklukları ve düşük uyku kalitesi, baş ve boyun ağrıları, kişisel bakımda aksaklıklar, günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmede güçlük, sosyal ortamlardan uzaklaşma, sosyal kaygı bozukluğu gibi psikolojik ve fiziksel sorunlar yer almaktadır (Cemiloğlu vd., 2022). Ayrıca dijital bağımlılık; akademik performansta düşüş, sosyal yaşam ve eğlence etkinliklerine katılımda azalma, kişilerarası ilişkilerde kopmalar, gerçek yaşam topluluklarına düşük düzeyde katılım ve ebeveynlik rollerinde aksaklıklar gibi sosyal ve davranışsal problemlere de yol açabilmektedir (McAlaney vd., 2019). Dijital bağımlılık, bireylerin zaman yönetimi becerilerini sekteye uğratarak sosyal ilişkilerde çözülmelere ve özellikle genç bireylerde akademik performansın düşmesine neden olmaktadır. Bu bağımlılık türü, bireyleri sosyal çevrelerinden, mesleki ve akademik sorumluluklarından uzaklaştırmakta; yüz yüze iletişim kurma becerilerinde zayıflamaya ve sosyal yetkinliklerin gelişiminde aksamalara yol açabilmektedir (Erkan vd., 2024: 2037). Yapılan araştırmalar, iş ve özel yaşamda sürekli çevrim içi olma durumunun, cihazların aşırı kullanımına bağlı olarak teknoloji yorgunluğu ve sosyal medya tükenmişliği gibi sorunlara neden olabileceğini ortaya koymaktadır (Egger vd., 2020; Hu ve Liu, 2023 aktaran Çizmeci Ümit, 2024: 178). Bu durum, bireylerin zihinsel, duygusal ve fiziksel sağlıklarını

olumsuz etkileyerek; internetten uzak kaldıklarında kaygı, huzursuzluk ve özlem gibi duygusal tepkiler yaşamalarına neden olabilmektedir (Chayko, 2018: 208). Ayrıca, eğitimde aşırı sosyal medya kullanımı dikkatin dağılmasına ve yüzeysel öğrenmeye neden olabilmektedir (Boyacı Yıldırım, 2024: 94-95).

Bireylerin sosyal medya platformlarına artan bağımlılığı, dijital çağın beraberinde getirdiği yeni psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu rahatsızlıklardan biri olan FOMO (Fear of Missing Out), bireyin akranlarının neler yaptığını, neler bildiğini veya nelere sahip olduğunu kaçırma korkusu olarak tanımlanmaktadır (Jurt Marketing Communications, 2012: 4 aktaran Albayrak, 2020: 255). FOMO, sürekli çevrim içi olma arzusu ile karakterize edilmekte; gelişmeleri kaçırma endişesi taşıyan bireyler için sosyal medya kullanımı özellikle cazip hale gelmektedir. Bu eksiklik duygusu, sosyal medya platformlarına yüksek düzeyde katılımı beraberinde getirmektedir (Pınarbaşı ve Astam, 2020: 9). Benzer şekilde, "internetsiz kalma korkusu" olarak tanımlanan Netlessfobi (Güney, 2017: 211) ve akıllı telefon ya da dijital cihazlardan yoksun kalma korkusu anlamına gelen Nomofobi, dijital bağımlılıkla ilişkili diğer psikolojik bozukluklar arasında yer almaktadır. Nomofobi, çağdaş dijital toplumun bir rahatsızlığı olarak değerlendirilmekte; bireyin cep telefonu veya bilgisayarla temas kuramaması durumunda yaşadığı kaygı, gerginlik ve huzursuzluk gibi tepkilerle kendini göstermektedir (Bragazzi ve Del Puente, 2014: 156). Günümüzde internet ağları, özellikle sosyal medya platformları, bireylerin yaşamlarını kuşatarak tüm işlemlerin çevrim içi ortamda gerçekleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu durum, interneti bireyin yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirmiş; dijital araçlarla kurulan ilişki, bağımlılık sürecini derinleştirerek bireyde internetsiz kalma korkusunu tetiklemiştir. Her ne kadar internet özgürlük alanı olarak görülse de, dijital araçlar bireyleri daha bağımlı ve denetim altında bir yaşama sürüklemektedir (Fiske, 2003: 50-70). Teknolojik sosyal ağlar, çevrim içi alışveriş siteleri, internet bankacılığı ve sanal iletişim platformları gibi araçlar, bireylerin günlük yaşamlarına entegre olmuş; bu entegrasyon, dijital ağlara olan bağımlılığı artırmıştır. Bireylerin yaşamlarını internet aracılığıyla daha hızlı ve kolay sürdürebilmeleri, onları internetsiz kalmamaya ve çevrim dışı ortamlardan kaçınmaya yönlendirmektedir. Netlessfobi, bireyin internetsiz bir ortamda bulunamaması ve bu durumda yoğun endişe ile korku yaşaması biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tür dijital bağımlılıklar, bireylerde çeşitli ruhsal ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada, sistematik literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Sistematik literatür taraması, belirli bir araştırma sorusu, konu alanı ya da toplumsal olguya ilişkin mevcut akademik kaynakların kapsamlı bir biçimde tanımlanması, değerlendirilmesi ve yorumlanmasını sağlamaktadır (Kitchenham, 2004:1-26). Bu yöntem sayesinde mevcut bilgi birikiminin içeriği ve bilimsel niteliği ortaya konularak, önceki çalışmaların kapsamı ve alana katkısı okuyucuya sistematik bir çerçevede sunulmaktadır (Okoli ve Schabram, 2010: 10-26).

Bu bağlamda, "Dijital bağımlılıkla mücadelede dijital detoks, dijital minimalizm ve dijital diyet kavramları sosyolojik açıdan nasıl ele alınmaktadır?" sorusu temel alınarak, ilgili literatürde bu kavramların nasıl tanımlandığı, hangi sosyolojik boyutlarla ilişkilendirildiği ve birey-toplum etkileşiminde ne tür etkilerle çalışmalara dahil edildiği araştırılmıştır. Dijitalleşmenin bireysel alışkanlıklar, toplumsal normlar ve kültürel pratikler üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla sistematik literatür taraması yöntemi tercih edilmiştir.

Bu çalışmada literatür taraması, yayınların nicel dağılımı değil, içeriksel ve kavramsal katkıları esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Yayınların sayısal yoğunluğu yerine, dijital bağımlılık bağlamında sundukları teorik çerçeve, sosyolojik yaklaşım ve toplumsal etki düzeyleri değerlendirme ölçütü olarak benimsenmiştir. Böylece dijital detoks, minimalizm ve diyet gibi kavramların bireysel pratiklerin

ötesinde, toplumsal yapı ve kültürel dönüşüm bağlamında nasıl ele alındığına dair kapsamlı bir değerlendirme sunulmaktadır.

DİJİTAL BAĞIMLILIĞIN TOPLUMSAL YANSIMALARI

Dijital bağımlılık, yalnızca bireylerin psikolojik durumlarını değil, aynı zamanda toplumsal yapıları ve kültürel normları da dönüştürmektedir. Sosyal ağların hızla popülerlik kazanması ve iletişimin büyük ölçüde bu platformlar üzerinden gerçekleşmesi, yeni bir sosyalleşme biçimi olarak değerlendirilmektedir. Sürekli çevrim içi olma durumu, bireylerde sosyal izolasyona yol açmakta; geleneksel iletişim normlarının değişmesine ve sosyal ilişkilerin yüzeyselleşmesine neden olmaktadır (Sarıkaya ve Büyükbaykal, 2024: 21-22).

Dijital dünyada kurulan iletişim biçimi, yüz yüze etkileşimlerdeki empati ve derinlik unsurlarını zayıflatabilmektedir. Dijital bağımlılıkla birlikte bireylerin iletişim beklentileri ve sosyal etkileşim alışkanlıkları değişmekte; sürekli erişilebilir olma zorunluluğu bireyler üzerinde baskı oluşturarak "anında yanıt verme" kültürünü yaygınlaştırmaktadır (Kürtünlü ve Büyükbaykal, 2025: 251-253). Bu baskı, bireyler tarafından popülerlik göstergesi olarak algılanmakta; ancak bu süreçte bireyler, dijital sistemin içinde bağımlı birer metaya dönüşmektedir (Güney, 2017: 208).

Dijital teknolojiler aracılığıyla bireyler yeni topluluklar oluşturmakta; ancak bu çevrim içi toplulukların etkileşim mekanizmaları, fiziksel dünyadaki sosyal ilişkilerden farklılık göstermektedir. Yüz yüze ilişkilerin yerini alan çevrim içi etkileşimler, sosyal bağların dönüşmesine neden olmakta; bireylerin yalnızca kendi görüşlerini destekleyen içeriklere maruz kalmaları ise sosyal kutuplaşmayı artırabilmektedir (Pariser, 2011).

Dijital bağımlılığın ekonomik yapılar üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Özellikle iş yaşamında dikkat dağınıklığı ve verimlilik kaybı gibi sorunlara yol açabilmektedir. Dijitalleşme ile birlikte tüketim merkezli bir toplum yapısı ortaya çıkmakta; bireyler sosyal medya aracılığıyla en iyi mekanlarda bulunma, en iyi ürünleri tüketme ve en trend kıyafetleri giyme gibi davranışları sergileyerek kendilerini kanıtlama çabasına girmektedir (Albayrak, 2020: 254). Bu dijital tüketim kültürü, bireylerin ekonomik davranışlarını etkileyerek gereksiz harcamalara yönelmelerine neden olabilmektedir (Montag ve Walla, 2016: 3). Sonuç olarak, bireyler bilinçsizce tüketmekte, yaşamlarını başkalarıyla karşılaştırmakta ve kendi benliklerinden uzaklaşarak "mış gibi" bir yaşam sürdürmektedir.

Dijital teknolojilerin sürekli gelişimiyle birlikte bireyler kimlik arayışına yönelmekte ve dijital ortamda gerçek kimliklerinden farklı bir dijital kimlik inşa etmektedirler. Zamanla dijital kimliklerin gerçek kimlikler kadar önem kazanması, bireylerin toplumsal rollerini yeniden tanımlamalarına ve sosyal yapıların dönüşmesine neden olmaktadır. Bu dönüşüm sürecinde yeni medya araçlarının sürekli ve her yerden erişilebilir olması, fiziksel ve dijital kimliklerin iç içe geçmesine yol açmakta; bireylerin dijitalleşmenin etkisiyle bağımlılık düzeyinde teknoloji kullanıcısına dönüşmelerini beraberinde getirmektedir. Yeni medya, çevrim içi olabilme olanağı sayesinde bireylerin dijital kimliklerini sürekli güncellemelerine ve bu kimliklerle özdeşleşmelerine olanak tanımaktadır. Bağlantılılığın sürekli ve yoğun biçimde artması, dijital kimliğin bireyin gündelik yaşamında merkezi bir konuma yerleşmesine ve bireyin çevrim içi varlığı üzerinden tanımlanmasına zemin hazırlamaktadır (Yengin ve Bayındır, 2019: 107).

Dijitalleşmenin bireysel ve toplumsal düzeydeki etkilerinden biri, dijital hegemonya kavramı çerçevesinde açıklanmaktadır. Dijital hegemonya; dijital platformlar aracılığıyla bireylerin davranışlarını şekillendiren, görünmez bir gözetim ve denetim mekanizması kurarak toplumsal normların yeniden üretimini sağlayan bir iktidar biçimidir (Kafkasyalı ve Oğuzhan, 2025: 57).

Geleneksel iktidar yapılarında baskı ve tahakküm yoluyla gerçekleştirilen gözetim, dijitalleşme ile birlikte bireylerin gönüllü biçimde duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşmaları üzerinden haz ve eğlence odaklı bir forma bürünmüştür. Bu dönüşüm, mahremiyet ile gözetim arasındaki dengenin bozulmasına ve bireylerin sosyal ve kişisel özgürlüklerinin tehdit altında olduğu yeni bir toplumsal düzenin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Artan mahremiyet kaygıları, bireylerin kendilerini dijital gözetim teknolojilerine karşı koruma ihtiyacını da beraberinde getirmektedir (Kafkasyalı ve Oğuzhan, 2025: 60-62). Bu durum dijitalleşmenin sosyal medya aracılığıyla gözetim olgusunu da dönüştürdüğünü ve sanal ortamlarda bireylerin gönüllü biçimde duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini paylaştığını göstermektedir.

Dijital teknolojilerin bireysel kullanımının artmasıyla bireylerin dijitalleşmesi; kurumsal düzeyde yaygınlaşmasıyla iş yaşamının dijitalleşmesi, günlük yaşamın her alanına nüfuz etmesiyle ise toplumların dijitalleşmesi gerçekleşmiştir. Bu bağlamda dijitalleşme, daha geniş sosyal alanları birbirine bağlayan ve her yerde bulunan dijital teknolojiler aracılığıyla yürütülen çok boyutlu bir toplumsal dönüşüm süreci olarak tanımlanmaktadır. Dijital çağda gelişen teknolojiler, geçmişte kullanılan tüm faaliyet biçimlerini ve toplumsal yapıları yeniden işletmek ve dönüştürmek için yeni olanaklar sunmakta; ancak bu dönüşüm, aynı zamanda bireylerin düşünme biçimlerini, sosyal ilişkilerini ve özgürlük alanlarını teknik aklın sınırları içinde yeniden yapılandırmaktadır (Kafkasyalı ve Oğuzhan, 2025: 59). Bu noktada teknolojik ilerlemenin yalnızca araçsal değil, aynı zamanda ideolojik bir yönü olduğu düşünülmeli; dijitalleşmenin sunduğu olanaklarla birlikte, birey-toplum ilişkilerinde ortaya çıkan yeni sınırlamalar da eleştirel bir perspektifle değerlendirilmelidir.

Bu dönüşümün eleştirel boyutunu değerlendiren Herbert Marcuse, teknolojik rasyonaliteye dayalı modern toplum yapısını "Tek Boyutlu Toplum" olarak tanımlamış; bu sistem içinde yaşayan bireyi ise "Tek Boyutlu İnsan" şeklinde nitelendirmiştir. Marcuse'a göre teknolojik ilerleme, bireylerin özgürleşmesini sağlayan bir araç olmaktan çıkmış; aksine, bireyleri mevcut sistemin ideolojik sınırları içinde tutan bir denetim mekanizmasına dönüşmüştür. Bu toplumda teknik akla uymayan bireyler ötekileştirilmekte; farklılıklar, eleştirel düşünce ve alternatif yaşam biçimleri bastırılarak tüm değerler tek boyutlu bir yaşam sistemine indirgenmektedir. Teknik akıl, bireylerin yaşamları üzerinde baskın bir ideolojiye dönüşmekte; bireyler kendi yaşamlarını kontrol edemez hâle gelmekte ve iradeleri dışında teknolojik sistemler tarafından yönlendirilmektedir. Bu süreç, bireyin özgür düşünme ve eleştirel değerlendirme yetilerini zayıflatmakta; toplum ise teknolojik ilkeler doğrultusunda homojenleşen, sorgulamayan ve edilgen bir yapıya evrilmektedir (Marcuse, 2015; Kafkasyalı ve Oğuzhan, 2025: 59).

Jean Baudrillard, teknolojik belirlenimcilik yaklaşımı çerçevesinde teknolojiyi, toplumsal gerçekliği yeniden inşa eden bir simülasyon aracı olarak konumlandırmaktadır. Özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin özgün değerleri arka plana itilmiş; bunun yerine görünürlüğe dayalı, temsiliyetin ön planda olduğu bir toplumsal yapı oluşmuştur. Bu dönüşüm, gerçeklik algısının aşınmasına ve bireylerin simüle edilmiş bir dünyaya yönelmesine zemin hazırlamıştır (Giddens,2012). Modern teknoloji, bireyin gerçeklikle olan bağını zayıflatmakta; simülasyonlar aracılığıyla yeni bir "hipergerçeklik" üretmektedir. Bu bağlamda gerçek ile sahte arasındaki sınır belirsizleşmekte; imgeler, gerçeklikten daha gerçek hâle gelerek bireylerin algılarını yönlendirmektedir (Baudrillard, 1991; Kafkasyalı ve Oğuzhan, 2025: 60). Böylece bireyler, sanal gerçeklik ile iç içe bir yaşam sürdürmekte; fiziksel dünya ise anlam ve değer açısından giderek arka plana itilmektedir.

Dijitalleşme, yalnızca bireyleri, kurumları veya belirli sektörleri değil; toplumsal yapının bütününü etkileyen kapsamlı bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir (Kafkasyalı ve Oğuzhan, 2025). Bu dönüşüm sürecinde dijital teknolojilere erişim ve kullanım düzeyleri, ekonomik, coğrafi ve sosyo-

kültürel faktörlere bağlı olarak bireyler, toplumlar ve ülkeler arasında belirgin farklılıklar göstermektedir. Söz konusu eşitsizlikler, literatürde "dijital uçurum" kavramı ile tanımlanmakta olup; dijital eşitsizlik ve dijital bölünme gibi kavramlarla yakından ilişkilidir (Kalaycı, 2023:43-52).

Dijitalleşmenin toplumsal etkileşim üzerindeki etkisini açıklamak üzere Alaimo ve Kallinikos (2017: 177), "hesaplanmış sosyallik" kavramını ortaya koymuşlardır. Bu kavram, sosyal medyanın toplumsal değişimi hızlandıran ve kolaylaştıran yapısından türemektedir. Sosyal medya, geleneksel yüz yüze etkileşim biçimlerinden farklı olarak, bireyler arası iletişimi dijital platformlar aracılığıyla yönlendirmekte; bu aracılı yapı, sosyalleşmenin doğasını dönüştürmektedir. Hesaplanmış sosyallik, sosyal medya platformlarının algoritmik kullanıcı benzerliği, etkileşimlerin sayısal olarak ölçülmesi ve popülerliğin puanlanması gibi mekanizmalarla şekillenmekte; böylece bireylerin dijital ortamdaki sosyal davranışları, önceden tanımlanmış dijital kalıplar çerçevesinde yapılandırılmaktadır (Alaimo ve Kallinikos, 2017: 171-191).

Baudrillard'ın hipergerçeklik kavramında olduğu gibi, sosyal medya da gerçekliği yansıtmak yerine kendi gerçekliğini inşa etmektedir. Kullanıcılar yalnızca görmelerine izin verilen içeriklere erişebilmekte; bilgiye ulaşım belirli sınırlar içinde gerçekleşmekte ve etkileşimler algoritmik biçimde yönlendirilmektedir (Kafkasyalı ve Oğuzhan, 2025: 61). Bu durum, bireylerin dijital platformlar aracılığıyla şekillenen bir gerçeklik algısı içinde yaşamalarına ve toplumsal etkileşimlerinin bu yapay gerçeklik üzerinden kurulmasına neden olmaktadır.

İnternet ve mobil teknolojilerin bireysel yaşama etkisi, sosyal süreçlerin dönüşümünü beraberinde getirmekte; hızla evrilen dijital ortamlar, toplumsal ve bireysel düzeyde bütünlük kaybına yol açmaktadır. Bu dönüşüm, bireylerin teknolojik sistemler karşısında edilgenleşmesini ve dijital araçlara bağımlı hale gelmesini görünür kılmaktadır. Dijital hegemonya ise, bireylerin ve toplumların rızasına dayalı bir tahakküm biçimi olarak ortaya çıkmakta; gönüllü katılım ve uyum mekanizmaları aracılığıyla mevcut güç ilişkilerini yeniden üretmektedir.

Naisbitt (2004: 11), teknolojiyi yalnızca teknik bir araç olarak değil, bireyleri ve toplumları dönüştürme gücüne sahip, aynı zamanda "teknolojik zehirlenme" riski taşıyan insani bir araç olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda dijital teknolojilerin özgürleştirici potansiyelinden ziyade bireyleri bağımlı ve edilgen hale getirme eğilimi ön plana çıkmaktadır. Teknolojik zehirlenme, toplumsal düzeyde bir başka tehdit olan "siyasal zehirlenme" olgusuna da zemin hazırlamaktadır. Dijitalleşme, bilginin hızlı ve sınırsız biçimde dolaşıma girmesini sağlayarak bireylere siyasal karar alma süreçlerine katılım imkânı sunsa da; bu süreç aynı zamanda yoğun siyasal propaganda, manipülasyon, dezenformasyon ve kutuplaştırıcı söylemlerin yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Bu durum, bireylerin sağlıklı siyasal düşünme, eleştirel analiz yapma ve kamusal tartışma ortamı oluşturma kapasitelerini zayıflatma riski taşımaktadır.

Her ne kadar bilişim ve iletişim teknolojileri modern yaşamı daha konforlu ve verimli hale getirse de, bu teknolojilerin yoğun ve sürekli kullanımı sonucunda ortaya çıkan fiziksel, zihinsel ve sosyal sorunlar karşısında bireylerin farkındalık düzeylerinin arttığı ve dijital kullanım sürelerini azaltma eğiliminde oldukları gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda giderek daha fazla birey, dijital cihazlardan geçici olarak uzaklaşmayı ve sürekli çevrim içi olma halinden kaçınmayı tercih ederek daha dengeli ve sağlıklı bir yaşam biçimi benimsemeye yönelmektedir (Yıldırım, 2025: 108). Bu farkındalık, "dijital detoks", "dijital minimalizm" ve "dijital diyet" gibi pratiklerle somutlaşmakta; bireyler, dijital bağımlılıktan kurtulmak amacıyla bu stratejilere başvurarak dijitalleşme karşısında daha dengeli bir yaşam arayışına yönelmektedir.

Dijital Farkındalık Stratejilerinin Toplumsal Etkileri: Minimalizm, Detoks ve Diyet Kavramları

Dijitalleşmenin bireyler üzerinde yarattığı baskı, bağımlılık ve tahakküm süreçlerine karşı geliştirilen farkındalık temelli stratejiler, yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal düzeyde de anlamlı dönüşümler ortaya koymaktadır. "Dijital minimalizm", "dijital detoks" ve "dijital diyet" gibi kavramlar, bireylerin dijital teknolojilerle kurdukları ilişkiyi sorgulamalarına, kullanım alışkanlıklarını yeniden yapılandırmalarına ve dijital araçlara karşı daha bilinçli ve eleştirel bir tutum geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu stratejiler, bireylerin dijital ortamdan geçici olarak uzaklaşmalarını sağlamakla kalmayıp; aynı zamanda dikkat, odaklanma, mahremiyet, sosyal ilişkiler ve üretkenlik gibi alanlarda yeni normların oluşmasına katkı sunarak toplumsal düzeyde dijital farkındalık kültürünün gelişimini desteklemektedir.

Bu stratejiler arasında öne çıkan kavramlardan biri olan dijital minimalizm, bireylerin dijital teknolojileri yalnızca değer kattığı ölçüde ve bilinçli bir şekilde kullanmalarını savunan bir yaşam felsefesidir. Cal Newport (2019) tarafından sistematik biçimde geliştirilen bu yaklaşım, dijital araçların rastlantısal ve kontrolsüz kullanımına karşı bir duruş niteliği taşımaktadır. Dijital minimalizm, bireylerin dikkatlerini dağıtan, zamanlarını tüketen ve zihinsel yük oluşturan dijital alışkanlıkları sorgulamalarını; bunun yerine anlamlı, üretken ve odaklanmış dijital etkileşimler kurmalarını hedeflemektedir (Newport, 2019: 48). Bu bağlamda dijital minimalizm, yalnızca teknolojiden uzaklaşmayı değil; teknolojiyle daha bilinçli, seçici ve amaçlı bir ilişki kurmayı savunur.

Dijital minimalizm düşüncesi, dijital araçları tümüyle terk etmek yerine onları yaşamın anlamlı alanlarına entegre etmeyi ve bireylerin gerçek yaşamla bağlarını korumalarını hedefler. Newport, 'Dijital Minimalizm' başlıklı kitabında bu yaklaşımı üç temel ilke üzerinden açıklamaktadır. Söz konusu ilkeler, bireylerin dijital teknolojilerle kurdukları ilişkiyi daha bilinçli, seçici ve amaç odaklı bir zemine oturtmayı hedeflemektedir. İlk ilke olan "kalabalık pahalıya patlar", bireylerin zaman ve dikkatlerini gereğinden fazla dijital araç, uygulama ve platforma yönlendirmelerinin toplamda olumsuz bir etki yarattığını; bu yoğunluğun, her bir teknolojinin potansiyel faydasını gölgede bırakabileceğini vurgulamaktadır. İkinci ilke olan "optimizasyon önemlidir", dijital minimalistlerin bir teknolojinin kendilerine gerçekten fayda sağlayıp sağlamayacağını sorgulamalarını ve bu teknolojiyi en etkili biçimde nasıl kullanacaklarını enine boyuna değerlendirmelerini önermektedir. Üçüncü ilke olan "amaçlı hareket etmek tatmin edicidir" ise bireylerin dijital teknolojilerle kurdukları ilişkinin daha anlamlı ve hedefe yönelik olması için gösterdikleri çabanın, içsel bir tatmin ve zihinsel netlik sağladığını ifade etmektedir. Bu ilkeler, dijital minimalizmin yalnızca bir teknoloji eleştirisi değil, aynı zamanda bireyin yaşam kalitesini artırmaya yönelik etik bir yaşam felsefesi sunduğunu göstermektedir (Bayrakçı, 2022: 432).

Dijital minimalizmin bireyleri teknolojiyle daha bilinçli ve seçici bir ilişki kurmaya davet eden yaklaşımının ardından, dijital detoks kavramı bu ilişkinin geçici olarak kesilmesini ve bireyin dijital ortamdan arınmasını hedefleyen bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Genel anlamda "detoks" kavramı arınma ve uzaklaşma anlamına gelirken, dijital detoks bu anlayışın dijital ortamlara uyarlanmış biçimi olarak değerlendirilmektedir. Pathak'a (2016:60) göre dijital detoks, cep telefonu, tablet ve dizüstü bilgisayar gibi dijital cihazların belirli bir süreliğine kullanıma kapatılması şeklinde tanımlanabilir. Syvertsen ve Enli (2019: 1), dijital detoksu sosyal medya ve çevrimiçi platformlardan periyodik olarak uzaklaşma ve dijital medya tüketimini azaltma stratejisi olarak ele almaktadır. Aksu Uylaş ve Işıklı (2010: 64) ise dijital detoksu, bireyin hayatına nüfuz etmiş teknolojik anlamlardan ve dijital düzenden geçici olarak uzaklaşarak zihinsel bir rahatlama ve kişisel anlam arayışına yönelme süreci olarak

tanımlamaktadır. Bu bağlamda dijital detoks, bireyin dijital baskıdan arınmasını sağlayan ve gerçek yaşamla yeniden bağ kurmasına olanak tanıyan bir farkındalık pratiği olarak değerlendirilmektedir.

Dijital detoks, günümüzde dijital bağımlılık sorunlarına karşı geliştirilen bir farkındalık stratejisi olarak öne çıksa da kökleri daha eski medya eleştirisi ve direniş hareketlerine dayanmaktadır. Syvertsen (2017), dijital detoksun temelinde 1980'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygınlaşan "televizyonsuz hafta" kampanyaları ve zararlı medya içeriklerine karşı yürütülen eylemlerin yer aldığını belirtmektedir. Bu hareketler, bireylerin medya tüketim alışkanlıklarını sorgulamalarını ve medyanın yaşam üzerindeki etkilerini eleştirel biçimde değerlendirmelerini teşvik etmiştir (Yıldırım, 2022: 109). Dijital detoksun kuramsal temelleri ise "yavaş medya" (slow media) hareketine dayanmaktadır. Küçükvardar'a (2018) göre araştırma konusu olarak 2009'dan itibaren ele alınmaya başlanan dijital detoks, enformasyon akışının yavaş ancak nitelikli olduğu, teknoloji bombardımanından kaçınılarak tüketicinin üretken bir özneye dönüştüğü sürdürülebilir medya kullanımını savunan "yavaş medya" anlayışından beslenmektedir. Bu hareket, 1980'li yıllarda "zaman hastalığı" ve "hızlı balığın yavaş balığı yutması" gibi metaforlarla eleştirilen hız kültürüne karşı ortaya çıkan "yavaş hareket"in (slow movement) bir uzantısı olarak şekillenmiş; dijital detoks uygulamalarına kavramsal ve kültürel bir ivme kazandırmıştır (Güven, 2011: 118).

Dijital detoksun medya direnişi hareketleriyle olan tarihsel bağlantısı, dijital çağda da önemini korumaktadır. Günümüzde televizyonun yerini akıllı telefonlar, sosyal medya platformları ve çevrimiçi içerik sağlayıcılar almış olsa da temel hedef değişmemiştir: Bireylerin medya ve dijital cihaz kullanımlarını kontrol altına alarak daha dengeli, sağlıklı ve bilinçli bir yaşam sürdürmelerini sağlamak. Bu bağlamda dijital detoks programlarının tarihsel medya eleştirisi hareketleriyle ilişkilendirilmesi, bu uygulamalara bireysel düzlemin ötesinde kültürel ve toplumsal bir bağlam kazandırmaktadır. Dijital detoks, 2009 yılından itibaren akademik bir araştırma konusu olarak ele alınmaya başlanmış ve kuramsal temellerini "yavaş medya" (slow media) hareketinden almıştır (Küçükvardar, 2018). Yavaş medya hareketi, hızlı ve yoğun bilgi akışına alternatif olarak daha nitelikli, sürdürülebilir ve bilinçli medya kullanımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin yalnızca pasif bilgi tüketicileri olmaktan çıkıp üretken, seçici ve eleştirel medya kullanıcılarına dönüşmelerini hedeflemektedir (Yıldırım, 2022: 110). Dolayısıyla dijital detoks hem bireysel zihinsel arınma hem de medya kültürüne yönelik eleştirel bir duruş olarak değerlendirilmektedir.

Dijital detoks, bireylerin dijital cihazlarla kurdukları ilişkiyi geçici olarak keserek zihinsel, fiziksel ve duygusal dengeyi yeniden kurmalarını amaçlayan bir farkındalık stratejisi olarak giderek kurumsallaşmaktadır. Bu uygulamalar; kurslar, koçluk programları, şirket inzivaları, meditasyon teknikleri ve mindfulness temelli esenlik pratikleriyle bütünleştirilerek sunulmaktadır (Syvertsen, 2020 aktaran Çizmeci Ümit, 2024:183). Dijital bağlantıyı kesme stratejileri yalnızca bireysel değil, aynı zamanda endüstriyel bir dönüşüm yaratmış; turizm sektörü başta olmak üzere birçok alan dijital detoks temalı hizmetler geliştirmiştir (Vanden Abeele, 2021: 932-955). Özellikle dijital detoks turizmi, "dijitalsiz turizm", "çevrimdışı deneyim" ve "bağlantısız sürükleyici turizm" gibi kavramlarla literatürde yer bulmakta; doğayla iç içe, teknolojiden arındırılmış tatil deneyimleri sunmaktadır (Li, Pearce ve Low, 2018; Fan, Buhalis ve Lin, 2019; Syvertsen, 2022 aktaran Boyacı Yıldırım, 2024: 112).

Dijital detoksun yaygınlaşmasıyla birlikte teknoloji şirketleri de bu eğilime yanıt vermeye başlamıştır. Apple'ın "Yatma Zamanı" uygulaması, ekran süresi ile uyku kalitesi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek dijital kullanımın düzenlenmesini teşvik etmektedir. ShutApp, Forest, Focus@Will, Freedom, Session ve One Sec gibi uygulamalar ise kullanıcıların ekran sürelerini izlemelerine, sınırlandırmalar koymalarına ve dijital alışkanlıklarını gözlemlemelerine olanak tanımaktadır (Pınarbaşı

ve Astam, 2020: 12). Bu teknolojik çözümler, bireylerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını analiz etmeleri ve öz denetim geliştirmeleri açısından önemli araçlar sunmaktadır.

Dijital detoks yalnızca uygulamalarla değil, bireylerin gündelik yaşamda geliştirdikleri stratejilerle de desteklenmektedir. Aile yemekleri, sosyal buluşmalar ve spor etkinlikleri gibi fiziksel etkileşimin ön planda olduğu zamanlarda dijital cihaz kullanımını sınırlandırmak, dijital farkındalığı artıran önemli bir adımdır (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016). Sosyal medya araları, bireylerin dijital platformlardan belirli sürelerle uzaklaşarak yüz yüze etkileşimlere yönelmelerini ve dijital bağımlılık hissini azaltmalarını sağlamaktadır (Turel ve Serenko, 2012). Meditasyon ve mindfulness teknikleri ise bireylerin anda kalmalarına yardımcı olarak dijital dünyadan bağımsız bir içsel denge kurmalarını desteklemektedir (Albayrak, 2020; Wilmer, Sherman ve Chein, 2017). Uyku öncesi ekran maruziyetinin azaltılması (Coyne ve Woodruff, 2023) ve dijital kullanım günlüklerinin tutulması (Montag ve Walla, 2016) gibi yöntemler bireyin dijital alışkanlıklarını gözlemlemesine ve sağlıklı medya kullanım alışkanlıkları geliştirmesine katkı sunmaktadır (Boyacı Yıldırım, 2024: 111-116).

Dijital detoks programları, bireylerin dijital teknolojilerle tümüyle kopmalarını değil; bu araçlarla daha sağlıklı, dengeli ve bilinçli bir etkileşim kurmalarını amaçlamaktadır. Bu programlar, bireylerin dijital dünyada daha kontrollü bir kullanıcı hâline gelmelerine yardımcı olmakta; aynı zamanda teknolojinin olumsuz etkilerinden korunmalarını ve dijital baskıdan arınmalarını sağlamaktadır. Dijital detoks, bireylerin teknolojiyle olan etkileşimlerini yeniden yapılandırarak, dijital cihazlarla daha sorumlu, seçici ve farkındalık temelli bir ilişki kurmalarına olanak tanımaktadır (Erkan vd., 2024: 2046).

Her ne kadar dijital detoks uygulamaları bireyleri teknolojinin oluşturduğu bağımlılıktan uzaklaştırma amacına hizmet etse de bu uygulamaların geçici doğası nedeniyle dijital bağımlılığı kalıcı biçimde azaltma konusunda sınırlı kaldığı görülmektedir. Günümüzde çalışma, sosyalleşme ve hatta tatil gibi gündelik yaşam pratiklerinin büyük ölçüde dijital ortamlarda gerçekleşmesi, bireylerin dijital detoks sürecinin ardından daha yoğun bir biçimde dijital dünyaya geri dönmelerine neden olabilmektedir. Bu durum, dijital detoksun bireylerin teknolojiyle olan ilişkisini dönüştürmekten ziyade kısa süreli bir ara verme pratiği olarak kalmasına yol açmaktadır (Ümit, 2022: 191).

Dijital diyet, dijital detoks kavramıyla benzerlik taşısa da daha esnek ve sürdürülebilir bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Skivko ve arkadaşlarına göre dijital diyet, belirli faaliyetlerde daha iyi ve daha nitelikli sonuçlar elde etmek amacıyla dijital medya tüketiminin sınırlı bir süre için bırakılması anlamına gelmektedir (2019: 63). Bu yaklaşım, bireylerin dijital teknolojilerle kurdukları ilişkiyi tamamen kesmek yerine, kullanım sürelerini ve içerik türlerini bilinçli biçimde düzenlemelerini hedeflemektedir. Dijital diyet, özellikle çalışma, öğrenme, sosyal etkileşim ve dinlenme gibi alanlarda dijital araçların etkisini dengelemeye yönelik bir öz denetim pratiği olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda dijital diyet, bireylerin dijital bağımlılıklarını kontrol altına almalarına, dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirmelerine ve dijital dünyayla daha sağlıklı bir etkileşim kurmalarına olanak tanımaktadır.

Boyd ve Ellison (2007: 210-230) ile Fuchs (2021), dijital medya kullanımının sürekli artmasının bireylerde bağımlılık eğilimini güçlendirdiğini ve bu nedenle sağlıklı medya alışkanlıklarının geliştirilmesinin zorunlu hâle geldiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda dijital diyet, bireylerin ekran süresini izlemeleri, bildirimleri kapatmaları, dijital mola günleri belirlemeleri ve analog alternatiflere yönelmeleri gibi pratiklerle desteklenmektedir. Montag ve Walla (2016), dijital kullanım günlüklerinin bireylerin dijital alışkanlıklarını gözlemlemeleri ve öz değerlendirme yapmaları açısından etkili olduğunu belirtirken; Wilmer, Sherman ve Chein (2017: 605), dijital sınırlamaların dikkat, odaklanma ve zihinsel esenlik üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla dijital diyet,

bireylerin dijital araçlarla daha seçici, üretken ve bilinçli bir ilişki kurmalarına olanak tanıyan, dijital çağın gerektirdiği etik ve davranışsal bir uyum stratejisi olarak değerlendirilmektedir.

SONUÇ

Dijital çağ olarak adlandırılan bu dönemde dijital araçlardan ve mecralardan tamamen uzaklaşmak mümkün olmamakla birlikte, dijital bağımlılığı önlemek ve sağlıklı bir dijital denge kurmak için dijital farkındalığı yaşamın vazgeçilmez bir parçası hâline getirmek büyük önem taşımaktadır. Dijital minimalizm, dijital detoks ve dijital diyet gibi stratejiler, bireylerin dijital teknolojilerle kurdukları ilişkiyi yeniden yapılandırarak daha bilinçli, seçici ve dengeli bir medya tüketimi kültürü oluşturmayı hedeflemektedir. Ancak bu stratejilerin etkili olabilmesi için bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılması, medya kullanım alışkanlıklarının planlanması ve teknolojik cihazların tasarımının özdenetimi destekleyecek biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Buckingham, 2007: 43-55; Yıldırım Boyacı, 2024: 117). Dijitalleşmenin sunduğu olanaklar ile yarattığı tehditler arasında dengeli bir ilişki kurmak, bireyin dijital özneleşme sürecini desteklemenin yanı sıra toplumsal yozlaşmanın önüne geçilmesi açısından da kritik bir rol oynamaktadır (Oğuzhan ve Kafkasyalı, 2025: 62). Bu bağlamda bireylere, "bir şeyleri kaçırma korkusu" (FOMO) yerine "bir şeyleri kaçırma keyfi" (JOMO) anlayışını benimsemeleri önerilmekte; dijital dünyadan bilinçli kopuşların zihinsel esenlik, uyku kalitesi ve üretkenlik üzerinde olumlu etkiler yarattığı araştırmalarla da desteklenmektedir (Syvertsen, 2020:73-97; Lanaj vd., 2014:11-23; Ümit, 2022: 183-191). Özellikle "dijital obezliğe" -yani gereğinden fazla dijital tüketim alışkanlığına-dönüşmemek için bireylerin dijital araçlarla aralarındaki mesafeyi doğru biçimde ayarlamaları, dijital farkındalığı davranışsal bir ilkeye dönüştürmeleri ve dijital teknolojileri amaç odaklı biçimde kullanmaları gerekmektedir. Dijital çağda bireyin özne olarak varlığını sürdürebilmesi, dijitalleşme ile kurduğu ilişkinin niteliğine bağlıdır.

Dijitalleşmenin toplumsal yapılar üzerindeki dönüştürücü etkisi, dijital farkındalık stratejilerinin yalnızca bireysel düzeyde değil; eğitim kurumları, medya kuruluşları, teknoloji şirketleri ve politika yapıcılar gibi tüm toplumsal aktörler tarafından kolektif bir sorumluluk anlayışıyla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Dijital okuryazarlık eğitimlerinin yaygınlaştırılması, dijital etik ilkeler doğrultusunda teknoloji kullanımının yönlendirilmesi ve medya politikalarının bireyin özneleşme sürecini destekleyecek biçimde yapılandırılması, dijital çağda toplumsal bütünlüğün ve demokratik katılımın sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Dijitalleşmenin sunduğu olanaklarla yaratabileceği tehditler arasında denge kurmak, yalnızca bireyin değil; toplumun da dijital çağda sağlıklı, bilinçli ve dirençli bir biçimde varlık gösterebilmesinin temel koşuludur. Bu nedenle dijital minimalizm, dijital diyet ve dijital detoks gibi stratejiler, yalnızca bireylerin dijital yaşamlarını dönüştürmekle kalmaz; aynı zamanda dijitalleşmenin toplumsal etkilerini dengeleyen, bilinçli ve sürdürülebilir bir dijital kültürün inşasına katkı sunar.

KAYNAKLAR

Alaimo, C. & Kallinikos, J. (2017). Computing the Everyday: Social Media as Data Platforms, The Information Society, 33(4), 175–191

Albayrak, E. S. (2020). Sosyal Medya Platformlarında Dijital Detoks: Deneysel Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (44), 252-266.

Aksu Ulaş, Z. ve Işıklı, Ş. (2010). Teknolojik Zehirlenme, Semptomları ve Teknolojik Düzen. Uluslararası Bilişim, Teknoloji ve Felsefe Dergisi. C. 2, No: 2, 56-87.

Baudrillard, J. (1991). Sessiz Yığınların Gölgesinde ya da Toplumsalın Sonu (Çev. O. Adanır). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bayrakçı, S. (2022). Dijital Minimalizm: Ekran Bağımlılığı ve Teknoloji Yorgunluğu Sarmalından Kurtulmak İçin Bir Yol Haritası. Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi, (40), 430-436

Bragazzı, Nicola L. & Del Puente, G. (2014). "A Proposal for İncluding Nomophobia in The New DSM-V". Psychology Research and Behavior Management. C. 7, 155-160.

Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. Research in comparative and international education, 2(1), 43-55.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), 210–230.

Boyacı Yıldırım, M. (2024). Medya Bağımlılığı ve Dijital Detoks: Dijital Çağda Sağlıklı Medya Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. S. Akova Havalı (Ed.), Dijital Bağımlılık Üzerine Güncel Tartışmalar içinde, (s.89-130). Ankara: Berikan Yayınevi.

Chayko, M. (2018). Süper Bağlantılı. (Çev. Bayındır, B., Yengin, D. ve Bayrak, T.). İstanbul: Der Yayınları.

Cemiloğlu, D., Almurad, M. B., McAlaney J. & Ali, R. (2022), Combatting Digital Addiction: Current Approaches and Future Directions, Techology in Society, 68.

Çizmeci Ümit, E. (2024). Dijital Detoks: Dijital Bağımlılığın Şifası Mı? Akova, S. (Ed.), Dijital Bağımlılık Üzerine Güncel Tartışmalar içinde, (s.89-130). Berikan Yayınevi.

Erkan, H., Türkmen, G., Şimşek, N., Baki, A. ve Gürsoy, E. (2024). Dijital Bağımlılığın Öğrencilerde Olumsuz Etkileri ve Çözüm Yolları. International QMX Journal, 3(9), 2036-2049.

Feindel, H. (2019). İnternet Bağımlılığı. (Çev. Atilla Dirim). İstanbul: İletişim Yayınları.

Fiske, J. (2003). İletişim Çalışmalarına Giriş. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Fuchs, C. (2021). Social Media: A Critical İntroduction (2nd ed.). SAGE Publications.

Giddens, A. (2012). Sosyoloji (Yay. Haz. C. Güzel). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Güney, B. (2017). Dijital Bağımlılığın Dijital Kültüre Dönüşmesi: Netlessfobi. Yeni Medya Elektronik Dergisi, 1(2), 207-213.

Güven, E. (2011). "Yavaş Güzeldir: 'Yavaş Yemek' ten 'Yavaş Medya' ya Hızlı Tüketime Dair Bir Çözüm Önerisi." Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 7 (1): 113-21.

Kalaycı, N. (2023). Dijitalleşememe ve Dijital Eşitsizlik. Scientific Journal of Space Management and Space Economy, 2(1), 43-52.

Kafkasyalı, E. G. ve Oğuzhan, M. (2025). Dijitalleşmenin Birey ve Toplum Üzerindeki Hegemonyası: Dijital Hegemonya. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (70), 55-63.

Kitchenham, B. (2004). Procedures for Performing Systematic Reviews. Keele, UK, Keele University, 33(2004), 1-26.

Kürtünlü, R. ve Büyükbaykal, C. I. (2025). Dijital Teknolojilerle Dijital Bağımlılık Arasındaki İlişkinin Boyutları. Uluslararası Akademik Birikim Dergisi, 8(2).

Küçükvardar, M. (2018). Dijital Detoks Zamanınız Gelmiş Olabilir! 12.09.2025 tarihinde Sophos Akademi: https://sophosakademi.org/2018/08/ 13/dijital-detoks-zamaniniz-gelmis-olabilir/ adresinden alındı

Lanaj, K., Johnson, R., & Barnes, C. (2014). Beginning the Workday Yet Already Depleted? Consequences of Late- Night Smartphone Use and Sleep. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 124(1), 11–23. DOI: https://doi.org/10.1016/j. obhdp.2014.01.001

Marcuse, H. (2015). Tek-Boyutlu İnsan: ileri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler (Çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.

Montag, C., & Walla, P. (2016). Carpe Diem İnstead of Losing Your Social Mind: Beyond Digital Addiction and Why We All Suffer From Digital Overuse. Cogent Psychology, 3(1), 1157281.

Naisbitt, J. (2004). İnsan ve Teknoloji: Teknoloji ve Hızlandırılmış Anlam Arayışımız (Çev. O. Ayaz, H. Yıldıran ve M. Şayan Kileci). İstanbul: CAS Global.

Newport, C. (2019). Dijital Minimalizm, (Çev. Cansen Mavituna). İstanbul: Metropolis Yayıncılık.

Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. Sprouts: Working Papers on Information Systems, 10(26). http://sprouts.aisnet.org/10-26

Pariser, E. (2011). The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding From You, Penguin UK.

Pınarbaşı, T. E. ve Astam, F. K. (2020). "Vazgeçmek Mümkün Mü?": Kuşakların Dijital Detoks Deneyimleri Üzerine Bir Analiz. Atatürk İletişim Dergisi, (20), 5-28.

Sarıkaya, B.F. ve Büyükbaykal, G.N. (2024). Dijital Çağda Kanaat Önderleri Olarak Influencerlar, Gazetecilik ve Medya Çalışmaları Alanında Uluslararası Çalışmalar-1, Ed. Prof. Dr. A. Ceyda Ilgaz Büyükbaykal, Konya: Eğitim Yayınevi. (1-24)

Skivko, V., Barysheva, G., & Sokolova, E. (2019). Digital Diet as a Way to İmprove Media Literacy and Psychological Well-Being. Journal of Educational Media, 63, 59–65.

Syvertsen, T. (2020). Managing the Problem. Disconnection and Detox. Digital Detox: The Politics of Disconnecting içinde, 73-97. Emerald Publishing Limited.

Ümit, H. (2022). Dijital Detoks Turizmi: Kavramsal Çerçeve ve Uygulama Örnekleri. Turizm ve Medya Araştırmaları Dergisi, 4(2), 183–191.

Vanden Abeele, M. M. (2021). Digital Wellbeing as a Dynamic Construct. Communication Theory, 31(4), 932-955.

Wilmer, H. H., Sherman, L. E., & Chein, J. M. (2017). Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links Between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. Frontiers in Psychology, 8, 605.

Yengin, D. (2019). Teknoloji Bağımlılığı Olarak Dijital Bağımlılık. Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 9(2), 130-144.

Yıldırım, S. (2022). Dijitalleşme ve Medya Tüketiminde Farkındalık Stratejileri. Medya ve Toplum Dergisi, 5(1), 109–112.

FIRSATLAR, RİSKLER VE İNSAN ODAKLI DÖNÜŞÜM BAĞLAMINDA EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂNIN KULLANIMI

Handan APAK

İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
ORCID ID: 0000-0002-5670-9292

Özet

Bu çalışma, yapay zekânın (YZ) eğitimdeki hızla artan rolünü ve insan merkezli eğitim anlayışıyla kesişim noktalarını kapsamlı biçimde tartışmayı amaçlayan bir derlemedir. Çalışmanın kapsamında, 2019-2025 yılları arasında yayımlanan Türkçe ve İngilizce makaleler, meta-analizler, uluslararası raporlar ve saha uygulamaları incelenerek, mevcut durumun bütüncül bir resmi sunulmuştur. Literatür, öğretim süreçleri, kişiselleştirilmiş öğrenme, ölçme-değerlendirme uygulamaları, öğretmen rollerinin dönüşümü, öğrenci-öğretmen ilişkileri, etik ve mahremiyet boyutları ekseninde değerlendirilmiştir. Literatürden elde edilen bulgular, YZ'nin özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri ve akıllı öğretim araçları aracılığıyla öğrenci başarısını ve katılımını artırabileceğini, geribildirim ve değerlendirme süreçlerinde hız, tutarlılık ve bireyselleştirme sağladığını göstermektedir. Öte yandan, veri gizliliği, algoritmik önyargı, akademik dürüstlük, erişim eşitsizliği ve karar süreçlerinin şeffaflığı gibi yeni risk alanlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışma, YZ'nin eğitimde etkili ve adil şekilde kullanılabilmesi için insan merkezli yaklaşımların benimsenmesi, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi ve etik çerçevelerin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda yapay zekâ teknolojileri eğitimde önemli fırsatlar sunmakla birlikte, bu fırsatların öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanması ve uygulanması kritik önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında dengeli bir entegrasyon sağlandığında yapay zekânın eğitimde insan odaklı bir dönüşüm aracı olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: yapay zekâ, eğitim, yapay zekâ ile öğretim, kişiselleştirilmiş öğrenme

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF OPPORTUNITIES, RISKS, AND HUMAN-CENTERED TRANSFORMATION

Abstract

This study is a comprehensive review that aims to discuss the rapidly growing role of artificial intelligence (AI) in education and its intersection with human-centered educational approaches. Within the scope of the study, Turkish and English articles, meta-analyses, international reports, and field applications published between 2019 and 2025 were examined to provide a holistic picture of the current state of AI in education. The literature was evaluated along the axes of teaching processes, personalized learning, assessment and evaluation practices, the transformation of teacher roles, student–teacher relationships, and the dimensions of ethics and privacy. Findings from the literature indicate that AI, particularly through personalized learning systems and intelligent instructional tools, can enhance student achievement and engagement while providing speed, consistency, and individualization in feedback and evaluation processes. On the other hand, new areas of risk have emerged, including data privacy, algorithmic bias, academic integrity, inequality of access, and transparency in decision-making processes. The study emphasizes that in order for AI to be used effectively and equitably in education, human-centered approaches must be adopted, teachers' digital pedagogical competencies should be strengthened, and ethical frameworks must be reinforced. In this context, while AI technologies offer significant opportunities in education, it is critical that these opportunities be designed and implemented in ways that support students' cognitive, emotional, and social development. The findings suggest that when a balanced integration is achieved, artificial intelligence can be considered a tool for human-centered transformation in education.

Keywords: artificial intelligence, education, AI-based teaching, personalized learning.

GİRİŞ

Yapay zekâ (YZ) eğitimde program geliştirme, öğretim, değerlendirme ve idari süreçlerde hızla yaygınlaşmış; bu durum pedagojik tasarımın niteliğini, öğretmen rollerini ve öğrenen deneyimini

yeniden tanımlamıştır (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022; Popenici & Kerr, 2017). Sistematik derlemeler, yükseköğretim başta olmak üzere farklı kademelerde YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme, otomatik geribildirim ve öğrenme analitiği yoluyla öğrenme çıktılarında ölçülü fakat anlamlı kazanımlar sağladığını göstermektedir (Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019). Bununla birlikte, veri gizliliği, algoritmik önyargı ve akademik dürüstlük gibi riskler, insan merkezli tasarım ve yönetişime olan gereksinimi artırmaktadır (UNESCO, 2023; Williamson & Eynon, 2020). İnsan merkezli bir çerçeve, öğretmeni ikame etmekten ziyade öğretmenliğin tasarımcı-rehber yönünü güçlendirmeyi ve kapsayıcılık/eşitlik ilkeleriyle uyumlu teknolojik entegrasyonu öncelemeyi gerektirir (Selkrig, Riddle, & O'Mara, 2023; UNESCO, 2023). Bu çalışma, Türkçe ve İngilizce literatürde YZ'nin eğitimde kullanımına ilişkin bulguları tematik olarak özetleyerek pedagojik fırsatlar ile etik/operasyonel sınırlılıkları bütüncül biçimde tartışmayı amaçlar.

YÖNTEM

Bu çalışma, yapay zekânın eğitimdeki kullanımına ilişkin güncel eğilimleri ve insan merkezli yaklaşımlarla kesişim noktalarını inceleyen narratif (betimleyici) bir literatür taraması olarak tasarlanmıştır. Araştırma sürecinde 2019–2025 yılları arasında yayımlanmış Türkçe ve İngilizce akademik makaleler, meta-analizler, uluslararası kuruluş raporları (UNESCO, OECD, EdTech Hub, WEF vb.) ve saha uygulamalarını içeren kaynaklar incelenmiştir. Tarama sürecinde "artificial intelligence in education," "human-centered learning," "AI ethics," "Society 5.0," "teacher roles," "privacy," ve "digital pedagogy" anahtar sözcükleri kullanılmış; Google Scholar, ResearchGate, DergiPark, Academia.edu ve kurumsal veri tabanlarından elde edilen kaynaklar değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmaya dahil edilen metinler, öğretim süreçlerinde yapay zekâ, kişiselleştirilmiş öğrenme ve akıllı öğretim sistemleri, ölçme- değerlendirme uygulamalarında yapay zekâ, yapay zekânın öğrenci başarısı ve öğrenme deneyimi üzerindeki etkileri, öğretmen rollerindeki dönüşüm, öğrenci- öğretmen ilişkisi, etik ve mahremiyet sorunları ve insan merkezli yaklaşımlar ve toplum 5.0 tartışmaları başlıkları altında tematik olarak sınıflandırılmıştır.

BULGULAR

Öğretim Süreçlerinde Yapay Zekâ

Yapay zekâ (YZ), eğitimde öğretim süreçlerinin doğasını köklü biçimde dönüştürmekte; öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme rollerine yeni boyutlar kazandırmaktadır. Erken dönem araştırmalar, YZ'nin eğitimdeki temel işlevinin bilişsel görevlerin otomasyonu olduğunu vurgularken (Luckin, Holmes, Griffiths, & Forcier, 2016), güncel literatür bu teknolojinin öğrenme tasarımında stratejik bir ortak hâline geldiğini ortaya koymaktadır (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022). Öğretmenler, YZ tabanlı sistemleri yalnızca bir teknoloji aracı olarak değil, pedagojik karar süreçlerini destekleyen "akıllı yardımcılar" olarak kullanmaya başlamıştır (Popenici & Kerr, 2017).

YZ'nin öğretim süreçlerindeki en belirgin etkilerinden biri, ders planlama ve içerik üretiminde sağladığı kolaylıklardır. Zawacki-Richter, Marín, Bond ve Gouverneur (2019) tarafından yürütülen sistematik inceleme, yapay zekânın yükseköğretim dâhil olmak üzere farklı eğitim düzeylerinde öğretmenlerin zaman yönetimi ve içerik çeşitliliğini artırdığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, bu sistemler sayesinde öğrencilerin akademik düzeylerine, öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına göre farklılaştırılmış materyaller geliştirebilmektedir. Örneğin, doğal dil işleme algoritmaları ile çalışan metin üretim araçları, öğretmenlere bir konuyu farklı zorluk seviyelerinde anlatan metin örnekleri veya quiz soruları üretebilmektedir (UNESCO, 2023). Bu durum, öğretmenin zamandan tasarruf etmesini

sağlarken aynı zamanda öğrencilerin farklılaştırılmış öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitesini artırmaktadır.

Bununla birlikte, yapay zekânın öğretim süreçlerine entegrasyonu yalnızca teknik bir yenilik değil, pedagojik bir yeniden yapılanmadır. Selkrig, Riddle ve O'Mara (2023), dijital çağda insan merkezli eğitimi tanımladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin YZ teknolojilerini "öğretim tasarımının ortak bileşeni" olarak görmelerinin önemini vurgulamışlardır. Onlara göre YZ, öğretmenin yerini almaz; aksine öğretmeni öğrenme sürecinin tasarımcısı ve kolaylaştırıcısı hâline getirir. Bu durum, geleneksel bilgi aktarımına dayalı öğretimden, öğrencinin aktif katılımını ve deneyimsel öğrenmesini önceleyen yapılandırmacı yaklaşımlara geçişi desteklemektedir.

YZ destekli öğretim uygulamalarının etkileri çeşitli düzeylerde incelenmiştir. K-12 seviyesinde yapılan ampirik araştırmalar, öğretmenlerin YZ tabanlı planlama ve değerlendirme araçlarını kullanmasıyla birlikte sınıf içi etkileşim kalitesinin arttığını ve öğrencilerin akademik katılım düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir (Holmes et al., 2022). Aynı çalışmalar, öğretmenlerin bu araçlar sayesinde haftalık ortalama 5–6 saatlik zaman tasarrufu sağladıklarını, bu zamanı öğrenci rehberliği ve bireysel destek için kullanabildiklerini de ortaya koymaktadır. Bu bulgular, YZ'nin öğretmenlik mesleğini "insan ilişkileri" yönünden zenginleştiren bir destekleyici unsur hâline geldiğini göstermektedir (Selkrig et al., 2023).

Öte yandan, öğretim süreçlerinde YZ'nin sunduğu fırsatların yanında etik, pedagojik ve sosyo-duygusal sınırlarının da dikkatle ele alınması gerekmektedir. Williamson ve Eynon (2020), YZ'nin öğretmen-öğrenci etkileşimini veri odaklı bir ilişkiye dönüştürme riskine dikkat çekerek, öğretmenlerin pedagojik yargılarının sistematik algoritmik önerilerin gerisine düşmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda UNESCO (2023) da yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde Eğitim 2030 hedefleriyle uyumlu biçimde, insan merkezli ve etik temelli politikalarla uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin yalnızca kullanıcı değil, aynı zamanda bu teknolojilerin etik tasarım ve uygulama süreçlerinde aktif paydaş olarak konumlanması gerekmektedir.

Öğretim süreçlerinde yapay zekâ, öğretmenlerin rutin iş yükünü azaltırken pedagojik yaratıcılığı, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi ve etik farkındalığı güçlendiren bir dönüşüm aracı olarak değerlendirilmektedir. Etkili bir yapay zekâ entegrasyonu, öğretmenlerin mesleki otonomilerini korurken teknolojiyi amaç değil araç olarak konumlandırmalarına bağlıdır. Bu nedenle yapay zekânın öğretim süreçlerinde başarılı biçimde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi programlarının teknoloji-okuryazarlığı, etik sorumluluk ve insan merkezli tasarım ilkeleriyle desteklenmesi gerekmektedir (Holmes et al., 2022; Selkrig et al., 2023; UNESCO, 2023).

Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve Akıllı Öğretim Sistemleri

Yapay zekânın (YZ) eğitimde en görünür etkilerinden biri, kişiselleştirilmiş öğrenme olanaklarının gelişmesidir. Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin bilgi düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme hızlarına göre uyarlanan öğretim stratejileri geliştirmeyi amaçlar. YZ, bu yaklaşımı algoritmik uyarlama ve veri analitiği yoluyla ölçeklenebilir hâle getirerek, birebir öğretim deneyimini geniş kitlelere ulaştırma potansiyeli sunmaktadır (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022; Luckin et al., 2016).

YZ tabanlı akıllı öğretim sistemleri (Intelligent Tutoring Systems – ITS), öğrenci etkileşimlerinden veri toplayarak bireysel öğrenme profilleri oluşturur ve buna uygun içerik, ipucu veya geribildirim sunar (Nkambou, Bourdeau, & Mizoguchi, 2010). Zawacki-Richter, Marín, Bond ve Gouverneur (2019), sistematik incelemelerinde bu tür sistemlerin öğrencilerin öz-düzenleme ve problem çözme becerilerini güçlendirdiğini; öğrenme motivasyonu ve başarı üzerinde olumlu etkiler yarattığını

belirtmiştir. Benzer şekilde, VanLehn (2011), 100'den fazla ITS uygulamasını karşılaştırdığı meta-analizinde, bu sistemlerin birebir öğretmen desteğine yakın düzeyde öğrenme kazanımları sağlayabildiğini göstermiştir.

YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenmede en güçlü yönü, gerçek zamanlı uyarlama kapasitesidir. Öğrencinin performansına dayalı olarak zorluk düzeyini anında değiştirebilen sistemler, klasik müfredatın sabit ilerleyişini dinamik bir yapıya dönüştürür (Holmes et al., 2022). Bu sayede öğrenci ne çok zorlanır ne de sıkılır; bilişsel olarak uygun zorlukta öğrenmeye devam eder. Örneğin, Khan Academy'nin "Khanmigo" adlı yapay zekâ asistanı, öğrencinin önceki hatalarına göre yönlendirme yaparak öğretmeni destekleyen bir dijital rehber işlevi görür. Çin'de kullanılan "Squirrel AI" platformu da milyonlarca öğrencinin verisini analiz ederek kişiye özgü öğrenme yolları üretmekte ve sınav başarısını artırmaktadır (Zhai, 2022).

Yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme aynı zamanda öğrenme analitiği yoluyla öğretmenlere derin içgörüler sunar. Öğretmenler, öğrencilerin hangi konularda zorlandığını veya ilgilerinin hangi alanlarda yoğunlaştığını hızlıca tespit edebilir. Bu bilgi, dersin temposunu ve içeriğini yeniden düzenlemeyi kolaylaştırır. Ancak Popenici ve Kerr (2017), öğretmenlerin bu süreçte algoritmik sonuçlara eleştirel yaklaşmaları gerektiğini vurgular; çünkü her model, eğitimsel bağlamı tam anlamıyla yansıtamayabilir. Bu nedenle insan denetimi, kişiselleştirilmiş öğrenmenin etik ve pedagojik boyutunda merkezi öneme sahiptir.

Kişiselleştirilmiş öğrenme sistemlerinin potansiyeli kadar sınırlılıkları da tartışılmaktadır. Williamson ve Eynon (2020), algoritmik kişiselleştirmenin "davranışsal gözetim" riski taşıdığını ve öğrencileri yalnızca veri kalıplarına indirgeme tehlikesi bulunduğunu öne sürer. Bu nedenle UNESCO (2023), kişiselleştirilmiş öğrenmede kullanılan veri toplama süreçlerinin açık onay, şeffaflık ve etik ilkeler çerçevesinde yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, bu teknolojilerin yönlendirmelerine körü körüne bağlı kalmadan pedagojik yargılarını korumaları gerekmektedir (Selkrig, Riddle, & O'Mara, 2023).

Yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme, bireysel ihtiyaçlara yanıt veren esnek öğrenme ortamları oluşturma potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte bu potansiyelin başarıya dönüşmesi, öğretmenlerin rehberliğinde etik, pedagojik ve insan merkezli tasarım ilkeleriyle uygulanmasına bağlıdır. YZ'nin öğretimdeki en büyük gücü, öğretmeni dışlamasında değil; onun rehberliğini güçlendirerek öğrencinin öğrenme yolculuğunu daha adil, anlamlı ve erişilebilir kılmasındadır (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023).

Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarında Yapay Zekâ

Yapay zekâ (YZ), ölçme-değerlendirme alanında geleneksel test yaklaşımlarından veri odaklı, dinamik ve uyarlanabilir sistemlere geçişi hızlandırmıştır. YZ tabanlı değerlendirme sistemleri, öğrencilerin performans verilerini analiz ederek anında ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamaktadır (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022). Bu uygulamalar, öğretmenlerin ölçme süreçlerini kolaylaştırmakla kalmayıp, değerlendirmeyi öğrenme sürecinin aktif bir parçası hâline getirmiştir (Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019).

YZ destekli değerlendirme sistemlerinin en yaygın biçimlerinden biri otomatik yazılı değerlendirme (automated essay scoring) uygulamalarıdır. Bu sistemler, dil işleme algoritmalarıyla metinleri analiz ederek tutarlılık, dilbilgisi, argümantasyon ve sözcük çeşitliliği gibi ölçütlere göre puanlama yapabilmektedir (Burstein, Tetreault, & Madnani, 2013). Araştırmalar, bu tür sistemlerin insan değerlendiricilerle yüksek oranda tutarlılık gösterdiğini; ancak yaratıcılık, bağlam ve duygusal

ifade gibi boyutlarda sınırlı kaldığını belirtmektedir (Williamson & Eynon, 2020). Bu nedenle, UNESCO (2023) gibi kuruluşlar, YZ destekli puanlamanın insan denetiminden tamamen bağımsız uygulanmaması gerektiğini, hibrit modellerin daha etik ve güvenilir olduğunu vurgulamaktadır.

Bunun yanında, öğrenme analitiği tabanlı değerlendirme araçları öğrencinin gelişimini izleme sürecine yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu sistemler, öğrencilerin çevrim içi ortamlardaki etkileşimlerini, cevaplama hızlarını, hatalarını ve öğrenme yollarını analiz ederek "öğrenme profili" oluşturur (Ifenthaler & Yau, 2020). Bu profil, öğretmenlere öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında derin bilgi sunarken, öğrenciye de kendi öğrenme sürecini öz-düzenleme imkânı sağlar. Selkrig, Riddle ve O'Mara (2023), bu tür sistemlerin öğrencilerde öz-farkındalığı güçlendirdiğini; ancak ölçme-değerlendirmenin sadece performans değil, refleksiyon ve insani anlamlandırma boyutlarını da içermesi gerektiğini savunur.

YZ tabanlı ölçme sistemleri ayrıca uyarlanabilir test (adaptive assessment) modellerini desteklemektedir. Bu sistemlerde test sorularının zorluk düzeyi, öğrencinin önceki yanıtlarına göre anında değişir. Böylece öğrencinin bilgi düzeyine uygun bir test deneyimi sağlanır (VanLehn, 2011). Bu yaklaşım hem zaman verimliliğini artırmakta hem de öğrencinin gereksiz zorlanmasını önleyerek test kaygısını azaltmaktadır. Ancak algoritmaların veri kalitesi ve adalet ilkesi açısından tarafsız olmaması hâlinde, sonuçlar yanlış yönlendirici olabilmektedir (Holmes et al., 2022).

YZ'nin ölçme-değerlendirmedeki bir diğer önemli boyutu öğretmen rolünün dönüşümüdür. Geleneksel ölçme süreçlerinde öğretmenler değerlendirici konumundayken, YZ destekli modellerde öğretmen daha çok rehberlik ve yorumlama işlevi üstlenir. Popenici ve Kerr (2017), öğretmenlerin artık yalnızca puanlayıcı değil, verileri anlamlandıran "öğrenme yorumlayıcıları" hâline geldiğini belirtir. Bu dönüşüm, değerlendirmeyi öğrencinin bireysel öğrenme yolculuğunun ayrılmaz bir parçası hâline getirir.

Bununla birlikte, YZ'nin ölçme-değerlendirme süreçlerinde etik sorunlar yaratabileceği de göz ardı edilmemelidir. Williamson ve Eynon (2020), algoritmik puanlamada önyargı (bias) ve şeffaflık eksikliğinin eğitimde adaleti tehdit ettiğini savunur. Aynı zamanda öğrencilerin değerlendirme verilerinin korunması, gizlilik ilkelerinin ihlal edilmemesi açısından kritik bir gereklilik olarak öne çıkar (UNESCO, 2023).

Yapay zekâ destekli ölçme-değerlendirme sistemleri, öğrenmeyi izleme ve destekleme biçiminde devrim niteliğinde bir dönüşüm yaratmaktadır. Ancak bu dönüşüm, yalnızca teknolojik doğruluk değil, pedagojik anlam, etik sorumluluk ve insan merkezlilik ilkeleriyle yönlendirildiğinde kalıcı bir değer üretir. Geleceğin değerlendirme anlayışı, öğretmen ve yapay zekâ arasında etik ve işlevsel bir ortaklık kurularak, öğrencinin gelişimini bütünsel biçimde ele alan hibrit modeller üzerine inşa edilmelidir (Holmes et al., 2022; Selkrig et al., 2023; UNESCO, 2023).

Yapay Zekânın Öğrenci Başarısı ve Öğrenme Deneyimi Üzerindeki Etkileri

Eğitimde yapay zekâ (YZ) uygulamaları yalnızca öğretim ve değerlendirme süreçlerini değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını da dönüştürmektedir. Güncel araştırmalar, YZ tabanlı sistemlerin öğrenme motivasyonu, öz-düzenleme ve bilişsel farkındalık üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022; Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019). Öğrenciler YZ destekli öğrenme ortamlarında daha yüksek düzeyde geri bildirim alarak hatalarını gerçek zamanlı fark edebilmekte, bu da bilişsel öğrenme döngülerini hızlandırmaktadır (Luckin, Holmes, Griffiths, & Forcier, 2016).

YZ'nin öğrenci başarısına katkısının en belirgin biçimde gözlemlendiği alanlardan biri öğrenme analitiği tabanlı uygulamalardır. Bu sistemler, öğrencinin çevrim içi davranışlarını, çözüm stratejilerini ve çalışma sürelerini analiz ederek performans tahminleri üretir. Ifenthaler ve Yau (2020), YZ tabanlı öğrenme analitiği araçlarının öğrencilere öz-düzenleme konusunda güçlü bir içgörü kazandırdığını; akademik başarıyı artırmada bilişsel farkındalığı güçlendirdiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, kişiselleştirilmiş geribildirim sistemleri yalnızca başarıyı değil, öğrencinin öğrenme deneyimini anlamlandırma biçimini de etkiler. Özellikle yükseköğretimde yapılan çalışmalar, YZ destekli platformların öğrenci memnuniyetini artırdığını, ancak insan etkileşiminin eksikliğinde öğrenmenin duygusal niteliğinin zayıflayabileceğini göstermektedir (Popenici & Kerr, 2017).

YZ sistemleri öğrencilerin öğrenme süreçlerine çok boyutlu destek sunmaktadır. Örneğin, akıllı öğretim sistemleri öğrencinin zayıf olduğu konuları belirleyip hedefe yönelik mikro içerikler sunarak bilişsel yükü azaltır (VanLehn, 2011). Bu sayede öğrenme süreci daha verimli hâle gelir ve öğrenciler "başarma duygusunu" daha sık yaşar. UNESCO (2023), bu sistemlerin özellikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için erişilebilirliği artırdığını ve fırsat eşitliği yarattığını belirtmektedir. Ancak bu durum, teknolojik erişim ve dijital okuryazarlık açısından sosyoekonomik eşitsizliklerin artmaması koşuluna bağlıdır.

Bununla birlikte, yapay zekâ tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerde dijital bağımlılık, yüzeysel öğrenme ve öğretmenle duygusal bağın zayıflaması gibi riskleri de beraberinde getirdiği tartışılmaktadır (Williamson & Eynon, 2020). Bu nedenle insan odaklı bir öğrenme tasarımı, teknolojik etkinliği duygusal ve sosyal öğrenme bileşenleriyle dengelemelidir (Selkrig, Riddle, & O'Mara, 2023). Öğrencinin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal katılımını da destekleyen hibrit modeller, YZ'nin olumlu etkilerini sürdürülebilir kılmaktadır.

YZ'nin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi yalnızca teknolojik araçların kalitesiyle değil, pedagojik ve etik uygulama biçimiyle de belirlenmektedir. Etkili bir entegrasyon, öğrencinin özerklik, aidiyet ve yeterlik duygularını güçlendirirken, öğrenmeyi insanî bağlamından koparmayan bir yaklaşım gerektirir. Bu bağlamda yapay zekâ, eğitimi insan merkezli bir biçimde yeniden tanımlamak için bir araç olarak değerlendirilmelidir; öğrenciyi veri nesnesine değil, öğrenme sürecinin öznesine dönüştürmelidir (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023).

Öğretmen Rollerindeki Dönüşüm

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde yaygınlaşması, öğretmenliğin doğasını dönüştürmekte ve bu dönüşüm öğretmenin kimliğini yeniden tanımlamaktadır. Geleneksel olarak bilginin temel kaynağı olan öğretmen, artık rehber, mentor ve öğrenme kolaylaştırıcısı rolünü daha belirgin biçimde üstlenmektedir (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022; UNESCO, 2025). UNESCO'nun 2025'te başlattığı "Teachers Cannot Be Coded" kampanyası da bu dönüşümün merkezinde öğretmenin yer alması gerektiğini vurgular. Kampanya, yapay zekâ çağında bile "öğrencilerin yanında nitelikli, tanınan ve motive bir öğretmen" ilkesinin korunmasının eğitim sistemleri için temel bir öncelik olduğunu belirtmektedir (UNESCO, 2025).

Öğretmenlerden artık yalnızca alan bilgisine sahip olmaları değil, aynı zamanda yapay zekâ destekli araçları pedagojik olarak anlamlı biçimde entegre edebilmeleri beklenmektedir. Bu nedenle birçok ülke öğretmen eğitimine yapay zekâ okuryazarlığı modülleri eklemiştir. Estonya, Finlandiya ve Güney Kore gibi ülkelerde öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin AI araçlarını ders planlama, değerlendirme ve kişiselleştirme amaçlı etik biçimde kullanabilmelerine yönelik özel yeterlikler içermektedir (OECD, 2024; EdTech Hub, 2025).

Fast Company (2025) verilerine göre, ABD ve Avrupa'da öğretmenlerin %60'ından fazlası AI araçlarını ders planlamada, notlandırmada ve veli iletişiminde kullanmakta; bu öğretmenler haftada ortalama 5–6 saatlik zaman tasarrufu sağlayarak enerjilerini öğrenci rehberliğine yönlendirebilmektedirler. Böylece yapay zekâ, öğretmenleri rutin işlerden kurtararak pedagojik derinliğe daha fazla odaklanmalarını sağlamaktadır.

YZ çağında öğretmenler yalnızca teknolojiyi kullanan değil, aynı zamanda karar ortağı olarak teknolojiyle birlikte düşünen aktörler hâline gelmektedir (Zhai, 2024). Bazı öğretmenler müfredat uyarlama, sınıf yönetimi ya da öğrenme senaryosu geliştirme gibi konularda yapay zekâdan alternatif çözümler talep etmekte ve farklı senaryoları simüle ettirmektedir (FastCompany, 2025). Bu uygulamalar öğretmenlerin eleştirel karar verme becerilerini güçlendirmekte; ancak nihai karar ve etik sorumluluk öğretmende kalmaktadır. UNESCO (2025), "karar süreçlerinde insan öznelliğinin korunmasının" eğitimde etik bütünlüğün temel koşulu olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin yapay zekâya yönelik algısı zamanla değişmiştir. Başlangıçta mesleki tehdit olarak görülen bu teknolojiler, günümüzde öğretmenlerce "işbirlikçi bir araç" olarak değerlendirilmektedir (Center for Engaged Learning, 2024). Walton Family Foundation ve Gallup'un 2023 araştırması, AI araçlarını aktif kullanan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha yaratıcı ve yüksek düzeyli öğretim faaliyetlerine zaman ayırabildiklerini ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, öğretmenler teknolojinin sınıf bağlamını tam anlamıyla kavrayamayacağını, bu nedenle pedagojik yargının insan denetiminde kalmasının zorunlu olduğunu da vurgulamaktadırlar (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2025). Bu anlayış, öğretmenleri yapay zekâ çağında "etik ve duygusal rehberler" konumuna taşımaktadır.

Öğrenci-Öğretmen İlişkisi

Eğitimde yapay zekâ (YZ) kullanımının yaygınlaşması, öğrenci-öğretmen etkileşiminin niteliğini dönüştürmektedir. Geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci arasında kurulan güven, empati ve iletişim bağı, öğrenme sürecinin temel dinamiklerinden biridir (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022). Yapay zekâ destekli ortamlarda bu bağlar büyük ölçüde değişime uğrasa da, literatür insan ilişkilerinin önemini azaltmak yerine yeniden biçimlendiğini göstermektedir.

YZ sistemleri, öğrencilerin sık sorulan sorularını yanıtlayarak ya da tekrar gerektiren konularda anlık yardım sunarak, öğretmenin zamanını daha verimli kullanmasına katkıda bulunabilir. Örneğin, bir öğrenci ev ödevi sırasında takıldığı noktayı akıllı bir sohbet robotuna sorabilir; bu sayede öğretmen, derste daha karmaşık sorulara ve bireysel rehberliğe odaklanabilir. Bu model, bazı araştırmacılar tarafından "karma eğitim asistanlığı" olarak adlandırılır ve öğrenci-öğretmen ilişkisinde iş bölümünü optimize ettiği ileri sürülür (Viberg, Cukurova, & diğerleri, 2023).

Ancak yapay zekâ araçlarının yanlış ya da aşırı kullanımı, öğrenci-öğretmen ilişkisinde mesafe yaratabilir. Bazı öğrenciler yalnızca makine kaynaklı geribildirimi soğuk bulurken; öğretmenden ilgi, geri bildirim ve bağ beklemektedir. Bir araştırmada öğrenciler, yalnızca YZ tarafından geribildirim verilen ödev yorumlarını motivasyon kırıcı bulurken, öğretmen yorumuyla desteklenmiş geribildirimi daha değerli bulduklarını belirtmiştir (Center for Engaged Learning, 2024). Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğretmenin onay ve ilgisine hala ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

İyi tasarlanmış yapay zekâ uygulamaları, öğrenci-öğretmen ilişkisindeki insan dokusunu koruyabilir. Literatürde önerilen bazı stratejiler şunlardır:

- İnsan Dokunuşunun Korunması: Teknoloji, iletişimin gölgesine saklanmamalıdır. Örneğin, çevrimiçi değerlendirmeler anlık yapılsa bile öğretmen sonuçları sınıfla tartışmalı ve öğrencilerin duygularına yer vermelidir.
- Rol Dağılımının Netleştirilmesi: Öğrencilerin hangi durumlarda YZ'ye, hangi durumlarda öğretmene başvuracağı netleştirilmelidir. Bu, öğrencinin beklenti yönetimini ve belirsizlik algısını azaltır.
- Güven ve Şeffaflık: YZ sistemlerinin nasıl çalıştığı, değerlendirmede ne ölçüde rol oynadığı öğrencilere açıkça anlatılmalıdır. Öğretmen, sistemin sınırlarını ve mantığını paylaşarak öğrencinin sisteme güvenini pekiştirmelidir.
- Empati ve Duygusal Destek: Yapay zekâ duygusal tepki veremez; bu yönüyle öğretmen her zaman vazgeçilmezdir. Öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadığı anlarda, öğretmenlerin cesaretlendirme, esneklik ve bireysel ilgi göstermesi önemlidir.

Rutin işlerin YZ'ye devredildiği sınıflarda öğretmen, öğrencileriyle nitelikli bağlar kurma fırsatı bulabilir. Öğretmen, yapay zekâyı bir altyapı destekçisi olarak kullanırken, insanî yönünü öncelikli tutmaya devam etmelidir. Bazı öğrenciler, öğretmenlerini, teknolojiyi kendilerine anlamlı şekilde kullanan bir rehber olarak görmektedir. UNESCO'nun "Teachers Cannot Be Coded" kampanyası da, teknolojik ilerlemeye rağmen öğretmenlerin rolünün hiçbir yapay sistemle yer değiştirilemeyecek kadar merkezi ve insani olduğunun altını çizer (UNESCO, 2025).

Yapay zekâ çağında öğrenci-öğretmen ilişkisi, teknolojinin gölgesi altında değil, onunla etkileşim halinde evrimleşen, insanî bağları besleyen ve öğrenciye değer veren bir çerçevede sürdürülmelidir. Öğrenci, yalnızca bilgi alanına erişen bir konumda değil; öğrenme yolculuğunda kanıtlanan, anlaşılmış ve önemsenmiş bir özne olmalıdır.

Etik ve Mahremiyet Sorunları

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin eğitimde yaygınlaşması, yalnızca pedagojik avantajları değil aynı zamanda ciddi etik ve mahremiyet sorunlarını da gündeme getirmektedir. Bu sorunların çözülmesi, YZ destekli eğitim uygulamalarının kabul edilebilir, adil ve sürdürülebilir olmasını sağlar. Aşağıda bu alandaki temel sorunlar ve dikkat edilmesi gereken ilkeler ele alınmaktadır.

1. Veri Gizliliği ve Güvenliği

YZ sistemleri, etkili çalışabilmek için büyük miktarda öğrenci verisini toplar; bu veriler akademik başarı, öğrenme davranışları, hata geçmişi, hatta duygusal tepkileri içerebilir (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022). Özünde, öğrencinin dijital ayak izlerinin izlenmesi; bu verilerin depolanması, işlenmesi ve üçüncü taraflarla paylaşılması ciddi bir mahremiyet riskidir.

Çocukların verileri özel koruma altında olmalıdır; bu bağlamda KVKK (Türkiye), GDPR (Avrupa) gibi yasal düzenlemeler büyük önem taşır. Bazı eğitim uygulamalarının öğrenci verilerini izin almadan üçüncü taraflarla paylaşmakla suçlanması kamuoyu tepkisine neden olmuştur (FastCompany, 2024). Bu nedenle, köklü bir şeffaflık politikası, verilerin anonimleştirilmesi, sınırlı erişim kontrolleri ve güçlü siber güvenlik protokolleri, YZ tabanlı eğitim platformlarının olmazsa olmaz özellikleri arasında yer almalıdır.

2. Eşitsizlik ve Erişim Adaleti

YZ destekli eğitim teknolojilerine erişim, tüm öğrenciler için eşit olmayabilir. Gelişmiş altyapı, modern cihazlar ve hızlı internet bağlantısı gerektiren sistemler, düşük gelirli bölgelerdeki öğrencileri

dezavantajlı konuma sokabilir. UNESCO, AI'ın dijital uçurumu daha da derinleştirmemesi gerektiğini vurgulayarak "AI for all" sloganını gündeme getirmiştir (UNESCO, 2025).

Erişim adaleti için kamu politikalarının devreye girmesi gerekir: cihaz desteği, uygun altyapı yatırımı, kapsayıcı eğitim projeleri ve düşük gelirli okullara öncelik verilmesi gibi önlemler alınmalıdır. Aksi takdirde, varlıklı okullar AI ile başarılarını artırırken, dezavantajlı okullar geride kalabilir ve eğitimde fırsat eşitsizliği artabilir.

3. Taraflılık ve Algoritmik Önyargı

YZ algoritmaları, eğitim bağlamında birtakım önyargıları tekrarlama veya güçlendirme riski taşır. Eğitim verileri genellikle geçmişe dayalıdır; eğer bu veriler belirli gruplar lehine veya aleyhine önyargılı kayıtlara sahipse, model buna göre tahminler yapabilir.

Örneğin, bazı otomatik kabul veya rehberlik sistemleri siyahi ve Latin kökenli öğrencileri sistematik olarak daha düşük puanlarla sıralamakla eleştirilmiştir (FastCompany, 2025). Bu durum, algoritmaların karar süreçlerinin şeffaf ve denetlenebilir olması gerekliliğini ortaya koyar. Eğitim algoritmalarında hangi öğelerin karar verme sürecine dahil edildiği ve hangi ağırlıklarla işlendiği açıkça belirtilmeli; bu süreçler bağımsız denetim mekanizmalarına tabi tutulmalıdır.

4. Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik

YZ sistemlerinin karar süreçleri sıkça "kara kutu" olarak tanımlanır; yani hangi girdilerin nasıl işlendiği, hangi kriterlerle karar üretildiği belirsiz kalabilir. Bu durum, "Neden bu sonuca ulaşıldı?" sorusuna yanıt arayan öğretmen ve öğrenciler açısından kabul edilemezdir.

Eğitimde YZ kullanımında hesap verebilirlik temel bir ilkedir: Yapay zekânın verdiği kararların sorumluluğu kimin üzerindedir? Örneğin bir sınav gözetim sisteminin hatalı kopya tespiti sonucu masum bir öğrenciyi suçlaması halinde, bu hatanın sorumluluğu yazılıma mı, yazılımı kullanan kuruma mı, yoksa sistemin geliştiricisine mi atfedilecektir? Bu gibi belirsizlikler, YZ'nin eğitimde benimsenmesini zorlaştırır. Bu nedenle, sistemler önceden etik denetim süreçlerinden geçmeli ve karar mantığı (özellikle otomatik değerlendirme ve yönlendirme sistemleri) kullanıcıya anlaşılır şekilde sunulmalıdır.

5. Akademik Dürüstlük ve Suiistimal Riski

YZ araçları öğrenciler tarafından suistimal edilebilir; örneğin bir öğrenci yapay zekâya kendi ödevini yazdırabilir. ChatGPT'nin yaygınlaşmasıyla bu konu küresel çapta tartışma konusu haline gelmiştir. Bu durum akademik dürüstlüğü riske atar ve eğitim kurumlarını yeni stratejiler geliştirmeye zorlamaktadır.

Bir yaklaşıma göre, tamamen yasaklamak yerine öğrencilere etik YZ kullanımı konusunda eğitim verilmelidir. Öğrenci, yapay zekâyı bir destek aracı olarak kullanmalı; örneğin bir kompozisyon yazarken ChatGPT'den ilham alabilir, ancak nihai metni kendi ifade biçimine dönüştürmeli ve kullandıysa uygun atıf yapmalıdır. Eğitimciler bu sınırları açıkça belirlemeli ve öğrencilerle bu kuralları açıkça tartışmalıdır. Aksi durumda, teknoloji kullanımını gizli tutan öğrenciler ile onları "yakalamaya" çalışan öğretmenler arasında güven erozyonu oluşabilir (Center for Engaged Learning, 2024).

6. İnsan Merkezli Değerlerin Korunması

Eğitim yalnızca bilişsel becerilerin kazanıldığı bir süreç değildir; aynı zamanda değerler, karakter ve insanlık boyutu da bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Yapay zekâ sistemlerinin bu insani boyutu zayıflatmaması gerekir.

Örneğin bir tartışma dersinde öğrencilerin vicdani muhakemelerini geliştirecek bir soruyu YZ'ye bırakmak, onların etik düşünme fırsatını elinden alabilir. Ya da edebiyat dersinde karakterlerin duygularını yorumlamayı doğrudan YZ kullanan bir sistem sunmak, öğrencinin empati kurma becerisini geri plana atabilir. Bu nedenle, yapay zekâ tasarımcıları insan merkezli bir yaklaşımı rehber edinmeli; teknolojik araçlar, insana hizmet eden bir zemin olarak planlanmalıdır.

İnsan Merkezli Yaklaşımlar ve Toplum 5.0 Tartışmaları

Eğitimde yapay zekâya ilişkin en önemli tartışma başlıklarından biri, insan merkezlilik ilkesidir. Teknolojinin birçok alanda insanın görevlerini üstlenmeye başlaması, özellikle eğitim gibi "insan yetiştirme" odaklı bir alanda insan unsurunun korunmasını zorunlu kılmaktadır (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022). Bu bağlamda, Japonya kaynaklı Toplum 5.0 vizyonu ve onun eğitimdeki uzantısı olan Eğitim 5.0 kavramları, uluslararası literatürde insan merkezli dijital dönüşümün en önemli referansları arasında yer almaktadır (Çalış Duman, 2022).

Toplum 5.0, "süper akıllı toplum" olarak da adlandırılan, dijital teknolojilerin insan refahı ve toplumsal sürdürülebilirlik için kullanıldığı bir modeldir (Er, Turan, & Kaymakçı, 2021). Bu model, Endüstri 4.0 döneminin makine odaklı verimlilik anlayışına tepki olarak doğmuş; teknolojinin insanın yerini almak için değil, insan potansiyelini güçlendirmek için var olduğu fikrini savunmuştur (Meral Çalış Duman, 2022).

Eğitim 5.0 kavramı ise bu vizyonun eğitim alanına uyarlanmış biçimidir. Eğitim 5.0, dijital dönüşümü eğitimin her bileşenine entegre ederken, öğrenme süreçlerinde insanın duygusal, etik ve sosyal boyutlarının korunmasını öngörmektedir. Er ve arkadaşları (2021), bu yapının yalnızca teknolojik yeniliklerle değil, aynı zamanda değerler ve toplumsal fayda odaklı bir felsefeyle şekillendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uluslararası literatürde insan merkezli yaklaşımın etik ve felsefi temelleri "insancıl paradigma" kavramıyla açıklanmaktadır. The New Educational Review (2022) dergisinde yayımlanan bir çalışmada, dijitalleşen eğitim sistemlerinde antropomerkezci (insan merkezli) bir yönelim benimsenmedikçe dijital dönüşümün toplumsal refah yaratamayacağı öne sürülmüştür. Araştırmacılar, Polonya ve Ukrayna'daki eğitim sistemlerini örnek alarak dijitalleşmenin sadece teknik değil, insani ve etik bir süreç olarak görülmesi gerektiğini savunmuşlardır (Rasskazova, 2020).

Bu bağlamda, eğitimin dijital formata taşınması yalnızca bilgi aktarımını kolaylaştırmamalı; aynı zamanda empati, eleştirel düşünme ve kültürel duyarlılık gibi insani değerlerin aktarımını da desteklemelidir. Aksi takdirde, teknolojik araçlar öğrenmeyi hızlandırsa da eğitimin anlamını daraltabilir.

İnsan merkezli eğitim vizyonu, yalnızca felsefi bir yönelim değil aynı zamanda tasarım ilkesi olarak da kabul edilmektedir. UNESCO (2023) rehberine göre, eğitim teknolojileri geliştirilirken öğretmenler, öğrenciler, etik uzmanları ve psikologlar gibi farklı paydaşlar sürece dahil edilmelidir. Bu yaklaşım, teknolojinin "insan için" üretildiği ilkesini kurumsal düzeyde garanti altına alır.

Ayrıca "insan denetimi" (human oversight) ilkesi, yapay zekâ sistemlerinin tamamen otonom olmaması gerektiğini vurgular. Örneğin, otomatik öğrenci yerleştirme veya değerlendirme sistemlerinde nihai kararın bir insan tarafından onaylanması, etik güvence açısından zorunlu görülmektedir (UNESCO, 2025).

Yeni hümanist yaklaşımlar, dijital dönüşüm çağında eğitimin nihai amacını teknoloji üretmek değil, insanı geliştirmek olarak tanımlar (Toplum 5.0 Report, 2024). Bu perspektif, eğitimin başarısının

“teknoloji ne kadar yapabiliyor?” sorusundan ziyade “insan için ne yapıyor?” sorusuyla ölçülmesi gerektiğini öne çıkarır.

UNESCO’nun (2023) Generative AI in Education and Research rehberinde, yapay zekâ uygulamalarının eğitimin özündeki kapsayıcılık, eşitlik ve insan onuru ilkeleriyle uyumlu olması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle, Toplum 5.0 ve Eğitim 5.0 vizyonları, teknoloji ile insan arasındaki dengeyi yeniden kurmayı hedefleyen bir “etik dönüşüm” çağrısı olarak yorumlanabilir.

SONUÇ

Yapay zekâ teknolojileri, eğitimin hem içerik hem yöntem düzeyinde büyük dönüşümler yaratmaktadır. Ancak bu dönüşüm, yalnızca teknolojik ilerlemeyle değil, insan merkezli bir vizyonla anlam kazanmaktadır. Öğretmenlerin rehberlik ve etik sorumluluk rollerinin korunması, öğrencilerin duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi, veri gizliliği ve adalet ilkelerinin gözetilmesi bu vizyonun temelini oluşturmaktadır.

Yapay zekâ, öğretmenleri ikame eden değil, onları güçlendiren bir araç olarak görülmelidir. Eğitimdeki nihai hedef, teknolojinin insanı biçimlendirmesi değil, insanın teknolojiyi anlamlı biçimde yönlendirmesi olmalıdır. UNESCO’nun da vurguladığı gibi, insan faktörü eğitim sistemlerinin kalbinde yer almalı; karar mekanizmaları daima insan denetiminde kalmalıdır.

Bu doğrultuda öneriler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlerin dijital ve etik farkındalıklarını güçlendirecek hizmet içi eğitim programları oluşturulmalıdır.
- Etik Standartlar: Eğitim kurumlarında YZ kullanımı için veri gizliliği, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerini içeren etik yönergeler hazırlanmalıdır.
- Erişim Eşitliği: Kamu politikaları, dezavantajlı grupların da YZ destekli eğitim fırsatlarına erişimini garanti altına almalıdır.
- İnsan Denetimi: Her YZ tabanlı eğitim uygulamasında nihai karar ve sorumluluk, insan aktörlerde kalmalıdır.
- Yeni Hümanist Eğitim Politikaları: Toplum 5.0 vizyonuyla uyumlu biçimde, teknoloji ve insan dengesini gözeten eğitim modelleri desteklenmelidir.

Sonuç olarak, eğitimde yapay zekânın başarısı, teknolojinin kapasitesinden ziyade insanın değerini koruyarak geliştirilen uygulamalara bağlıdır. İnsan merkezli bir dijital dönüşüm, yalnızca eğitim sistemlerini değil, toplumsal yaşamın bütününü daha adil, duyarlı ve sürdürülebilir kılacaktır.

KAYNAKLAR

Center for Engaged Learning. (2024). Teachers and AI: Understanding the evolving relationship. Elon University.

EdTech Hub. (2025). How might the role of the teacher change in an age of AI? EdTech Hub Report.

Er, O., Turan, A. H., & Kaymakçı, M. (2021). Toplum 5.0 ve eğitime etkileri. Academia.edu.

FastCompany. (2024). AI, education, and data privacy concerns in classrooms. Fast Company.

FastCompany. (2025). How AI is reshaping teachers’ work. Fast Company, Education Series.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 15(1), 4.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

Meral Çalış Duman. (2022). Toplum 5.0: İnsan odaklı dijital dönüşüm. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 9(4), 123–132.

OECD. (2024). Teaching for the future: AI readiness in education systems. OECD Publishing.

Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(1), 1–13.

Rasskazova, I. (2020). A humane paradigm as the conceptual basis of education in the digital age. The New Educational Review, 60(2), 83–94.

Selkrig, M., Riddle, S., & O'Mara, J. (2023). Keeping it human: Human-centred learning in the digital age. University of Melbourne.

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2025). Teachers cannot be coded: AI and the future of teaching. UNESCO Press.

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. Educational Psychologist, 46(4), 197–221.

Viberg, O., Cukurova, M., & diğerleri. (2023). Teachers' perceptions of AI in the classroom: A technology adoption framework. International Journal of Artificial Intelligence in Education.

Walton Family Foundation & Gallup. (2023). Educators and AI: How teachers use artificial intelligence to enhance instruction.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links and future directions in AI in education. Learning, Media and Technology, 45(3), 223–235.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 39.

Zhai, X. (2024). Teachers' roles in the era of AI: A framework for collaboration and innovation. Computers and Education: Artificial Intelligence, 5(1), 100094.

DİJİTALLEŞEN DÜNYADA ÇALGI EĞİTİMİ: BAĞLAMA ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİMLİ DERS MATERYALİ

Hasret Cem BOZDAĞ

Öğrenci, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi-Millî Eğitim Bakanlığı
hasretcem50@gmail.com
ORCID ID: 0009-0004-2284-8990

Özet

Bu araştırmanın amacı, dijitalleşmenin müzik eğitimindeki dönüşümünü merkeze alarak, bağlama öğretiminin çevrim içi platformlarla nasıl zenginleştirilebileceğini incelemektir. Çalgı eğitimine yönelik mevcut platformlar araştırmanın amacına uygunluk kriterlerine göre seçilen bir uygulamanın teknik ve pedagojik nitelikleri incelenerek bağlama öğretiminde kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeliyle yürütülen çalışmada, ilk aşamada literatür taraması yapılarak 28 çevrim içi müzik eğitim platformu incelenmiştir. İnceleme sonucunda bağlama eğitiminde kullanılabilirliği ön görülen, etkileşimli nota imleç takibi, nota-video senkronizasyonu, tempo kontrolü, sınıf oluşturma ve içerik paylaşımı gibi teknik özelliklere sahip bir platform belirlenerek ve ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında belirlenen platformun teknik özelliklerinden yararlanılarak bağlama eğitimi için etkileşimli bir ders materyali geliştirilmiştir. Bulgular neticesinde çevrim içi müzik eğitim platformlarının içerik tasarımları ile bağlama öğretimini destekleme, erişilebilirliği artırma ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak çevrim içi platformlarında kullanılan nota sistemi Türk müziğine özgü makam yapısını ve mikrotonal perdeleri sınırlı düzeyde yansıtmaktadır. Bu bağlamda çalışma, dijitalleşmenin sağladığı avantajları geleneksel öğretim yöntemleriyle bütünleştirerek, çalgı eğitiminin niteliğini geliştirmeye yönelik örnek bir model sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dijital müzik eğitimi, müzik teknolojisi, interaktif bağlama öğretimi, interaktif çalgı eğitimi

DIGITALIZING WORLD OF INSTRUMENT EDUCATION: INTERACTIVE LESSON MATERIAL IN BAĞLAMA INSTRUCTION

Abstract

The purpose of this study is to examine how *bağlama* (a traditional Turkish string instrument) instruction can be enriched through online platforms, focusing on the transformation of music education due to digitalization. Existing platforms for instrument education were evaluated for their suitability in bağlama instruction by analyzing the technical and pedagogical features of a selected application based on research criteria. Conducted using the descriptive survey model, one of the qualitative research methods, the study first involved a literature review to examine 28 online music education platforms. Based on this review, one platform with technical features such as interactive note cursor tracking, note-video synchronization, tempo control, class creation, and content sharing was identified for its potential use in *bağlama* education and was evaluated in detail. In the second phase of the research, an interactive lesson material for *bağlama* education was developed using the technical features of the identified platform. The findings indicate that online music education platforms have the potential to support *bağlama* instruction, increase accessibility, and make the learning process more interactive through their content designs. However, the notation systems used in these online platforms reflect the *makam* structure and microtonal pitches unique to Turkish music only to a limited extent. In this context, the study presents an exemplary model for improving the quality of instrument education by integrating the advantages of digitalization with traditional teaching methods.

Keywords: Digital music education, music technology, Interactive bağlama instruction, ınteractive instrument instruction

GİRİŞ

21.Yüyıl teknolojik gelişmelerin her alanda köklü değişimlere yol açtığı bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Teknolojik gelişmelerin etkilediği önemli alanlardan biri de eğitimdir. Gelişen ve

yaygınlaşan teknolojini eğitim-öğretim ortamları da değişime uğratarak farklı öğretim modelleri ve ortamlarının çıkmasına yol açmıştır (Güdek & Sezgin, 2023). Yaşanan bu gelişmeler, diğer disiplinlerde olduğu gibi müzik eğitimi alanında da önemli yenilikleri beraberinde getirmiştir. Mobil uygulamalar, etkileşimli öğrenme platformları ve oyun tabanlı öğrenme araçları gibi dijital materyaller, müzik eğitiminde önemli birer destekleyici kaynak olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Teknolojinin müzik eğitimi alanında etkilediği önemli olgulardan biri de çalgı eğitimidir. Daha önceleri geleneksel düzeyde usta-çırak ilişkisiyle verilen bu eğitim, köklü bir geçmişe ve pedagojik avantajlara sahip olmasına rağmen çeşitli sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu sınırlılıklar, öğrencilerin haftada belirli ders saatleri kapsamında öğretmenlerinden geri bildirim alabilmeleri, zaman ve mekân kısıtlamaları ve bireysel öğrenme hızlarındaki farklılıklar olarak bilinmektedir. Mevcut sınırlılıkların gelişen ve yaygınlaşan teknolojinin sunduğu imkânlar aracılığıyla çeşitli açılardan giderilebileceği öngörülmektedir. Güdek ve Sezgin (2023) deki çalışmalarında, çevrimiçi öğrenme ortamlarının, geleneksel piyano eğitiminde karşılaşılan zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir.

İnteraktif uygulamalar incelendiğinde, piyano, gitar, keman ve flüt gibi Batı müziği çalgılarının öğretimine yönelik platformların daha yaygın olduğu görülmektedir. Dijitalleşmenin sunduğu olanakların, Türk halk müziğinin önemli çalgılarından taşlarından biri olan bağlama çalgısı öğretimine entegre edilmesi verimli kılmak açısından büyük önem taşımaktadır. Benli'ye (2023) göre bağlama, tarihsel süreç boyunca yalnızca bir müzik çalgısı olmanın ötesinde, toplumun kültürel belleğini taşıyan, aktaran ve şekillendiren önemli bir kültürel araç olarak değerlendirilmektedir. Bu köklü çalgının öğretiminin dijitalleşme yoluyla yaygınlaşması kültürel sürekliliğin korunmasına ve güçlendirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Bağlama çalgısı öğretimi özelinde geleneksel olarak verilen eğitimin yanı sıra interaktif uygulamaların genişletilmesi önem arz etmektir. Atmaca ve Gerekten (2023) çalışmalarında, dijital platformların amatör bağlama öğrencileri için önemli bir öğrenme aracı haline geldiğini belirtmiştir. Ancak bu öğrencilerin, bağlama türleri, akort, notalı veya notasız öğrenme yöntemleri ve icra teknikleri gibi konularda özel ihtiyaçları olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda bağlama eğitimi alanında öğrencilerin gereksinimlerinin interaktif uygulamalar aracılığıyla ne kadar etkili bir şekilde karşılanabileceği sorusuna odaklanılmış ve bu amaca hizmet edecek bir öğretim materyali tasarlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın temel metodolojisi, sanat ve tasarım alanlarında yaygın olarak kullanılan uygulama temelli araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda araştırma süreci, yaratıcı eylem üzerinden ilerlemekte; ortaya çıkan sanatsal ürün ise üretilen bilginin somut bir yansıması olarak kabul edilmektedir (Barrett & Bolt, 2010). Süreç litaratür taraması ve materyal tasarımı olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Araştırmanın ilk aşamasında, çalgı eğitimine yönelik mevcut çevrimiçi uygulamaları tespit etmek amacıyla kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla, "enstrüman dersi", "çalgı eğitimi", "çevrimiçi çalgı dersi", "online instrument lessons" ve "online music learning" gibi anahtar kelimeler kullanılarak akademik veri tabanları, internet tarayıcıları ve mobil uygulama mağazaları üzerinden incelemeler gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda belirlenen 28 uygulama arasından, bağlama eğitiminin gereksinimlerini karşılayabilecek etkileşimli imleç takibi, geri bildirim özellikleri, sınıf oluşturma ve nota-video eşgüdümü gibi temel işlevleri barındıran bir platform seçilerek detaylı analizi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında seçilen uygulama ile bağlama eğitimi için etkileşimli örnek bir ders materyali hazırlanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Soundslice Platform Özellikleri

Özellik	Açıklama
Uygulamanın işletim sistemi	Web tabanlı
Etkileşimli nota ve imleç takibi	Var
Öğretmenden geri bildirimi	Eş zamansız (Asenkron)
Sınıf oluşturma	Var
Yavaşlatma, duraklatma, döngü	Var
Müzik teorisi eğitimi	Var
Notasyon ile video senkronu	Var
Ders içeriği üretimi ve paylaşımı	Var

İnceleme kapsamında değerlendirilen Soundslice Platformu, web tabanlı bir müzik öğrenme platformudur. Bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlarla herhangi bir tarayıcı aracılığıyla erişilebilmektedir. Mevcut platform ek bir yazılım kurulumu gerektirmemektedir. Tarayıcı tabanlı özelliği sayesinde farklı işletim sistemlerinde de çalışabilmektedir. Platformun temelini oluşturan "Soundslice oynatıcısı" müzik notalarını ilgili ses veya video kayıtlarıyla hassas bir şekilde senkronize etmektedir.

Etkileşimli nota ve imleç takibi özelliğine sahip olan platformda, çalma sırasında notalar ekranda vurgulanmaktadır ve imleç hareketi ses veya video kayıtlarıyla senkronize ilerlemektedir. Kullanıcı istediği bir ölçüye tıklayıp o bölümün kaydına bağımsız bir şekilde ulaşabilmektedir. Uygulamada notasyon üzerinde yavaşlatma, duraklatma ve belirli bölümleri döngüye alma gibi işlevlerin yanı sıra, mevcut tondan sapmadan tempoda çeşitli değişiklikler yapılmasına imkân tanımaktadır. Karşılaşılan kimi platformlarda tempo değişiklikleri sırasında ses kayıtlarında perde incelmesi veya kalınlaşması görülürken, bu uygulamada söz konusu sorun yaşanmamaktadır.

Platformun temelini oluşturan Soundslice oynatıcısı ile notasyon ile video senkronizasyonu hassas bir şekilde yapılabilmektedir. Ayrıca notaların ekranda konumlanması ile eş zamanlı video oynatımını bir arada sunmaktadır. Platform, YouTube, MP3 ve kullanıcı tarafından yüklenen video dosyalarıyla çalışabilmektedir. Video penceresinin boyutu ve konumu kullanıcı tarafından ayarlanabilmektedir. Yavaşlatma, duraklatma ve döngü araçları, kayıtların farklı hızlarda ve belirli ölçü aralıklarında tekrarlanmasına imkân tanımaktadır. Oynatma hızı, perde değişmeden ayarlanabilmektedir.

Platformda kullanıcılar performans kayıtlarını MP3 formatında yükleme imkanına sahiptir. Öğretmenler bu kayıtları dinleyerek asenkron biçimde dönüt verilmektedir. Ayrıca sınıf oluşturma özelliği ile öğretmenlerin çevrim içi ders alanları tanımlamasını, öğrencileri bu alanlara eklemesini ve içerik paylaşımı yapılmaktadır.

Platform, müzik teorisi eğitimine yönelik olarak haftalık egzersizler başlığı altında on haftalık kurslar sunmaktadır. Kursun içeriği nota okuma, ritim çalışmaları ve armoni konularını içermektedir. Fakat dil seçeneği açısından İngilizce tercih edilmiştir. Ders içeriği üretimi ve paylaşımı için nota düzenleyici aracı bulunmaktadır. Bu araç, sıfırdan nota oluşturma, MusicXML ve Guitar Pro formatlarında içe aktarma aynı zamanda PDF ve görsel dosyalardan nota tarama işlevlerini

desteklemektedir. Düzenlenen içerikler, öğretmenler tarafından öğrencilere özel olarak paylaşılabilmektedir.

Platform, farklı çalgılar için enstrümana özgü görsel temsiller sunmaktadır. Perde tahtası ve klavye görünümü, çalınan notaların görsel olarak izlenmesini sağlamaktadır. Metronom, ölçü sayma ve tempo artırma gibi yardımcı araçlar mevcuttur. Çok partili eserlerde belirli partilerin sessize alınması veya solo olarak dinlenmesi mümkündür.

Türk müziğinde kullanılabilirlik açısından, Soundslice'ın teknik altyapısı bağlama gibi geleneksel çalgıların çevrim içi materyal hazırlanmasında kullanılabilmektedir. Etkileşimli nota-video senkronizasyonu, tempo kontrolü, ölçü döngüsü ve içerik paylaşımı gibi özellikler, bu süreçte uygulanabilir durumdadır. Ancak mevcut nota sistemi Batı müziği temellidir ve mikrotonal perde aralıkları ile Türk müziğine özgü makam yapısını kapsamamaktadır. Bu durum, koma değerlerinin sistemlerinin tam olarak aktarılmasını sınırlamaktadır.

Materyal Oluşturma Süreci

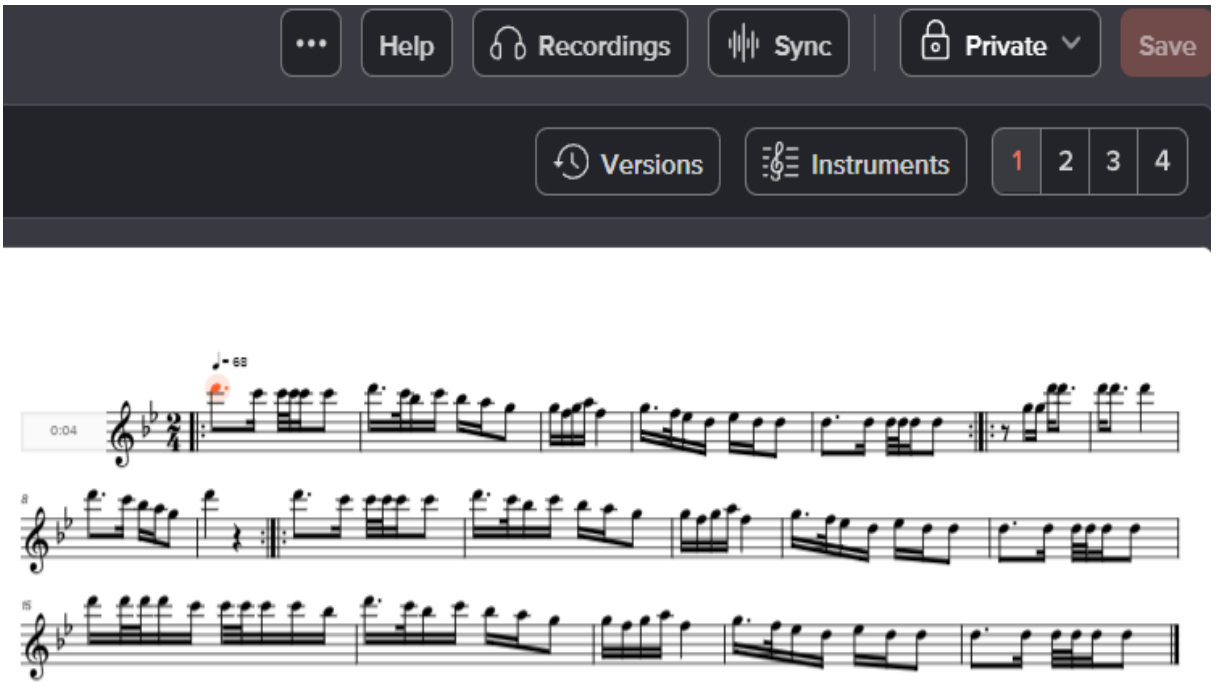
Araştırmanın ikinci aşamasında seçilen uygulama ile bağlama eğitimi için etkileşimli örnek bir ders materyali hazırlanmıştır. Süreç 5 aşamada gerçekleşmiştir

1-İçerik Belirleme

Bağlama eğitiminde yaygın olarak kullanılan zeybek tezenesi tekniğine odaklanılmıştır. Uygulama materyali olarak ise Türk Halk Müziği repertuvarında zeybek tavrının karakteristik özelliklerini yansıtan Afyon yöresine ait "Karahisar Kalesi" türküsü seçilmiştir.

2-Notanın Platforma Aktarılması

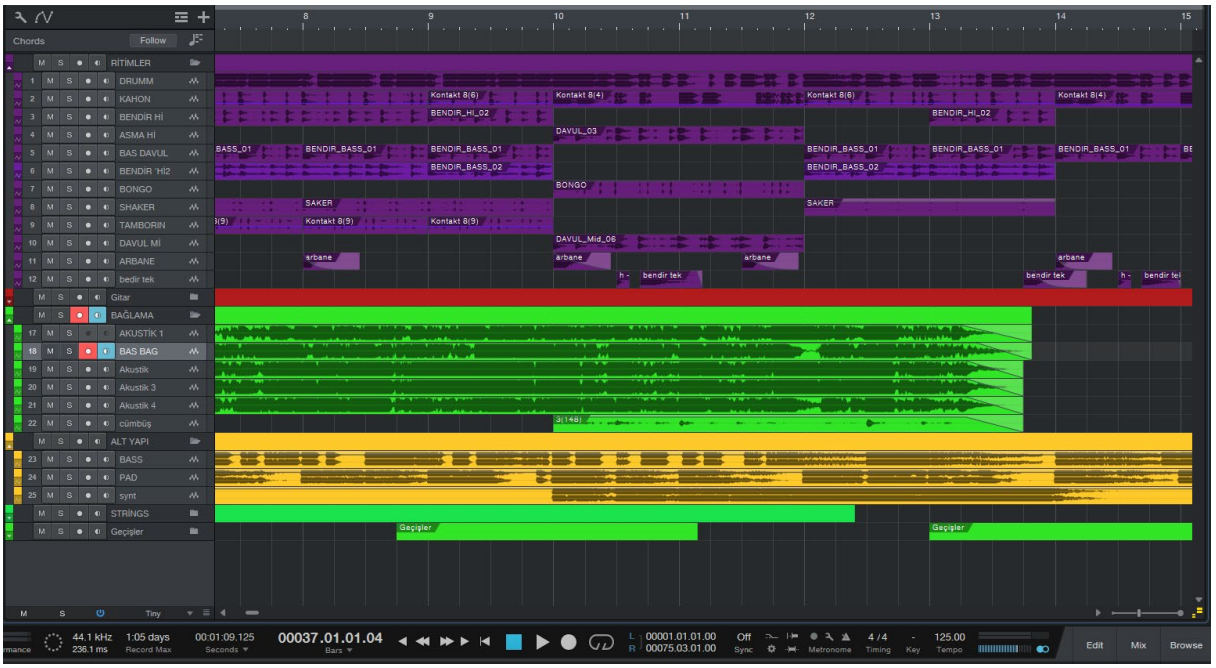
Eser notası Finale programında yazılarak ve XML formatında dışa aktarıldı. Daha sonra bu XML dosyası Soundslice platformuna yüklenerek otomatik olarak nota görünümü oluşturuldu.



Şekil 2. Soundslice Platformu İçe Aktarılmış Türkü Notası

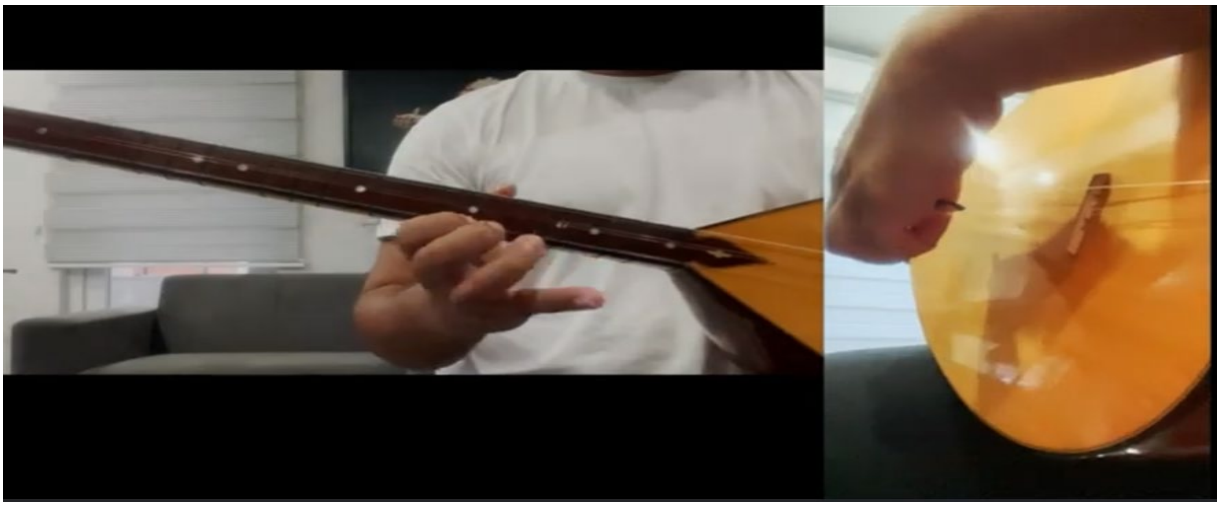
3- Ses ve Görüntü Kaydı Oluşturma

Eserin ses kaydı Studio One programında düzenlenmiş ve bu süreçte alt yapı oluşturmada sanal enstrümanlar kullanılarak otantik bir tını oluşturulmuştur. Elde edilen kayıtlar, sadece bağlama icrası, sadece altyapı ve toplu miks olmak üzere üç farklı versiyonda hazırlanmıştır.



Şekil 3 Studio One Daw Ekranı

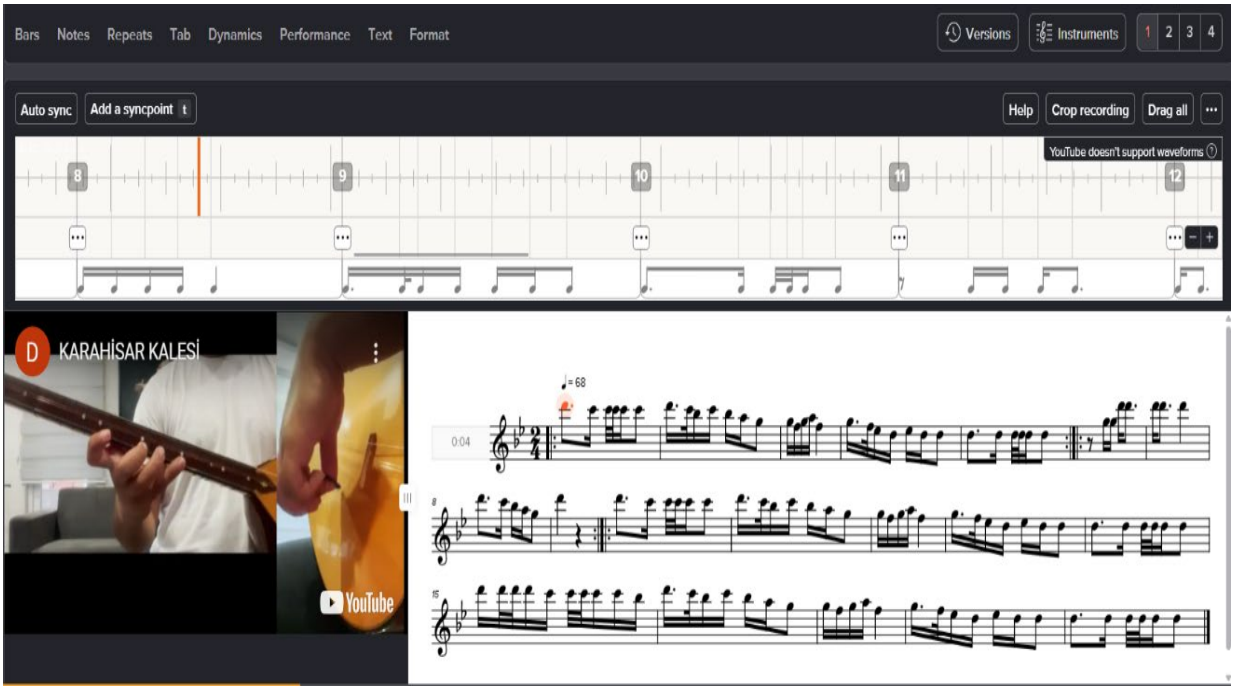
Bağlama icrasının görüntüleri iki farklı açıdan kaydedilmiş, özellikle sağ el öne çıkarılarak öğrencilerin zeybek tezenesini ve sağ el tekniğini doğru biçimde gözlemleyebilmesi sağlanmıştır. Son olarak görüntüler Adobe Premiere programı kullanılarak video hâline getirilmiştir.



Şekil 4. Ses ve Görüntünün Editli Hali

4- Soundslice Platformunda Nota ve Video Senkronizasyonu

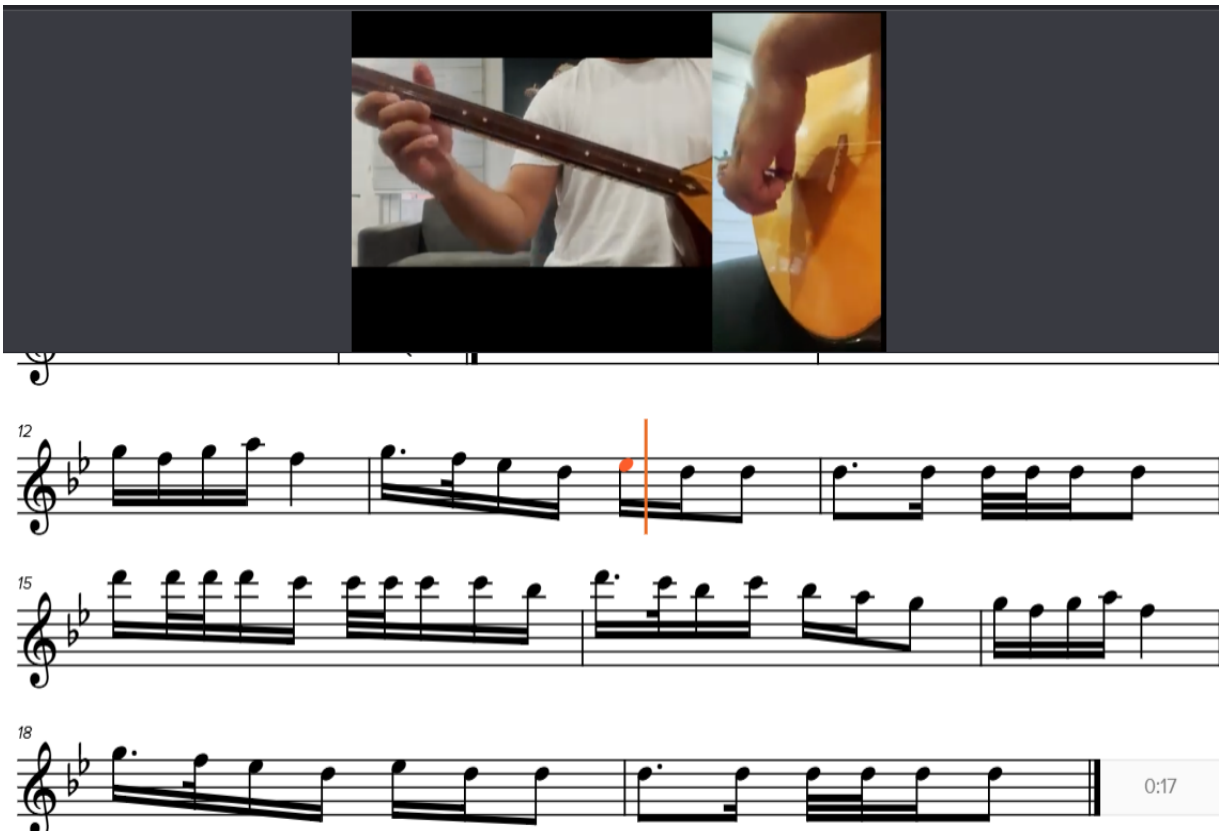
Eserin notası XML formatında platforma aktarıldı. Kaydedilen ses ve görüntü dosyaları kurgu aşamasında birleştirildikten sonra, Soundslice'ın SYNC özelliği kullanılarak ölçüler notalarla video senkronize edilmiştir. Bu sayede öğrenciler her ölçüde hem notayı görebilmekte hem de icrayı aynı anda izleyebilmektedir.



Şekil 5. Soundslice Platformunda nota video senkronizasyonu

5-İçerik Paylaşımı

Hazırlanan nota ve senkronize video materyali, Soundslice platformunda ders/sınıf oluşturularak öğrencilerle paylaşılmak üzere hazır hale getirilirmiştir.



Şekil 6. Paylaşılan Ders İçeriği

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre Soundslice platformu, bağlama öğretiminde de başarıyla kullanılabilir ve bu tür platformlar erişilebilirliği artırma ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirme konusunda önemli bir rol oynayabilir. İnteraktif imleç takibi öğrencilerin deşifre becerilerine katkıda bulunabilir ek olarak nota-video senkronizasyonu, tempo kontrolü ve içerik paylaşımı gibi özellikler öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve teknik becerilerini artırmada aynı zamanda etkili olabilir. Özellikle notasyonla eş zamanlı video oynatıcısının, öğrencilere tezene yönlerini ve parmak pozisyonlarını göstermesi önemli bir avantaj olarak değerlendirilmektedir.

Çalıştırılacak eserin stüdyo ortamında bağlama ile kaydının gerçekleştirilmesi ve esere MIDI tabanlı eşliklendirme yapılması, öğrencinin referans sesler eşliğinde icra sürecine aktif katılımını desteklemenin yanı sıra, orkestra eşliğinde çalma duyumunun geliştirilmesine de katkı sağlayabilir.

Ancak, araştırmanın en önemli bulgularından biri, platformun Batı müziği temelli nota sisteminin Türk müziğine özgü mikrotonal perde aralıklarını sınırlı düzeyde desteklemesidir. Bu teknik sınırlılık, koma seslerinin notasyonda doğru bir şekilde temsil edilmesini zorlaştırmaktadır. Mevcut duruma karşı pedagojik bir çözüm olarak tampere sisteme uyarlanmış halk müziği eserlerini icra edilebileceği belirtilmektedir. Video ve ses kaydındaki otantik icranın doğru entonasyonu ve geleneksel tavrı öğrenciye aktarabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, dijitalleşme bağlama gibi geleneksel çalgıların öğretimini daha erişilebilir ve etkili hale getirme potansiyeli sunarken, bu potansiyelin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için mevcut platformların Türk müziği sistemine uyarlanması veya bu ihtiyacı karşılayacak yeni platformların geliştirilmesi gerekmektedir.

Öneriler

• Türk müziği makam sistemlerini ve mikrotonal perde aralıklarını destekleyen, geleneksel çalgılarımızın öğretimine yönelik özel olarak tasarlanmış dijital materyallerin ve platformların geliştirilmesine odaklanılabilir.

• Yüz yüze derslerde zaman kısıtlamaları yaşayan öğrenciler için bu tür dijital platformların sunduğu esneklikten yararlanılabilir. Geleneksel sınıf içi öğretim, bu platformlarla bütünleştirilerek hem teorik bilginin hem de pratik becerilerin daha verimli bir şekilde aktarılması sağlanabilir.

• Mevcut platformlar kullanılırken, Türk müziğine özgü çalım teknikleri, icra tavırları ve kültürel bağlamı açıklayan ek açıklamalar, notlar ve videolarla desteklenmiş ders materyalleri oluşturulabilir. Bu sayede geleneksel çalgılarımızın eğitiminin tüm dünyada erişebilirliği artabilir.

• Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu yeni araçları etkili bir şekilde kullanabilmesi için dijital okuryazarlık becerilerini geliştirecek eğitimler düzenlenebilir. Bu sayede, platformun sunduğu tüm özelliklerden maksimum düzeyde faydalanılması sağlanabilir

KAYNAKLAR

Atmaca, E., & Gerekten, S. E. (2023). Learning Needs of Amateur Bağlama Students: A Netnographic Analysis on The Basis of YouTube Experiences. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 12(3), 760-776. https://doi.org/10.30703/cije.1282927

Barrett, E., & Bolt, B. (Eds.). (2010). Practice as research: Approaches to creative arts enquiry. I.B. Tauris. ISBN-13 : 978-1848853010

Benli, Y. (2023). Bağlama öğretiminde ve icrasında tezene kalıplarının sistematiği ile teknik kavramsal ifade biçimlerinin belirlenmesi. Rast Musicology Journal, 11(3), 363-394. https://doi.org/10.12975/rastmd.20231132

Güdek, B., & Sezgin, P. (2023). Piyano eğitiminde kullanılan çevrimiçi uygulamaların incelenmesi. Eurasian Art & Humanities Journal, 16, 27–44. https://doi.org/10.17740/eas.art.2023-V16-04

Soundslice. (n.d.). Soundslice: Create living sheet music. Erişim tarihi 18 Ağustos 2025, https://www.soundslice.com/

E-TİCARETİN VERİMLİLİĞİNİ ARTIRMADA DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN ROLÜ

Öğr. Gör. Khayala İBRAHİMOVA

Bakü Mühendislik Universitesi
xhasimova@beu.edu.az
ORCID ID: 0000-0002-8380-9117

Prof. Dr. Farhad RAHMANOV

Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi
farhad52@live.ru
Orcid ID: 0000-0003-2911-8179

Elçin SÜLEYMANOV

elchin.b.suleymanov@sosial.gov.az
Ulusal İşgücü Piyasası ve Sosyal Koruma İşleri Gözlemevi Yönetim Kurulu Başkan Yardımcısı
Orcid ID: 0000-0002-6075-2744

Özet

Son yıllarda, birçok ülkede en hızlı büyüyen sektörlerden biri e-ticaret olmuştur. Dijital teknolojiler, e-ticaretin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Geçmişte alışveriş, fiziksel mağazalara gitmeyi gerektirirken günümüzde mobil cihazlar aracılığıyla yalnızca birkaç tıklama ile satın alma işlemleri gerçekleştirilebilmektedir. Dijital araçlar ve platformlardaki hızlı gelişmeler, e-ticaret teknolojilerine geçiş sürecini ivmelendirmektedir. Teknoloji e-ticaret işletmelerinin büyümesinde, çevrimiçi alışveriş deneyimlerinin iyileştirilmesinde, işletme sahiplerinin operasyonlarının kolaylaştırılmasında ve daha geniş müşteri kitlelerine ulaşılmasında kritik bir araç olarak öne çıkmaktadır. Yapay zekâ , makine öğrenmesi, bulut bilişim ve mobil uygulamalar gibi teknolojiler; güçlü e-ticaret platformlarının kesintisiz çalışmasına ve ölçeklenme hızının artırılmasına katkı sağlamaktadır. Büyük veri analitiği, satın alma geçmişi, tarama davranışları ve demografik veriler gibi bilgileri işleyerek daha isabetli stratejik kararlar alınmasını mümkün kılmaktadır. Bu sayede, daha etkili envanter yönetimi, fiyatlandırma ve pazarlama kampanyalarının tasarlanması sağlanmaktadır. E-ticarete entegre edilen dijital teknolojilerin hızla gelişen yapısı; inovasyonu destekleyen hem tüketici hem de işletmelerin değişen ihtiyaç ve beklentilerini yansıtan önemli eğilimlerle dikkat çekmektedir. Bu teknolojiler, çevrimiçi işlemlerin gerçekleştirilme, yönetilme ve optimize edilme biçimini temelden değiştirmektedir. Sonuç olarak, dijital teknolojiler e-ticaretin her aşamasında verimliliği artıran temel unsurlar arasındadır. Bu yeni teknolojiler sayesinde işletmeler; müşteri ihtiyaçlarını daha hızlı analiz edebilmekte, pazarlama stratejilerini kişiselleştirebilmekte ve operasyonel süreçleri otomatikleştirerek maliyetleri azaltabilmektedir. Bu çalışmada, e-ticaretin verimliliğini artırmada dijital teknolojilerin önemi kapsamlı olarak analiz edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: E ticaret, dijital teknoloji, yapay zekâ.

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN INCREASING THE EFFICIENCY OF E-COMMERCE

Abstract

One of the fastest growing sectors in many countries in recent years is e-commerce. Digital technologies are one of the factors that play an important role in the development of e-commerce. Previously, shopping required going to a physical store, but now it is possible to make that purchase with a few clicks on mobile devices. The transition to e-commerce technology is growing rapidly thanks to advances in digital tools and platforms. Technology plays a significant role in the growth of e-commerce businesses. Digital technologies enhance the online shopping experience, simplify operations for store owners, and offer opportunities to reach a wider audience. Tools such as artificial intelligence , machine learning, cloud computing, and mobile applications help

powerful e-commerce platforms operate smoothly and scale faster. Big data analytics helps to make more accurate decisions by processing information such as purchase history, browsing behavior, and demographic information. All this allows for more effective inventory management, pricing, and campaign strategies. The rapidly evolving landscape of digital technologies applied to e-commerce is marked by key trends that drive innovation, reflecting the changing needs and expectations of both consumers and businesses. These technologies affect the way online transactions are conducted, managed, and optimized. Digital technologies are among the key elements that increase efficiency at every stage of e-commerce. Thanks to these emerging technologies, businesses can analyze customer needs more quickly, personalize marketing strategies, and reduce costs by automating operational processes. This article analyzes the importance of digital technologies in increasing the efficiency of e-commerce.

GİRİŞ

E-ticaretin hızlı ölçeklenebilir yapısı; trafik dalgalanmaları, geniş ürün yelpazesi, çok kanallı müşteri temas noktaları ve karmaşık tedarik zincirleri nedeniyle yüksek işlem hacmi ve operasyonel karmaşıklık üretir. Dijital teknolojiler, bilgi işlem gücü ve veri bolluğunu kullanarak karar süreçlerini otomatikleştirir, hata payını azaltır ve "daha az kaynakla daha fazla çıktı" hedefini mümkün kılar. Bu bağlamda verimlilik; (i) süreç verimliliği (maliyet/süre/hata), (ii) sermaye verimliliği (stok/çalışma sermayesi devir hızı), (iii) ticari verimlilik (sepet değeri, CR, CLV) ve (iv) deneyim verimliliği (NPS/CSAT) boyutlarında ele alınmalıdır.

Küreselleşme — ulusal ekonomilerin birbirine bağlı geniş bir küresel ekonomik sisteme entegre olması süreci — uluslararası ticarette önemli bir artışa yol açmıştır (Sharma ve diğ., 2020). İnternet ve buna bağlı olarak dijital hizmetler, dünya genelinde giderek daha fazla yaygınlaşmaktadır. Birçoğumuz için dijital hizmetler, günlük yaşamımızda önemli bir yer tutmaya ve onun ayrılmaz bir parçası hâline gelmeye başlamıştır.Dijitalleşme, insanların çevreleriyle iletişim kurma ve etkileşimde bulunma biçimlerini değiştirmektedir. Akıllı telefonlar, bilgisayarlar, sürücüsüz arabalar ve akıllı giyilebilir cihazlar gibi yeni teknolojiler ve araçlar, bilgiye erişim ve bilginin yayılma biçimini dönüştürmüştür . Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimiyle paralel olarak ortaya çıkan yenilikler, ekonomilerin büyüme performanslarını da artırmaktadır. Çünkü teknolojik yeniliklerin ekonomik büyüme üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Akademik literatürde geniş biçimde incelenen büyüme teorilerinde teknoloji faktörü hem içsel (endogen) hem de dışsal (ekzogen) büyüme modellerinde yer almaktadır.

Schumpeter, yenilik kavramının ekonomiler açısından tek bir anlama gelmediğini ve yeniliklerin farklı biçimlerde gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır. Ona göre bu yenilikler, bazen yeni bir ürünün ortaya çıkması, bazen de bir işletme açısından yeni bir birleşme veya yeni pazarların bulunması şeklinde kendini gösterebilir .Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, küresel ticaret modellerini de etkilemektedir. Ekonomik süreçlerin giderek dijitalleşmesi, ekonomik faaliyetlerin yeniden yapılanması gerekliliğini doğurmuştur. Bu bağlamda önemli bir kavram olarak "Dijital Ekonomi" yaklaşımından söz etmek mümkündür. Dijital ekonomi yaklaşımı, internet tabanlı dijital teknolojilerin mal ve hizmetlerin üretimi ile ticaretine uygulanmasını ifade etmektedir ve bu süreç küresel ekonominin giderek daha önemli bir parçası hâline gelmektedir.

İnternet, alıcıların satıcıların fiyatları ve ürün teklifleri hakkında bilgi edinmek için katlanmak zorunda oldukları maliyetleri azaltarak daha şeffaf bir piyasa ortamı oluşturabilir. İnternetin arama maliyetlerini azaltması sonucunda, alıcılar tarafından yapılan aramaların sayısı artar. Arama maliyetlerinin azalması ve aramaların artması, satıcılar arasında fiyat rekabetinin yoğunlaşmasına neden olur ve nihayetinde piyasa fiyatlarının daha düşük seviyelere gerilemesiyle sonuçlanır.

Eskiden birçok işlem fiziksel olarak gerçekleştirilirken, günümüzde bu işlemlerin büyük bir kısmı dijital ortamda gerçekleşmektedir. Dijitalleşmenin etkisi ticaret alanında da kendini göstermektedir. Günümüzde dijitalleşme ile birlikte ortaya çıkan pek çok yenilik, mal ticaretinin

biçimini de değiştirmiştir. Ekonomik süreçlerin giderek dijitalleşmesi, ekonomik faaliyetlerin yeniden yapılandırılmasına yol açmıştır. Ekonomik aktörler arasında gerçek zamanlı iletişimin sağlanması ve buna bağlı olarak arama maliyetlerinin azalması, coğrafi mesafelerin ortadan kalkmasına yardımcı olmuş, hatta bazı durumlarda mesafelerin tamamen önemini yitirmesiyle sonuçlanmıştır.

Dijital Teknolojilerin E-Ticarete Entegrasyonu

Modern çağda küresel ekonominin temel yönlerinden biri elektronik ticaretin (e-ticaret) gelişimidir. Dijital dönüşümün hızlanmasıyla birlikte, işletmeler geleneksel ticaret modellerinden dijital platformlara geçiş yapmıştır. Dijital teknolojilerin entegrasyonu bu geçiş sürecinde kilit rol oynamakta ve e-ticaretin verimliliğini, erişilebilirliğini ve rekabet gücünü artırmaktadır(Ediş, 2024).

Yapay zekâ (YZ) ve makine öğrenmesi (MÖ), büyük veri analitiği, bulut bilişim, Nesnelerin İnterneti (IoT), RPA, blokzincir ve artırılmış/sanal gerçeklik (AR/VR) gibi teknolojilerin; talep tahmini, stok yönetimi, fiyatlandırma, kişiselleştirme, dönüşüm oranı optimizasyonu, müşteri hizmetleri ve son kilometre lojistiği süreçlerinde maliyetleri düşürme ve gelirleri artırma mekanizmaları ayrıntılandırılmaktadır. Çalışma, teknoloji-iş süreç uyumu için bir uygulama yol haritası (yetenekler, veri yönetişimi, mimari) ve ölçüm için bir KPI seti önermekte; veri gizliliği, tarafsızlık/önyargı ve tedarikçi bağımlılığı gibi riskleri tartışmaktadır.

Dijital entegrasyon, modern bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) e-ticaret sistemlerine entegrasyonunu ve operasyonlarına uyarlanmasını ifade eder. Bu teknolojiler, işletmelerin operasyonel süreçlerini otomatikleştirmelerini, müşteri davranışlarını analiz etmelerini ve piyasa trendlerine daha hızlı yanıt vermelerini sağlar(İbrahimova, Suleymanov, Rahmanov,2019).

E-ticarette dijital entegrasyon hem teknik hem de stratejik düzeyde uygulanır. Teknik düzeyde, web platformlarının, mobil uygulamaların, ödeme sistemlerinin ve veritabanlarının birlikte çalışabilirliğini sağlar. Stratejik düzeyde ise dijital teknolojiler, iş modelini optimize etmeye, pazarlama stratejilerini dijitalleştirmeye ve müşteri odaklı yönetimi teşvik etmeye hizmet eder.

E-ticaret sistemlerinin verimli bir şekilde çalışmasını sağlayan temel dijital teknolojiler şunlardır:

- Bulut Bilişim: Verilerin merkezi olarak depolanmasını ve çevrimiçi hizmetlerin kesintisiz çalışmasını sağlar. Bu teknoloji, altyapı maliyetlerini azaltır ve operasyonel çevikliği artırır.
- Büyük Veri ve Analitik: Müşteri davranışlarının, satın alma alışkanlıklarının ve pazar trendlerinin analiz edilmesini sağlar. E-ticaret platformları, bu verileri kişiselleştirilmiş teklifler geliştirmek için kullanır.
- Yapay Zekâ ve Makine Öğrenimi: Algoritmalar aracılığıyla otomatik karar alma, ürün önerileri ve chatbot hizmetleri sunar. Bu, müşteri memnuniyetini ve satış verimliliğini artırır.
- Nesnelerin İnterneti (IoT): Lojistik ve depo yönetiminde sensör ve akıllı cihazların kullanımı, operasyonel şeffaflığı ve kontrolü artırır.
- Blockchain teknolojisi: Ödeme sistemlerinde güvenlik ve şeffaflık sağlar. Özellikle akıllı sözleşmeler sayesinde işlemlerin güvenilirliği artar.

Dijital teknolojilerin e-ticarete entegrasyonu birçok önemli avantaj sağlar:

- İşletme maliyetlerinde azalma ve verimlilik artışı;
- Müşteri odaklı hizmetlerin geliştirilmesi;

- Gerçek zamanlı veri analizi ve daha verimli karar alma;
- Küresel pazarlara erişimin genişletilmesi;
- Dijital güvenlik ve güvenin güçlendirilmesi.

Kuramsal Çerçeve ve Etki Mekanizmaları

- **Bilgi-işlem temelli verimlilik:** Otomasyon ve optimizasyon algoritmalarıyla işlem başına zaman ve maliyet azalır (ör. RPA ile sipariş faturalama).
- **Bilgi temelli verimlilik:** Büyük veri ve MÖ, belirsizliği azaltır (daha doğru talep tahmini → stok fazlası ve stokta yok oranlarında düşüş).
- **Ağ etkileri ve platform ekonomisi:** Çok-taraflı pazar yerlerinde arama ve eşleştirme teknolojileri sürtünmeyi azaltır, uzun kuyruk ürünlerin görünürlüğünü artırır.
- **Deneyim temelli verimlilik:** Kişiselleştirme ve hızlı yanıt (chatbot/agent) dönüşümü artırır; iade ve çağrı yükünü düşürür.

Bu sürecin bir sonucu olarak, e-ticaret yalnızca bir satış kanalı değil, aynı zamanda bir dijital ekosistemdir. Bu ekosistemde işletmeler, bilgi, teknoloji ve müşteri ilişkileri arasında sinerji yaratır.

E-Ticarette Dijital Güvenlik ve Altyapı

Modern küresel ekonomide, elektronik ticaret (e-ticaret), dijital ekonominin temel direklerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi işlemlerin artması ve dijital platformların yaygınlaşmasıyla birlikte, dijital güvenlik ve teknolojik altyapının güvenilirliği, e-ticaretin sürdürülebilir gelişimi için hayati önem taşımaktadır. Bu alandaki temel hedefler, verileri korumak, işlemleri güvenli bir şekilde gerçekleştirmek ve müşteri güvenini sağlamaktır(Ibrahimova, Suleymanov, Rahmanov, 2020).

Dijital güvenlik, e-ticaret sistemlerindeki verilerin gizliliğini, bütünlüğünü ve erişilebilirliğini korumayı amaçlayan karmaşık bir dizi önlemdir. E-ticaret işlemleri sırasında hem kullanıcıların kişisel verileri (isim, adres, kart bilgileri vb.) hem de işletmelerin ticari verileri risk altında olabilir(Taşel, 2020). Bu nedenle güvenlik sistemleri, kriptografi, kimlik doğrulama ve veri şifreleme gibi yöntemlere dayanır.

En yaygın güvenlik ilkeleri:

- Gizlilik: Verilere yalnızca yetkili kişilerin erişebilmesini sağlamak;
- Bütünlük: Verilerin değiştirilmeden ve bozulmadan saklanması;
- Kimlik Doğrulama: Bir kullanıcının veya sunucunun kimliğinin doğrulanması;
- İnkâr Edilemezlik: Bir işlemin reddedilemeyeceğine dair kanıtların saklanması.

Bu ilkelere uyulmaması, finansal dolandırıcılık, veri hırsızlığı, siber saldırılar ve sistem arızaları gibi olaylara yol açabilir.

E-ticaretin dijital altyapısı, fiziksel, yazılım ve ağ düzeylerindeki bileşenlerden oluşur. Bu unsurlar, güvenli ve istikrarlı bir çalışma ortamı oluşturmak için birbirleriyle birlikte çalışır:

- ✓ Sunucu ve bulut altyapısı: Verilerin depolanması ve e-ticaret sitelerinin kesintisiz çalışmasının sağlanması için temel oluşturur. Bulut sistemleri esneklik ve ölçeklenebilir kaynaklar sağlar.
- ✓ Ağ altyapısı: İnternet bağlantıları, yönlendiriciler ve veri aktarım kanalları aracılığıyla işlemlerin istikrarını sağlar.
- ✓ Ödeme altyapısı: Çevrimiçi ödeme sistemleri (PayPal, Stripe, 3D Secure vb.), güvenlik sertifikaları ve şifreleme protokolleri (SSL/TLS) ile korunur.

- ✓ Siber güvenlik sistemleri: Antivirüs, güvenlik duvarı, IDS/IPS (Saldırı Tespit ve Önleme Sistemi) gibi programlar, olası tehditleri önler.
- ✓ E-ticaret işletmelerinin hem operasyonel istikrarını hem de müşteri güvenini korumak için böylesine karmaşık bir altyapı gereklidir.

E-ticaret sistemleri çok sayıda siber tehdide maruz kalabilir. En yaygın riskler şunlardır:

- ✓ Kimlik avı saldırıları: Sahte web siteleri ve e-postalar aracılığıyla kullanıcı verilerinin ele geçirilmesi;
- ✓ Kötü amaçlı yazılım: Sistemlere bulaşarak verilerin çalınması veya sabote edilmesi;
- ✓ DoS saldırıları: Sunucuların çok sayıda istekle aşırı yüklenmesi ve çökmesi;
- ✓ Ödeme dolandırıcılığı ve dolandırıcılık işlemleri;
- ✓ İçeriden kaynaklanan tehditler: Bir çalışan veya iş ortağı tarafından şirket içi bilgilerin sızdırılması.
- ✓ Bu tehditleri önlemek için işletmeler siber güvenlik stratejileri, risk yönetimi planları ve sürekli izleme sistemleri uygulamalıdır.

Dijital Dönüşüm ve Teknolojik Yenilikler

Dijital dönüşüm, modern çağda kurumların, işletmelerin ve devlet yapılarının faaliyetlerinde temel stratejik yönlerden biri haline gelmiştir. Bu kavram, mevcut iş süreçlerinin, hizmetlerin ve ürünlerin kökten yenilenmesi ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) yardımıyla dijital ortama entegre edilmesi sürecini ifade eder. Dijital dönüşüm, yalnızca teknolojik değişimi değil, aynı zamanda yönetim, stratejik planlama ve müşteri ilişkileri alanında da ciddi yapısal reformları içerir. Dijital dönüşümün temel amacı üretkenliği artırmak, işletme maliyetlerini düşürmek, karar alma süreçlerini otomatikleştirmek ve müşteri memnuniyetini artırmaktır. Bu sürecin merkezinde teknolojik inovasyon yer alır. Teknolojik inovasyon, yapay zekâ (YZ), büyük veri, bulut bilişim, blok zinciri, Nesnelerin İnterneti (IoT) ve otomasyon sistemleri gibi modern teknolojilerin uygulanmasını ifade eder.

Örneğin, yapay zekâ ve makine öğrenimi teknolojileri, işletmelerin müşteri davranışlarını analiz etmelerine, piyasa trendlerini tahmin etmelerine ve kişiselleştirilmiş hizmetler sunmalarına olanak tanır. Büyük veri analitiği, karar alma süreçlerini destekleyerek daha doğru ve veri odaklı stratejiler oluşturulmasını sağlar. Blockchain teknolojisi ise finansal işlemlerde şeffaflık ve güvenlik sağlarken, e-ticaret ve lojistik gibi alanlarda güvenilirliği de artırır.

Dijital dönüşüm, işgücü piyasası üzerinde de önemli bir etkiye sahip. Geleneksel meslekler yeni teknolojilerin ortaya çıkmasıyla dönüşürken, yeni dijital beceriler gerektiren yeni beceriler ortaya çıkıyor. Bu nedenle, eğitim ve mesleki gelişim sistemlerinin de dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlaması gerekiyor. Sonuç olarak, dijital dönüşüm ve teknolojik inovasyon yalnızca ekonomik kalkınmanın değil, aynı zamanda sosyal refahın ve kamu yönetiminin verimliliğinin de temel itici güçlerinden biridir. Modern bir dijital ekonominin oluşumu için devlet, iş dünyası ve sivil toplum arasındaki iş birliği şarttır. Dijital dönüşüm ancak bu durumda sürdürülebilir, kapsayıcı ve yenilikçi kalkınmanın bir garantisi haline gelebilir.

Bulut Bilişim ve E-Ticaret

Bulut Bilişim, son yıllarda bilgi teknolojileri alanında en devrim niteliğindeki gelişmelerden biri olmuştur. İnternet tabanlı bir hizmet modeli olan bulut bilişim, verilerin, programların ve kaynakların uzak sunucular üzerinden yönetilmesini sağlar. E-ticaret ise ürün ve hizmetlerin internet

üzerinden alım satımını ifade eder. Bulut bilişim, e-ticaret alanında teknolojik altyapıyı optimize etme, işletme maliyetlerini düşürme ve kullanıcı deneyimini iyileştirme gibi birçok fırsat sunar.

Bulut bilişimin temel özellikleri:

a) Esneklik ve Ölçeklenebilirlik: Bulut platformları, e-ticaret sitelerinin artan trafiğine göre sunucu kaynaklarını otomatik olarak artırıp azaltabilir. Bu özellik, özellikle indirim kampanyaları ve tatil dönemlerinde yüksek ziyaretçi sayısına sahip mağazalar için hayati önem taşır.
b) Maliyet Optimizasyonu: Fiziksel sunucuların yönetim ve bakım maliyetleri azalır. E-ticaret şirketleri yalnızca kullandıkları kaynaklar için ödeme yapar (kullandıkça öde modeli).
c) Veri Güvenliği ve Emniyeti: Bulut hizmet sağlayıcıları, veri şifreleme, yedekleme ve felaket kurtarma özellikleri sunar. Bu, müşteri verilerinin korunmasını ve operasyonların sürekliliğini sağlar.

Ticaret için bulut bilişim uygulamalarına dahil edilen Web barındırma e-ticaret siteleri, bulut üzerinden yüksek performanslı sanal sunuculara ve ağ kaynaklarına erişebilir. Bu, sitenin hızını ve kullanılabilirliğini artırır(Özge, Küsbeci,2021). CRM, ERP, envanter yönetimi ve analiz uygulamaları bulut üzerinden sunulur. E-ticaret şirketleri için bu, operasyon verimliliğini artırır ve merkezi veri yönetimi sağlar. Bulut platformları, geliştiricilere yeni e-ticaret uygulamaları geliştirmek için hazır araçlar ve programlama ortamları sağlar. Bu, geliştirme döngüsünü kısaltır ve ürünün pazara sunulma süresini hızlandırır.

Yapay Zekâ (AI) ve Makine Öğrenimi Uygulamaları

Yapay zekâ ve makine öğrenimi , modern bilgi teknolojileri alanında hızla gelişen ve çeşitli alanlarda uygulanan bilimsel kavramlardır. Yapay zekâ, bilgisayarlar aracılığıyla insan zekâsının faaliyetlerini taklit etmeyi, yani makinelerin düşünme, karar verme, problem çözme ve öğrenme yeteneklerini simüle etmeyi amaçlar. YZ'nin bir alt alanı olan makine öğrenimi ise, makinelerin belirli bir programlamaya ihtiyaç duymadan deneyim ve bilgiye dayalı olarak kendilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Yapay zekâ sistemleri, verileri analiz etmek ve karar vermek için karmaşık algoritmalar kullanır. İnsan dilini anlama, yorumlama ve üretme yeteneği sağlar. Sohbet robotları ve otomatik çeviri sistemleri buna örnektir. Nesne tanıma, yüz tanıma ve tıbbi görüntü yorumlama gibi uygulamaları etkinleştirerek görüntü ve video verilerini analiz eder. Yapay zekâ, robotik sistemlerde ve otonom araçlarda çevreyi analiz ederek bağımsız kararlar alabilir.

Makine Öğrenmesi Türleri:

- Denetimli öğrenme: Bir model, giriş ve çıkış verileriyle eğitilir. Amaç, yeni veriler için doğru sonucu tahmin etmektir. Örneğin, kredi riski değerlendirmesi ve e-posta spam filtrelemesi.
- Denetimsiz Öğrenme: Model yalnızca giriş verileriyle çalışır ve verilerdeki gizli kalıpları keşfeder. Kümeleme ve boyut azaltma buna örnektir.
- Pekiştirmeli Öğrenme: Sistem, çevreyle etkileşim kurarak bir ödül ve ceza mekanizmasına dayalı olarak öğrenir. Bu yöntem, oyun yapay zekâsı, otonom sürüş ve robotik kontrolde yaygın olarak kullanılır.

Büyük Veri ve Analitik Sistemler

Büyük veri ve analitik, modern bilgi teknolojileri ve işletme yönetiminde temel bir rol oynamaktadır. Büyük veri, hacim, hız ve çeşitlilik gibi geleneksel veritabanı sistemleriyle yönetilmesi

zor olan verileri ifade eder. Analitik ise, bu büyük verileri işlemek, analiz etmek ve bunlardan içgörüler elde etmek için tasarlanmış bir dizi program ve algoritmadır. Bu teknolojiler, karar alma süreçlerini optimize etmek, rekabet avantajı elde etmek ve inovasyonu teşvik etmek için yaygın olarak kullanılmaktadır(Şekerdil, Güneş, 2021).

Büyük veri, büyük miktarda veri içerir. İnternette, sosyal ağlarda, sensörlerde ve şirket sistemlerinde her gün üretilen veri miktarı petabaytlara ulaşabilir. Verilerin hızlı bir şekilde oluşturulması ve işlenmesi gerekir. Gerçek zamanlı analitik uygulamalarında, verilerin anında işlenmesi esastır. Veriler yapılandırılmış (tablolar, SQL) veya yapılandırılmamış (metin, resim, video) olabilir. Bazı araştırmacılar ayrıca, verilerin güvenilirliğini ve ticari faydasını gösteren doğruluk ve değer özelliklerini de vurgular.

SONUÇ

Dijital teknolojiler, e-ticaretin verimliliğini artırmada önemli bir rol oynamaktadır. İşlemlerin hızını ve doğruluğunu artırmanın yanı sıra, müşteri deneyimini kişiselleştirmek, veri odaklı karar alma yeteneklerini genişletmek ve işlem maliyetlerini optimize etmek için stratejik bir araç görevi görmektedir (Rahmanov, Suleymanov, Ibrahimova, 2023). Bulut teknolojileri, büyük veri analitiği, yapay zekâ ve otomatik sistemler, e-ticaret platformlarının esnekliğini ve performansını artırmanın yanı sıra küresel pazarda rekabet avantajı da sağlamaktadır. Ancak dijital teknolojilerin uygulanması, veri güvenliği, kullanıcı gizliliği ve teknolojik altyapının sürdürülebilirliği gibi önemli konuların da dikkate alınmasını gerektirir. Sonuç olarak, e-ticarette verimliliğin artırılması yalnızca teknolojilerin entegrasyonuna değil, aynı zamanda stratejik ve güvenli yönetimine de bağlıdır.

KAYNAKLAR

Ediş, L. B. (2024). E-Ticaret ve Dijital Dönüşüm. Elektronik Ticaret ve Dijitalleşme, 99.

Taşel, F. (2020). Dijitalleşmenin ticarete ve ekonomiye etkisi. Beykoz Akademi Dergisi, 8(2), 127-137.

Özge, G. Ü. L., & Küsbeci, P. (2021). İşletmelerde dijital dönüşüm sürecinde e-ticaret ve sosyal ticaretin önemi. Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(15), 29-38.

Rahmanov, F., Suleymanov, E., & Ibrahimova, K. (2023). Impact of Innovation and Information Communication Technologies on the Development of e-Commerce in Azerbaijan. International Conference of Eurasian Economies 2023. İzmir - TURKEY. 244-251.

Şekerdil, R., & Güneş, E. (2021). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin inovasyon faaliyetleri üzerindeki etkileri: avrupa kobi'leri örneği. Journal of Business in The Digital Age, 4(1), 21-32.

Ibrahimova, K., Suleymanov, E., & Rahmanov, F. (2020). The Digital Economy and the Impact of Its Formation on Economic Development. Academic Journal of Economic Studies, 3, 105-108.

İbrahimova, K., Suleymanov, E., & Rahmanov, F. (2019). Influence of innovations on economic development in Azerbaijan. Academic journal of economic studies, 5(3), 58-63.

PDR EĞİTİMİNDE TEMEL KONULARIN BELİRLENMESİ: KAYNAK KİTAPLARIN TEMATİK ANALİZİ

Şerife ŞEKERCİ

Uzman Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı
serifeesekerci@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7594-786X

Mahmut Talha UÇAR

Uzman Doktor, Tekirdağ İl Sağlık Müdürlüğü
drtalhaucar@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1433-4832

Sena GÜME

Doktora Öğretim Üyesi, İstanbul Medipol Üniversitesi
sena.gume@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2696-0304

Şeyma BAKİ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Psikolojik Danışman, Doğuş Üniversitesi
pd.seymabaki@gmail.com
ORCID ID: *0000-0002-0349-8196*

Özet

Psikolojik Danışma ve Rehberlik eğitimi, mesleki yeterliliklerin kazandırılmasında yalnızca teorik bilgiye değil, aynı zamanda iyi yapılandırılmış öğrenme materyallerine de ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada ders kitapları, öğretim sürecinin temel taşı olmanın ötesinde, alanın temel kavramlarının, yaklaşımlarının ve uygulama alanlarının yapılandırılmasında da belirleyici rol oynamaktadır. Alan yazındaki kaynak kitaplarda yer alan temel temaların belirlenmesi, içeriksel tutarlılık ve temel konuların belirlenmesi açısından önemli bir gerekliliktir. Bu araştırma, PDR eğitiminde kullanılan temel kitaplarda öne çıkan tematik yapıları ve temel konuları belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul Medipol ve Marmara Üniversitesi kütüphanelerinde yer alan genel PDR eğitim kitapları oluşturmuştur. Ulaşılan 99 kitap arasından özel alanlara odaklanan 66'sı hariç tutularak toplam 33 kitap analize dahil edilmiştir. Doküman analizi deseninde yürütülen çalışmada, 33 kitabın içindekiler bölümü tematik içerik analiziyle incelenmiştir. Veriler, yapılandırılmış bir tema çerçevesine göre kodlanmış olup kodlamalar iki farklı araştırmacı tarafından yapılmışmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı %89,5 olarak elde edilmiştir. Analiz sürecinde betimsel ve frekans temelli teknikler kullanılmıştır. İnceleme sonucunda, kitaplardaki konu başlıkları 96 ana tema olarak saptanmıştır. Analizler, temaların kitap içindeki tekrar sıklığına dayalı yoğunluk ve kitaplarda yer alma durumuna dayalı yaygınlık olmak üzere iki eksende gerçekleştirilmiştir. Tematik yoğunluk analizinde, her bir üst temanın kitap içeriğinde kaç farklı başlıkta yer aldığı hesaplanmıştır. Böylece temaların derinliği ve kapsamı ölçülmüştür. Yoğunluk analizi bulguları, kitaplarda en sık ve kapsamlı biçimde işlenen temaların "Rehberlik Türleri", "Bireyi Tanıma Teknikleri", "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Kuramsal Yaklaşımlar", "Psikolojik Danışma Süreci" ile "Rehberlik Hizmet Türleri" olduğunu ortaya koymuştur. Yaygınlık analizinde, her temanın kitapta bulunup bulunmadığı dikkate alınmış ve en yaygın olan beş tema sırasıyla; "Tanım ve Kapsam", "Psikolojik Danışma ve Rehberlik İlkeleri", "Psikolojik Danışma Süreci", "Psikolojik Danışmanlık Becerileri" ve "Rehberlik Türleri" olarak belirlenmiştir. Bu temaların, alanın temel kavramsal çerçevesini oluşturması nedeniyle çok sayıda kitapta yer aldığı görülmüştür. Kitaplar arasında tamamen ortak tema bulunmaması, farklı ders ve öğrenme hedeflerine yönelik içerik çeşitliliğini göstermektedir. Bu durum, alanın çok yönlülüğünü yansıtmaktadır. Bulgular, PDR eğitiminin çok yönlü yapısını ve içeriksel bütünlük ihtiyacını ortaya koymaktadır. Gelecekteki ders materyallerinde tematik tutarlılığı önceleyen bütüncül yaklaşımların, müfredat uyumu ve pedagojik sürekliliğe katkı sağlayacağı ön görülmekte bu kapsamda gelecekte hazırlanacak Psikolojik Danışma ve Rehberlik ders kitaplarında çekirdek konuları kapsayan ortak bir içerik standardı oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik danışmanlık eğitimi, psikolojik danışmanlık kaynak kitapları, doküman analizi, tematik içerik, psikolojik danışmanlık ve rehberlik

IDENTIFYING CORE TOPICS IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE EDUCATION: A THEMATIC ANALYSIS OF TEXTBOOKS

Abstract

The education of Psychological Counseling and Guidance (PCG) requires not only theoretical knowledge but also well-structured learning materials to develop professional competencies. In this regard, textbooks go beyond serving merely as instructional tools—they play a defining role in structuring the field's core concepts, approaches, and areas of practice. Identifying the main themes within existing textbooks is therefore essential to ensure content consistency and to delineate the foundational topics of the discipline. This study aims to identify the predominant thematic structures and key topics within core textbooks used in PCG education. The sample consists of general PCG textbooks available in the libraries of Istanbul Medipol University and Marmara University. Out of the 99 books identified, 33 were included in the analysis after excluding 66 that focused on specialized fields. Conducted within the framework of document analysis, the study employed thematic content analysis on the tables of contents of these 33 textbooks. The data were coded according to a structured thematic framework by two independent researchers, achieving an inter-coder reliability coefficient of 89.5%. Descriptive and frequency-based techniques were used in the analysis. The results were evaluated along two axes: intensity (the frequency of theme recurrence within each book) and prevalence (the number of books in which each theme appears). The analysis identified 96 main themes. The intensity analysis showed that the most frequently and comprehensively covered themes were "Types of Guidance," "**Individual Assessment Techniques**," "Theoretical Approaches in Psychological Counseling and Guidance," "The Counseling Process," and "Types of Guidance Services." In the prevalence analysis, the five most common themes across books were "Definition and Scope," "Principles of Psychological Counseling and Guidance," "The Counseling Process," "Counseling Skills," and "Types of Guidance." These themes form the conceptual core of the discipline and are represented across most textbooks. No theme was found to be entirely common to all books, indicating diversity in content reflecting different instructional aims and learning objectives. This aspect that mirrors the multidimensional nature of the field. Overall, the findings highlight the need for thematic coherence and curricular alignment in PCG education. It is suggested that future textbook development should adopt integrative frameworks emphasizing core content and thematic consistency to strengthen curriculum continuity and pedagogical cohesion.

Keywords: Psychological counseling education, psychological counseling textbooks, document analysis, thematic content, psychological counseling and guidance

GİRİŞ

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) eğitimi, mesleki yeterliliklerin kazandırılmasında yalnızca kuramsal bilgi aktarımına değil, aynı zamanda pedagojik olarak yapılandırılmış ve tutarlı öğrenme materyallerine ihtiyaç duyar. Ders kitapları bu bağlamda, salt bir bilgi kaynağı olmaktan öte; alanın kavramsal çerçevesini, kuramsal yaklaşımlarını ve uygulama alanlarını öğrenciye sistematik biçimde ulaştıran temel taşıdır. Nitekim bilimsel araştırmaların sonuçları çoğu zaman ders kitapları, el kitapları ve ansiklopedik kaynaklar aracılığıyla öğretime aktarılmakta, böylece alan bilgisinin öğrenme materyaline dönüşmesi sağlanmaktadır (Seçer vd., 2014; Dunkin, 1996, akt. Karadağ, 2009).

Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programlarının tarihsel gelişimi, mesleğin kurumsallaşması ve okul temelli uygulamaların yaygınlaşmasıyla birlikte ilerlemiştir. Türkiye'de kavramsal düzeyde Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri 1950'li yıllarda başlamıştır. Türkiye ile ABD arasında 1947'de yapılan işbirliği ve karşılıklı yardım anlaşması çerçevesinde, Türk Milli Eğitiminin yenilenmesi çabalarıyla ilgili olarak eğitimin çeşitli dallarında uzman personel yetiştirmek üzere Amerika Birleşik Devletlerine öğrenciler gönderilmiştir (Ültanır, 2005). Milli Eğitim sisteminde okul rehberlik hizmetlerine yer verilmesi görüşü ilk olarak VII. ve VIII. Milli Eğitim şuralarında ele alınmış olup PDR alanında ilk lisans programı 1965-1966 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde "Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik Bölümü" adıyla kurulmuştur (Kuzgun, 1993). 1982

yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle, psikolojik danışma ve rehberlik alanında eleman yetiştirmek üzere üniversitelerde "Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı" adıyla lisans düzeyinde "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" programları açılmaya başlanmıştır.

PDR ders kitaplarının gelişimi bağlamında ise Kepçeoğlu'nun (1994) ve Tan'ın (1986) eserlerinin, mesleğin kavramlarının ve uygulama çerçevesinin şekillenmesinde öncü olduğu söylenebilir. Bu süreçte, ders kitaplarının ve ölçme araçlarının yayımlanması, mesleğin yerel bağlamda dilinin ve içerik standartlarının oluşumuna işaret eden önemli bir eşik olarak değerlendirilmektedir (Doğan, 2000). Ayrıca Yıldırım (2000), Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberliğin örgütlenme ve yaygınlaşma sürecinde yasal düzenlemeler ve eğitim politikalarının kitaplar ve programlarla paralel geliştiğini vurgulamaktadır. Öte yandan, alanın akademik üretimine bakıldığında yöntem ve konu çeşitliliği sınırlılık göstermektedir. 2007–2011 döneminde yapılan içerik analizi çalışmaları, yayınların çoğunlukla nicel, betimsel tarama desenlerinde ve üniversite öğrencileri örneklemlerinde yoğunlaştığını; nitel ve karma desenlerin görece sınırlı kaldığını ortaya koymuştur (Seçer vd., 2014). Daha güncel bibliyometrik çalışmalar da benzer bir tablo çizmektedir. Özteke Kozan'ın (2020) 1980–2019 yıllarını kapsayan bibliyometrik incelemesi, okul psikolojik danışmanlığı yayınlarında kayda değer bir artış olduğunu ancak araştırmaların daha çok belirli temalar (ör. tükenmişlik, yaşam doyumu, çokkültürlülük, kariyer gelişimi) etrafında kümelendiğini ortaya koymuştur. Türker ve Bozkurt'un (2022) lisansüstü tezler üzerine yaptığı inceleme de benzer şekilde araştırma gündeminin belli konularda yığılma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, PDR eğitiminde ders kitaplarının "çekirdek konular" ve "temel temalar" bakımından daha sistematik biçimde haritalanmasının önemini artırmaktadır. Bununla birlikte, psikolojik danışman eğitiminin uygulama boyutunda da belirgin ihtiyaçlar vardır. Aladağ'ın (2014) süpervizyon sürecinde kritik olaylara ilişkin çalışması, danışman adaylarının çoğunlukla danışma sürecinin yönetimi, etik ikilemler ve duygusal tepkilerle baş etme gibi alanlarda güçlük yaşadığını göstermektedir. Benzer şekilde Boyacı (2018), Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminde karşılaşılan sorunlar arasında uygulama eksiklikleri, yetersiz süpervizyon desteği ve programların standartlaştırılamamasını öne çıkarmıştır. Bu bulgular, ders kitaplarının yalnızca teorik bilgi aktarmakla kalmayıp, beceri geliştirme ve uygulamaya rehberlik etme açısından da merkezi bir role sahip olması gerektiğini göstermektedir.

Uluslararası bağlamda Bologna süreci (Bologna Declaration, 1999) ve onu izleyen Avrupa Üniversiteler Birliği raporları (European University Association, 2005), program yeterliliklerinin şeffaf ve karşılaştırılabilir hale getirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Türkiye'de bu sürecin yansımaları, PDR lisans programlarında çerçeve yeterliliklerin ve öğrenme çıktılarının ders düzeyinde tanımlanmasını ve buna uygun ders materyallerinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Korkut & Mızıkacı, 2008). Bu bağlamda, ders kitaplarının tematik mimarisinin ortaya konması, hem ulusal kalite güvencesi (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2005) hem de uluslararası uyum açısından kritik bir ihtiyaçtır.

Kaynak kitaplarda yer alan ana temaların belirlenmesi, temel konuların belirlenmesi açısından önemli olmakla birlikte bu araştırma; PDR eğitiminde kullanılan temel kitaplarda öne çıkan tematik yapıları ve temel konuları belirlemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın örneklemini, İstanbul Medipol ve Marmara Üniversitesi kütüphanelerinde yer alan genel Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik eğitim kitapları oluşturmuştur. İlk aşamada ulaşılan 99 kitap arasından, yalnızca özel eğitim, kariyer danışmanlığı, aile danışmanlığı gibi özel alanlara odaklanan 66 kitap analiz dışında bırakılmıştır. Böylece toplam 33 kitap incelemeye dâhil edilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenerek anlamlı bulgulara ulaşılmasını sağlayan, nitel araştırmalarda yaygın kullanılan bir veri toplama ve analiz yöntemidir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntem aracılığıyla, ders kitaplarının içindekiler bölümleri araştırma verisi olarak ele alınmış ve metinler tematik içerik analizi sürecine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, nitel verilerin kategorilere ayrılarak belirli temalar altında toplanmasını ve bu temalar aracılığıyla olguların daha derinlemesine kavranmasını amaçlar (Krippendorff, 2013). Bu çalışmada içerik analizi, yapılandırılmış tema çerçevesi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle kitaplarda yer alan tüm başlık ve alt başlıklar listelenmiş, daha sonra benzer içerikler bir araya getirilerek tematik kodlara dönüştürülmüştür. Kodlama sürecinde hem tümevarım yaklaşımı hem de tümdengelim yaklaşımı birlikte kullanılmıştır (Miles vd., 2014). Analiz sürecinde yoğunluk ve yaygınlık olmak üzere iki temel ölçüt dikkate alınmıştır. Yoğunluk analizinde, her bir temanın kitap içeriğinde kaç kez tekrarlandığı hesaplanmış ve böylece temaların derinliği belirlenmiştir. Yaygınlık analizinde ise bir temanın kaç farklı kitapta yer aldığı incelenmiş, bu yolla temaların alan genelinde hangi ölçüde ortaklaştığı ortaya konmuştur. Bu yaklaşım, literatürde "frekans temelli içerik analizi" olarak adlandırılmaktadır ve nitel verilerin sistematik karşılaştırmalarla bütünleştirilmesini sağlamaktadır (Stemler, 2001).

Elde edilen veriler, araştırmacılar arasında çapraz kontrol edilerek kodlama güvenilirliği artırılmıştır. Kodlamalar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülüyle hesaplanmıştır. Buna göre, 96 üst temadan 86'sı üzerinde görüş birliği sağlanmış, 10'unda farklılık bulunmuştur. Bu hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı %89,5 olarak elde edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği üzere %80 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir düzeyde olduğundan, bu çalışmadaki güvenirlik düzeyi yeterli bulunmuştur.

BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda, kitaplardaki konu başlıkları 96 ana tema olarak saptanmıştır. Analizler, temaların kitap içindeki tekrar sıklığına dayalı yoğunluk ve kitaplarda yer alma durumuna dayalı yaygınlık olmak üzere iki eksende gerçekleştirilmiştir. Tematik yoğunluk analizinde, her bir üst temanın kitap içeriğinde kaç farklı başlıkta yer aldığı hesaplanmıştır. Böylece temaların derinliği ve kapsamı ölçülmüştür. Yaygınlık analizinde ise her temanın kitapta bulunup bulunmadığı dikkate alınmıştır. Yoğunluk analizi bulguları Tablo 1'de, yaygınlık analizi bulguları ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Yoğunluk analizi bulguları

ÜST TEMA	Toplam Tekrar
Rehberlik Türleri	289
Bireyi Tanıma Teknikleri	257
Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Kuramsal Yaklaşımlar	219
Psikolojik Danışma Süreci	205
Rehberlik Hizmet Türleri	184
Mesleki Rehberlik - Kariyer Danışmanlığı	149
Psikolojik Danışmanlık Becerileri	149
Psikolojik Danışma Teknikleri	108
Tarihçe	106
Özel Eğitimde PDR Uygulamaları	105

Tablo 1'de tematik yoğunluk analizi bulgularına göre incelenen kitaplarda en fazla tekrar ilk 10 tema sırasıyla verilmiştir. Bu tabloya göre kitaplarda en sık ve kapsamlı biçimde işlenen temaların sırasıyla "Rehberlik Türleri", "Bireyi Tanıma Teknikleri", "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Kuramsal Yaklaşımlar", "Psikolojik Danışma Süreci" ile "Rehberlik Hizmet Türleri" olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Yaygınlık analizi bulguları

ÜST TEMA	Frekans (Kaç Kitapta geçtiği)
Tanım ve Kapsam	25
Psikolojik Danışma ve Rehberliğin İlkeleri	21
Psikolojik Danışma Süreci	20
Psikolojik Danışmanlık Becerileri	19
Rehberlik Türleri	18
Rehberlik Hizmet Türleri	17
Tarihçe	17
Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Kuramsal Yaklaşımlar	16
Etik ve Yasal Çerçeve	14

Tablo 2'de yaygınlık analizi bulgularına göre incelenen kitaplarda en yaygın olan ilk 10 tema sırasıyla verilmiştir. Bu tabloya göre en yaygın olan beş tema sırasıyla; "Tanım ve Kapsam", "Psikolojik Danışma ve Rehberlik İlkeleri", "Psikolojik Danışma Süreci", "Psikolojik Danışmanlık Becerileri" ve "Rehberlik Türleri" olarak saptanmıştır. Bu temaların, alanın temel kavramsal çerçevesini oluşturması nedeniyle çok sayıda kitapta yer aldığı görülmüştür.

SONUÇ

Bu araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik alanında 33 ders kitabı incelenmiş ve 96 tema elde edilmiştir. Tematik yoğunluk analizinde, kitaplarda en sık ve kapsamlı biçimde işlenen temalar sırasıyla; Rehberlik Türleri, Bireyi Tanıma Teknikleri, Psikolojik Danışmada Kuramsal Yaklaşımlar, Psikolojik Danışma Süreci ile Rehberlik Hizmet Türleri olarak tespit edilmiştir. Yaygınlık analizinde, incelenen kitaplarda en yaygın olan üç tema sırasıyla; Tanım ve Kapsam, Psikolojik Danışma ve Rehberlik İlkeleri, Psikolojik Danışma Süreci, Psikolojik Danışmanlık Becerileri ve Rehberlik Türleri olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, PDR ders kitaplarında belirlenen temaların alanın kavramsal çerçevesini oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle Tanım ve Kapsam, PDR'nin İlkeleri, Psikolojik Danışma Süreci ve Psikolojik Danışmanlık Becerileri gibi konuların hemen her kitapta yer alması, mesleğin temel bilgi alanlarının öğretimde ortak kabul gördüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, kitaplar arasında tamamen ortak bir tema bulunmaması, ders içeriklerinin kuramsal öncelikler, öğretim üyelerinin yaklaşımı, farklı ders ve öğrenme hedeflerine yönelik içerik çeşitliliğini göstermektedir. Bu durum, alanın zenginliğini ve çok yönlülüğünü yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, İstanbul Medipol Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi kütüphanelerinden temin edilen toplam 33 kitap ile sınırlıdır. İnceleme yalnızca kitapların "içindekiler" bölümleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. İncelenen kitapların yayımlandığı dönemlerin farklı olması nedeniyle, eski ve yeni baskılar arasındaki içerik farklılıkları analiz sonuçlarını etkilemiş olabilir. Araştırma verileri, doküman analizi ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Kodlama sürecinde sınırlı sayıda araştırmacının yer alması, verilerin yorumlanmasında bazı sınırlılıklar oluşturmuş olabilir.

Öneriler

Kitaplarda tamamen ortak temaların bulunmaması, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında gelecekte hazırlanacak ders kitaplarında çekirdek konuları kapsayan ortak bir içerik standardının geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, tematik tutarlılığı ve müfredat uyumunu önceleyen bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi önerilmektedir. Çalışma yalnızca doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini içeren nitel verilerle mevcut bulgular desteklenebilir; böylece alanın öğretim sürecine ilişkin daha derinlemesine bir bakış açısı elde edilebilir. Ayrıca, Türkiye'deki PDR ders kitaplarının uluslararası kaynaklarla karşılaştırmalı biçimde incelenmesi hem yerel özgünlüğün korunmasına hem de küresel standartlarla uyumun güçlendirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. Ege Eğitim Dergisi, 15(2), 428–475.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40.

Boyacı, M. (2018). Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi ve karşılaşılan sorunlar. ERPA International Congresses on Education Proceedings, 338–343.

Doğan, S. (2000). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (özel sayı), 1–15.

Dunkin, M. J. (1996). Types of errors in synthesizing research in education. Review of Educational Research, 66(2), 87–97.

European University Association. (1999). The Bologna Declaration: Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna, Italy.

European University Association. (2005). Trends IV: European universities implementing Bologna. Brussels, Belgium

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(59), 475–498.

Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Alkım Yayınları.

Korkut, F., & Mızıkacı, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna süreci ve Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53(Kış), 99–122.

Krippendorff, K. (2013). Content analysis: An introduction to its methodology (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kuzgun, Y. (1993). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage Publications.

Özteke Kozan, H. İ. (2020). Okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi (1980–2019). Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 3(1), 1–28.

Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: bir içerik analizi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(41), 49–60.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(17), 1–6.

Tan, H. (1986). Psikolojik danışma: kuram ve uygulama. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Türker, S., & Bozkurt, E. (2022). 2019 ve 2021 yılları arasında okul psikolojik danışmanlığına ilişkin ülkemizde yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. International Academic Social Resources Journal, 7(35), 262–272.

Ültanır, E. (2005). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 102–111.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2000). Psikolojik danışma ve rehberliğin Türkiye'deki gelişimi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(14), 15–28.

Yükseköğretim Kurulu. (2005). Yükseköğretim akademik değerlendirme ve kalite geliştirme yönetmeliği. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

ANLAMAYA DAYALI TASARIM (UBD) TEMELLİ FEN ÖĞRETİMİNİN AKADEMİK BAŞARI VE ÖZYETERLİK ALGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Rumeysa Nur ÇELİK

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı
nurcelik1996@gmail.com
ORCID ID: 0000- 0001-8562-4459

Sertel ALTUN

Profesör Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi
saltin@yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-1951-5181

Özet

Bu çalışma, Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modeli temelli fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bir devlet okulunda dördüncü sınıfa devam eden, 20'si deney ve 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada Fen Bilimleri dersi 4.sınıf düzeyinde "Basit Elektrik Devreleri" ünitesine yönelik Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modeline uygun bir öğretim tasarımı oluşturulmuştur. Hazırlanan öğretim tasarımı 4 hafta boyunca toplam 12 ders saati olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, akademik başarı testi ve özyeterlik ölçeği aracılığıyla toplanırken; nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizi t testi, nitel verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Anlamaya Dayalı Tasarım temelli fen öğretiminin uygulandığı deney grubunda, kontrol grubuna kıyasla akademik başarı ve özyeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir gelişim olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri incelendiğinde ise öğrenme sürecini daha ilgi çekici, eğlenceli ve anlamlı buldukları görülmektedir. Elde edilen bulgular Anlamaya Dayalı Tasarım modelinin öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal gelişimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Çalışma, UbD temelli öğretimin ilkokul fen öğretiminde uygulanabilirliğine dair veriler sunarak öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmaya yönelik öneriler geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Anlamaya dayalı tasarım, fen öğretimi, özyeterlik, ubd, akademik başarı, öğretim tasarımı

AN INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF UNDERSTANDING BY DESIGN (UBD) BASED SCIENCE INSTRUCTION ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SELF-EFFICACY PERCEPTİONS

Abstract

This study was conducted to examine the effect of Understanding by Design (UbD) model-based science education on students' academic achievement and self-efficacy perceptions. A mixed-method approach combining qualitative and quantitative approaches was adopted in the research. The study group consisted of 40 students, 20 in the experimental group and 20 in the control group, who were in the fourth grade at a public school in Istanbul during the 2024-2025 academic year. Quantitative data were collected through an academic achievement test and a self-efficacy scale, while qualitative data were gathered using a semi-structured interview form. The quantitative data were analyzed using a t-test, and the qualitative data were analyzed through content analysis. The results of the quantitative analysis revealed that the students in the experimental group, who received science instruction based on the UbD model, demonstrated a statistically significant improvement in both academic achievement and self-efficacy perceptions compared to those in the control group. Qualitative findings indicated that students found the learning process more engaging, enjoyable, and meaningful. These findings suggest that the Understanding by Design model can support students' cognitive and affective development.

Keywords: Understanding by design, science education, self- efficacy, ubd, academic achievement, instructional design

GİRİŞ

Doğuştan getirilen davranışları ve vücutta çeşitli etkilerle ortaya çıkan geçici değişiklikleri kapsamayan; bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda meydana gelen, davranışın oluşma ya da değiştirilme süreci öğrenme olarak tanımlanmaktadır. (Bower ve Hilgard, 1981). Öğrenme, psikolojinin bağımsız bir bilim dalı olarak ortaya çıkışından bu yana, araştırmaların odak noktalarından biri olmuştur. Öğrenmelerin nasıl meydana geldiği, hangi değişkenlerin öğrenme üzerinde etkili olduğu, öğrenenlerin birbirinden nasıl farklılaştığı gibi sorular aracılığıyla öğrenme süreci anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda gösterilen çabalar neticesinde öğrenmeye dair pek çok kuram geliştirilmiştir (Oktay, 2007). Bu kuramların birçoğunun anlama ve anlamlandırma kavramlarına vurgu yaptığı görülmektedir. Bu bağlamda Gestalt Kuramı incelendiğinde; bellek, algılama ve öğrenmenin pragnanz yasasının ilkelerine çerçevesinde açıklandığını ve öğrenmenin temelinde tam ve anlamlı olmanın, anlamlı yapılar kurmanın olduğunu görmekteyiz (Senemoğlu, 2018). Öğrenmenin bir bilgisayarın çalışmasına benzetildiği ve insanda bilginin işlenmesi sağlayan süreçlerin incelendiği Bilgiyi İşleme Kuramı'nda da, kalıcı öğrenmenin sağlanmasındaki en önemli unsurlardan birinin anlamlandırma olduğu belirtilmektedir (Gülten vd., 2009). Bu doğrultuda anlam kurma çabasının öğrenme üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğunu söylenebilir.

Bununla birlikte 2004 yılından itibaren eğitim programlarımızın dayandırıldığı yapılandırmacı kurama göre de öğrenme, bir anlamlandırma arayışı olarak tanımlanmaktadır (Karaarslan, 2010). Öğrenmenin amacı, her bireyin kendi anlamını oluşturmak istemesi olarak ifade edilirken; bireylerin birer boş kutu değil, aksine anlamı araştıran etkin organizmalar olduğu belirtilmektedir. Anlamlı ve kalıcı öğrenmenin vurgulandığı bu yaklaşımda öğrenmenin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Yapılandırmacı kuramın sahip olduğu bu anlayış çerçevesi öğretim programı, öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci rollerini de etkilemiştir. Bu bağlamda öğretim süreci katı bir bilgi aktarımı olarak değil, bireyin bilgiyi anlamlandırabileceği şekilde düzenlenen dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır (Şimşek, 2004). Aynı zamanda ülkemizde uygulanmaya başlanan Maarif Modeli Öğretim Programları incelendiğinde de anlamlı öğrenmenin vurgulandığı görülmektedir. Programda öğrencilerin çok yönlü gelişiminin temel alındığı, bütüncül eğitim yaklaşımının benimsendiği ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik anlamlı öğrenmelere ulaşacakları bir öğrenme sürecinin sağlanmasının, programın temel amaçlarından biri olarak ifade edildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu doğrultuda, öğretim programlarımızın temel hedeflerinden birinin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek olduğu söylenebilir.

Fen bilimleri, doğada gözlemlenebilen olayların sistemli bir şekilde incelenmesi ve gözlemlenemeyen durumlar hakkında varsayımlarda bulunulması olarak tanımlanmaktadır (Çepni, 2015). Kurt'a (2001) göre bireyin kendisini ve çevresini anlamasında, çevresine uyum sağlamasında fen bilimlerinin etkisi bulunmaktadır. Aynı zamanda günlük hayatta karşılaştığımız birçok sorunun nedenini ve çözüm yolunu bulurken de fen bilimlerinden yararlanıldığına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, fen bilimlerinin hayatın her alanını etkilediği söylenebilir ki bu da fen bilimleri eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Fen bilimleri eğitimi çevremizdeki problemlerin tanımlanması, problemlere çözüm önerilerinin getirilmesi, çözümlerin uygulanması ve sonuçların ifade edilmesi, öğrenilen bilgi ve becerilen yeni durumlarda kullanılması gibi konuları kapsamaktadır (Aktamış ve Ergin, 2006). Bu eğitim ile bireye araştırma sorgulama yapabilme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, etkili iletişim kurma gibi davranışlar kazandırılmaya çalışılır (Çepni, 2015). Aynı zamanda MEB Fen Bilimleri Öğretim Programı (2024) incelendiğinde de çağın gerektirdiği bilgi ve beceriler ile donatılmış, öz düzenleme becerisine sahip, araştırma ve sorgulama yapabilen, eleştirel düşünebilen, duyarlı, bilimsel tutum ve davranışları kazanmış bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin bilgiyi

anlamlandırmaları, günlük hayatla ilişkilendirmeleri, bilimsel araştırma süreçlerini tecrübe etmeleri ve öğrendiklerini bir ürüne dönüştürmeleri beklenmektedir. Fen öğretiminde bu hedeflere ulaşabilmek için geleneksel yöntemlerin yerine çağdaş, yöntemler olarak belirtebileceğimiz öğrencinin bilgiye ulaştığı, aktif katılım sağladığı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Kaptan ve Korkmaz, 2007; Kartal ve Öztürk, 2023). Öğrenme sürecinde kullanılan çeşitli materyaller, uygulanan farklı yöntem ve teknikler öğrenme ortamını zenginleştirerek öğrenmenin etkili olmasını sağlar (Kıray ve Göktaylar, 2004). Öğrencinin merkezde olduğu, aktif katılım sağladığı bir öğrenme sürecinde, fen bilimlerine ilişkin kavram ve ilkeler de daha kolay şekilde öğrenilmektedir (Aydede ve Matyar, 2009). Dolayısıyla fen öğretimde anlamlı öğrenmelerin sağlanması için öğretim sürecinin farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, görsel işitsel materyallerle desteklendiği ve öğrencinin aktif katılımının sağlandığı bir yaklaşımla tasarlanması önemlidir. Bu bağlamda anlamayı merkezine alan ve öğretimin anlama ulaşacak şekilde tasarlanmasını amaçlayan Anlamaya Dayalı Tasarım modeli, fen öğretiminde uygulanabilecek öğretim tasarım modellerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anlamaya Dayalı Tasarım, derinlemesine anlamayı temel alan, öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlara uygulayabilmesini hedefleyen, sondan başa doğru hazırlanan bir tasarım modelidir. Bu tasarım yapılırken bireysel farklılıklar, ihtiyaçlar ve ilgiler dikkate alınarak öğrencinin aktif katılım sağlayacağı öğrenme ortamları düzenlenir (Wiggins ve McTighe, 2005). Tasarımın temelini oluşturan anlama, bilmeden farklı olarak; bilgiyi yeni durumlara uygulayabilme, düşünceler arasında bağlantı kurabilme, bilgi ve beceriyi farklı çalışma alanlarında kullanabilme ve büyük resmi görebilme olarak tanımlanmaktadır. Anlamanın çok boyutlu bir kavram olduğu belirtilirken, açıklama, yorumlama, uygulama, bakış açısı geliştirme, empati kurabilme ve kendini bilme olarak altı göstergesinin bulunduğu ifade edilmektedir. Öğrenci bu davranışları süreç içerisinde ya da sonunda göstermektedir. Anlamaya Dayalı Tasarımın temel kavramları sondan başa doğru tasarım, büyük fikir, temel soru, anlama, kazanım, transfer, performans görevi ve WHERETO ilkeleridir. Bu modelde sondan başlanarak üç aşamalı bir tasarım süreci söz konusudur. İlk aşama istenen sonuçların belirlenmesidir. Bu aşamada öğrencinin ulaşması istenilen davranışlar ifade edilmektedir. İkinci aşama, istenilen sonuçlara ne derece ulaşıldığına ilişkin kanıtlar belirlenmesini içerirken; üçüncü aşama istenilen sonuçlara ulaşmak için öğretim faaliyetleri planlanmasıdır. Bu süreç öğrencinin aktif katılım sağlayabileceği, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu, farklı yöntem ve tekniklerin dahil edildiği bir süreç olarak planlanmalıdır. Anlamaya Dayalı Tasarım modelinde, öğrencilere bireysel ve grupla çalışma olanaklarının sunulmasına, süreç boyunca öğrenciye sürekli geribildirim verilmesine ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarının sağlanmasına dikkat edilmektedir (Wiggins ve McTighe, 2005; Som vd., 2016; Altun ve Toy, 2023). Bu bağlamda belirtilen özellikleri ve ilkeleri ile Anlamaya Dayalı Tasarım modeli çerçevesinde hazırlanan öğretim tasarımının ve uygulamalarının etkili olması beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Anlamaya Dayalı Tasarım modelinin kullanıldığı farklı çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Yurtseven (2016) yaptığı çalışmada Anlamaya Dayalı Tasarımın öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ile öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve İngilizce başarıları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu incelemektir. Elde edilen bulgular doğrultusunda anlamaya dayalı tasarım uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişim sürecine olumlu etki sağladığı ve öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Geylan (2023) yaptığı çalışmada biyoloji dersini anlamaya dayalı tasarım modeline uygun şekilde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda "Ekosistem Ekoloji" konusuna yönelik anlamaya dayalı tasarımın başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin anlamaya dayalı tasarım modelinin derste kullanılmasından memnun olduğu, önceki dersleri ile olumlu yönde ayrıştığı, modelin olumlu bir etki bıraktığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Erdağı (2024) tarafından yapılan bir başka çalışmada Sosyal Bilgiler

öğretiminde anlamaya dayalı tasarımın öğrencilerin problem çözme, işbirliği becerisi ve başarısına etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda anlamaya dayalı tasarımın problem çözme, işbirliği becerisi ve akademik başarıya katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda farklı disiplinlerde uygulanan anlamaya dayalı tasarımın öğrencilerin anlamalarına ve tutumlarına yani bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sunduğu ifade edilebilir.

Anlamaya Dayalı Tasarım modelinin öğrenme sürecine katkıları göz önünde bulundurulduğunda Fen Bilimleri dersi bağlamında öğrenci başarısına ve özyeterlik algısına etkisinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı Fen Bilimleri dersinde Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modeline dayalı bir öğretim tasarımı ile gerçekleştirilen öğretimin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç, doğrultusunda araştırma boyunca aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Anlamaya Dayalı Tasarım modeli ile tasarlanmış bir öğretim süreci öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?

2. Anlamaya Dayalı Tasarım modeli ile tasarlanmış bir öğretim süreci öğrencilerin özyeterlik algılarını nasıl etkilemektedir?

3. Öğrencilerin Anlamaya Dayalı Tasarım modeline uygun olarak işlenen Fen Bilimleri dersine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Anlamaya Dayalı Tasarım temelli Fen öğretiminin akademik başarı ve özyeterlik algısı üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmada veri toplama, analiz etme, yorumlama ve çıkarımda bulunma aşamalarında hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanıldığı bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Creswell, 2007). Pragmatist felsefenin benimsendiği bu yöntemde, araştırma probleminin çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi amacıyla nicel ve nitel veriler bir arada kullanılmaktadır. Bu yöntemde araştırmacı, elde ettiği verileri bütünleştirerek yorum yapmakta ve problemi bu doğrultuda anlamlandırmaya çalışmaktadır (Creswell, 2013). Aynı zamanda farklı yöntemlerle toplanan veriler birbirini teyit amacıyla kullanılmakta ve bu durum, araştırmada bir yöntemin ortaya koyduğu zayıflığın giderilmesine ve sonuçların inandırıcılığının güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel yöntemler farklı şekilde bir araya getirilebilmektedir. Her iki yöntemin eşit oranda kullanıldığı çalışmaların yanında bazı çalışmalarda nitel yöntemlerin ön plana çıktığını bazı çalışmalarda ise nicel yöntemlerin ön planda olduğu görülmektedir. Bu kullanım farklılıkları karma yöntem araştırma desenlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu desenlerden biri olan "Gömülü (İçeyerleşik) Desen", nitel ya da nicel yöntemlerden birinin diğerine göre daha ön planda olduğu bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda araştırma büyük oranda ya nicel ya da niteldir ancak verilerin desteklenmesi, yorumlanması ya da genellemesinde farklı bir yöntemle elde edilen verilere de ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da karma araştırma desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmada ağırlıklı olarak nicel veriler yer alırken; nitel veriler toplanan nicel verilerin desteklenmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, ön test- son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmış ve özyeterlik ölçeği ile akademik başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu ise deney

grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırma Süreci

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Kontrol Grubu	Fen Bilimleri Dersi Özyeterlik Ölçeği Akademik Başarı Testi	Mevcut Öğretim Programına Uygun Hazırlanmış Öğretim Süreci	Fen Bilimleri Dersi Özyeterlik Ölçeği Akademik Başarı Testi
Deney Grubu	Fen Bilimleri Dersi Özyeterlik Ölçeği Akademik Başarı Testi	Anlamaya Dayalı Tasarım Modeli Göre Tasarlanmış Öğretim Süreci	Fen Bilimleri Dersi Özyeterlik Ölçeği Akademik Başarı Testi Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 40 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, çalışmanın araştırmacılardan birinin halihazırda görev yaptığı okuldaki öğrenciler ile gerçekleştirilmesi nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Okulda bulunan on dört adet 4. sınıf şubesi içerisinden kura yöntemi ile rastlantısal olarak bir deney grubu ve bir kontrol grubu seçilmiştir. Çalışmanın deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 öğrenci yer almaktadır. Deney grubunun Fen Bilimleri ders süreci araştırmacı tarafından yönetilirken; kontrol grubunun Fen Bilimleri ders süreci sınıf öğretmeni tarafından sürdürülmüştür. Çalışma grubuna dair bilgiler, aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2. Çalışma Grubuna Dair Bilgiler

Araştırma Grubu	Sınıf Düzeyi - Yaş	Sınıf Mevcudu	Cinsiyet
Kontrol Grubu	4 (9-10 Yaş)	20	Kız: 10 Erkek: 10
Deney Grubu	4 (9-10 Yaş)	20	Kız: 9 Erkek: 11

Uygulama Süreci

Bu çalışmada Fen Bilimleri dersi 4.sınıf düzeyinde "Basit Elektrik Devreleri" ünitesine yönelik Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modeline uygun bir öğretim tasarımı oluşturulmuştur. Tasarım sürecinde izlenen adımlar aşağıda verildiği şekildedir.

İhtiyaç Analizi

Araştırma süreci mevcut durumun anlaşılabilmesi adına ihtiyaç analizi çalışması ile başlamıştır. Bu amaçla araştırmacı öncelikli olarak dersine gireceği sınıfın öğretmeni ile görüşme gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşme sonucunda araştırmacının "Basit Elektrik Devreleri" ünitesine yönelik bir tasarım hazırlamasına karar verilmiştir. Fen Bilimleri alanında öğrencilere kazandırılması hedeflenen ve günlük hayatta da sıklıkla karşılaştığımız kavramlardan biri elektriktir. Öğretim Programları incelendiğinde öğrencilerin bu kavrama yönelik ilkokul seviyesindeki deneyimlerini, basit

elektrik devreleri ile kazandıkları söylenebilir. Alan yazın tarandığında ise basit elektrik devrelerine yönelik kavram yanılgılarını içeren birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, söz konusu kavram yanılgılarının çok sık ve çok temel olduğunu göstermektedir (Şenyiğit ve Sılay, 2019). Bu durum öğrencilerin elektrik konusuna dair temel kavramları doğru öğrenmelerin önemini arttırmaktadır. Belirtilen nedenlerden dolayı öğretim tasarımının "Basit Elektrik Devreleri" ünitesine yönelik hazırlanmasına karar verilmiştir. Bir sonraki adımda araştırmacı öğrencilerle görüşme gerçekleştirmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme doğrultusunda, öğrencilerin bu üniteyi ilgi çekici ve merak uyandırıcı olarak düşündükleri görülmüştür. Ancak öğrenciler aynı zamanda belirtilen ünitenin zor olduğunu düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bu üniteye yönelik işlenecek derslerin deney yaptıkları, somut materyal kullandıkları, oyun oynadıkları ve teknolojiden faydalandıkları etkinliklerle yapılmasının onları mutlu edeceğini aksi taktirde öğretmenin ders kitabından anlatarak işlemesinin sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda alan yazında incelenerek "Basit Elektrik Devreleri" ünitesine yönelik öğretim tasarımı hazırlanmaya başlanmıştır.

Tasarım

Anlamaya Dayalı Tasarım modeli doğrultusunda istenen sonuçlar, öğrenme kanıtları ve öğrenme planı olmak üzere üç aşamadan oluşan öğretim tasarımı oluşturulmuştur.

İstenen Sonuçlar:

İlk aşama için öncelikli hedeflerin belirlenmesi amacıyla MEB Fen Bilimleri Öğretim Programı incelenmiştir. Genel hedefler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Öğrenme alanına yönelik kazanımların anlamlı ve kalıcı olarak edinilmesi ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilmesi amacından yola çıkarak büyük fikir oluşturulmuştur. Büyük fikir ile ilişkili olarak 4 hafta boyunca öğrencilere sorulması planlanan temel sorular belirlenmiştir. Temel sorular belirlenirken, bu soruların öğrencilerin merak duygusunu pekiştirmesi ve cevapların kalıcı öğrenmeleri desteklemesi hedeflenmiştir. Süreç boyunca öğrencinin kazanması beklenen bilgi ve becerilerin belirlenmesinin ardından öğrencilerin yanlış anlamalarına neden olabilecek durumlar düşünülmüştür. Bu aşamada son olarak öğrencinin elde ettiği bilgi ve becerileri günlük yaşama transfer durumları değerlendirilmiştir.

Öğrenme Kanıtları:

Öğrencilerin hedeflere ne derece ulaştığını, anlamlı öğrenmelerin sağlanma durumunu tespit etmek amacıyla performans görevi verilmiştir. Bu görev tasarlanırken amaç, rol, izleyici, ürün gibi faktörler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilerden basit elektrik devreleri kullanarak bir aydınlatma cihazı tasarlamaları ve sunmaları istenmiştir. Süreç değerlendirmeye yönelik ise çalışma kağıtları, deney raporları, öz değerlendirme formu, proje açıklama formu, KWL kağıtları, akran değerlendirme formu gibi araçlar kullanılmıştır.

Öğrenme planı aşamasında:

Tasarımın son aşaması olan bu bölümde ise WHERETO ilkeleri doğrultusunda öğrenciyi hedeften haberdar etme, dikkat çekme, öğrenciyi aktif hale getirme, geri bildirim, değerlendirme, öğretimi farklılaştırma ve organizasyon aşamalarında kullanılacak yöntem ve teknikler, etkinlikler belirlenmiştir. Bu bağlamda beyin fırtınası, soru cevap, gözlem, 5E Modeli, deney, grup çalışması, altı şapka tekniği gibi yöntem ve teknikler doğrultusunda planlamalar yapılmıştır.

Uygulama

Öğretim tasarımının uygulanmasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test olarak özyeterlik ölçeği ve akademik başarı testi uygulanmıştır. Deney grubuna Anlamaya Dayalı Tasarım modeli doğrultusunda hazırlanan öğretim tasarımı 4 hafta boyunca toplam 12 ders saati olarak uygulanmıştır. Fen Bilimleri dersi haftada 3 saat ve her ders saati 35 dakika olarak işlenmektedir. Bu süreçte kontrol grubunda dersler mevcut programa uygun şekilde yürütülmüştür. Deney grubunda fen bilimleri dersini araştırmacı yürütürken; kontrol grubundaki dersler sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci haftasında öğrencilerin basit elektrik devresini oluşturan devre elemanlarını tanımaları ve görevlerini ifade etmeleri hedeflenmektedir. Bu kapsamda öncelikli olarak derse el feneri, gece lambası, masa lambası gibi farklı aydınlatma cihazları getirilmiş; bu cihazların işlevlerine, günlük yaşamdaki kullanım alanlarına, nasıl çalıştıklarına dair sorular sorularak öğrencilerden belirlenen konunun kapsamına dair tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Öğrencilerin cevaplarının ardından konu ve büyük fikir açıklanmıştır. KWL tekniği hakkında bilgi verilerek K aşamasında basit elektrik devreleri hakkında bildiklerini yazmaları, W aşamasında ise bu konuya dair bilmek istediklerini, merak ettiklerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra "Pil, ampul ve bağlantı kablosu arasında nasıl bir ilişki olabilir" sorusuna yönelik olarak Tahmin – Gözlem- Açıklama temelli bir etkinlik yapılmıştır. Sınıfa çalışan bir elektrik devresi getirilere; öğrencilerden öncelikli olarak elemanları ve görevleri tahmin etmeleri istenmiş, tahmin işleminin tamamlanmasının ardından devredeki elemanların teker teker çıkarılması ile gözlem aşamasına geçilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin devredeki değişimi gözlemlemeleri ve not almaları istenmiştir. Sonrasında öğrencilerin tahminleri ve gözlemleri üzerine konuşulmuş ve devre elemanlarının isimleri ile görevleri açıklanmıştır. Öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi amacıyla öğrencilerle birlikte Phet simülasyonu üzerinden çalışan bir devre kurulmuştur. Etkinliğin tamamlanmasının ardından değerlendirme amacıyla öğrencilerin çalışma kağıdını tamamlamaları istenmiştir.

Araştırmanın ikinci haftası 5E modeline uygun şekilde tasarlanmıştır. Öncelikli olarak öğrenciler 5 kişilik gruplara ayrılmıştır. "Basit elektrik devrelerinde ampul yerine ne kullanılabilir? "Basit elektrik devrelerinde ampulü yakmanın farklı yolları nelerdir?", "Bir ampulün yanmama sebepleri neler olabilir?" sorularına yönelik olarak hazırlanan etkinliklere öğrencilere bir hikaye anlatılarak başlanmıştır. Giriş bölümünde öğrencinin ilgisini çekmek ve hedeften haberdar etmek amacıyla bir hikaye anlatılmış olup keşfetme bölümünde ise öğrencilere basit elektrik devre elemanları verilmiştir. Daha sonra gruplardan verilen elemanlarını kullanarak basit elektrik devresi kurmaları ve verilen deney raporunun uygun bölümleri doldurmaları istenmiştir. Bu süreçte öğretmen devreyi kuran grupların yanına giderek temel sorulara yönelik sorular sormuştur. Açıklama bölümünde ise öğrenciler sorulara yönelik buldukları fikirleri tartışmıştır. Daha sonra Phet simülasyonu aracılığıyla kurulan basit elektrik devresi üzerinden her elemanın görevi açıklanmıştır. Derinleştirme bölümü kapsamında öğrencilere ek malzemeler verilerek; deney raporundaki yönergelere göre ek malzemelerle değişikliklerin yapılması ve sonuçların rapora işlenmesi istenmiştir. Değerlendirme bölümünde ise öğrencilerin her birine çalışma kağıdı verilmiştir ve öğrencilerden çalışma kağıdına göre hangi devrenin çalışıp çalışmadığı ve nedenlerinin yazılması istenmiştir.

Araştırmanın üçüncü haftasında evdeki ve okuldaki elektrik düğmeleri ve kabloların birer devre elemanı olduğunu fark etmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda elektrik devre elemanlarının günlük hayattaki karşılıkları ile ilgili bir video izletilmiştir. Videonun belirli bir bölümünde durdurularak elektrik devresinin hayatımızın neresinde olduğunu düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerle birlikte okulun belirli bölümlerine gidilerek elektrikli aletlerin nasıl çalışıp çalışmadığına dair gözlem

yapmaları ve not almaları sağlanmıştır. Yapılan gözlem sonuçları üzerine konuşulmuş; değerlendirme amacıyla ünite soruları cevaplanmıştır. Bu haftaki diğer derste temel sorulardan "Elektriği verimli kullanmak ekonomi açısından neden önemlidir" sorusuna yönelik etkinlik yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle sınıfa farklı fiyatlarda fatura getirilmiş ve öğrencilere faturalardaki benzerlikler ve farklılıklar sorulmuştur. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılmış, elektriğin tasarruflu kullanımı ve ekonomik etkileri üzerine altı şapka etkinliği yapılmıştır. Bu haftanın son çalışması olarak öğrencilerden akran değerlendirme formunun doldurulması istenmiştir.

Araştırmanın dördüncü haftasında öğrenciler performans görevi kapsamında hazırladıkları aydınlatma cihazlarını sunmuşlardır. Performans görevine yönelik hazırladıkları proje açıklama formu doğrultusunda, aydınlatma cihazlarının amaçları, tasarımın nedenlerine yönelik bilgilendirme yapmışlardır. Bu aşamada öğrencilerden öncelikle öz değerlendirme formunu doldurmaları ve etkinliğin sonunda KWL etkinliğinin L bölümünü oluşturan basit elektrik devrelerine yönelik öğrendiklerini yazmaları istenmiştir.

Uygulamanın tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına özyeterlik ölçeği ile başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Sonrasında öğretim tasarımına yönelik görüşlerin belirlenmesi amacıyla deney grubunda yer alan öğrenciler ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için özyeterlik ölçeği ile akademik başarı testi kullanılmıştır. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine karşı özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Tatar, Yıldız, Akpınar ve Ergin (2009) tarafından geliştirilen ve Cronbach α güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanan "Fen ve Teknoloji Dersi Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Fen ve Teknoloji Dersi Özyeterlik Ölçeği beşli likert tipi olup 15'i olumlu ve 12'si olumsuz toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Fen ve Teknoloji Dersi Özyeterlik Ölçeği'nin orjinalinde bulunan maddeler de Fen ve Teknoloji ifadeleri yer almaktadır. Ancak mevcut öğretim programında ders adının Fen Bilimleri olarak belirtilmesi nedeniyle ölçek maddeleri Fen Bilimleri dersi olarak güncellendikten sonra uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin "Basit Elektrik Devreleri" ünitesindeki başarılarını ölçmek amacıyla ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve 13 açık uçlu sorudan oluşan Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Akademik Başarı Testi geliştirme sürecinin ilk aşaması olarak ilkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programındaki "Basit Elektrik Devreleri" ünitesinin amaçları ve öğrenci kazanımları belirlenmiştir. Belirlenen kazanımların yanında öğrencilere ön bilgilerini hatırlatmak amacıyla, günlük yaşamımızda önemli bir yer tutan ve ünite ile de bağlantılı olduğu düşünülen "Elektrik Tasarrufu" konusuna yer verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) fen bilimleri ders ve çalışma kitapları, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) fen bilimleri ders içerikleri ve çeşitli kaynaklardan faydalanılarak 13 açık uçlu soru içeren, madde havuzu oluşturulmuştur. Akademik Başarı Testinin güvenirliğinin artması amacıyla test maddeleri hazırlanırken dilin 4.sınıf öğrenci düzeyine uygun olacak şekilde açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan soruların öğrenci düzeyine uygun olup olmadığının belirlenmesi için ilkokul 4.sınıfta eğitim gören çalışma grubunun dışında yer alan dört öğrenciye sorular sesli ve sessiz olarak okutulmuş, sorularda anlaşılmayan bölümler öğrencilerden gelen dönütlere göre yeniden düzenlenmiştir. Bu doğrultuda düzenlenen başarı testi 1 eğitim bilimleri uzmanı ve 2 sınıf öğretmenin görüşleri alınarak son haline getirilmiştir. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Uygulamaya ilişkin çalışma grubunun görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Geliştirilen görüşme sorularına dair uzman görüşü alınmış ve iki öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında sorular düzenlenerek forma son hali verilmiştir. Görüşmelerde, Anlamaya Dayalı Tasarım modeli çerçevesinde hazırlanan

etkinliklerinin olumlu ve olumsuz yönleri, yaşanılan zorluklar, uygulamanın katkıları ve önerilere yönelik sorular sorulmuştur.

Veri Analizi

Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testi ile özyeterlik ölçeğinden elde edilen nicel veriler, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 27.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikli olarak, verilerin analizinde hangi istatistiki veri çözümleme türlerinin kullanılacağının belirlenmesi amacıyla özyeterlik ölçeği ve akademik başarı testinden elde edilen ön test ve son test puan dağılımlarına yönelik Shapiro-Wilk normal dağılıma uygunluk testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, her iki grubun puan dağılımları için $p>0.05$ olarak tespit edilmiştir. Bu durum, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda elde edilen verilerin varyanslarının eşitliğini incelemek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testinin sonucunda da puan dağılımları için $p>0.05$ olarak tespit edilmesi grupların varyanslarının eşit olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının özyeterlik algısı ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla *bağımsız gruplar t testi* kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test puanları arasında grup içerinde anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için ise *bağımlı gruplar t-testi*nden yararlanılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda görüşmelerden elde edilen veriler dikkatlice okunmuş, gruplandırılmış, gruplardan ilişkili olanlar belirlenen kod ve temalar altında toplanarak yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik kriterlerinin sağlanması adına çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikli olarak araştırma karma desende kurgulandığından inandırıcılığa, güvenirliliğe ve geçerliğe katkı sağlayan çeşitleme stratejisi uygulanmıştır. Çeşitleme stratejisi, birden fazla kaynaktan elde edilen veriler yoluyla sonucun kontrolü anlamına gelmektedir (Patton, 2014). Bu çalışmada başarı testi, özyeterlik ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veri toplamada çeşitlilik sağlanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen nitel ve nicel veriler birbirini destekleyecek şekilde bulgular bölümünde sunulmuştur. Başarı testi, özyeterlik ölçeği ve görüşme formuna yönelik güvenirlik bilgilerine ise yöntem bölümünde yer verilmiştir. Buna ek olarak araştırma süresince uzman görüşleri alınarak sürecin denetlenmesi sağlanmıştır. Nitel verilerin analiz sonuçları hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Bu veriler sunulurken ise gizliliğin sağlanması amacıyla katılımcılar Ö1,Ö2,Ö3… şeklinde kodlanmıştır. Araştırma etik kurul onayı ve MEB araştırma izni alınarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "*Anlamaya Dayalı Tasarım modeli ile tasarlanmış bir öğretim süreci öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?* şeklindedir. Akademik başarıya yönelik alt problemin değerlendirilmesi için öncelikle normal dağılım gösteren kontrol ve deney grupları verilerine ait ön test-son test değerleri gruplar içerisinde karşılaştırılarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Her bir grubun kendi içinde göstermiş olduğu değişimin gözlemlenmesi adına her bir grup için bağımlı grup t testi yapılmıştır. İlgili veriler Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur. Ardından kontrol

ve deney grupları ön test puanları ve son test puanları bağımsız gruplar t testi ile değerlendirilerek kontrol ve deney grupları arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test - Son Test Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

Akademik Başarı Testi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	20.50	5.12	19	-29.53	0.001
Son Test	20	79.55	13.13			

Tablo 3'e göre deney grubunda bulunan öğrencilerin ön teste ait ortalaması $\bar{X}$= 20.50 iken uygulama sonrasında artış göstererek son test ortalaması $\bar{X}$ = 79.55'e yükselmiştir. Aynı zamanda grup içerisinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek adına anlamlılık değerine bakıldığında $p < 0.05$ olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrasında akademik başarılarında anlamlı bir artış olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test - Son Test Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

Akademik Başarı Testi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	17.65	4.49	19	-11.74	0.001
Son Test	20	54.95	18.28			

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön teste ait ortalaması $\bar{X}$= 17.65 iken son test ortalamasının $\bar{X}$ = 54.95 olduğu görülmektedir. Grup içerisinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek adına anlamlılık değerine bakıldığında $p < 0.05$ olması nedeniyle kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

Her iki gruba ait ön test ve son test sonuçları incelendiğinde, grupların kendi içlerinde anlamlı bir artışın gerçekleştiği görülmüştür. Bu durum, her iki grubun da zaman içerisinde akademik becerilerinde gelişim gösterdiğini işaret etmektedir. Ancak, artışların yalnızca zaman veya diğer dışsal faktörlerden kaynaklanma olasılığı göz önünde bulundurulduğunda, uygulamanın etkinliğini değerlendirmek için deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Gözlemlenen gelişmenin uygulamadan kaynaklandığının ortaya konulabilmesi için, grupların uygulama öncesindeki düzeylerinin benzer olması önemlidir. Bu nedenle, kontrol ve deney gruplarının akademik başarı testi ön test puanları, gruplar arasında başlangıçta anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları Akademik Başarı Testi Ön Test Puan Ortalamalarına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	20	20.50	5.12	39	1.86	0.069
Kontrol Grubu	20	17.65	4.49			

Tablo 5 incelendiğinde grupların ön test ortalamalarına ait anlamlılık değerinin p=0.069 olduğu görülmektedir. Bu durum uygulamaya başlama sürecinde kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grupları Akademik Başarı Testi Son Test Puan Ortalamalarına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	X̄	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	20	79.55	13.13	39	4.88	0.001
Kontrol Grubu	20	54.95	18.28			

Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarına ait son test puan ortalamalarının X̄=79.55 ve X̄=54.95 olduğu görülmektedir. Bu farkın istatiksel açıdan anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla p değerine bakıldığında 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunda yürütülen Anlamaya Dayalı Tasarım temelli uygulamaların, bu gruptaki öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan ve yalnızca mevcut öğretim programı uygulamaları gerçekleştiren öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılığa neden olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi, "*Anlamaya Dayalı Tasarım modeli ile tasarlanmış bir öğretim süreci öğrencilerin özyeterlik algılarını nasıl etkilemektedir?* şeklindedir. Özyeterlik algısına yönelik alt problemin değerlendirilmesi için öncelikle normal dağılım gösteren kontrol ve deney grupları verilerine ait ön test-son test değerleri gruplar içerisinde karşılaştırılarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Her bir grubun kendi içinde göstermiş olduğu değişimin gözlenmesi adına her bir grup için bağımlı grup t testi yapılmıştır. İlgili veriler Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur. Ardından kontrol ve deney grupları ön test puanları ve son test puanları bağımsız gruplar t testi ile değerlendirilerek kontrol ve deney grupları arasında özyeterlik algıları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubu Fen Bilimleri Dersi Özyeterlik Ölçeği Ön Test - Son Test Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

Özyeterlik Ölçeği	N	X̄	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	109.40	12.50	19	-4.33	0.001
Son Test	20	117.80	10.18			

Tablo 7 incelendiğinde uygulama öncesi öğrencilerin özyeterlik algılarına yönelik puanlarının ortalaması X̄ =109.40 iken yapılan uygulama sonrasında grubun ortalamasının X̄ =117.80'e yükseldiği görülmektedir. Deney grubu kendi içerisinde yaklaşık 8,4 puanlık bir ilerleme göstermiştir. Grubun kendi içerisindeki gelişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı grup t testi sonuçlarına bakılmış ve gruba ait p anlamlılık değerinin 0.05 ten küçük olduğu görülmüştür. Bu sonuç, deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Kontrol Grubu Fen Bilimleri Dersi Özyeterlik Ölçeği Ön Test - Son Test Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

Özyeterlik Ölçeği	N	X̄	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	103.20	8.78	19	-4.33	.862
Son Test	20	103.45	9.06			

Kontrol grubuna ait tablo incelendiğinde öğrencilerin ön test ortalaması X̄=103.20 iken son test ortalaması X̄=103.45'tir. Kontrol grubunun kendi içerisinde küçük bir ilerleme kaydettiği

görülmektedir. Grubun ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılık değeri p=0.862 olarak bulunmuştur. p>0.05 olması nedeniyle kontrol grubu öğrencilerinin özyeterlik algılarına yönelik anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grupları Fen Bilimleri Dersi Özyeterlik Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	20	109.40	12.50	39	1.81	0.077
Kontrol Grubu	20	103.20	8.78			

Tablo 9'da görüleceği üzere deney grubuna ait özyeterlik ölçeği ortalaması $\bar{X}$=109.40 ve kontrol grubu ortalaması $\bar{X}$=103.20'dir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek adına p değeri incelendiğinde, p>0.05 olması nedeniyle iki grup arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Kontrol ve deney grubu ön test puanları arası arasında anlamlı bir fark olmaması kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine eşit şartlar altında başladıklarını göstermektedir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grupları Fen Bilimleri Dersi Özyeterlik Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	20	117.80	10.18	39	4.70	0.001
Kontrol Grubu	20	103.45	9.06			

Anlamaya Dayalı Tasarım temelli uygulamalarının özyeterlik algısı üzerinde etkili olup olmadığı konusunda Tablo 10 incelendiğinde kontrol ve deney grupları özyeterlik ölçeği son test puanları ortalamalarının $\bar{X}$ =117.80 ve $\bar{X}$ =103.45 olduğu görülmektedir. Grupların son test ortalamaları arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlenmesi amacıyla p değerine bakılmalıdır. Bu değerin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin özyeterlik algıları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında "*Öğrencilerin Anlamaya Dayalı Tasarım modeline uygun olarak işlenen Fen Bilimleri dersine yönelik görüşleri nelerdir?"* sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda dört tema elde edilmiştir. Bu temalar Anlamaya Dayalı Tasarım uygulamalarının katkıları, Anlamaya Dayalı Tasarım uygulamalarının farklılığı, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar ve uygulama sürecine yönelik öneriler şeklindedir. Elde edilen bulgular her bir tema başlığı altında açıklanmıştır ve öğrencilerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3..., olacak biçimde kod numaraları verilerek gizlilik sağlanmıştır.

Tema 1. Anlamaya Dayalı Tasarım Uygulamalarının Katkıları

Uygulama sonrasında öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinde yaşanan değişimlere, uygulamaların derse katkısına yönelik bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Anlamaya Dayalı Tasarım Uygulamalarının Katkılarına İlişkin Görüşmeden Elde Edilen Kodlar

Tema	Kod	*f*	Alıntı
Anlamaya Dayalı Tasarım Uygulamalarının Katkıları	Anlamlı Öğrenme	9	Ö11:"Daha iyi anlamamı sağladı." Ö12:"Basit elektrik devreleri ile ilgili bir şeyler biliyordum. Ama şimdi daha iyi anladım."
	Merak Duygusu	6	Ö5: "İlk dersten sonra basit elektrik devresi nasıl kurulur çok merak ettim. Eve gidince internetten izleyip nasıl kurulduğuna bile baktım."
	Özgüven Artışı	5	Ö9: "Daha önce deney yapmamıştık. Tornavida bile kullandık. Proje yapmıştık ama böyle değildi. Bunları yapınca artık daha iyi olduğumu anladım."
	Derse Olan İlgi	6	Ö13: "Fen dersini daha önce de seviyordum. Ama şimdi biraz daha sevmeye başladım."

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin Anlamaya Dayalı Tasarım uygulamalarının kendilerine katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Anlamaya Dayalı Tasarım temelli fen uygulamalarının anlamlı öğrenmeyi sağladığını ifade etmektedir. Bunun yanında öğrenciler anlamaya dayalı tasarım ile derse olan ilginin arttığını, uygulamaların derse karşı özgüvenlerini ve merak duygularını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Tema 2. Anlamaya Dayalı Tasarımın Farklılığı

Fen Bilimleri dersinde uygulanan Anlamaya Dayalı Tasarım modelinin önceki derslere göre farklılığına ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Anlamaya Dayalı Tasarımın Farklılığına İlişkin Görüşmeden Elde Edilen Kodlar

Tema	Kod	*f*	Alıntı
Anlamaya Dayalı Tasarımın Farklılığı	Eğlenceli	13	Ö3:"Dersler çok eğlenceliydi. Grup çalışmalarında zorlandım ama hiç sıkıcı değildi." Ö5:"Daha önce kitaptan daha çok yapıyorduk.

			Şimdi sürekli etkinlik yapıyoruz. O yüzden çok eğlenceli”
	İlgi çekici	8	Ö11: “Dersler daha güzeldi. Dikkat çekiciydi.”
	Farklı yöntemlerin kullanılması	9	Ö8: “Her derste farklı şeyler yaptık. Grup etkinlikleri güzeldi”
			Ö14: “Her derste farklı şekilde anlattınız. Deftere bile çok az yazı yazdık.”
	Aktif katılım	6	Ö2: “Derste sürekli bir şeyler yaptık. Eskiye göre daha çok parmak kaldırdım”

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin anlamaya dayalı tasarım modeli ile işlenen Fen Bilimleri derslerinin önceki derslere göre olumlu yönde farklılaştığını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulama öncesinde derslerde ağırlıklı olarak ders kitabının kullanılmasının dersi sıkıcı hale getirdiğini söylemiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenciler dersin daha eğlenceli ve ilgi çekici hale geldiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda her ders farklı yöntemlerin kullanılması, katılım arttırılması öğrenciler tarafından belirtilen diğer farklılıklardır.

Tema 3. Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları herhangi bir sorunun olup olmadığına dair yanıtlarından elde edilen kodlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşmeden Elde Edilen Kodlar

Tema	Kod	*f*	Alıntı
Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	Zaman	4	Ö9: “Bazı etkinlikleri anlamaya çalışıp yaparken ders bitti. O yüzden yarıda kaldı ve evde bitirmem gerekti.”
			Ö6:”Grupla yapılan etkinliklerde hiç yetişemedik.”
	Uyumsuzluk	6	Ö16: “Etkinlik yaparken bazı arkadaşlarımız çok konuşuyordu. Bu da etkinliği bitirmemizi zorlaştırdı.”
			Ö10: Etkinlik yaparken gruptakiler kağıdı bana bıraktı. Çoğunu ben yazdığım için daha fazla yoruldum.”

Tablo 13’a göre, öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar arasında en yüksek frekansta öğrencilerin birbirleri ile uyumsuz olduğu görülmektedir. Bu sorunların çözümünde ise grup üyeleri öğretmene sorundan bahsetmiş ve grup içerisinde değişiklikler yapılarak çözüme gidildiği anlaşılmıştır.

Tema 4. Uygulama Yönelik Öneriler

Fen Bilimleri dersinde UbD uygulamasına yönelik öğrencilerin önerilerine ilişkin elde edilen kodlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Uygulamaya Yönelik Önerilere İlişkin Görüşmeden Elde Edilen Kodlar

Tema	Kod	*f*	Alıntı
Uygulamaya Yönelik Öneriler	Etkinlikler devam etmeli	9	Ö4: "Bu etkinliklerle dersler daha zevkli geçiyor. Bu yüzden hep böyle işlemeliyiz."
	Daha farklı etkinlikler yapılmalı	7	Ö7: "Akıllı tahtayı daha fazla kullanabilirdik." Ö10: "Yarışma yapsaydık güzel olabilirdi. Ya da farklı deneyler yapabiliriz."
	Tekrar için materyal verilmeli	4	Ö1: "Evde tekrar yapmak için çok az yazı yazmıştık. Belki başka bir şeyler daha verilseydi daha iyi çalışırdım"

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun etkinliklerin devam etmesine yönelik öneride bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı daha farklı etkinliklerinde eklenmesini isterken bir kısmı da materyal çeşitliliği konusunda öneride bulunmuştur.

SONUÇ

Bu çalışmada, Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modeli temel alınarak hazırlanan öğretimin, öğrencilerin başarı düzeylerine ve Fen Bilimleri dersine yönelik özyeterlik algılarına etkisi ile öğrencilerin gerçekleştirilen öğretim süreci hakkındaki görüşlerinin neler olduğu incelenmiştir. Araştırmanın bulguları Anlamaya Dayalı Tasarım modeline göre hazırlanmış bir öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve özyeterlik algıları üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Çalışmanın ilk boyutunu oluşturan akademik başarıya ilişkin nicel bulgular, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının akademik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Uygulama sonunda ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda, UbD yaklaşımına dayalı öğretimin, öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki başarılarını artırmada mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu durumun olası nedenleri arasında, öğretim tasarımı oluşturulurken temel sorulara önem verilmesi ve öğrencilerde bu sorular ile konu hakkında merak uyandırılması, yeni öğrenmelerin sorgulanarak günlük hayatla ilişkilendirilmesi, aktif katılımın desteklenmesi ve sürecin farklı yöntem ve tekniklerin kullanılarak yapılandırılması yer alabilir. Sürecin bu şekilde planlanması, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmış, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini desteklemiş olabilir. Aynı zamanda başarı düzeyinin artmasında UbD'nin ne şekilde etkili olduğunu anlayabilmek için öğrenci görüşleri incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin UbD temelli öğretim sürecinin öğrenmelerine katkı sağladığını, derslerin daha ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu belirttiği görülmektedir. Ayrıca, bu öğretim sürecinin diğer ders uygulamalarından olumlu anlamda farklılaştığına dair ifadeler

öne çıkmıştır. Tüm bunlar son testte istatiksel olarak anlamlı bir farkın elde edilmesine sebep olmuş olabilir. Bu sonuç, Gül vd., (2021), Özyurt vd., (2021), Özdemir ve Yurtseven (2023), Çinkaya ve Yurtseven (2024) gibi UbD temelli yaklaşımların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerini vurgulayan farklı çalışmalarla örtüşmektedir. Buna ek olarak UbD uygulamaları öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklerken öğretim sürecine yönelik daha bütüncül ve daha derin bir anlayış kazanmalarına olanak tanımaktadır. Bu durum Kolenda (2007) ve Harris (2010)'in görüşlerine dayanarak hem öğrenim sürecinin gelişmesini hem de akademik başarının artmasını sağlayabilmektedir.

Araştırmanın bir diğer boyutu, Anlamaya Dayalı Tasarım modelinin öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın nicel bulguları, deney grubu öğrencilerinin özyeterlik puanlarında anlamlı düzeyde bir artışın olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde, öğrencilere göre modelin katkılarından biri, derse yönelik özgüven artışı olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda Anlamaya Dayalı Tasarım modelinin özyeterlik algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu söylenebilir. Anlamaya Dayalı Tasarım modelinde öğrenciler temel sorular yoluyla sorgulamaya teşvik edilmekte, aktif olarak sürece katılmaları desteklenmekte ve öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilmektedir. Süreç boyunca öğrenciye sunulan açık hedefler, anlamlı öğrenmenin sağlanması amacıyla verilen performans görevleri ve düzenli geribildirim ile öğrencinin kendi öğrenme sürecini fark etmesine ve süreçte başarı deneyimi yaşamasına katkı sağlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin kendi potansiyellerine duydukları güvenin artmasına olanak sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin kendi öğrenme sürecine yönelik farkındalık kazandıkları, başarılı olma fırsatına sahip oldukları öğrenme ortamlarında, özyeterlik algılarının olumlu yönde değiştiğini dair sonuçlar görülmektedir (Chase, 2001; Milner ve Hoy, 2001; Washington, 2006).

Son olarak, öğrencilerin Anlamaya Dayalı Tasarım modeli kullanılarak tasarlanmış fen öğretimine yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler derslere yönelik olumlu düşüncelerini süreçte yapılan uygulamalar ile dersin daha önceki derslere göre daha ilgi çekici, merak uyandırıcı ve eğlenceli olduğunu belirterek aktarmışlardır. Bu durum öğrencilerin öğrenme isteğini arttırırken derse yönelik özgüvenlerine de katkı sağlamaktadır. Bu veriler çalışmadan elde edilen nicel veriler ile uyum sağlamaktadır.

Araştırma sorularından elde edilen bulgular Anlamaya Dayalı Tasarım modeli temelli fen öğretiminin öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de öz yeterlik algılarını geliştirmede olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Anlamaya Dayalı Tasarım modelinin öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimini desteklediği söylenebilir. Bu sonuç, Yurtseven (2016), Geylan (2021) ve Özdemir (2021) gibi çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Ulaşılan bu sonucun modelin anlamaya odaklı olması ve öğretim sürecinin anlamayı sağlayacak şekilde farklılaştırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışma, fen öğretiminde UbD modelinin kullanılabilirliğine yönelik etkili sonuçlar sunmaktadır. Diğer yandan bu araştırma tek bir dersin bir ünitesi üzerinden yürütülmesi nedeniyle bazı sınırlılıklara sahiptir. UbD modeline dayalı öğretim tasarımlarının, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı disiplinlerde uygulanarak modelin etkililiğine yönelik daha kapsamlı çalışmalar yürütülmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Açar, A., Ercan, B. ve Altun, S. (2019). Olasılık konusunun anlamaya dayalı tasarım ile öğretimi: öğrencilerin başarı, tutum ve görüşleri üzerine bir inceleme. TEDMEM Eğitim ve Bilim, 44 (198), 115-147. https://doi.org/10.125390/EB.2015.4012

Aktamış, H., Kiremit, H. Ö. ve Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (2), 1-10. http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/

Altun, S. ve Toy, B. (2023). Tasarımcı Öğretmenler Tasarlıyor. Pegem Akademi.

Aydede, M. N. ve Matyar, F. (2009). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının bilişsel düzeyde öğrenci başarısına etkisi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6 (1), 115-127. https://tused.org/index.php/tused/article/view/112

Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). How people learn: Brain, mind, experince and school. National Academy Press.

Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi

Chase, A. M. (2001). Children's self-efficacy motivational intentions and attributions in physical education and sport. Research Quarterly for Exercise and Sport, 72(1), 47-54. https://doi.org./10.1080/02701367.2001.10608931

Cresswell, J. W. (2013). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. SAGE Publications.

Çepni, S. (2015). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi. Pegem Akademi.

Çinkaya, Y. K., ve Yurtseven, N. (2024). Anlamaya dayalı tasarım (ubd) temelli ters-yüz edilmiş sınıf modelinin kimya derslerinde öğrenciler üzerindeki etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(2), 815-841. https://doi.org/10.37217/tebd.1436867

Erdağı, T. (2024). Anlamaya dayalı tasarım modelinin (UBD) 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme ve işbirliği ile akademik başarıya etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Geylan, H. A. (2023). Ekosistem ekolojisi konusuna yönelik anlamaya dayalı tasarımın (UbD) başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/4d463eeb-9315-4ea4-8ab3-2565ebaf3cb6/ekosistem-ekolojisi-konusuna-yonelik-anlamaya-dayali-tasarimin-ubd-basari-tutum-ve-kaliciliga-etkisi.

Gül, M., Altun, S., ve Toy, B. Y. (2021). Anlamaya dayalı tasarım uygulamasının (Ubd) öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine etkisi: TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi üzerine bir çalışma. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (51), 123-152. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1678196.

Gülten, D. Ç., Ergin, H., & Avcı, R. (2009). Bilgiyi işleme kuramı ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi. HAYEF Journal of Education, 6(2), 1-10. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93115.

Harris A. R. (2010). Investigating efforts to change educator attitudes and teaching strategies through professional development focused on the use of backward design curriculum and the principles of efficacy: Educator beliefs and attitudes [Unpublished Doctoral Dissertation]. Lindenwood University.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2007). İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi, İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül. Milli Eğitim Basımevi.

Karaarslan, F. (2010). Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkiliği. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Kartal, Ş. ve Öztürk, A. (2023). Cumhuriyet dönemi ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programlarının program ögeleri açısından incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 52(239), 1707-1750. DOI: 10.37669/milliegitim.1135407

Kılıç, İ., Ünal, T. ve Ergin, D. Y. (2015). Günlük yaşamdaki fen olaylarının bilgi temelli yaklaşım düzeylerinin toplumsal bazı değişkenler açısından incelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 121-137. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/321302

Kıray, G., ve Göktaylar, A. (2004). Çoklu zekâ kuramının 4. sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9.

Kolenda, R. L. (2007). Japanese lessons tudy, staff development, and science education reform: The Neshaminy story. Science Educator, 16(1), 29-33. https://eric.ed.gov/?id=EJ773365

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 111-133. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153331

Kurt, I. (2001). Fen eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenmesine ve hatırlamasına etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

MEB (2024). Fen bilimler öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/fen-bilimleri-dersi.

Milner, R. H., & Hoy, W. A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. Teaching and Teacher Education, 19, 263-276. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00099-9.

Oktay, A. (2007). Eğitim Bilimlerine Giriş. Pegem Yayıncılık.

Özdemir, E. (2021). UbD temelli farklılaştırılmış fen derslerinin öğrencilerin motivasyonuna, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarısına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Özdemir, E., ve Yurtseven, N. (2023). Ubd temelli farklılaştırılmış fen öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 7(1), 1-16. https://doi.org/10.32960/uead.1215835.

Özyurt, M., Kan, H. ve Kıyıkcı, A. (2021). The Effectiveness of understanding by design model in science teaching: A quasi-experimental study. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (94). DOI: 10.14689/ejer.2021.94.1.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.). Sage Publications.

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. (26. Baskı). Anı Yayıncılık.

Som, İ., Türkan, A. ve Altun, S. (2016). Design of Introduction to Educational Sciences course using UbD: The evaluation of prospective teachers' achievement, attitudes and opinions about the course. International Journal of Social Sciences and Education Research, 2(4), 1341-1351. https://doi.org/10.24289/ijsser.279009.

Şenyiğit, Ç. ve Sılay, İ. (2019). Basit elektrik devreleri konusunda üç aşamalı kavram testinin geliştirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi(48), 69-87. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/909253.

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3 (5). https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Şimşek%2C+N.+%282004%29.+Yapılandırmacı+öğrenme+ve+öğretime+eleştirel+bir+yaklaşım.+Eğitim+Bilimleri+ve+Uygulama%2C+3+%285%29.&btnG=

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme – öğretme süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1-2), 68-75. https://cdn.anadolu.edu.tr/files/anadolu-cms/06lOgxlW/uploads/98-141110-56a4ddb369f41041.pdf.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin yayıncılık.

Yurtseven, N. (2016). Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı ubd (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi. (Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. Journal of Mixed Methos Research, 1, 3-7. https://doi.org/10.1177/2345678906293042.

Tatar, N., Yıldız, E., Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2009). A study on developing a self-efficacy scale towards science and technology. Eurasian Journal of Educational Research, 36, 263-280. https://www.researchgate.net/profile/Eylem-Yildiz-Feyzioglu/publication/298122478_A_Study_on_Developing_a_Self_Efficacy_Scale_towards_Science_and_Technology/links/588b000e92851cc55d3e2b6f/A-Study-on-Developing-a-Self-Efficacy-Scale-towards-Science-and-Technology.pdf.

Washington, K. (2006). Sixth grade students' perceptions regarding their performance in a differentiated mathematics ınstructional model at a selected ıntermediate school. [Unpublishing Doctoral Thesis]. Sam Houston State University.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). Understanding by Design. Association for Supervision and Curriculum Development.

DEĞERLER EĞİTİMİNİN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDEKİ YERİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ

Ethem GÜRHAN

Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye
ethemgurhan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5870-3986

Özet

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini bütüncül şekilde geliştirmeyi hedefleyen yeni nesil bir eğitim anlayışını temsil etmektedir. Bu modelde değerler eğitimi, yalnızca müfredatın bir parçası değil; bireyin karakter inşasını ve toplumsal aidiyet duygusunu güçlendiren temel bir unsur olarak konumlandırılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nde değerler eğitiminin nasıl yapılandırıldığını ve uygulamaya dönük olarak ne ölçüde geçerlilik taşıdığını incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli taslak belgesi, değerler eğitimiyle ilgili akademik yayınlar ve politika belgeleri tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz çerçevesi esas alınmıştır. Bulgular, modelin değerler eğitimini disiplinler arası bir yaklaşımla ele aldığını; milli, evrensel ve kültürel değerleri harmanlayarak öğrencide anlamlı bir değer bilinci oluşturmayı amaçladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, uygulamaya dönük bazı belirsizlikler, öğretmen yeterlikleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarında geliştirmeye açık alanların olduğu da belirlenmiştir. Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin sunduğu değer temelli eğitim yaklaşımı, 21. yüzyılın insan odaklı eğitim vizyonuyla uyumludur. Ancak bu yaklaşımın başarıya ulaşması için öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda mesleki destekle güçlendirilmesi ve uygulama kılavuzlarının netleştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye yüzyılı maarif modeli, değerler eğitimi, eğitim politikası, tematik analiz, insan odaklı eğitim

THE PLACE AND APPLICABILITY OF VALUES EDUCATION IN THE TÜRKİYE CENTURY EDUCATION MODEL

Abstract

The Türkiye Century Maarif Model represents a new-generation educational approach that aims to holistically develop the cognitive, affective, and behavioral dimensions of the individual. In this model, values education is not merely a part of the curriculum but is positioned as a fundamental component that strengthens character formation and a sense of social belonging.The purpose of this study is to examine how values education is structured within the Türkiye Century Maarif Model and to what extent it is applicable in practice. The research was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research designs. The study analyzed the draft document of the Türkiye Century Maarif Model published by the Ministry of National Education, as well as academic publications and policy documents related to values education, through thematic analysis. The analysis followed the thematic analysis framework proposed by Braun and Clarke (2006). The findings revealed that the model approaches values education through an interdisciplinary perspective and aims to develop a meaningful value consciousness in students by blending national, universal, and cultural values. However, the study also identified areas for improvement, particularly concerning practical implementation, teacher competencies, and the assessment and evaluation dimension. In conclusion, the value-based educational approach presented by the Türkiye Century Maarif Model aligns with the human-centered educational vision of the 21st century. Nevertheless, in order for this approach to be successful, teachers need to be professionally supported in the field of values education, and practical guidelines must be clearly defined.

Keywords: Türkiye Century Maarif Model, values education, education policy, thematic analysis, human-centered education

GİRİŞ

Küresel düzeyde hızla değişen sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik dinamikler, eğitim sistemlerini yeniden düşünmeye ve yapılandırmaya zorlamaktadır. 21. yüzyılın çok boyutlu krizleri—

ahlaki çözülme, çevresel tehditler, sosyal eşitsizlikler ve dijital yabancılaşma gibi meseleler—eğitim kurumlarını yalnızca bilişsel bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkarıp; bireyin değer dünyasını, toplumsal aidiyetini ve etik sorumluluğunu şekillendiren bütüncül bir yapıya dönüştürmeyi zorunlu kılmaktadır (UNESCO, 2021). Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında kamuoyuna sunulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yalnızca yapısal ve pedagojik bir reform değil, aynı zamanda ahlaki ve kültürel bir yönelimi temsil etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını eş zamanlı olarak geliştirmeyi amaçlayan, insan merkezli ve çok boyutlu bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bu modelde değerler eğitimi, yalnızca ders içeriklerinin içinde yer alan bir alt başlık olarak değil; bireyin karakter gelişimini, toplumsal uyumunu ve millî kimliğini destekleyen temel bir eğitimsel yapı taşı olarak konumlandırılmaktadır (MEB, 2023). Bu yaklaşım, bireylerin yalnızca bilgi sahibi değil; aynı zamanda anlam, sorumluluk ve erdem taşıyan bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Bu yönüyle model, John Dewey'in eğitimi "hayat için hazırlık değil, hayatın kendisi" olarak tanımlayan yaklaşımını (Dewey, 1930) yeniden yorumlamaktadır. Değerler eğitimi, ulusal ve uluslararası literatürde uzun süredir tartışılan bir alan olup bireyin ahlaki gelişimi, toplumsal normlara uyumu ve etik karar alma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir öğretim yaklaşımıdır (Lickona, 1991; Halstead & Taylor, 2000). Bu alanın kökenleri Aristoteles'in "iyi yurttaş" anlayışından, Kant'ın etik özerklik düşüncesine; Dewey'in deneyime dayalı ahlaki gelişim kuramından, Kohlberg'in evre temelli ahlak gelişim modeline kadar uzanmaktadır. Kohlberg'e (1981) göre ahlaki gelişim, bireyin yaşadığı sosyal deneyimler aracılığıyla ilerleyen kademeli bir süreçtir. Bu nedenle eğitim ortamlarının, öğrencilerin değer temelli düşünme ve karar alma becerilerini destekleyecek sosyal öğrenme bağlamları olarak tasarlanması gerekmektedir. Lickona (1991) ise değerler eğitimini bilgi (know the good), duygu (desire the good) ve eylem (do the good) bileşenleri üzerinden tanımlamış; bu üç boyutun dengeli şekilde eğitim programlarına yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Son yıllarda değerler eğitimi, disiplinler arası bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmakta; vatandaşlık eğitimi, çevre eğitimi, barış eğitimi ve etik eğitim gibi alanlarla bütünleştirilerek çok boyutlu bir kimlik kazanmaktadır (Veugelers, 2011; Krettenauer & Anderson, 2022). UNESCO (2021) da değerler eğitimini sürdürülebilir kalkınma, demokratik yurttaşlık ve kültürel çeşitlilik bağlamında ele almakta; eğitim sistemlerinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda ahlaki ve duyuşsal gelişimi de öncelemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye'de değerler eğitimi politikalarının gelişimi, 2000'li yılların başında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle sistematik olarak müfredata entegre edilmeye başlanmıştır (MEB, 2018). Aktepe, Keser ve Şeref'in (2020) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin değer aktarımında en fazla drama, hikâye, film ve örnek olay yöntemlerini kullandıkları; soyut uygulamaların ise etkisiz bulunduğu belirtilmiştir. Bu durum, değerler eğitiminin okul iklimiyle bağlantılı, somut etkinlikler üzerinden yürütülmesi gerektiğini göstermektedir. 2017 ve 2018 müfredat reformlarında değerler eğitimi daha görünür hâle getirilmiş; öğrenci merkezli ve yaşamla ilişkili bir yaklaşımla yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Ancak 2023'te açıklanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler eğitimini müfredatın tematik omurgasına yerleştirmesi bakımından önceki yaklaşımlardan ayrılmaktadır.

Modelin "erdem-değer-eylem" çerçevesi, Lickona'nın üç boyutlu yapısıyla benzerlik göstererek değerlerin yalnızca bilgi düzeyinde kalmayıp davranışa dönüşmesini öngörmektedir (MEB, 2023). Böylece öğrencilerin içselleştirilmiş bir değer bilincine ulaşmaları hedeflenmektedir. Bununla birlikte literatür, modelin uygulamaya dönük boyutlarında hâlen belirsizlikler bulunduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen yeterlikleri, uygulama kılavuzlarının eksikliği, okul temelli destek mekanizmalarının sınırlılığı ve ölçme-değerlendirme araçlarının netleşmemiş olması gibi noktalar kritik sorun alanlarıdır (Gürhan, 2017; Tunay Kamer & Şahin, 2021). Bu nedenle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yalnızca bir

müfredat değişimi değil, eğitim sisteminde etik ve kültürel bir yeniden yapılanmayı ifade etmektedir. Ancak bu yeniden yapılanmanın sahada başarıya ulaşabilmesi için öğretmen eğitimi, yönetsel destek, kaynak materyallerin niteliği ve sistematik izleme-değerlendirme süreçleri gibi çok katmanlı stratejilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler eğitimini müfredatın kurucu unsurlarından biri olarak konumlandırmakta; ancak öğretmen yeterlikleri, ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği ve uygulama kılavuzlarının eksikliği gibi faktörler, bu modelin sahadaki etkinliğini sınırlayabilecek potansiyel sorun alanları oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın temel problemi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitiminin kuramsal çerçevesi ile uygulamadaki yansımaları arasındaki uyumsuzlukları ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde değerler eğitiminin nasıl yapılandırıldığını ve bu yapılandırmanın uygulamaya dönük geçerliliğini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi (document analysis) yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, mevcut yazılı belgelerin sistematik olarak incelenmesine dayanan bir veri toplama yöntemidir ve özellikle politika analizlerinde, uygulamaya dönük çözümlemelerde ve içerik değerlendirmelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Bowen, 2009).

Araştırma Materyalleri

Araştırmanın veri kaynakları aşağıdaki belgelerden oluşmaktadır:

- Millî Eğitim Bakanlığı (2023) tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Taslak Belgesi,
- Değerler eğitimi üzerine yapılmış akademik makaleler (Uluslararası ve ulusal indeksli dergilerde yayımlanmış),
- Resmî politika belgeleri, yönetmelikler ve kamuya açık sunumlar,
- MEB'in resmî internet sitesinde yer alan tanıtım materyalleri ve infografikler.

Bu belgeler, çalışmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme (purposeful sampling) yoluyla seçilmiştir. Belgelerin seçiminde, değerler eğitimi temasını doğrudan içermesi ve uygulamaya dair politika yönelimi sunması temel kriter olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi Süreci

Toplanan veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Tematik analiz, nitel verilerin belirli tema ve kalıplar etrafında sistematik olarak sınıflandırılması ve yorumlanmasına olanak tanır (Braun & Clarke, 2006). Araştırmada Braun ve Clarke'ın altı aşamalı tematik analiz süreci esas alınmıştır:

1. Veriye aşinalık: Belgelerin ayrıntılı okunması ve anlamlı ifadelerin not edilmesi,
2. İlk kodların oluşturulması: Anlamlı veri birimlerinin kodlanması,
3. Temaların aranması: Kodlar arasında anlamlı gruplamaların oluşturulması,
4. Temaların gözden geçirilmesi: Temaların tutarlılığı ve geçerliliğinin değerlendirilmesi,
5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması: Her temaya açıklayıcı bir ad verilmesi,

6. Raporlaştırma: Temaların örnek alıntılarla desteklenerek rapora dönüştürülmesi.

Veri analiz süreci, NVivo 12 yazılımı desteği olmaksızın manuel olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir belge, bağımsız araştırmacı tarafından en az iki kez incelenmiş, temalar arası uyum göz önünde bulundurularak analiz sonuçları uzlaşı ile sonlandırılmıştır.

Güvenirlik ve Etik İlkeler

Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla veri kaynak çeşitliliği sağlanmış ve araştırmacılar arası görüş birliği ilkesi temel alınmıştır. Temalar, doğrudan alıntılarla desteklenmiş; yorumlama sürecinde öznellikten kaçınılmıştır. Etik ilkelere uygun olarak, yalnızca kamuya açık ve resmî olarak yayımlanmış belgeler kullanılmış; kişisel veriler veya özel belgeler dâhil edilmemiştir.

BULGULAR

Tematik analiz sonucunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimine ilişkin üç temel tema ve alt başlıklar ortaya çıkarılmıştır:

Değerlerin Disiplinlerarası Yaklaşımla Sunulması

Araştırma kapsamında incelenen MEB belgeleri ve güncel akademik kaynaklar, modelin değerler eğitimine ilişkin yaklaşımının disiplinler arası bir anlayışa dayandığını ortaya koymaktadır. "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesi; yalnızca belirli derslerde değil, tüm öğretim kademelerinde ve farklı disiplinlerde ortak değerlerin işlenmesini amaçlamaktadır (MEB, 2023). Bu yapı, değerlerin yaşam becerileriyle bütünleştirilerek öğrenci davranışlarına yansımasını hedeflemektedir. Örneğin, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Görsel Sanatlar gibi derslerde ahlakî, estetik ve toplumsal sorumluluk temalarının disipliner sınırlar ötesinde sunulması bu yaklaşımın uygulama örnekleri arasında yer almaktadır.

Bayat ve Yazar (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sınıf öğretmenlerinin değer aktarımında çeşitli dersleri entegre bir biçimde kullandıkları, özellikle günlük yaşamla ilişkilendirilen etkinliklerde değer öğretiminin daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, disiplinlerarası yapılandırmanın, öğrencilere değerleri soyut bir kavram olarak değil, yaşantılar yoluyla içselleştirme fırsatı sunduğunu göstermektedir.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve Değerlerin Davranışa Dönüşümü

Modelin ayırt edici yönlerinden biri, değerlerin bilişsel düzeyde kalmayıp davranışsal düzeye ulaşmasını hedeflemesidir. Bu bağlamda taslak metinde yer alan "erdem-değer-eylem" üçlemesi; öğrencilerin sadece 'iyi'yi tanıması değil, aynı zamanda 'iyi'yi istemesi ve bunu uygulamaya geçirmesi gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2023). Bu yaklaşım, Lickona'nın (1991) karakter eğitimine ilişkin tanımıyla örtüşmektedir: "İyi karakter, doğruyu bilmek, doğruyu istemek ve doğruyu yapmaktır."Ancak değerlerin sınıf içi davranışa dönüşümünde öğretmenlerin rehberlik rolü belirleyicidir. Gürhan (2017), öğretmen davranışlarının değer aktarımı sürecinde en etkili değişkenlerden biri olduğunu ve değerlerin ancak öğretmen tutumlarıyla bütünleştiğinde öğrenci tarafından içselleştirildiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenin model olma işlevi, değer eğitiminin kalıcı hale gelmesi için kritik öneme sahiptir.

Uygulamadaki Belirsizlikler: Öğretmen Yeterlikleri ve Ölçme-Değerlendirme Sorunları

Modelin teorik çerçevesi güçlü ve vizyoner bir yapı sunsa da uygulamaya yönelik çeşitli belirsizliklerin varlığı tespit edilmiştir. Özellikle öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine dair somut bir eylem planı sunulmaması, modelin sahadaki etkisini sınırlamaktadır. Tunay Kamer ve Şahin (2021) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, öğretmen adayları değerler eğitiminin hem öğretmen

yetiştirme programlarında ayrı bir alan olarak ele alınması hem de hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, değer aktarımının etkili olabilmesi için öğretmenlerin yalnızca bilgi sahibi olmalarının değil, bu bilgileri sınıf içinde uygulayabilecek donanıma sahip olmalarının da gerektiğini göstermektedir. Modelin sahada etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin değer aktarımına yönelik mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Ayrıca ölçme-değerlendirme süreçlerinin değer eğitimiyle uyumlu biçimde yeniden yapılandırılmamış olması, öğrencilerin değer gelişiminin nasıl izleneceği sorusunu gündeme getirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli taslağında değer kazanımına yönelik ölçütlere yer verilse de bu ölçütlerin ne şekilde somutlaştırılacağına dair yeterli yönlendirme bulunmamaktadır (MEB, 2023). Oysa değer temelli öğrenmelerin izlenmesi, öğrenci gelişiminin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında yapılan tematik analiz, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerler eğitimine yönelik güçlü bir kuramsal altyapıya ve vizyoner bir yaklaşıma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Model, bireyin sadece bilişsel gelişimini değil; aynı zamanda ahlaki, duyuşsal ve davranışsal gelişimini de esas alan bütüncül bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Değerler eğitimini yalnızca belirli derslerin içinde sınırlı kalan bir içerik olmaktan çıkarıp, tüm disiplinlere yayılan bir yapı olarak ele alan yaklaşım, 21. yüzyılın insan odaklı eğitim paradigmasıyla uyumludur.

Modelin "erdem-değer-eylem" çerçevesi, değerlerin sadece bilgi düzeyinde değil, davranış düzeyinde de içselleştirilmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda karakter inşası, toplumsal aidiyet ve kültürel bütünlük gibi konular modelin temel eksenlerini oluşturmaktadır. Ayrıca milli, evrensel ve kültürel değerlerin bir arada sunulması, öğrencilerin çok yönlü bir değer bilinci geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Ancak elde edilen bulgular, modelin uygulama sürecine dair bazı önemli sorun alanlarına da işaret etmektedir. Bunların başında, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olup olmadıkları sorusu gelmektedir. Değerler eğitiminin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin bu alandaki pedagojik yeterliklerinin güçlendirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bunun yanı sıra değer aktarımında kullanılacak yöntem, teknik ve materyallere dair açık ve uygulanabilir bir rehberliğin eksikliği, uygulayıcılar açısından belirsizlik yaratmaktadır.

Bir diğer önemli husus ise ölçme-değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması ihtiyacıdır. Değerlerin kazanılıp kazanılmadığını tespit etmek için geleneksel akademik başarı ölçütleri yetersiz kalmaktadır. Bu noktada, değer temelli gözlem formları, davranış temelli rubrikler ve öğrenci portfolyoları gibi alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu çerçevede aşağıdaki somut öneriler geliştirilebilir:

1. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Değerler Eğitimi Modülleri: Eğitim fakültelerinde değerler eğitimi, yalnızca kuramsal değil; uygulamalı içeriklerle zenginleştirilmiş özel modüller hâlinde sunulmalıdır.

2. Uygulama Kılavuzları ve Materyal Desteği: MEB tarafından her branş için değer aktarımına yönelik örnek ders planları, etkinlik dosyaları ve ölçme araçlarını içeren rehber dokümanlar hazırlanmalıdır.

3. Okul Temelli Hizmet İçi Eğitimler: Okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik olarak değerler eğitimi alanında yapılandırılmış, sürekli ve izleme-değerlendirme temelli hizmet içi eğitim programları sunulmalıdır.

4. Aile ve Toplumla İş Birliği: Değerler eğitimi yalnızca okul içinde değil, aile ve toplumla etkileşim içinde yürütülmelidir. Ailelerin bilinçlendirilmesi ve yerel kültürel değerlerin eğitim ortamlarına entegrasyonu sağlanmalıdır.

5. Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Öz değerlendirme formları, akran değerlendirme, öğretmen gözlemleri ve öğrenci günlükleri gibi çoklu değerlendirme araçları ile değer kazanımı izlenmelidir.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, içerdiği vizyoner bakış açısıyla değerler eğitiminin Türkiye eğitim sisteminde daha güçlü bir yer edinmesine imkân tanımaktadır. Ancak bu modelin sahada etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, kurumsal destek ve sistematik bir değerlendirme çerçevesine ihtiyaç duyulmaktadır. Değerler eğitimine ilişkin bu bütüncül yaklaşım, yalnızca bireylerin değil; aynı zamanda toplumun ahlaki dokusunu güçlendirecek bir potansiyele sahiptir.

KAYNAKLAR

Aktepe, V., Keser, H., & Şeref, Ş. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(4), 897–918. https://doi.org/10.32709/akusosbil.781857

Bayat, S., & Yazar, T. (2022). Sınıf öğretmenlerine yönelik değerler eğitimi öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 18*(1), 30–45. https://doi.org/10.17679/inuefd.1163397

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

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Dewey, J. (1930). *Demokrasi ve Eğitim* (çev. M. H. Şükûn). İstanbul: Devlet Matbaası. (Eserin özgün adı: *Democracy and Education*, 1916)

Gürhan, E. (2017). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169–202. https://doi.org/10.1080/713657146

Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice (Vol. 1). Harper & Row.

Krettenauer, T., & Anderson, D. J. (2022). *Moral and Character Education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE56-1

Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam Books.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Taslak Metni*. Ankara: MEB Yayınları. https://ogmmateryal.eba.gov.tr

Tunay Kamer, S., & Şahin, M. (2021). Değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(230), 725–744. https://doi.org/10.37669/milliegitim.705356

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education, 9*(3–4), 473–485. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605327

DİJİTAL ÇAĞDA İNSAN ODAKLI MÜŞTERİ EĞİTİMİ: İŞLETME PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME

Dr. Şeyma BAŞBUĞ KAFKAS

Öğretim Görevlisi, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
SEYMA.BASBUG@jsga.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8038-2656

Özet

Dijital dönüşüm, geleneksel pazarlama yöntemlerinden modern yöntemlere geçişle birlikte sistemin tamamını değiştiren bir dönemi de beraberinde getirmiştir. Bu yeni sistemle birlikte artık işletmeler, sanal ortamlarda uygulamalarını artırmış, kendilerine özgü farklılıklar nedeniyle birçok avantajı da sağlamıştır. Aynı zamanda işletmelerin müşterileriyle olan iletişim süreci de değişikliğe uğramış, dijital pazarlama ile işletmelere ekonomik fayda sağlamanın yanı sıra hedef kitle ile eş zamanlı etkileşim, yenilik ve yaratıcılığa açık olma gibi rekabetçi özellikler de getirmiştir. İşletmelerin dijital pazarlama yatırımlarını sadece teknik değil, deneyim ve güven odaklı planlama yapılmasını da gerekli kılmıştır. İnsan odaklı eğitim anlayışını destekleyen programların uygulanması işletmelerin yaşam boyu eğitimin içinde yer almasını sağlayacaktır. Bu çalışmada, dijital dönüşümün pazarlamaya etkisi Salesforce "Trailhead" ve Apple "Today at Apple" platformları insan odaklılık çerçevesinde kişileştirilmiş yol haritası, erişilebilirlik ve etkileşim boyutlarıyla incelenmiştir. İnceleme sonucunda, Salesforce yapılandırılmış, ölçülebilir ve bireysel öğrenme odaklı bir yaklaşım sunarken; Apple deneyimsel, sosyal etkileşim ve yaratıcı keşif odaklı bir öğrenme modeli benimsediği görülmüştür. Sonuç olarak, kişiselleştirilmiş, erişilebilir ve etkileşimli eğitim platformları, işletmelerin eğitim süreçlerinin stratejik entegre edilmesindeki başarısını belirlemede kritik rol oynayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Dijital pazarlama, dijital dönüşüm, insan odaklı eğitim, müşteri deneyimi

TTLE HUMAN-CENTRED CUSTOMER TRAINING IN THE DIGITAL AGE: A REVIEW FROM A BUSINESS PERSPECTIVE

Abstract

Digital transformation has brought about a period that has changed the entire system, along with the transition from traditional marketing methods to modern methods. With this new system, businesses have now increased their applications in virtual environments and have gained many advantages due to their unique differences. At the same time, the communication process between businesses and their customers has also changed. Digital marketing has brought competitive features such as simultaneous interaction with the target audience, openness to innovation and creativity, as well as economic benefits to businesses. It has also made it necessary for businesses to plan their digital marketing investments not only technically but also with a focus on experience and trust. The implementation of programmes that support a human-centred approach to education will ensure that businesses are part of lifelong learning. In this study, the impact of digital Transformation on marketing was examined within the framework of human-centredness, focusing on personalised roadmaps, accessibility, and interaction, using the Salesforce 'Trailhead' and Apple 'Today at Apple' platforms. The review revealed that Salesforce offers a structured, measurable, and individual learning-focused approach, while Apple adopts an experiential, social interaction, and creative discovery-focused learning model. Consequently, personalised, accessible, and interactive education platforms will play a critical role in determining the success of businesses in strategically integrating their training processes.

Keywords: Digital marketing, digital transformation, people-centred education, customer experience

GİRİŞ

Dünya hızla dijitalleşirken pazarlama alanında da dijital uygulamaların etkileşimi görülmektedir. Rekabetin olduğu bir ortamda işletmelerin diğerlerine kıyasla öncü olmaları için dijital dünyada müşterilerine ne sunduğu önemli bir boyutta karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik ilerlemeler bilgiye erişim hızını etkilemiş ve müşteri beklentilerini artırmıştır (Kotler, Armstrong ve Armstrong,

2010). Ayrıca işletmeler, dijital dönüşümün etkisiyle eğitimi sadece çalışan için değil müşteri deneyimi için de kritik bir rol oynadığını görmüştür.

Dijital dönüşümün başlamasıyla birlikte, artık önemli olan ortaya konan bilgi ve ürün değil; bu bilgi ve ürünün nasıl üretildiği, nasıl kullanıldığı ve nasıl aktarıldığına ilişkin teknolojilerdir. Dijital çağda yaşayan bireyler, birçok işlemi internet aracılığıyla çevrimiçi yapmaktadır. Önceki nesillere kıyasla bilgiye ulaşım hızı, yeniliklere açıklık ve teknolojiye uyum sağlama konusunda daha duyarlı bir dijital toplum yapısı oluşmuştur (Çelik ve Eslu-Divanoğlu, 2021). Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde, işletmelerin rekabet avantajı elde etmesi ve müşteri bağlılığını artırması, dijital platformlarda sundukları deneyimlerin niteliğine bağlı hale gelmiştir. Yeni teknolojilerinin müşteri eğitim hizmeti pazarlayan işletmelerin dijitaldeki dönüşümü sağlaması üzerine yoğun etkileri bulunmaktadır. Bu durum, yalnızca ürün ve hizmetlerin değil, aynı zamanda müşteri eğitim programlarının da dijital ortamda yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmıştır. Müşteri eğitiminde dijital dönüşüm, işletmelere kullanıcı ihtiyaçlarını merkeze alan, erişilebilir ve etkileşimli eğitim süreçleri geliştirme imkânı sunmaktadır.

Mevcut çalışmada araştırmanın odağını, işletmelerin müşteri eğitimi programlarındaki dijital dönüşüm süreçlerinin insan odaklılık çerçevesinde incelenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, dijital dönüşümün pazarlamaya etkileri dijital eğitim ve müşteri deneyimi boyutunda, teknoloji merkezli yaklaşımlar yerine kullanıcı ihtiyaçları ve deneyimlerini esas alan tasarım anlayışı üzerinden ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, İnsan odaklı anlayışı ele almış araştırmacılara dijital dönüşümü destekleyen işletmelere kılavuz sunulmuştur. Bu açıdan çalışma, dijital ortamda kullanıcıların kişiselleştirilmiş ihtiyaç ve beklentilerine yönelik dijital pazarlama alanında önem arz etmektedir.

DİJİTAL DÖNÜŞÜM VE PAZARLAMA

Dijital dönüşümün başlamasıyla birlikte, artık önemli olan yalnızca ortaya konan bilgi ve ürün değil; bu bilgi ve ürünün nasıl üretildiği, nasıl kullanıldığı ve nasıl aktarıldığına ilişkin teknolojilerdir. Dijital çağda yaşayan bireyler birçok işlemi internet aracılığıyla çevrimiçi gerçekleştirmekte, önceki nesillere kıyasla bilgiye ulaşım hızı, yeniliklere açıklık ve teknolojiye uyum sağlama konusunda daha duyarlı bir dijital toplum yapısı ortaya çıkmaktadır (Çelik ve Eslu-Divanoğlu, 2021). Bilgiye erişimin hızlandığı günümüzde işletmeler, birçok noktada dijital uygulamalarla karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla işletmeler sadece teknoloji odaklılık değil, insan odaklı anlayış ile uygulamalarını sürdürmektedir. Bu dönüşüm ve bu dönüşümdeki insan odaklılık anlayışı iki başlık halinde açıklanmıştır.

Dijital Dönüşümün Pazarlamaya Etkisi

Dijitalleşme, ekonomik büyümenin yanı sıra işletmelere de rekabet avantajı sağlamaktadır. İşletmelerin dijital dönüşüm süreçleri ve teknolojik hızları dikkate alındığında, müşteri trendlerine hızlı cevap verebilmek önemli bir üstünlük haline gelmiştir. Dijitalleşen ekonomi ve bilgi toplumunun gelişimi, pazarlamanın da dijitalleşmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, müşteriler giderek daha fazla dijital kanallarda uzmanlaşan markaların ürün ve hizmetlerini tercih etmekte; markalar ise müşteri bağlılığını güçlendirmek için dijital ortamlarda aktif biçimde yer almakta ve dijital gelişim çabalarını sürdürmektedir (Kotler vd, 2010; Shpak, Kuzmin, Dvulit, Onysenko ve Sroka, 2020). Dijital platformların sunduğu imkânlar sayesinde markalar, müşteri satın alma davranışlarını, fikirlerini ve görüşlerini etkileyebilmekte; buna paralel olarak müşteriler de markalara olan bağlılıklarını pekiştirmektedir. Bu ortamlar aracılığıyla işletmeler daha geniş tüketici kitlelerine daha düşük maliyetlerle ulaşmakta, ürün ve hizmetlerini kolaylıkla tanıtmakta ve tüketicilerin düşüncelerini iletebildiği kurumsal erişim imkânı sunmaktadır (Andersan, 2005; Çelik ve Eslu-Divanoğlu, 2021).

Pazarlama çerçevesinde müşteriyi iyi anlamak, doğru kişiye doğru kanallarla, doğru zamanda ve doğru mesajla ulaşarak kişiselleştirilmiş öneriler sunmak dijital dönüşümün odak noktasını oluşturmaktadır (Akyüz, 2017). Bu bağlamda, dijital dönüşümde insan odaklılık anlayışı, işletmelerin teknoloji merkezli değil; kullanıcı ihtiyaç ve deneyim merkezli tasarımlar geliştirmelerini gerektirmektedir. Böylece işletmeler empati temelli yaklaşımları, eğitime erişilebilirliği kolaylaştırmaları ve kullanıcı ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş çözümler sunmaları sayesinde, bireyleri yaşam boyu eğitim sürecine dahil edebilmektedir.

Dijital dönüşümde teknolojinin hızla gelişmesiyle insanoğlunun yaşamının her aşamasını etkilemektedir. Özellikle müşteri ihtiyaçlarına cevap veren işletmeler rekabet ortamına ayak uydurmak için dijital dönüşümle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yeni nesil bilişim sistemlerinin gelişmesiyle müşteri deneyiminin de dönüşümü teknolojiye göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla işletmeler, müşteri deneyimlerini dijital dönüşüm doğrultusunda şekillendirmektedirler.

Dijitalleşmenin pazarlamaya etkisiyle işletmeler, marka değeri oluşturma, rekabet avantajı kazanma ve yatırım geri dönüşünü artırma fırsatı bulmaktadır. İnternet tabanlı pazarlama, düşük maliyetlerle geniş kitlelere ulaşma ve eşit rekabet ortamı sağlama imkânı sunar (Klassen, 2002; Gültekin, 2021). Dijital kanallar, marka imajını güçlendirme, müşteri memnuniyetini artırma ve uzun vadeli ilişki yönetimine katkı sağlamaktadır (Dwivedi vd., 2021; Chaffey ve Smith, 2017). Eğitim alanında ise dijital kanallar, güven inşası, kişiselleştirilmiş içerik, erişilebilirlik ve oyunlaştırma gibi uygulamalarla müşteri kazanımını ve bağlılığını hızlandıran stratejik avantajlar sunmaktadır.

İnsan Odaklı Anlayış ve Pazarlama İlişkisi

Geleneksel pazarlama yaklaşımı, müşterileri analitik olarak değerlendirmekte ve işletmeler daha çok yeni ürün geliştirme, satış planlama, ürün iadesi gibi temel stratejik süreçlere yoğunlaşmaktadır (Armstrong, Adam, Denize ve Kotler, 2014: 94). Ancak teknolojideki değişimler, pazarlamanın bütünleşik bir yaklaşım içinde yenilikçi olmasını da beraberinde getirmiştir. Buna göre müşterilerin rasyonel kararlar vermediği incelenmiş ve bütünleşik pazarlamada müşterilere insan odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir (Kotler ve Armstrong, 2018). Bütünleşik pazarlamada öncelik, müşterilere sunulan teklifleri geliştirmek ve müşteri memnuniyetini daha kalıcı hale getirmek için deneyim oluşturarak değer katmayı hedeflemektedir (Choi, Ko, Kim ve Matilla, 2014:235). Teknolojinin gelişmesi artık şirketlerin ürün ve hizmetlerinin geliştirilmesine yenilikçi yaklaşımını da beraberinde getirmiştir. Bu dinamik ve sürekli değişen yapıda yeni müşteriler, ürün ve hizmetlerin sadece temel ihtiyaç ve tatminlerini gidermeleri için ilgilenmemiş, bunun yanı sıra bir ürün veya hizmette yaratıcılıklarını ve değerlerini de aramaktadırlar. Dolayısıyla birçok sektörden işletmeler, müşteri değerlerini temel alan insan odaklı yaklaşımı benimsemişlerdir.

İnsan odaklı yaklaşım anlayışı, kullanıcıların ihtiyaçlarını ve becerileri dikkate alarak ürün veya hizmetlerin geliştirildiği, merkeze insanın alındığı bir anlayış ile tanımlanmaktadır **(**Auernhammer, 2020**).** Bu anlayış, insanların ihtiyaçlarını, erişim olanaklarını ve yeteneklerini merkeze alarak çözüm üretmeyi hedeflemekte, yenilikçi çözümler geliştirmeyi amaçlamaktadır (Holeman ve Kane, 2020). Ayrıca, bu anlayış insanların beklentilerini ve gereksinimlerini anlamaya yönelik yöntemler kullanarak, onlarla etkileşim kurmayı esas alır (Auernhammer, 2020).

Dijitalleşmenin hızlandığı günümüzde müşteriler, farklı iletişim ve medya kanalları üzerinden işletmelerle çoklu temas noktaları kurmaktadır. Bu durum, işletmelerin hem kendi kontrolündeki hem de kontrol dışı etkileşimleri dikkate almasını gerektirir. Kullanıcı yolculuğu haritalama yaklaşımı, müşterilerin satın alma sürecindeki düşünce, duygu ve davranışlarını görselleştirerek analiz etmeyi

sağlar. Böylece işletmeler müşteri ihtiyaçlarını süreçlerin farklı aşamalarında tespit edebilir, kişiselleştirilmiş deneyimler sunabilir ve stratejik avantaj elde edebilir (Lemon ve Verhoef, 2016; Kumtepe-Apaydın, 2024). Müşterinin ihtiyacına yönelik deneyim sunan kullanıcı yolculuğu haritası, bütüne odaklanmak yerine belirli ölçütlerin incelenmesine fırsat tanımaktadır. Kullanıcı yolculuğu haritası sayesinde işletmeler, müşterilerin ihtiyaçlarını analiz edebilir ve ihtiyaçları farklı aşamalara bölebilir. Böylece müşterinin yolculuğu sırasında belirli aşamalara odaklanılması ile daha anlaşılır bir görünüm elde edilmektedir.

Kişiselleştirilmiş bir yolculuk deneyimi ile insan odaklı tasarım düşüncesinde, hedef kitle için yeni fikirler geliştirirken öncelikle insanların ihtiyaçlarını ve gerçek sorunlarını anlamak önemlidir. Bu fikirler, gerçek kullanıcılara test edilir ve onların geri bildirimleri doğrultusunda süreç tekrar gözden geçirilip güncellenir (Uğur ve Yılmaz, 2024).

Dijital erişilebilirlik, farklı beceri ve yeteneklere sahip kullanıcılar için yardımcı teknolojilerinin bir arada kullanılmasını ifade eder (Çetin, 2023). Teknolojik makineler, bilgilere erişimi kolaylaştırır. Ancak insan odaklı anlayış, bilgiyi makineler aracılığıyla genelleştirmek yerine insan merkezli sistemde genelleştirmeyi önerir. Bu anlayış, insanın sahip olduğu beceri ve yaratıcılığı destekleyecek araçlar kullanımını teşvik eder (Kumtepe-Apaydın, 2024). Dijital erişilebilir platformların başarısı içeriğin her düzeye göre ulaşılabilir olunması ile değerlendirilmektedir. Etkin erişilebilirlik, dijital ulaşılabilirliğin kullanıcı düzeyinde karşılık bulması ile desteklenmektedir (Nguyen, Lasa, Iriarte, Atxa, Unamuno ve Galfarsoro, 2022). Böylece insan odaklı anlayış temelinde işletmeler, düzenlemiş oldukları içerikleri her yaş grubundan, her yetenek düzeyine ve her teknoloji okur yazarlık seviyesine göre uyum sağlayarak erişilebilir bir dijital dönüşüm sağlamaktadırlar.

İşletmeler, insana odaklılık anlayışı ile hazırlanan platformlarda gerçek sorunları keşfederek insanların deneyimleri ile şekillenen ürün veya hizmet ortaya koymaktadırlar (Nguyen vd, 2022). İnsan odaklı anlayışta, empati ön plana çıkmaktadır. Empati sürecinde kullanıcıların bakış açısından gerçekten neye ihtiyaçları olduğu keşfedilerek bu durum, ürün ya da hizmet aşamasında somut bir hale dönüştürülmektedir. (Kumtepe-Apaydın, 2024). Oyunlaştırma, canlı destek ve topluluk forumları ile öğrenme sürecinin aktif ve sosyal hale gelmesi ile işletmeler ürün veya hizmet aşamasını somut hale getirmekte ve etkileşim odaklılığını ortaya koymaktadır (Emma, 2024).

DİJİTAL EĞİTİM EKSENİNDE SALESFORCE VE APPLE İŞLETMELERİ

Dijital programlarda müşteri eğitimleri, kullanıcı rehberleri veya webinarlar gibi araçlarla daha kişiselleştirilmiş hâle getirilebilir. İşletmeler, bu süreçleri insan odaklı tasarlayarak müşteri bağlılığını artırabilir. Bu bağlamda, dünya çapında başarılı bir örnek olarak Salesforce işletmesinin "Trailhead" ve Apple işletmesinin "Today at Apple" öğrenme platformu öne çıkmaktadır.

Trailhead, bireylerin Salesforce becerilerini geliştirmelerine ve daha geniş iş ve teknoloji yetkinliklerini kazanmalarına olanak sağlayan ücretsiz bir çevrimiçi öğrenme platformudur. Platform, oyunlaştırılmış bir deneyim ile tasarlanmış olup, kullanıcıların ilerlemelerini rozetler, puanlar ve sıralamalar aracılığıyla takip etmelerine imkân tanıyarak öğrenmeyi etkileşimli ve eğlenceli hâle getirmektedir (Patnaik, 2022; Humphrey, Laverie ve Munoz, 2021). Katılımcılar, belirli modülleri tamamlayarak sistem tarafından verilen rozetleri kazanmakta ve bu süreç, oyunlaştırma stratejileri kullanılarak değerlendirmelerle desteklenmektedir.

Trailhead modülleri, birimler olarak adlandırılmakta ve içerikleri videolar ile pratik zorlukları bir araya getirmektedir. Bu birimler, Salesforce yöneticisi, geliştirici, pazarlamacı veya analist gibi belirli roller ve beceri setlerine göre aşamalar hâlinde düzenlenmiş olup, kullanıcıların ilgi alanlarına ve

kariyer hedeflerine uygun modülleri seçerek öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerine olanak tanımaktadır (Patnaik, 2022). Platform, Salesforce'a yeni başlayanlardan, becerilerini geliştirmek veya sertifika almak isteyen deneyimli profesyonellere kadar tüm seviyelere hitap etmektedir. Böylece Trailhead, kullanıcıların Salesforce ekosistemindeki en güncel teknolojiler ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak sürekli eğitim için önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Patnaik, 2022; Humphrey vd., 2021). Bunun yanı sıra Trailhead, teknik becerilerin ötesine geçerek liderlik, iletişim ve değişim yönetimi gibi işin farklı yönlerini kapsamakta ve çok yönlü profesyoneller yetiştirme hedefini desteklemektedir. Kapsamlı, erişilebilir ve kendi hızında ilerleyebilen yapısı sayesinde platform, müşteri ilişkileri yönetimi alanında veya ötesinde kariyer geliştirmek isteyenler için değerli bir araç niteliği taşımaktadır (Humphrey vd., 2021).

Sonuç olarak, Salesforce Trailhead, profesyonel eğitim ve sertifikasyon alanında dönüştürücü bir güç olarak ön plana çıkmaktadır. Platform, beceri geliştirme için etkili bir katalizör işlevi görmekte ve bireylerin ve kuruluşların teknoloji sektörünün değişen taleplerine uyum sağlamasına imkân tanımaktadır. Trailhead'in oyunlaştırılmış yaklaşımı ve pratik becerilere odaklanması, kullanıcılara esnek ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sunarken, Salesforce ekosistemine entegrasyonu sürekli öğrenme ve inovasyon kültürünü teşvik etmektedir (Patnaik, 2022). Ayrıca platform, kariyer yolları, organizasyonel verimlilik ve daha geniş Salesforce topluluğu üzerinde geniş kapsamlı etkiler yaratmakta; yeni kurslar ve özellikler sunarak yetkin, sertifikalı ve geleceğe hazır bir işgücü oluşturma misyonunu sürdürmektedir. Trailhead, işletmeleri güçlendirme ve bireysel öğrenicilerin mesleki hedeflerine ulaşmalarını destekleme işleviyle, dijital çağda mesleki gelişime yönelik yeni bir standart belirlemektedir (Patnaik, 2022).

Today at Apple eğitim programı, Apple teknoloji ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik fiziksel ve dijital eğitim programı sunan deneyimsel bir öğrenme platformudur. Katılımcılar, mağaza odaklı atölyelerde fotoğrafçılık, tasarım, müzik, kodlama ve video prodüksiyonu gibi deneyimler kazanır. Platform, sosyal etkileşim, eğitmen yönlendirmesi ve yaratıcı keşif odaklı bir yaklaşımı benimseyerek kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunar (Apple, 2017). Katılımcılar ilgi alanlarına göre atölyeler seçmekte ve interaktif öğrenme süreçlerine dahil olarak becerilerini geliştirmektedir. Today at Apple, fiziksel etkinlikleri güçlü deneyimsel öğrenme yoluyla sunarken, sosyal etkileşim ve ekip çalışması ile katılımcıların motivasyonunu etkilemekte ve yaratıcı üretim sürecini desteklemektedir. Ayrıca Apple, çeşitli atölye programları ile her düzeyde kullanıcıyı geliştirmeyi hedeflemektedir. (Apple, 2025). Bu programlar temel düzeyden profesyonel düzeye kadar sıralanmaktadır. Örneğin, Apple, Today at Apple programları ile, Kullanıcıların becerilerine göre atölye katılımı sağlamaktadır (temel düzeyden profesyonel düzeye). Örneğin, fotoğrafçılıkla ilgilenen bir iPhone kullanıcısı, çekim, düzenleme, kurgu ve diğer konuları ele alan altı adet "Nasıl Yapılır" atölye çalışması ile başlangıç yapabiliyor. İleri seviye fotoğrafçılar, ışık ve gölge, portreler ve hikâye anlatımı gibi teknikleri öğrenmek için mağaza dışında düzenlenen "Fotoğraf Yürüyüşü" atölye çalışmalarına katılarak deneyim kazanabiliyor. Daha ileri düzeyde ise "Fotoğraf Laboratuvarı" atölye çalışmasıyla ünlü fotoğrafçılardan doğal poz yakalama, sosyal medyada marka oluşturma veya kendi bakış açılarını paylaşma gibi konularda bilgi alabiliyorlar (Apple, 2022).

Sonuç olarak, Today at Apple kullanıcı odaklı, deneyimsel ve sosyal öğrenme yaklaşımları ile katılımcılara esnek, etkileşimli ve ilgi çekici eğitim fırsatı sunmaktadır. Dijital ve fiziksel platformları birleştirerek öğrenme deneyimi sağlayan Apple, kullanıcıları yaşam boyu öğrenme sürecine dahil etmektedir (Apple, 2017).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda izlenen yöntemler, araştırmanın sınırlılıkları ve veri toplama yöntemi açıklanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, insan odaklılık çerçevesinde müşteri eğitimi programlarının işletmelerin dijital dönüşüm süreçlerindeki etkilerini ortaya koymak ve iki öncü işletmenin dijital müşteri eğitim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın odağı, işletme örneklerinin müşteri eğitimi programlarındaki dijital dönüşüm süreçlerinin insan odaklılık perspektifiyle değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında vaka analizi (case study) yöntemi kullanılmıştır. Dijital dönüşümün pazarlamaya etkisi, Salesforce Trailhead ve Apple Today at Apple işletmelerinin dijital müşteri eğitim programları örnek olay olarak seçilerek analiz edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, dijital dönüşümün müşteri eğitimi programındaki pazarlama faaliyetlerinde oluşturduğu değişimi gerçek uygulamalar üzerinden somut bir biçimde inceleme fırsatı sunmasıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma yalnızca iki işletme üzerinden gerçekleştirildiği için bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Ayrıca insan odaklılık anlayış çerçevesinde belirlenen üç anahtar kelime de araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Çetin (2023) çalışmasında, etkili bir dijital dönüşüm için insan faktörüne yönelik kişiselleştirilmiş, erişilebilirlik ve etkileşim kavramları üzerinde durmuştur. Ürün veya hizmetin üretilmesinden ziyade, kullanıcıların bu ürünü veya hizmeti neden kullanıldığına odaklanan anlayışta kullanıcı merkezli tasarım markalar açısından değer odaklı olmaktadır. Markalar bu tasarımlarını, standartlardan ziyade farklı kullanıcıların ihtiyaçlarına göre düzenler, dijital ortamın her bir birey için erişilebilir olmasını sağlar ve kullanıcı ara yüzündeki tutarlılık ile yardımcı teknolojiler kullanarak etkileşim sağlanır. Dolayısıyla mevcut çalışmada stratejik bir planlama doğrultusunda kişiselleştirmeyi ifade eden insan odaklı anlayış kullanıcı yol haritası (Emma, 2024; Nguyen vd, 2023), erişilebilirlik (Emma, 2024; Nguyen vd, 2023) ve etkileşim (Emma, 2024; Nguyen vd, 2023) kavramları çerçevesinde insan odaklı tasarım anlayışı ele alınmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve ikincil veri kaynaklarından; işletmelerin resmî web siteleri, raporları ve ilgili literatürden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Salesforce “Trailhead” eğitim programının amacı kullanıcılara platformu öğretmek ve dijital beceriler kazandırmaktadır. Ayrıca program, kullanıcılara çevrimiçi modüler eğitim, interaktif içerik, rozetler ve sertifikalar sunar. Programın hedef kitlesi ise kullanıcılar, profesyoneller ve işletmelerden oluşmaktadır. Buna karşılık, Apple “Today at Apple” eğitim programının amacı ise müşterilere Apple ürünlerini daha etkin kullanmayı öğretmek ve yaratıcılığı teşvik etmektir. Program hem çevrimiçi hem

de mağaza içi etkinlikler, atölye ve canlı dersler sunar. Today at Apple programının hedef kitlesini Apple ürün kullanıcıları, yaratıcı bireyler ve genel tüketiciler oluşturmaktadır. Her iki işletmenin de insan odaklılık eğitim anlayışı çerçevesinde belirlenen anahtar kelimeler ile karşılaştırılması gösterilmiştir.

Kullanıcı yolculuğu haritalaması literatürde kullanıcı yolculuğu haritaları, müşterilerin satın alma sürecinde ne düşündüklerini, hissettiklerini ve yaptıklarını ortaya koyan bir çerçeve olarak tanımlanmaktadır. Kullanıcı yolculuğu haritalaması ile müşterilerin eğitim ihtiyacını sürecin farklı aşamalarında tespit edilmesini sağlamaktadır. Kullanıcı yolculuğu haritasında müşteriler de sürece dahil edilebilir. Bu sayede her müşteri kendi yolculuğunu tasarlar ve kişiselleştirilmiş bir yolculuk deneyimi kazanır. Tablo 1'de Salesforce ve Apple işletmelerinin müşterilerine sunmuş olduğu eğitim programları kullanıcı yolculuğu haritalandırılması açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. İşletmelerin Eğitim Programlarının Kullanıcı Yolculuğu Haritalama Karşılaştırması

Anahtar Kelimeler	**SALESFORCE- Trailhead**	**APPLE –** Today at Apple
Kullanıcı yolculuğu haritalama	Farklı kullanıcı seviyelerine göre kişiselleştirilmiş modüller Kullanıcının öğrenme hızına göre ilerleme, tavsiyeler	Katılımcıların ilgi alanlarına göre ve yetenek seviyelerine göre atölye seçimi

Kullanıcı yolculuğu haritalama açısından karşılaştırıldığında, her iki programda da kişiselleştirilmiş bir deneyim sunulmaktadır. Salesforce, kullanıcıların ekosistemdeki rollerine göre özelleştirilmiş öğrenme modellerini kullanıcıların beceri ve seviyelerine göre aşamalı bir şekilde sunmaktadır. Apple ise kullanıcıların ilgi ve beceri seviyelerine göre başlangıçtan profesyonel seviyeye kadar ilerlemelerini sağlayacak deneyimsel yol haritası sunar.

Erişebilirlik, işletmelerin sunduğu içeriklerin her yaş grubuna, her yetenek düzeyinde, her teknoloji okuryazarlık seviyesine uygun olmasını ifade etmektedir. Tablo 2'de Salesforce ve Apple işletmelerinin müşterilerine sunmuş olduğu eğitim programları erişebilirlik açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. İşletmelerin Eğitim Programlarının Erişelebilirlik Karşılaştırması

Anahtar Kelimeler	**SALESFORCE- Trailhead**	**APPLE –** Today at Apple
Erişebilirlik	7/24 çevrimiçi erişim, mobil ve masaüstü uyumlu	Mağaza içi etkinlikler belirli saatlerde, bazıları çevrimiçi

Erişebilirlik açısında karşılaştırıldığında, Salesforce kullanıcıları dijital eğitim erişimini istedikleri yer ve zamanda sağlarken, Apple kullanıcıları mağaza deneyimine erişim sağlar. Apple, katılımcılarına interaktif atölyelerde mağaza deneyimi sunmaktadır.

Etkileşim, işletmelerin müşterilerine sunmuş olduğu içerik açısında oyunlaştırma, canlı destek imkânı sağlaması, topluluk forumları ile öğrenme sürecini aktif ve sosyal hale getirmesi ile ilgilidir. Tablo 3'te Salesforce ve Apple işletmelerinin müşterilerine sunmuş olduğu eğitim programları etkileşim açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. İşletmelerin Eğitim Programlarının Etkileşim Karşılaştırması

Anahtar Kelimeler	SALESFORCE- Trailhead	APPLE – Today at Apple
Etkileşim	Oyunlaştırma (gamification), rozetler, sertifikalar	Yaratıcı aktiviteler, birebir rehberlik, sosyal paylaşım fırsatları
	Anlık test sonuçları, ilerleme raporları	Eğitmenlerden birebir geri bildirim, grup tartışmaları

Etkileşim açısından karşılaştırıldığında, Salesforce işletmesinin kullanıcılarına rozetler, puanlama ve sıralama ile oyunlaştırılmış bir deneyim sunduğu görülmektedir. Kullanıcılar kendi ilerleme hızlarını anında görebilmekte, toplulukta diğer kullanıcılarla etkileşim halinde olabilmektedir. Buna karşılık Apple işletmesi kullanıcılarına sunduğu fiziksel uygulamalı interaktif atölyelerle ön plana çıkmaktadır. Kullanıcılar eğitmenler ve diğer katılımcılarla sosyal etkileşim halindedir.

Her iki programın da kullanıcı ihtiyaçlarını ön planda tuttuğu, ancak Apple programının daha fiziksel deneyim ve bireysel etkileşime odaklı olduğu ön plana çıkmaktadır. Salesforce ve Apple'ın müşteri eğitimine yönelik yaklaşımları, kapsam ve yöntem bakımından farklılaşmaktadır. Salesforce, küresel ölçekte daha geniş bir kitleye ulaşarak yapılandırılmış öğrenme yol haritaları, bireysel motivasyonu ölçme imkânı ve veri odaklı geri bildirim sunmaktadır. Bu yapı özellikle kendi kendine öğrenmeye yatkın kullanıcılar için uygun olup, rozet ve sertifika gibi unsurlarla katılımcı motivasyonunu desteklemektedir. Buna karşılık Apple, daha sınırlı fakat yoğun bir erişim modeline dayalı olarak deneyimsel, sosyal ve yaratıcı öğrenmeye odaklanmaktadır. Apple'ın yaklaşımı, mağaza temelli etkinlikler aracılığıyla katılımcılara esnek, ilgi alanına göre şekillenen, eğitmen etkileşimiyle desteklenen, fiziksel, deneyimsel ve sosyal öğrenmeyi destekleyen öğrenme süreci sağlamaktadır. Böylece Salesforce'un modeli bireysel öğrenme, esneklik ve ölçülebilir geri bildirim odaklı bir yapı öne çıkarırken; Apple, deneyimsel öğrenme, sosyal etkileşim ve yaratıcı keşif odaklı bir yaklaşım benimsemektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Dijital müşteri eğitimleri, günümüz pazarlama anlayışında kritik bir öneme sahiptir. İşletmeler, bu eğilimler aracılığıyla müşteri bağlılığını artırmak ve kullanıcıların becerileri gelişimlerini desteklemek açısından stratejik bir avantaj elde etmektedir. Bu çerçevede mevcut çalışmada Salesforce "Trailhead" ve Apple "Today at Apple" eğitim platformlarının müşteri eğitim programları kullanıcı yolculuğu haritalama, etkileşim ve erişilebilirlik anahtar kelimeleri açısından incelenmiştir.

Araştırma sonucunda her iki platformun da insan odaklı anlayış çerçevesinde eğitim sunduğu görülmüştür. Salesforce "Trailhead" bireysel öğrenme, esneklik ve veri odaklı geri bildirim odaklı bir platform sunarken, Apple "Today at Apple" deneyimsel öğrenme, sosyal etkileşim ve yaratıcı keşif odaklı bir platform sunmaktadır. Kısaca, Trailhead "ölçülebilir ve yapılandırılmış öğrenme" yaklaşımı, Apple "deneyim ve yaratıcı keşif" yaklaşımı ile kullanıcı odaklılığı pekiştirmektedir. Bu bağlamda, dijital müşteri eğitimindeki başarı, platformun sağladığı öğrenme deneyiminin kullanıcı ihtiyaçlarına uygunluğuna ve işletmelerin eğitim süreçlerini stratejik olarak entegre etmesine bağlıdır.

Sonuç olarak, dijital müşteri eğitimleri işletmelere rekabet avantajı sağlamakta, uzun vadeli müşteri bağlılığını desteklemekte ve kullanıcıların mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir araç olarak konumlanmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmadan çıkarılabilecek öneriler şunlardır:

- İşletmelerin, dijital eğitim yatırımlarının yalnızca teknik odaklı değil, deneyim ve güven odaklı bir yaklaşımla planlanması gerekmektedir.
- Dijital kanallar aracılığıyla kişiselleştirilmiş müşteri eğitim programlarının uygulanması, işletmeler açısından maliyetlerin düşürmesine katkı sağlayacaktır.
- İşletme perspektifinden bakıldığında, insan odaklı eğitim; marka değeri ve güven inşasında, rekabet avantajı elde etmek için ve yatırımın geri dönüş oranını artırmak işin önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Daha sonraki araştırmacılara saha çalışmasının yapılması, müşteri eğitim programlarının bu unsurlar üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilmektedir.
- Toplumsal dönüşümün desteklenmesi ve yaşam boyu öğrenme anlayışının sürdürülebilirliği açısından müşteri eğitim programına yönelen işletmeler, empati, erişilebilirlik ve etkileşim ilkeleri doğrultusunda uygulamalarını gerçekleştirmelidir. Gelecek çalışmalarda, müşteri eğitim programlarının alan araştırmayla desteklenmesi, işletmelerdeki dijital dönüşümün literatürüne katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda, dijital müşteri eğitimleri hem işletmeler hem de kullanıcılar için sürdürülebilir değer yaratmakta ve dijital çağda mesleki gelişime ilişkin yeni standartların belirlenmesine katkı sağlamaktadır.

KAYNAKLAR

Andersan, H. P. (2005). Relationship Marketing and Brand Involvement of Professionals Through Webenhanced Brand Communities: The Case of Coloplast, Industrial Marketing Management, 46-50. DOI: 10.1016/j.indmarman.2004.07.007

Akyüz, A. (2017). Pazarlamanın Dijital Dönüşümü. *Dijital Dönüşüm*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Armstrong, G., Adam, S., Denize, S., & Kotler, P. (2014). *Principles of marketing*. Pearson Australia.

Auernhammer, J. (2020). Human-centered AI: The role of Human-centered Design Research in the development of AI.

Apaydın Kumtepe, İ. Z. (2024). Dijital Müşteri Deneyimi ve Müşteri İlişkileri Yönetimi.

Apple. (2017, 11 Eylül). https://www.apple.com/tr/newsroom/2017/04/today-at-apple-bringing-new-experiences-to-every-apple-store/

Apple, (2022, 10 Eylül). https://www.apple.com/tr/newsroom/2022/05/apple-expands-today-at-apple-creative-studios/

Apple. (2025, 11 Eylül). https://machinelearning.apple.com/updates/hcml-workshop-2024

Chaffey, D., & Smith, P. R. (2017). Digital Marketing Excellence: Planning. Optimizing, and Integrating Online Marketing, 5th Edition, London and New York: Routledge Taylor & Francis Group

Choi, H., E. Ko, E.Y. Kim ve P. Matilla (2014), "The Role of Fashion Brand Authenticitiy in Product Management: A Holistic Marketing Approach", Journal of Product Innovation Management. 32:2, 233-242.

Çetin, B. (2023). Dijital erişilebilirlik: Kapsam, kavramlar, standartlar, yasalar. *Tasarım Mimarlık ve Mühendislik Dergisi*, *3*(1), 57-68.

Çelik, R. Uslu- Divanoğlu, S. (2024). Yeni Nesil Pazarlama Türü; Webinar Pazarlaması. *Socıal Scıences Studıes Journal (SSSJournal)*, *7*(83), 2320-2327. 10.26449/sssj.3192

Dwivedi, Y. K., Ismagilova, E., Rana, N. P., & Raman, R. (2021). Social media adoption, usage and impact in business-to-business (B2B) context: A state-of-the-art literature review. Information Systems Frontiers, 1-23.

Emma, L. (2024). User-centered design to enhance accessibility and usability in digital systems. *no. December*.

Gültekin, Y. (2021). E-ticaret. *Stratejik Dijital Pazarlama* içinde (Ed: Erkan Bil, Erkan Özdemir). (s: 117- 138). Beta Yayınevi: İstanbul.

Holeman, I., & Kane, D. (2020). Human-centered design for global health equity. *Information Technology for Development*, 26(3), 477-505.

Humphrey Jr, W., Laverie, D., & Muñoz, C. (2021). The use and value of badges: Leveraging salesforce trailhead badges for marketing technology education. *Journal of Marketing Education*, *43*(1), 25-42.

Klassen, M. L. (2002). Relationship Marketing on The Internet: The Case of Top- And Lower-Ranked US Universities And Colleges, Journal of Retailing and Consumer Services, 9, 81–85.

Kotler, P., Armstrong, G., & Armstrong, G. M. (2010). Principles of marketing. Pearson Education India.

Kotler, P., Armstrong, G., (2018). *Principles of marketing*. (17th edition), Pearson Global Edition.

Lemon, K. N., & Verhoef, P. C. (2016). Understanding Customer Experience Throughout the Customer Journey. *Journal of Marketing*, *80*, 69–96. https://doi.org/10.1509/jm.15.0420

Nguyen, H. N., Lasa, G., Iriarte, I., Atxa, A., Unamuno, G., & Galfarsoro, G. (2022). Human-centered design for advanced services: A multidimensional design methodology. *Advanced Engineering Informatics*, *53*, 101720.

KAPSAYICI EĞİTİMİN TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANIMI VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ[4]

Ahmet SAÇKESEN

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
ahmet.sackesen@izu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3433-6242

Dila CAN

Arş. Gör, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
dila.can@izu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-7121-1962

Özet

Günümüzde toplumsal çeşitlilik, göç, bireysel farklılıklar ve sosyoekonomik dezavantajlar kapsayıcı eğitimin önemini artırmaktadır. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin eşit ve adil bir şekilde eğitimden faydalanmasını amaçlayan hak temelli bir yaklaşımdır. Bu araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitim uygulamalarının Türkçe derslerinde özellikle iki dilli öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma, İstanbul'un Küçükçekmece ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören, dezavantajlı iki dilli 8–10 kişilik öğrenci grubuyla yürütülmüştür. Veriler, sınıf içi gözlemler yoluyla toplanmış; kapsayıcı eğitimin ilkeleri ışığında bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bulgular, Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretimin kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere 3 temel basamak, kapsayıcı eğitimde ders tasarlama sürecine öncülük etmektedir. Ders planlamasında öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgi alanları ve öğrenme profilleri dikkate alınarak uygulamalar tasarlanmıştır. Özellikle istasyon tekniği ve merkezler yöntemi, öğrencilerin aktif katılımını sağlamakta ve bireysel farklılıklara uygun öğrenme ortamları sunmaktadır. İstasyon tekniği, konunun alt basamaklarını sistematik olarak işlerken; merkezler yöntemi çoklu becerilerin eşzamanlı gelişimini desteklemektedir. Her iki yöntemin de avantajlarıyla birlikte süre yönetimi, materyal ihtiyacı ve öğrencilerin katılım düzeyleri bakımından sınırlılıkları bulunmaktadır. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim bağlamında uygulanan istasyon ve merkezler yöntemleri, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir yaklaşım sunmaktadır. Araştırma, bu yöntemlerin planlı, farklılaştırılmış ve destekleyici biçimde kullanıldığında, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırdığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Kapsayıcı eğitim, Türkçe konuşma becerisi.

THE USE OF INCLUSIVE EDUCATION IN TURKISH LESSON AND APPLICATION EXAMPLES

Abstract

Social diversity, migration, individual differences, and socioeconomic disadvantages increase the importance of inclusive education . Inclusive education is a rights-based approach that aims to ensure that all students benefit from education in an equal and fair manner. The purpose of this study is to examine the effect of inclusive education practices on the development of speaking skills, especially among bilingual students in Turkish language classes. The study employed the basic qualitative research model from among qualitative research methods. The research was conducted with a group of 8–10 disadvantaged bilingual students attending a public school in the Küçükçekmece district of Istanbul. Data were collected through classroom observations and analyzed using a holistic approach in line with the principles of inclusive education. The findings reveal that differentiated instruction plays a critical role in developing Turkish language skills. Three basic steps—planning, implementation, and evaluation—guide the lesson design process in inclusive education. Applications were designed by taking into account the students' readiness, interests, and learning profiles in lesson planning. In particular, the station technique and the centers method ensure active student participation and provide learning

[4] Bu çalışma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP-400) tarafından desteklenmiştir.

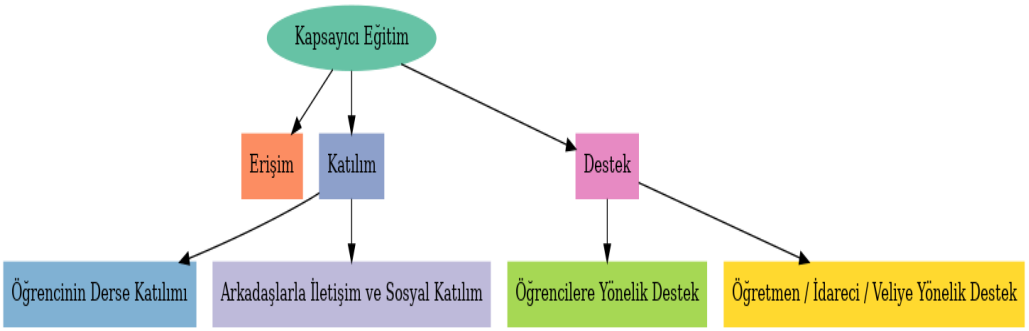
environments suitable for individual differences. The station technique systematically addresses the sub-steps of the subject, while the centers method supports the simultaneous development of multiple skills. Both methods have limitations in terms of time management, material requirements, and student participation levels, despite their advantages. In conclusion, the station and centers methods applied in the context of inclusive education offer an effective approach to developing the Turkish speaking skills of bilingual students. The research shows that when these methods are used in a planned, differentiated, and supportive manner, they increase students' academic and social success.

Keywords: Inclusive education, Turkish speaking skills.

GİRİŞ

Günümüzde çeşitlenen toplumsal yapı, çok kültürlülük, bireysel farklılıklar ve göç gibi sebepler sonucunda kapsayıcı eğitimin gerekliliği artmaktadır. Kapsayıcı eğitim konusunda yapılan araştırma ve uygulamaların önemi toplumsal hayatın düzenlenmesi ile birlikte öğrencilerin akademik başarısının yükselmesi için de bir ihtiyaçtır. Kapsayıcı eğitim, öğrenme güçlüğü yaşayan, sosyoekonomik dezavantajlara sahip, göçmen, geçici korum altında, farklı dil-kültür arka planına sahip olan ya da travma yaşamış bireylerin de eğitim süreçlerinde eşit ve adil bir şekilde yer almasını hedefleyen bir yaklaşımdır (Aktekin, Öztürk, Arslan, 2025). Kapsayıcı eğitim yaklaşımın hedef kitlesi, toplumdaki dezavantajlı bireylerin bir arada, farklılıklar içerisinde gelişimini sağlamaktır.

Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların okullarda saygı, empati ve sosyal adalet kültürünü teşvik ederek öğrencilerin yetişkin hayatında aktif vatandaşlar olmalarını teşvik eder. Bu durum kapsayıcı eğitimin iddia ettiği hak temelli anlayışın bir sonucudur. Hak temelli anlayışa göre, çocukların aile geçmişleri, doğduğu yer, yaşamlarındaki maddi ve fiziki imkanlar gibi unsurlara bakılmaksızın eğitim fırsatlarından tam olarak faydalanması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin amacı, bireylerin ihtiyacı olan eğitimin düzenli kurumlar tarafından sağlanmasıdır (Tibbitts, 2023; Johnson vd., 2023; Aktekin, Öztürk, Arslan, 2025;). Kapsayıcı eğitim modelinde bireylerin ihtiyacı olan eğitimin kimler tarafından verileceği, kapsayıcı eğitime giren öğrencilerin özellikleri ve kapsayıcı eğitimin ders süreçleri hakkında detaylı bilgiler gerekmektedir. Eğitim, öğretmen, öğrenci, ders, müfredat vb. birçok unsurun bir arada bulunduğu, düzenlendiği ve tasarlandığı yapıdır. Bu yapı, çoklu unsurların uyum içerisinde ilerlemesi hedefinden yola çıkarak planlı bir uygulama ile yürütülmektedir. Kapsayıcı eğitimin temelde 3 boyutu bulunmaktadır. Bunlar erişim, katılım ve destek aşamalarından oluşur. Aşağıdaki şekilde kapsayıcı eğitimin boyutları açıklanmıştır. Aktekin, Öztürk ve Arslan'a (2025) göre, kapsayıcı eğitimin 3 boyutu hakkında aşağıdaki bilgiler verilmiştir. Bu boyutlarından yola çıkılarak bileşenleri ortaya koyularak aşağıdaki şema oluşturulmuştur.



Şekil 7. Kapsayıcı eğitimin boyutları

Kapsayıcı eğitimde erişim, öğrencilerin okula erişim durumlarını tanımlamaktadır. UNICEF'e (2022) göre, Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin özellikle lise düzeyinde okula devamlarında düşüş gözlemlemektedir. Bu durumun temel sebebi erkek öğrencilerin eve maddi destek olması için çalışması,

kız öğrencilerin ise evde kalanlara bakma sorumluluğunun yüklenmesidir. Dolayısıyla öğrencilerin okula erişimlerini sağlamak, kapsayıcı eğitimin öncelikli hedefidir.

İkinci bileşen olan katılım, öğrencilerin eğitim sürecine katılması için gereken düzenlemeleri yapmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin katılımı, hem sınıf içi hem sınıf dışı katılımı kapsar. Sınıf içinde öğretmen ve dersle olan etkileşimi, sınıf dışında ise arkadaşları ve sosyal ortamı ile etkileşimde olması beklenmektedir.

Üçüncü bileşen ise destektir. Kapsayıcı eğitim, standart eğitimden farklı bir seyirde ilerlediği için hem öğrenci hem de öğretmen, idare ve veli de bu durumda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Kapsayıcı eğitim yapısını kurmak, tüm bu bileşenlerin ortaklığında mümkündür.

Kapsayıcı Eğitim Grupları

Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı gruplar için uygulanan bir eğitim modelidir. Dezavantajlılık, toplumda eşit bir konum için gerekli olduğuna inanılan temel kaynaklardan veya koşullardan yoksun olma durumudur. Bu durum, sosyal dışlanmaya sebep olmaktadır ve sosyal dışlanmayı doğuran en önemli sebep yoksulluktur (Akt: Aktekin, Öztürk, Arslan, 2025). Yoksulluğun dışında ise bireyler kültürleri, dilleri, ihtiyaçları gibi genele göre farklılaşan özellikleri sebebiyle ortalamaya göre dezvantajlı konumda görünebilmektedir. Toplumsal normların, belirli bir toplumun toplumsal ortalamasına göre oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, bu ortalamadan farklı olan gruplar doğal olarak dezavantajlı bir konuma sürüklenmektedir (Öztürk ve Mutlu, 2017). Örneğin, Türkçe konuşma becerisi yeterli olmayan bir çocuk, kendisine özel bir eğitim verilerek konuşma becerisini geliştirilmediği sürece eğitim hayatında dışlanacaktır. Çünkü öğrenci, dil yetersizliğinden dolayı toplumun ortalamasından farklı bir yerdedir.

Öğrencilerin dezavantajlılık durumlarının tespit edilebilmesi için belirli ipuçları vardır. Bunlar dezavantajlılığın kaynakları ve ders başarısı ile ilişkilendirilmektedir. Öztürk ve Derin'e (2021) göre, Türkiye için en önemli üç dezavantajlılık kaynağı bulunmaktadır. Bunlar yoksulluk, göçmenlik ve engellilik olarak sayılabilir. TÜİK'in (2024), sunduğu verilerden sosyal dışlanma riski altında olan bireylerin nüfusa oranı %29'dur. Yoksulluk dışında ikinci ve üçüncü dezavantajlı grubu yabancı uyruklu öğrenciler ve engeli olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu üç önemli dezavantajlılık unsuru, Türkiye'deki okullarda kapsayıcı eğitim verilmesi gereken öğrenci kitlesini göstermektedir. Dezavantajlı öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine erişimi, katılımı ve desteklenmesi kapsamlı bir eğitim planlaması gerekmektedir.

Dezavantajlı olan öğrenciler geleneksel sınıflarda en genel anlamda eğitimsel, duygusal ve sosyal meydan okumalarla karşı karşıya kalırlar (Maguvhe, 2023). Bu durum, onların eğitime karşı dirençli olmasına ve motivasyon eksikliği gibi durumlara da yol açabilmektedir. Dezavantajlı grupları içeren kapsayıcı eğitim uygulamaları, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal başarıyı ulaşmasını hedeflemektedir. Bu araştırmanın önemi, Türkiye'deki okuyan dezavantajlı öğrencilerin kapsayıcı eğitimle başarılarını artırmaktır. Bu çalışmada özellikle Türkçe derslerindeki başarıyı artırmak ve öğrenci yeterliliğini sağlamak için eksiklikler tespit edilmiştir. Ortaokullarda okuyan dezavantajlı öğrencilerin yetersizliğini gidermek için kapsayıcı eğitim uygulamalarının Türkçe derslerinde kullanımına yönelik örnekler sunulmuştur ve önerilere yer verilmiştir.

Kapsayıcı eğitim konusunda Türkiye'de yapılmış birçok çalışma literatürde bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim kuramlarından eğitim programlarına, uygulamalarına ve öğretmen görüşlerine kadar birçok bilimsel araştırma makalesi, kitap ve tez bulunmaktadır. Literatürdeki çalışmalar, bu araştırma için biraz daha özelleştirilecek olursa, kapsayıcı eğitimin Türkçe derslerinde kullanımı hakkında yapılan

birkaç çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar; Avan ve Kalenderoğlu'nun (2020), *"Kapsayıcı eğitim kursu alan öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri*" hakkında makalesi; Ovalı'nın (2023), *"İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi"* isimli yüksek lisans tezi; Arslan'ın (2023), *"İtalya'da kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçe ana dili öğretimi*" ve MEB'in (2023), "*Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine yönelik öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi projesi"* bulunmaktadır. Alandaki çalışmalara bakıldığında kapsayıcı eğitimde Türkçe becerileri temel alınarak yapılan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma doğrudan Türkçe konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kapsayıcı eğitim çalışmasıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada model olarak nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma seçilmiştir. Merriam'a (2013) göre, nitel araştırmanın 6 türü bulunmaktadır. Bu araştırma türlerinin nitel kavramı altında toplanmasının sebebi, her bir araştırma probleminin belirli odak noktaları bulunmasıdır. Nitel araştırma kavramının akademik alanda geniş bir çerçevede kullanılması, bu yöntemi şemsiye bir kavram haline getirmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Eğitim alanında en yaygın nitel araştırma türü "temel ve yorumlayıcı" çalışmalardır (Merriam, 2013). Temel ve yorumlayıcı niteliğe sahip olması bakımından nitel araştırma türü, bu çalışmanın modeli olarak seçilmiştir. Nitel araştırmanın 6 türünden biri olan temel nitel araştırma, tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görüşebilir. Bütün nitel araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiğiyle, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır. (Merriam, 2013).

Bu araştırma, "İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Kapsayıcı Eğitimle Türkçe Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi" konulu proje kapsamında çalışılmıştır. Proje, İstanbul'un Küçükçekmece ilçesindeki bir devlet okulunda, dezavantajlı iki dilli öğrencilerin bulunduğu 8-10 kişilik bir grup öğrenci ile yapılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma, gerçek hayattaki bir sorundan yola çıkarak araştırılan ve gözlemlenen bir niteliğe sahip olması bakımından temel nitel araştırma kapsamına girmektedir. Bu çalışmanın temelinde, kapsayıcı eğitimin kuramsal temelleri ile Türkçe dersindeki uygulama boyutlarını ele alan bütünleyici bir araştırma amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler, dezavantajlı öğrencilerin derste yaşadığı problemden yola çıkarak gözlem yoluyla toplanmıştır. Temel nitel araştırmada veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Gözlemler yoluyla toplanan verilerde Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinde, kapsayıcı eğitimin önemi ve gerekliliği ortaya koyulmuştur. Kapsayıcı eğitimin ilkelerinden, bütün farklılıklara rağmen öğrencilerin tek bir sınıf ortamında eğitim alarak becerileri doğrultusunda verilen eğitim, bütüncül eğitim yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Nitel araştırmada toplanan verilerin bütüncül olması temel ilkelerden biridir. Bir bütünün onu oluşturan parçaların toplamından daha fazla bir anlam ifade ettiği gerçeğinden hareketle araştırma konusu bütüncül bir yaklaşımla belirlenir ve toplanan veriler bütüncül bir yaklaşımla analiz edilir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu çalışmada, toplanan veriler gözlem yoluyla toplanmıştır ve alan yazındaki bilimsel araştırmalar yoluyla bütüncül olarak analiz edilmiştir.

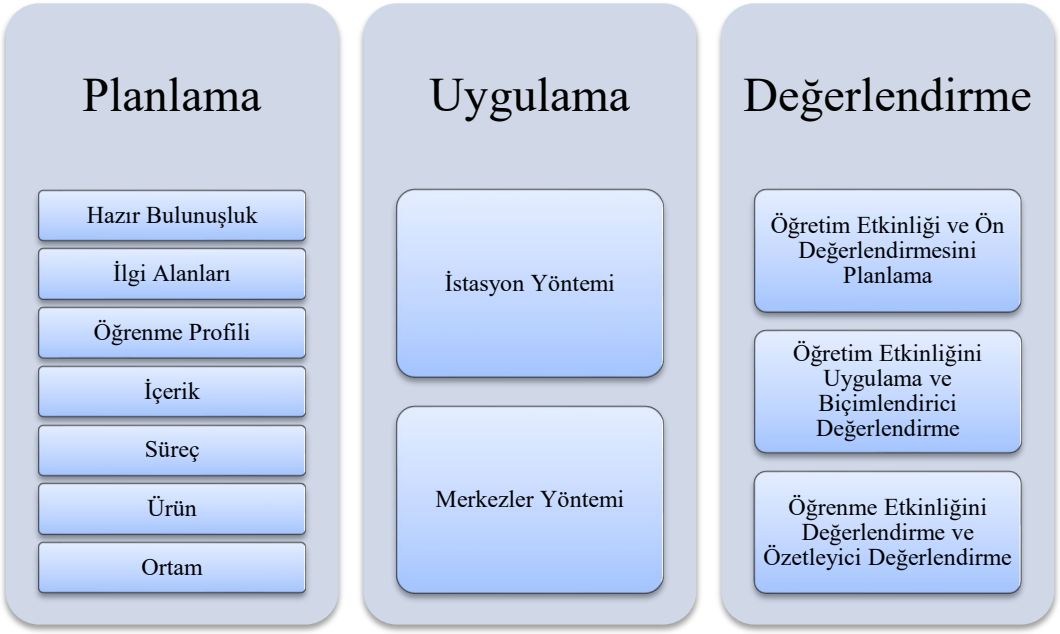
Verilerin Yorumlanması

Nitel verilerin yorumlanması farklı süreçlerin izlenmesini içerir: Bütün bilgilerin özetlenmesi, bulguların literatürle karşılaştırılması, bulguların kişisel bakış açısı ile tartışılması ve sınırlılıkların ve ileri araştırmaların belirlenmesi. Genel bulgular ile ilgili olarak "Öğrenilen/çıkarılan dersler nelerdir?" sorusunun cevabı bizi araştırmanın özüne götürür. Bu dersler araştırmacının kişisel kültürü, geçmişi ve deneyimleri ile harmanlayıp çalışmasına eklediği kişisel yorumlar olabilir (Akt: Creswell, 2021, s. 198-199). Araştırmada, kapsayıcı eğitimin Türkçe dersi bakımından uygulamaları hakkında, kuramsal temelleri ile Türkçe konuşma becerisine yönelik etkinlikleri harmanlanarak bir sonuca ulaşılmıştır. Temel nitel araştırmanın ilkeleri ışığında açığa çıkarılan veriler, kapsayıcı eğitimin Türkçe konuşma dersindeki sonuçları bakımından yorumlanmıştır.

BULGULAR

Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları ve Türkçe Dersleri

Kapsayıcı eğitim sınıflarında yapılacak olan derslerde farklılaştırılmış öğrenme uygulamaları planlanmalıdır. Farklılaştırılmış öğrenme uygulamaları planlanırken dersin içeriği, süreci, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve öğrenme ortamı gibi bileşenlerin uygun olarak düzenlenmesi için gerekmektedir. Canaz (2025), farklılaştırılmış öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme olarak 3 boyutta ele almaktadır. Aşağıdaki şema, Canaz'a (2025) göre, farklılaştırılmış öğrenme süreci basamağından yola çıkarak oluşturulmuştur. Bu şemadan hareketle kapsayıcı eğitimin Türkçe derslerinde uygulama örneklerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 8. Kapsayıcı eğitim sınıfı ders planı

Planlama

Planlama basamağında bulunan hazır bulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profili basamakları planlamanın ilk aşamasını oluşturmaktadır. Öğrenciyi tanımayı ve keşfetmeyi sağlayan bu basamaklar tamamlandıktan sonra ders süreci için gerekli çalışmalar yapılabilmektedir. İçerik, süreç, ürün ve ortam basamakları ise planlamanın ilk aşamasından hareketle tasarlanmaktadır. Türkçe derslerinde öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi alanı ve öğrenme profilinin bilinmesi için tanıma etkinlikleri

önerilmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğrencileri tanımak ve iletişim kurmalarını sağlamak ilk adımda hedeflenmelidir.

Uygulama

Uygulama basamağında istasyon yöntemi ve merkezler yöntemi bulunmaktadır. İstasyon yöntemi bireysel veya grup olarak yapılan, konunun kademelere/istasyonlara ayrılarak öğrenilmesini kapsamaktadır. İstasyon tekniği, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında da önerilen bir öğrenme tekniğidir. Bu tekniğin bir diğer avantajı ise 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile gelen kademeli sorumluluk devri modeli ile uyumlu olmasıdır. Kademeli sorumluluk modeli, öğretmen rehberliğinden öğrenci merkezli öğrenmeye geçişi sağlamaktadır. Öğretmen merkezli öğrenilen konu, önce 4-6 kişilik gruplarla, sonra 2-3 kişilik gruplarla, en son da öğrencinin bireysel uygulaması ile sonlanmaktadır. Bu yöntemde amaç, öğrenimi kademelere ayırarak ve akran iş birliğine devreye koyarak öğrenmeyi sağlamaktır. İstasyon yönteminin istasyonlar birbiriyle uyum içindeyken merkezler yönteminde istasyona benzer oluşumlar birbirinden uzak hatta çoğu zaman ilişkisizdir. Merkezler yöntemi, sınıf içinde belirli köşeler veya alanlar oluşturularak uygulanır. Her merkezde farklı bir etkinlik, materyal veya konu yer alınmaktadır. Öğrenciler gruplar hâlinde veya bireysel olarak sırayla bu merkezlerde uygulama yapar. Amaç, öğrencilere **aktif katılım, bireyselleştirilmiş öğrenme** ve **uygulamalı deneyim** kazandırmaktır**.**

İstasyon yönteminin ve merkezler yönteminin Türkçe dersinde kullanımına yönelik uygulama örneği aşağıda verilmiştir.

İstasyon Yöntemi Örneği: Deyim ve Atasözlerini Kullanma (7. sınıf)

- **İstasyon:** Deyim ve atasözleriyle ilgili bulmacayı çözme.
- **İstasyon:** Bir deyim/atasözü seçip kısa bir diyalog oluşturma.
- **İstasyon:** Diyaloğu grup arkadaşlarına sözlü canlandırma.
- **İstasyon:** İzleyen grup deyim/atasözünü tahmin etme ve kullanımını tartışma

Merkezler Yöntemi Örneği (5. sınıf Türkçe dersi için)

- Okuma Merkezi: Kısa bir hikâye okuyup ana fikrini çıkarma.
- Yazma Merkezi: Okunan hikâyenin farklı bir sonunu yazma.
- Kelime Merkezi: Hikâyede geçen yeni kelimelerle eşleştirme oyunu.
- Drama Merkezi: Hikâyeden bir sahneyi canlandırma.
- Teknoloji Merkezi: Tablette hikâyeyle ilgili bir bulmaca çözme.

İstasyon ile merkezler yönteminin belirli farklılıkları bulunmaktadır. Merkezler yöntemi farklı öğrenme alanlarını kapsar. Örneğin Türkçe dersi için yalnızca 1 beceri için değil, birden fazla becerinin (okuma, yazma, kelime öğretimi, konuşma vb.) bütünleşik olarak öğrenilmesidir. İstasyon tekniğinde ise tek bir konu veya beceri alanını öğrenilmektedir. Öğrenciler tümevarımcı bir metotla konuyu öğrenmek için istasyonları tamamlamalıdır. Türkçe dersi için, deyim ve atasözlerini kullanabilme becerisine öğrencinin ulaşabilmesi hedef öğrenme çıktısıdır. Ancak bu çıktıya ulaşabilmesi için kademeli olarak istasyonları bitirmesi gerekmektedir. Her iki öğretim tekniği de kapsayıcı eğitim yoluyla Türkçe derslerinde kullanılabilir. Planlama aşamasının basamaklarının doğru analiz edilmesi

durumunda öğretim yöntemleri yapılandırılmaya açıktır. Kapsayıcı eğitim sınıfları için istasyon ve merkezler yönteminin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bunlar, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Merkezler Yöntemi ve İstasyon Tekniğinin Avantaj–Dezavantaj Listesi

Yöntem	Avantajları	Dezavantajları
Merkezler Yöntemi	- Farklı merkezler sayesinde **çoklu duyusal öğrenme** imkânı sunar (görsel, işitsel, kinestetik). - İki dilli öğrenciler için **çeşitli dil becerilerinin kazanılmasını** (okuma, yazma, dinleme, konuşma) sağlar. - Öğrencilerin **bireysel hızlarına uygun** öğrenme fırsatı verir. **- Özgüven** kazanımını destekler; öğrenciler kendi merkezlerinde daha rahat konuşabilir. **- Uyum ve aidiyet hissini** güçlendirir (çeşitliliğe açık ortam).	- Her merkezde dil kullanımı aynı derecede yoğun olmayabilir; bazı merkezlerde **konuşma fırsatları sınırlı** kalabilir. - Kalabalık sınıflarda **takip ve değerlendirme güç** olabilir. - Öğrenciler merkezler arasında geçişte **dilsel kopukluk veya tutukluk** yaşayabilir.
İstasyon Tekniği	- Tek bir konu farklı aşamalarla işlendiği için iki dilli öğrencilerin **kavramları derinlemesine öğrenmesine** yardımcı olur. - Grup çalışmasıyla **etkileşim ve iletişim fırsatlarını** artırır. **- Görev odaklı** yapısı dil kullanımını zorunlu kılar (konuşarak çözüm üretme). **- Bağlamsal öğrenme** sağlar; deyim, kavram ve dil yapıları somut görevlerle desteklenir. - Farklı dil seviyelerindeki öğrenciler birbirini **akran desteği** ile tamamlar.	- Sessiz/çekingen iki dilli öğrenciler grup içinde **geri planda kalabilir**. - Süre yönetimi zayıfsa konuşma için **yeterli zaman kalmayabilir.** - Tüm istasyonlar tamamlanmadıkça öğrenme **bütüncül olmayabilir.** **- Yoğun hazırlık ve materyal** gerektirir; öğretmen için yük artabilir.

Değerlendirme

Kapsayıcı eğitim sınıflarında öğretmenin öğretim faaliyetlerinin etkililiğini ve faydasını ölçmek için değerlendirme yapması gerekmektedir. Bu değerlendirme, öğretim döngüsünün doğru ilerlemesi bakımından hem öğretmen hem de öğrenci başarısı için kritik öneme sahiptir. Farklılaştırmayı desteklemek için değerlendirmeye ilişkin veri toplama, 3 aşamada gerçekleşir (Canaz, 2025; Tomlinson ve Moon, 2014). Değerlendirme aşamalarının Türkçe konuşma derslerinde kullanımına yönelik örnekler verilmiştir.

İlk aşama olan öğretim etkinliği ve ön değerlendirmesini planlamada amaç, öğrencilerin mevcut konuşma yeterliliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu aşama, kapsayıcı eğitim sınıflarında planlama aşaması ile paralel yürütülebilir. Belirleme aşamasında öğrencilere, hazırlıksız kısa konuşma görevleri verilebilir, öğrencilerin hangi konularda konuşmayı tercih ettiklerine yönelik ilgi anketleri hazırlanabilir ve ön görüşme yapılabilerek öğrencinin akıcılık, kelime dağarcığı ve cümle yapıları gözlemlenebilir.

İkinci aşama olan öğretim etkinliğini uygulama ve biçimlendirici değerlendirmede amaç, konuşma sürecinde öğrencinin gelişimini takip etmek ve anında dönüt vermektir. Türkçe konuşma dersinde bu aşama için öğrenciler drama yoluyla ve küçük grup tartışmaları yoluyla gözlemlenebilir. Bu değerlendirme, eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilerin konuşma gelişimlerini gözlemlemek için yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin hazırlıksız konuşma etkinlikleri ile gözlemlenmesi gerekmektedir.

Üçüncü aşama olan öğrenme etkinliğini değerlendirme ve özetleyici değerlendirmede amaç, ünite sonunda öğrencinin konuşma becerilerinde ulaştığı düzeyi görmektir. Yıl sonu veya dönem sonunda yapılacak değerlendirmede kullanılan aşamadır. Bu aşamada Türkçe konuşma dersleri için öğrencilere hazırlıklı 3-5 dakikalık konuşma görevleri verilebilir. Bireysel konuşma veya hazırlıklı münazara çalışmaları ile değerlendirme yapılabilir. Kapsayıcı eğitim sınıfı için destekleyici konuşma sırasında poster ve görsel kullanımlarına izin verilebilir.

SONUÇ

Bu çalışma kapsayıcı eğitimin Türkçe dersinde kullanımını ve öğrencilerin konuşma becerisini geliştirici kapsayıcı uygulamalarla öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılandırılmıştır. Bu çalışma, Türkçe derslerinde kapsayıcı grupta yer alan öğrencilerin konuşma eksiklerinin giderilmesine yardımcı olmaktadır. Bu uygulamalar öğrencilerin yeterli düzeyde dil girdisine maruz kalmalarını ve üretici dil becerilerini yeterli düzeyde kullanmalarını destekleyici bir şekilde tasarlanmıştır. Bu çalışmada konuşma becerisinin geliştirilmesi için kapsayıcı grupta yer alan iki dilli öğrencilere konuşma derslerinde uygulanabilecek bir uygulama modeli sunulmuştur.

Türkçe derslerinde görülen eksiklikler, öncelikle öğrencilerin okula erişimlerini sağlamaktır. Öğrencilerin gerek derslere gerekse kültürel aktivitelerin hayata geçirildiği derslere ve etkinliklere erişim sıkıntısı ilk göze çarpan sorunlardan biridir. Yaşanılan bölgede imkansızlıklar, çocuk yaşta sokağa itilme veya çocuk işçiliği gibi sebeplerle öğrencilerin eğitime katılmadıkları görülmüştür. Bu sebeple kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarına odaklanır ve eğitimlerini destekler. Kapsayıcı gruptaki öğrencilerin toplumdan dışlanmalarını azaltmak için erişim engellerinin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Ayrıca dil engelleri, öğretmen yetersizlikler ve fiziksel imkansızlıklar gibi erişime doğrudan etki eden faktörler de bulunmaktadır (Aydın ve Kaya, 2017). Bu erişim sorunları kapsayıcılığın önünde engeller oluşturmaktadır.

Bu çalışma kapsayıcı eğitiminin Türkçe dersi kapsamında konuşma becerisinin geliştirilmesi için farklılaştırılmış öğretin stratejilerinin (planlama, uygulama ve değerlendirme) etkisini vurgulamaktadır. Planlama aşaması öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi alanları ve öğrenme sitillerinin bilinmesi; kapsayıcı eğitim sürecinin önemli bir bileşenidir. Konuşma becerisinde hedeflerin belirgini sınıf seviyesine uygun ve öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı olması beklenmektedir. Kapsayıcı öğrenciler için oluşturulacak içerikler süreç temelli ve ürüne dayalı olarak farklı seviyelerdeki öğrencileri görev ve rollerini kapsayıcı bir biçimde tasarlanması gerekmektedir ve bu konuda Tomlinson'un ayrıştırma modeli rehber niteliğindedir (Alkın ve Anılan, 2024).

Uygulama aşamasında istasyon ve merkezler yöntemiyle planlama aşamasında elde edilen veriler değerlendirilip deyim, atasözü ve hikayelerin kullanımıyla konuşma becerisinin somutlaştırılmış görevleri uygulanmaktadır. Öğrencilerin profil ve düzeylerine göre özelleştirilmiş bu içerikler öğrencileri derste aktif kılıp öğrenmelerini pekiştirmektedir. Yavuz (2020) bu yaklaşımın öğrencilerin motivasyonunu ve katılımlarını desteklediğini belirtmiştir.

Değerlendirme aşamasında ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve özetleyici değerlendirmelerin birleşimi olan çoklu değerlendirme sistemiyle desteklenmesi gerekmektedir. Hem sürece hem de ürüne odaklanan çoklu değerlendirme sistemi; öğrenci günlükleri, öz değerlendirme, performans değerlendirme gibi pek çok değerlendirme aracını içermektedir (Purnamaningwulan, 2024).

Bu kapsamda Türkçe derslerinde kapsayıcı eğitim uygulamalarının kullanılmasına dair aşağıdaki öneriler verilmiştir.

- Kapsayıcı eğitim hakkında öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim stratejileri konusunda meslek desteği sağlanmalıdır. Özellikle içerik hazırlama, zaman yönetimi, materyal tasarımı ve sınıf organizasyonu konularında eğitimler verilmelidir.

- Türkçe ders planlarında öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi alanları, öğrenme sitilleri gibi bireysel özelliklerine göre içerik, süreç, ürün ve ortam düzenlemeleri kapsayıcı eğitim modelinde yer almalıdır.

- İstasyon tekniği ile deyim ve atasözleri temelli etkinliklerle kademeli öğrenme ile kavram derinliği artırılabilir.

- Merkezler yöntemi ile okuma, yazma, kelime çalışmaları, drama ve teknoloji tabanlı etkinliklerle bütüncül bir dil öğrenimi sağlanabilir.

- Değerlendirme sistemi çok yönlü ve çeşitli araçlarla kurulmalı. Öğrencilerin konuşma yeterlikleri ihtiyaç alanlarına göre belirlendikten sonra drama çalışmaları, küçük grup çalışmaları ile süreç izlenmeli ve onlara dönüt verilmelidir. Ayrıca bireysel sunumlar, münazara görevleri ve farklı görevlerle öğrencilerin konuşma becerisi kazanımları ölçülmelidir.

- Akran iş birliği ve grup çalışmaları teşvik edilmelidir. Kapsayıcı gruptaki çekingen ve sessiz öğrencilere derslere aktif katılım fırsatları sunulmalıdır.

- Okul ve sistem düzeyinde her paydaşın rol üstlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple fiziksel şartlar, iş yükü yönetimi, liderlik desteği gibi konularda okul idaresinin desteği olmalıdır.

- Eğitimde kapsayıcılığın daha iyi olabilmesi için öğrenci davranışları kontrol edilmeli ve bireylere ve eğitme saygı kavramı önemsenmelidir.

- Dersler konuşma kurallarına uyulmalı, sırayla konuşma, yanlış anlaşılan durumlarda kendini yeniden ifade etme, beden dili kullanımı ve göz teması kurma gibi konuşma kurallarına uyulmalıdır.

- Öğrenciler düşünmeye, sorular sormaya ve farklı bakış açılarını değerlendirmeye ve onları konuşulan bir konu hakkında katkı yapmaya teşvik edilmelidir.

- Öğrenciler iyi tanınmalı, dersteki ürünleri, performansları, konuştuğu konu hakkındaki bireyler bakış açıları ve deneyimleri çok iyi analiz edilmelidir.

- Öğrenciler mümkünse öğrenci gelişim dosyası ile takip edilmeli ders ve performans kayıtları gözlemlenmelidir.

- Konuşma dersleri karşılama, bilgilendirme, hikâye etme, talep etme ve rol yapma gibi farklı iletişimsel amaçlar ile zenginleştirilmelidir.

- Kapsayıcı eğitim planlı, ihtiyacı karşılayıcı, öğrencileri gözeten ve kapsayan, farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş içerikler sağlan, bilişsel ve teknolojik destekli ve akran iş birliğiyle güçlendirilmiş bir yapıda yapılandırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Aktekin, S., Kayhan, N., Işıkdoğan Uğurlu, N., Lafcı Tor, D., Arslan, M., Canaz, A. K., Karadağ Yılmaz, R., Örnek, İ., Çetinkaya Yıldız, E., Özel, D., Erdur Baker, Ö., Altunay Yılmaz, H., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Barcın Kara, F., & Öztürk, M. (2025). Kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya bütüncül bir yaklaşım. Pegem Akademi Yayıncılık.

Alkın, Z. E., & Anılan, B. (2024). Differentiated instruction in the world and Türkiye through studies. Osmangazi Journal of Educational Research, 11(1), 156-184.

Arslan, G. (2023). İtalya'da kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçe ana dili öğretimi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. Intercultural Education, 28(5), 456–473.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Allyn and Bacon.

Canaz, K. (2025). Kapsayıcı öğrenme-öğretme süreçleri. In S. Aktekin, M. Öztürk, & M. Arslan (Eds.), Kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya bütüncül bir yaklaşım (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (E. Karadağ, Çev. Ed.; 1. baskı). Nobel Yayıncılık.

Johnstone, C. J., Hayes, A., Cohen, E., Niad, H., Laryea-Adjei, G., Letshabo, K., Shikwe, A., & Agu, A. (2024). A human rights-based evaluation approach for inclusive education. American Journal of Evaluation, 45(3), 435–450. https://doi.org/10.1177/10982140231153810

Kılıç Avan, Ş., & Kalenderoğlu, İ. (2020). Kapsayıcı eğitim kursu alan öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri. Aydın Tömer Dil Dergisi, 5(1), 69–90.

Maguvhe, M. O. (2023). Supporting students experiencing barriers to learning. In Inclusive education settings: A critical requirement for educational success (pp. 375–393). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31115-4_20

Merriam, B. S. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.; 3. baskı). Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine yönelik öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi projesi. https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-baglaminda-turkcenin-ikinci-dil-olarak-ogretilmesine-yonelik-ogretmen-kapasitesinin-guclendirilmesi-projesi/icerik/1141

Ovalı, E. (2023). İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, M., & Derin, S. (2021). Kapsayıcı eğitim. In S. Demir (Ed.), Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitim sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve (ss. 1–42). Pegem Akademi.

Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 379–402.

Purnamaningwulan, R. A. (2024). Evaluating the Efficacy of Differentiated Instruction in EFL Speaking Classes: A Classroom Action Research Study. Voices of English Language Education Society, 8(1), 186–196. https://doi.org/10.29408/veles.v8i1.25635

Tibbitts, F. (2023). Revitalizing the mission of higher education through a human rights-based approach. Prospects, 54, 401–409. https://doi.org/10.1007/s11125-023-09654-9

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2024). Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2024. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2024-53714

UNICEF. (2022). Documentation of the education response for Syrian children under temporary protection in Türkiye. https://www.unicef.org/turkiye/media/15931/file/The%20education%20response%20for%20Syrian%20children%20under%20temporary%20protection%20in%20T%C3%BCrkiye%20report.pdf

Yavuz, A. C. (2020). The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions. Eurasian Journal of Applied Linguistics, 6(2), 313-335. https://doi.org/10.32601/ejal.776002

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ DÜZENLEME TEMELLİ AKRAN ZORBALIĞI ÖNLEME PROGRAMININ ETKİSİ[5]

Nazlı RENKLİÇAĞLAYAN

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı
nzl_demir@hotmail.com

Erdal HAMARTA

Profesör Doktor, Necmettin Erbakan Üniversitesi
erdalhamarta@erbakan.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Psikoeğitim Programı'nın ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi amacıyla bir devlet okulunda 2024-2025 Eğitim- Öğretim yılında 5. sınıfa devam eden 340 öğrenciye Ergenlerde Öz-düzenleme Ölçeği, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Çocuk Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen sonuçlarda akran zorbalığı puanı yüksek, öz-düzenleme becerileri puanları düşük olan ve öğretmen görüşlerinde sıklıkla zorbalık davranışlarında bulunduğu belirtilen öğrencilerden çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu ölçütlerden yola çıkılarak 12 kişilik deney ve 12 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 10 oturumluk Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı haftada bir kez olacak şekilde uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Psikoeğitim programının tamamlanmasından sonra her iki gruba Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Çocuk Formu son test uygulaması yapılmıştır. Veriler, tüm alt boyutlarda normal dağılımın sağlanamamasından dolayı non-parametrik testler ile analiz edilmiştir. Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar istatistik analizleriyle elden edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında öz-düzenleme başarısı ve öz-düzenleme toplam puanlarında deney grubu lehine pozitif yönlü anlamlı bir fark elde edilmiştir. Öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutunda ise iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiş, grupların kendi içinde ön test ve son test karşılaştırmalarında öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutunda deney grubunun lehine anlamlı bir azalma görülmüştür. Bulgular deney grubunda kontrol grubuna göre fiziksel zorbalık, söylenti çıkarma ve yayma ile toplam zorbalık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma olduğunu, sözel zorbalık, dışlama ve eşyalarına zarar verme alt boyutlarında deney grubu lehine azalma olmasına rağmen kontrol grubuyla arasında anlamlı bir fark oluşmadığını göstermiştir. Psikoeğitim programının sonlandırılmasından bir ay sonra deney ve kontrol gruplarına izleme testi uygulanmıştır. İzleme testi ile son test ölçümlerinin karşılaştırılmasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmada programın etkililiğine dair daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla deney grubu öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğrencilerin programa ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen bulgular öğrencilerde öz düzenleme becerilerinde gelişme olduğunu ve zorbalık ile ilgili stratejilerde olumlu değişimler meydana geldiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı, ortaokul öğrencilerinde öz-düzenleme becerilerini arttırmada ve zorbalık davranışlarını azaltmada anlamlı etkiye sahip bir psikoeğitim programıdır.

Anahtar Sözcükler: Öz Düzenleme, akran zorbalığı, zorba, ortaokul, psikoeğitim.

THE EFFECTIVENESS OF A SELF REGULATION BASED ANTI-BULLYING PROGRAM FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Abstract

This study aims to examine the effect of the Self-Regulation-Based Peer Bullying Prevention Psychoeducation Program on middle school students. To determine the sampling of the study, the Adolescent Self-

[5] Bu bildiri ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen, birinci yazara ait "Ortaokul Öğrencilerinde Öz Düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programının Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Regulation Scale, Peer Bullying Identification Scale-Child Form and the personal information form developed by the researcher were applied to 340 students attending the 5th grade in a public school in the 2024-2025 academic year. Participants with high peer bullying scores, low self-regulation skill scores, and students who were reported to frequently engage in bullying behaviors in teacher' opinions were included in the study groups. On the basis of the criteria, an experimental group of 12 participants and a control group of 12 participants were formed. A 10-session self-regulation-based peer bullying prevention program prepared by the researcher was applied to the experimental group once a wee, while the control group did not receive any intervention. Following the completion of the psychoeducation program, both groups were administered the Self-Regulation Skills Scale for Adolescents and the Peer Bullying Identification Scale-Child Form post-test. Data were analyzed with non- parametric comparisons due to the lack of normal distribution in all sub-dimensions. According to the findings obtained by Mann-Whitney U and Wilcoxon Signed Rank statistical analyses, a significant positive difference was obtained between the experimental and control groups in self-regulation achievement and self-regulation total scores. No significant difference was observed between the two groups in the sub-dimension of self-regulation failure, on the other hand a significant decrease was observed in favor of the experimental group in the self-regulation failure sub-dimension in the pre-test and post-test comparisons wihtin the groups The findings indicated that there was a statistically significant decrease in the scores of physical bullying, starting and spreading rumor, and total bullying in the experimental group compared to the control group, and although there was a decrease in favor of the experimental group in the sub-dimensions of verbal bullying, exclusion, and damaging belongings, there was no significant difference between the experimental and control groups. A follow-up test was applied to the experimental and control groups one month after the termination of the psychoeducation program. It was observed that there was no significant difference in the comprasion of the follow-up test and post-test measurements. In order to obtain more in-depth information about the effectiveness of the program, interviews were also conducted with the experimental group students using thematic analysis method, and qualitative findings revealed that students' self-regulation skills improved and positive changes occurred in bullying-related strategies.The results of the study reveal that the Self-Regulation Based Peer Bullying Prevention Program is a psychoeducational program that has a significant effect in increasing self-regulation skills and reducing bullying behaviors in middle school students.

Keywords: Self-Regulation, peer bullying, bully, middle school, psychoeducation.

GİRİŞ

Çocukluk ve ergenlik bireyin yaşamında sosyal, duygusal ve bilişsel olmak üzere birçok yönden değişimler yaşadığı, kişiliğin yapılanmasında kuşkusuz ki önemli evrelerdir. Bu yolculukta çocuğun en fazla zaman geçirdiği, yoğun ilişkiler kurduğu ortamlardan biri de okuldur. Bireyin yaşamında, sadece eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdüğü bir mekân olarak kalmayıp, sosyal normları içselleştirildiği, ilişkileri öğrendiği, çok yönlü gelişimi sağlayan bir mikro evren olarak önem arz eden ve sosyal yaşam alanlarının birçoğundan güvenli olması yönüyle ayrılan okul ortamları, günümüzde birtakım olumsuz deneyimlerin edinildiği kurumlar haline dönüşmektedir (Kurt, 2022). Bu olumsuz deneyimlerden biri de akran zorbalığıdır. Zorbalık aslında dünyanın neredeyse her yerinde var olan ve özellikle okullarda yaygın biçimde yaşanan bir sorun olarak göze çarpmaktadır (Olweus, 1994; Pişkin ve Ayas, 2011). Buna karşılık çocuklar arasında her daim süregelen bu olumsuz davranışlar bütününün uzun yıllar araştırmacılar tarafından ihmal edildiği görülmektedir.

Yetişkin bireylerin akran zorbalığını çoğu zaman "oyun" ve "şakalaşma" şeklinde görme veya anlamlandırma eğiliminde oldukları, bu sebepten de akran zorbalığının yıkıcı etkilerine yönelik travmatik riskleri değerlendirmedikleri görülmektedir. Zorbalık ile şakalaşma arasında var olan ince çizgi göz önüne alındığında akran zorbalığı sonucu felaket ile bitebilecek riskler barındırmaktadır (Hazler, vd.,1997). Araştırmalar özellikle sistematik biçimde akran zorbalığına maruz kalmış bireylerde benlik saygısında düşüş, depresif eğilimler gibi birçok hasarın oluşabileceğini göstermektedir (Olweus, 1995). Bu noktada akran zorbalığının kısa veya uzun süreli sonuçlarına engel olabilmek adına önleme çalışmaları büyük bir gereklilik arz etmektedir (Dölek, 2002). Hymel ve Swearer (2015), zorbalık

örüntüsünün dünya genelinde yaygın bir sorun olduğunu, bu örüntüde rollerin süreç içerisinde değişebileceğini, fakat bazı durumlarda bu rollerin kalıcı olabileceğini vurgulamaktadır. Özellikle zorba bireylerin ilerleyen süreçlerde antisosyal davranışlar gösterebileceğini, buna karşılık mağdurlarda düşük benlik saygısı, depresif duygu durum ve anksiyete gibi olumsuz psikolojik süreçlerin gelişebileceğini ifade etmektedir.

Literatürde istenmeyen davranışların bireyin içsel denetim eksikliğiyle ilintili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Özellikle zorbalıkla ilgili son yıllarda yapılan çalışmalarda vurgulanan ortak noktalardan bir tanesi zorbalığın sadece dışsal süreçlerle ilgili değil aynı zamanda bireyin içsel süreçleriyle de ilintili olduğudur (Espelage & Swearer, 2003; Mercan & Yükselen, 2022; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Yosep vd., 2024). Bandura (1991), bireyin davranış ve kararlarının sadece dış etkenlerce düzenlenmediğini, insanların duygu, düşünce, motivasyon ve harekete geçme biçimleri üzerinde kontrol sahibi olduklarını belirtmektedir. Freud ise insanın doğası gereği haz aldığı deneyimlerin ardından gideceğini buna karşılık olumsuz deneyimlerden uzaklaşma eğilimi göstereceğini belirtmektedir (Duyan vd., 2012). Bu çerçevelerle belirlenen öz-denetim becerisi bireyin stres durumlarıyla başa çıkma becerilerini sağlıklı bir biçimde kullanabilmesini, ortaya çıkan negatif duygu durumlarının kontrol altına alınabilmesini ve kaldırılmasını sağlamaktadır (Garnefski vd., 2011). Öz-denetim becerisine paralel bir kavram olan öz-düzenleme kavramını ise Blair ve Razza (2007), bireyin karşılanmayan istek ve ihtiyaçlarına tahammül etme, hayal kırıklıkları ve olumsuz deneyimlerle baş etme, olumlu deneyimler yaratmaya ilişkin çaba sarf etme yeteneği üzerinde kapsamlı etkileri olan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda bireyin kendi kendini düzenleme yeteneği evde, okulda, sosyal yaşam ve iş yaşamında kabul edilen davranış standartlarına uyum sağlamanın temelini oluşturmaktadır (McClelland vd., 2017).

Çocuklukta öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu beceriler okula hazır olma ve akranlarla olumlu ilişkiler kurabilme üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip bulunmaktadır (Shonkoff & Phillips, 2000). Özellikle okuldan kaçma, akran zorbalığı ve madde kullanımı gibi risklere karşı artan ilginin sıkça rastlanıldığı ergenlik yıllarında ise daha da önemli bir kavram olarak göze çarpmaktadır (McCluskey vd., 2004; Wulfert vd., 2002). Avrupa ve Kuzey Amerika'da 42 ülkenin yer aldığı geniş bir araştırma öğrencilerin okulda deneyimlediği yaşantıların benlik saygısı, benlik algısı ve sağlıklı davranışların gelişimi açısından oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda okullar ruh sağlığı açısından olumsuz davranışlara karşı önleyici tedbirler almalı, etkileşimi arttırarak gençlerin refahını desteklemelidir (Inchley & Currie, 2013). Buna paralel olarak okul temelli müdahalelerin duygusal öz-düzenlemeyle ilgili sorunların temel kaynakları olarak dikkati ve davranışsal dürtüleri (ör; alay etmeyle başa çıkmak gibi) yönlendirmeye ve kontrol etmeye yardımcı olması arzu edilmektedir (Uhlig vd., 2018). Rubin vd. (1995), duygusal olarak kolaylıkla uyarılabilen ve duygularını düzenlemekte güçlük yaşayan çocukların, işlevsel bozukluk açısından daha fazla risk altında olduklarını ve bu durumun başa çıkma süreçlerini bastırdığını ifade etmektedir. Öfke ve kaygı uyarılma eşiği düşük olan çocuklar, duygusal düzenleme sorunlarını, eyleme dökme veya geri çekilme yoluyla davranışsal anlamda gösterme eğilimindedir. Özellikle zorbalık mağdurlarında görülen yüksek seviyedeki saldırgan ve içine kapanık davranışlar göz önüne alındığında, bu çocukların zayıf duygusal düzenleme becerilerine sahip olmalarının yanı sıra, duygusal açıdan da tepkisel olabilecekleri belirtilmektedir (Perry vd. 1998, akt., Mahady Wilton vd., 2000).

Bu çalışmaya ilişkin yapılmış olan araştırmalar göstermektedir ki akran zorbalığı bireyi sosyal, toplumsal, ruhsal ve akademik olmak üzere birçok yönden olumsuz etkileyen, toplumla uyum içinde yaşama sürecini sekteye uğratan bir olgu olmaktadır (Çankaya, 2011; Olweus, 1995; Rigby, 2003; Salmivalli, 2010; Smith, 2004). Öz-düzenleme becerileri ise bireyin amaçlarını gerçekleştirme

noktasında itici bir güce sahip olmakla beraber bireyin hem kendisi ile ilgili süreçlerde hem de çevresiyle olan ilişkilerini düzenleme ve dengelemede, önleyici ve iyileştirici bir görev üstlenmektedir (Farley & Kim-Spoon, 2014; Olson & Lunkenheimer, 2009). Bu becerinin özellikle erken dönemlerde kazandırılmasının ilerleyen yıllarda bireyin tüm yaşamında sağlıklı ilişkilerin temelini attığı ve zorlu yaşam deneyimleriyle baş etmede kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğu görülmektedir (Kazu & Yavuz, 2021; McAlllister & Perrewe, 2016). Bu noktada zorbalık örüntüsünde herhangi bir rol edinmiş olan öğrenciler için öz-düzenleme becerilerine yönelik çalışmaların yapılmasının ve özellikle kişiler arası ilişkilerde önemli beceriler olan empati, farkındalık, dürtülerin kontrolünün sağlanması, farklılıklara saygı duyma gibi alt becerilerin geliştirilmesinin hedeflenmesinin zorbalıkla mücadelede koruyucu, önleyici ve iyileştirici etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Türkiye'de bu konuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde özellikle öz-düzenlemeyi her yönden geliştirerek akran zorbalığını önlemeye yönelik, zorba öğrenciler için yapılmış bir programa rastlanmamıştır. Hazırlanan Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı'nın bu alandaki boşluğu doldurabileceğine inanılmaktadır. Bu başlangıç noktasından ilerleyerek mevcut çalışmada temel problem "Ortaokul Öğrencilerinde Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı"nın etkili olup olmadığıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri, verilerin toplanması ve analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ön test-son test ve izleme testi ile deney ve kontrol gruplarının yer aldığı nicel araştırma desenlerinden biri olan 2x3'lük yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Müdahale programlarını ölçmek amacıyla sıkça kullanılan yarı deneysel desen araştırmanın üzerindeki nedensel etkiyi kontrol grubunun vasıtasıyla ölçmek için kullanılan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2012). Araştırmanın modelinde birer deney ve kontrol grubu yer almaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı, deney grubuna uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı, bağımlı değişkenler ise araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalığı eğilimleri ile öz-düzenleme düzeyleridir. Deney ve kontrol gruplarının ikisine de program uygulanmadan önce ve program uygulandıktan sonra ölçme araçları uygulanmıştır. Programın bitiminden 1 ay sonra ise her iki gruba da izleme testi uygulanmış ve bu sayede programın etkililiği değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Deney Deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test	İzleme Testi
Deney	EÖDBÖ-AZBÖ	ÖDTAZÖP	EÖDBÖ-AZBÖ	EÖDBÖ-AZBÖ
Kontrol	EÖDBÖ-AZBÖ		EÖDBÖ-AZBÖ	EÖDBÖ-AZBÖ

EÖDBÖ: Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği
AZBÖ: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Çocuk Formu)
ÖDTAZÖP: Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı

***Bağımlı Değişkenler**:* Öz-düzenleme Becerileri, Akran Zorbalığı

***Bağımsız Değişkenler**:* Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma ve uygulama izni alınmış bir ortaokulda öğrenime devam eden 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 5. sınıfa devam eden toplam 340 öğrenciye Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu ve Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Veriler analiz edilmiş ve Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu'ndan en yüksek puan alan 18 kişi belirlenmiştir. Bu 18 öğrenciden rastgele 6 öğrenci deney grubuna, 12 öğrenci ise kontrol grubuna yerleştirilmiştir. Uygulama öncesinde okul yöneticileri, öğretmenleri ve psikolojik danışmanlarına araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya başlarken gruplar arasındaki dengenin sağlanması temel ölçüt alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin akran zorbalığı eğilim düzeyleri (akran zorbalığı ölçeği çocuk formu puanları), öz düzenleme beceri düzeyleri (öz-düzenleme becerileri ölçeği puanları), öğretmen görüşleri ve uzman değerlendirmeleri dikkate alınarak grup dağılımı gerçekleştirilmiştir. Bununla beraber deney grubunun seçiminde yüzde yüz rastgele atama yapılmamış, bunun yerine ölçüt örnekleme ve uzman görüşüne dayalı amaçlı örnekleme şeklinde bir yöntem izlenmiştir. 12 kişiden oluşan deney grubundaki öğrencilerin 6 tanesi ölçek puanlarına göre rastgele belirlenmiştir. Kalan 6 öğrenci ise araştırmacı tarafından geliştirilen bir gözlem temelli öğretmen değerlendirme formunun, araştırmanın yapıldığı ortaokulda 5. sınıf seviyesine ders vermekte olan öğretmenlere uygulanmasının sonucunda akran zorbalığı döngüsünde en fazla ismi geçen öğrencilerden oluşmuştur. Bilimsel araştırmalarda araştırılmak istenen olgu belli özelliklere sahip kişi ve olaylardan meydana getirilebilmektedir. Ölçüt örnekleme türü daha derin bir izleme ve değerlendirme araştırılması yapılmak istendiğinde nicel araştırmalarda kullanılabilmektedir. Araştırmalar, izleme çalışmaları yapılmak istendiği durumlarda da belirli özelliklere sahip kişilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş gruplar üzerinde yapılan incelemelerin ölçüt örneklemeye örnek olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Uzman görüşüne dayalı örnekleme yöntemi sıklıkla nitel araştırmalar için tercih edilen bir yöntem olsa da spesifik olarak bir özelliği ölçmek hedeflendiğinde nicel araştırmalarda da kullanılabilmektedir (Etikan vd., 2016).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilmiş olan Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu (AZÖ), Harma (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği, araştırma kapsamında geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve görüşme formu kullanılmıştır.

Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu

Pişkin ve Ayas'ın (2011), 3,4 ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirmiş oldukları Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu 37 madde ve 5 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek soruları zorba ve kurbanı aynı anda ölçebilen bir yapıdan oluşturulmuş olup, zorbalık formunda öğrencilerin zorbalığa dair tutum ve davranışlarda hangi sıklıkta bulundukları, kurban formunda ise belirtilen tutum ve davranışlara ne sıklıkta maruz kaldıkları ölçülmektedir. Likert tipi 5 dereceli şekilde hazırlanmış olan formda tüm maddeler alt boyutlara uygun sırayla yerleştirilmiştir. Fiziksel, sözel, dışlama, söylenti yayma ve eşyalara zarar verme alt boyutlarından oluşan ölçeğin cevap seçenekleri "hiçbir zaman", "yarıyılda 1 defa", "ayda en az 1 defa", "haftada en az 1 defa", "hemen hemen her gün" şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık değerlerine bakıldığında kurban boyutunun iç tutarlılık (Cronbah's alpha) katsayısının 0.90 olduğu, zorba boyutunun iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısının 0.87 olduğu görülmektedir. Zorba ve kurban boyutları için en düşük 37, en yüksek 185 puan alınabilen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları göz önüne alındığında ilköğretim 3,4 ve 5. sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ölçeğin zorbalık

formundan yararlanılmıştır. Bu araştırmada uygulanan Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu'nun Cronbach-alpha iç tutarlık güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Öğrencilere, psikoeğitim programı uygulamaları öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez uygulanmış olup iki ölçüm arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği

Bu araştırmada 5. sınıfa devam eden öğrencilerin öz-düzenleme beceri düzeylerini belirlemek için Moilanen (2005)'in geliştirmiş olduğu, Türkçeye Harma (2008) tarafından uyarlanmış olan Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Toplamda 32 maddeden oluşmakta olan ölçek, 4'lü likert derecelendirme sistemi ile puanlanmaktadır. Ölçek ergenlerin duygu, düşünce, dikkat ve davranışlarını harekete geçirme, devam ettirme veya engel olma becerilerini değerlendiren ifadelerden meydana gelmektedir. Ölçek ilk olarak Türkçeye uyarlandığında öz-düzenleme başarısı ve öz-düzenleme başarısızlığı şeklinde iki faktörlü bir yapıya sahip olmuştur. Bununla beraber Metin vd. (2017) yaptığı bir çalışmada, ergen öz-düzenleme becerileri ölçeğinde her iki boyutun yüksek bir korelasyon göstermesi sebebiyle başarısızlık boyutundaki maddeler (2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 28, 29, 30, 31, 32) ters çevrilmiş ve ölçek nihayetinde tek boyutlu olarak değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin tek boyutlu haliyle iç tutarlılık kat sayısının .81 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da aynı yöntemle ilerlenmiş olup, ölçek toplam puanları ergenlerin öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek puanları 32 ile 128 puan arasında değişmektedir. Yapılan ölçümlerde bu araştırma için ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlık güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, katılımcıların cinsiyet, yaş, ebeveyn durumları gibi demografik bilgilerine dair gerekli bilgilerin toplanması amacıyla uygulanmıştır.

Psikoeğitim Programının Hazırlanması ve İçeriği

Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı 10 oturumdan oluşan bir psiko-eğitim programıdır. Grubun toplanma sıklığı ve her bir oturumun süresi grup üyeleri ve duruma göre oturumun planlamasını bozmayarak ufak zaman kaymaları olmakla birlikte eğitim süresince haftada bir oturum yapılmış ve her bir oturumun ortalama 40 dakika sürdürülmesi planlanmıştır. Psiko-eğitim grupları özellikle bir problemin ortaya çıkmasından önce "önleme" amaçlı çalışmalara odaklanan gruplardır (DeLucia-Waack, 2006). Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı'nda özellikle sosyal-duygusal öz-düzenlemeyi arttıracak, olumsuz durumlar karşısında kontrol mekanizmalarını geliştirecek, bununla beraber akran zorbalığına karşı farkındalığı arttıracak ve kişilerarası ilişkilerde daha sağlıklı iletişim yolları üzerinde durulacak etkinliklere ve bilgilendirmelere yer verilmiştir.

Programın kuramsal temelleri belirlenmeden önce özellikle öz-düzenleme yaklaşımları incelenmiş, birçok öz-düzenleme yaklaşımının genel çerçevede benzer içeriklere sahip olduğu, bununla beraber Zimmerman'ın (2000) modelinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öz-düzenlemeye dair daha kapsamlı bir bakış açısı olduğu görülmüştür. Özellikle kişiler arası ilişkilerde gerekli becerilerin edinilmesi ile ilgili görüşlerin diğer modellere göre bu araştırmanın hedefleriyle daha yüksek oranda örtüştüğü düşünülmüştür. Literatür öz-düzenleme becerilerinin bireyin sosyal yaşamında, sorun çözme gibi süreçlerde önemli bir faktör olduğunu ve kişilerarası ilişkilerde etkin bir rol oynadığını çeşitli araştırmalar ile ortaya koymaktadır (Bandura, 1991; Moilanen, 2005). Tüm bunların yanında programın kuramsal temelleri atılırken bilişsel davranışçı yaklaşım ve sosyal öğrenme kuramının ilkelerinden de destek alınmıştır. Özellikle akran zorbalığının öğrenme sonucu edinilmiş davranışları içerebildiği,

kişinin düşünce kalıplarının farkına varmasının, duygu ve düşüncelerini düzenleyebilmesinin zorbalık örüntüsünde etkin beceriler olabileceği düşünülmüştür.

Program hazırlandıktan ve uzman görüşleriyle yapılandırıldıktan sonra uygulanabilirliğini test etmek ve revize edilmesi gereken alanları değerlendirmek amacıyla asıl uygulama yapılmadan önce Konya ili Meram ilçesinde esas uygulamanın yapılacağı okuldan farklı bir okulda araştırmacı tarafından pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının pilot uygulamaya başlamasıyla beraber, programın farklı uygulayıcılarla ne derece yürütülebilir olduğunu değerlendirmek için program Konya ili, Meram ilçesinde bir ortaokulda çalışan iki farklı psikolojik danışman ve rehber öğretmen tarafından daha uygulanmıştır. Yapılan planlamaya uygun olarak programın ilk 5 oturumunu bir psikolojik danışman sonraki beş oturumunu başka bir psikolojik danışman gerçekleştirmiştir. İki uygulayıcıyla program içeriği, programın amacı, oturumlar, etkinlik yönergeleri konularında kısa bir toplantı yapılmış ve bilgi verilmiştir. Oturumlar boyunca kullanılacak materyaller programa başlanılmadan uygulayıcılarla paylaşılmış ve her oturumdan sonra uygulayıcıların etkinlik değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. Uygulayıcılar her oturumdan sonra görüşlerini paylaşmış, araştırmacıyla benzer noktalarda bazı oturumların süre ve anlaşılabilirlik açısından revize edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulamalar psikoeğitim programının teknik ve içerik bakımından düzenlenmesine fayda sağlamış ve nihai yapısının oluşmasında etkili olmuştur.

Tablo 2. Öz Düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı

Oturum	Amaç	Kazanımlar
1. Oturum	Tanışma, Programın Amacının Açıklanması ve Grup Kuralları	Psikoeğitim programının amacını kavrar. Grup üyeleriyle kaynaşır.
2. Oturum	Duygu Farkındalığı	Kendinin ve diğerlerinin duygularının farkına varır.
3. Oturum	Duyguları İfade Etme	Farklı durumlarda nasıl hissettiğini tanımlar. Duygularını başkalarına zarar vermeden ifade etmenin yollarını fark eder.
4. Oturum	Zorbalığı Fark Etme	Zorbalığı tanımlar. Zorbalık olan ve olmayan durumları ayırt eder.
5. Oturum	Zorbalığı Ayırt Etme	Zorbalığa uğrayan kişilerin duygularını tanımlar. Hangi davranışların zorbalık olduğunu ayırt eder. Zorbalıkla karşılaştığında ne gibi adımlar atacağını kavrar.
6. Oturum	Duygu Düzenleme- Etkili Problem Çözme	Engellendiğinde ya da hayal kırıklığı yaşadığında sakin kalmanın ve uygun tepkiler vermenin önemini kavrar.
7. Oturum	Bireysel Farklılıklara Saygı	Bireysel farklılıkların doğal olduğunu fark eder. Bireysel farklılıkların yaşamda zenginlik olduğunu fark eder.
8. Oturum	Biliş ve Davranış Düzenleme	Verilen yönergeleri dikkatle dinleyip uygulama becerisi geliştirir. Kişilerarası ilişkilerde gerekli olan sosyal becerileri kavrar. Verilen görevleri zamanında ve doğru şekilde bitirmenin önemini kavrar. Zorbalık durumlarına karşı sağlıklı tepkiler geliştirmenin ve doğru adımlar atmanın önemini kavrar.
9. Oturum	Öz Düzenleme Becerileri ile Arkadaşlık İlişkileri	Zorbalık davranışlarının arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerini anlar. Öz düzenleme becerilerini kullanarak olumlu akran ilişkileri geliştirme stratejilerini kullanır.
10. Oturum	Sonlandırma	Oturumlarda elde edilen kazanımları ve bunların sürekliliğini fark etme.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Konya ili Meram ilçesinde bir devlet okuluna devam eden 5. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu ve Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencileri belirlenmiştir. Kontrol

grubuna herhangi bir müdahale programı uygulanmazken deney grubu için 10 oturumdan oluşan öz-düzenleme temelli akran zorbalığı programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. 3 Mart 2025 tarihinde programın ilk oturumu gerçekleştirilmiş olup, 2 Mayıs 2025 tarihinde 10. oturumla program sona erdirilmiştir. Son oturumun ardından deney ve kontrol gruplarına son test uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın bitiminden 1 ay sonra izleme testi uygulanmıştır. İzleme testinin hemen ardından yarı yapılandırılmış görüşme formları ile nitel veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme ve zorbalık ön test, son test ve izleme testi ölçek toplam puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubunun öz düzenleme becerileri ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	Puan Türü	n	X̄	Standart Sapma
Deney Grubu	Ön Test	12	75.583	8.050
	Son Test	12	81.666	9.966
	İzleme Testi	12	83.166	8.621
Kontrol Grubu	Ön Test	12	71.666	7.010
	Son Test	12	67.416	12.434
	İzleme Testi	12	71.00	10.286

Yapılan ön test analizlerinde kontrol grubunun shapiro-wilk testi sonuçları normallik sınırlarında (p= .998) bulunurken deney grubunun (p<.001) olduğu ve normal dağılıma uymadığı görülmüştür.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun akran zorbalığı ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	Puan Türü	n	X̄	Standart Sapma
Deney Grubu	Ön Test	12	33.416	22.80
	Son Test	12	21.33	12.564
	İzleme Testi	12	20.916	7.890
Kontrol Grubu	Ön Test	12	28.500	8.979
	Son Test	12	33.750	13.478
	İzleme Testi	12	33.00	11.070

Akran zorbalığı ölçeği alt boyutları ile toplam puanlarına ilişkin shapiro-wilk testi sonuçları fiziksel zorbalık alt boyutunda deney grubu değerinin (p= .008) olduğu ve normalliğin sağlanamadığı görülmüştür.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Öz-düzenleme Becerileri ile Akran Zorbalığı Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	p
Öz Düzenleme	.582
Akran Zorbalığı	.488

Tablo 5 incelendiğinde başlangıçta grupların eşit düzeyde olup olmadığının ölçülmesi amacıyla yapılan Mann- Whitney U testi sonuçlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

BULGULAR

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	Grup	*N*	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
Öz Düzenleme Başarısı	**Deney**	12	52.916	7.716	-3.268	.001*
	Kontrol	12	40.583	7.844		
Öz Düzenleme Başarısızlığı	**Deney**	12	28.750	6.824	-.723	.469
	Kontrol	12	26.833	5.734		
Öz Düzenleme Tüm Ölçek	**Deney**	12	81.666	9.966	-2.628	.009*
	Kontrol	12	67.416	12.434		

Tablo 6. incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi analizlerinde son testte deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme başarı puanları (Z=-1.996, p<.05) ve toplam öz-düzenleme puanları (Z=-2.628, p<.05) arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutunda ise deney ve kontrol grupları arasında (Z=-1.562, p>.05) anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	Grup	*N*	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
Öz Düzenleme Başarısı	**Deney**	12	53.583	5.648	-3.642	<.001*
	Kontrol	12	40.833	7.296		

Öz Düzenleme Başarısızlığı	**Deney**	12	29.583	5.884	-.347	.728
	Kontrol	12	30.166	4.764		
Öz Düzenleme Tüm Ölçek	**Deney**	12	83.166	8.621	-2.658	.008*
	Kontrol	12	71.00	10.286		

Tablo 7 incelendiğinde izleme testi sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında öz düzenleme başarısı (Z=-3.642, p<.05) ve öz düzenleme toplam ölçek puanı (Z=-2.658, p<.05) boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğu görülmektedir. Öz düzenleme başarısızlığı boyutunda ise (Z=-.347, p>.05) gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Akran Zorbalığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	**Grup**	***N***	**Ortalama**	**Standart Sapma**	**Z**	**p**
Fiziksel Zorbalık	**Deney**	12	5.583	3.117	-2.374	.018*
	Kontrol	12	12.583	8.382		
Sözel Zorbalık	**Deney**	12	5.916	2.644	-.821	.412
	Kontrol	12	7.750	4.180		
Dışlama	**Deney**	12	3.333	2.386	-.906	.365
	Kontrol	12	4.416	3.848		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	**Deney**	12	2.333	3.446	-2.389	.017*
	Kontrol	12	5.583	3.146		
Eşyalarına Zarar Verme	**Deney**	12	5.833	5.765	-.669	.504
	Kontrol	12	3.666	3.312		
Zorbalık Tüm Ölçek	**Deney**	12	21.333	12.564	-2.370	.018*
	Kontrol	12	33.750	13.478		

Tablo 8. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait son test akran zorbalığı boyutlarında fiziksel zorbalık (Z=-2.374, p<.05), söylenti çıkarma ve yayma (Z=-2.389, p<.05) ve toplam zorbalık

ölçek puanları (Z=-2.370, p<.05) puanları bakımından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sözel zorbalık (Z=-.821, p>.05), dışlama (Z=-.906, p>.05) ve eşyalara zarar verme (Z=-.669, p>.05) alt boyutlarında ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Akran Zorbalığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	Grup	*N*	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
Fiziksel Zorbalık	**Deney**	12	5.250	2.958	-2.808	.005*
	Kontrol	12	12.333	7.691		
Sözel Zorbalık	**Deney**	12	5.166	2.367	-1.867	.062
	Kontrol	12	7.583	3.449		
Dışlama	**Deney**	12	3.00	1.954	-.877	.381
	Kontrol	12	4.583	3.987		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	**Deney**	12	1.666	3.025	-2.913	.004*
	Kontrol	12	4.916	3.088		
Eşyalarına Zarar Verme	**Deney**	12	5.833	5.507	-.761	.447
	Kontrol	12	3.583	2.466		
Zorbalık Tüm Ölçek	**Deney**	12	20.916	7.890	-2.287	.022*
	Kontrol	12	33.00	11.070		

Tablo 9. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının akran zorbalığı belirleme ölçeğine ait son test ve izleme testi puanları arasında bazı boyutlarda istatistiksel olarak fark olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi analiz sonuçları fiziksel zorbalık (Z=-1.867, p<.05), söylenti çıkarma ve yayma (Z=-.761, p<.05) alt boyutları ile zorbalık toplam ölçek puanları (Z=-2.287, p<.05) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğunu ortaya koymaktadır. Sözel zorbalık (Z=-1.867, p=.062) ve dışlama (Z=-.877, p=.381) alt boyutlarındaki azalma deney grubunda daha fazla olmasına rağmen istatistiksel anlamda bir farklılık yaratmamıştır. Eşyalarına zarar verme (Z=-.761, p>.05) alt boyutunda ise herhangi bir değişim oluşmamıştır.

Katılımcıların Programa İlişkin Değerlendirmeleri

Araştırmada uygulanan öz düzenleme temelli psikoeğitim programının öğrenci deneyimlerine etkisini daha derinlemesine anlamak amacıyla yalnızca deney grubunda yer alan öğrencilerle program sonrasında yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ile öğrencilerin program sürecine ilişkin duygu, düşünce ve kazanımlarını yansıtan temalar oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda, yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen temalar ve her bir temanın tekrar etme sıklıkları sunulmuştur.

Tablo 10. Deney Grubu Öğrencileriyle Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Temalar ve Sıklıkları

Tema	Kaç Öğrenci Tarafından Belirtildi	Örnek İfade
Zorbalık farkındalığının artması	10/10	"Biriyle sürekli dalga geçmek zorbalıktır" "Bir arkadaşımıza sürekli kötü davranmamız zorbalık olur" "Eskiden bazı şeyleri zorbalık olduğunu bilmiyordum"
Zorbalıkla başa çıkma yöntemlerinde değişim	9/10	"Kavga etmiyorum, öğretmene söylüyorum" "Artık arkadaşlarıma daha az sinirleniyorum"
Öz düzenleme becerileri kullanımı	8/10	"Nefes alıp içimden sayıyorum" "Kendimi daha iyi ifade ediyorum" "Sakinleşmek için içimden sayı sayıyorum"
Empati ve arkadaş ilişkilerinde iyileşme	8/10	"Artık arkadaşları oyuna alıyoruz" "Şaka yaptığımda bazen arkadaşım üzülebilir"
Programa yönelik olumlu tutumlar	9/10	"Oyunlar çok güzeldi" "Bu program başka çocuklara da yapılmalı"

Tablo 10 incelendiğinde Zorbalığa Yönelik Farkındalık Teması'nda tüm öğrencilerin zorbalığı doğru bir şekilde tanımlayabildikleri, dalga geçme, eşyalara zarar verme ve korkutma gibi davranışları zorbalık olarak gördükleri ve bunları "biriyle sürekli dalga geçmek zorbalıktır", "bir arkadaşımıza sürekli kötü davranmak zorbalık olur" gibi ifadelerle açıkladıkları görülmektedir. Zorbalıkla Başa Çıkma Yöntemleri Teması'nda öğrencilerin büyük bir kısmının programa katılmadan önce kavga etme, küfretme gibi davranışlar gösterme eğiliminde oldukları, program sonrasında ise istenmeyen davranışlara maruz kaldıklarında bir yetişkinden yardım isteme, uyarma veya uzaklaşma gibi sağlıklı stratejilere başvurduklarını belirttikleri, bu durumu "artık kavga etmiyorum" veya "öğretmenime söylüyorum" gibi cümlelerle ifade ettikleri görülmektedir. Öz Düzenleme Becerileri Teması'ndan elde edilen veriler öğrencilerin büyük bir kısmının programda öğrendikleri öz düzenleme becerilerini günlük yaşamlarına aktarabildiklerini göstermektedir. Özellikle nefes alma, içinden sayı sayma, sakinleşme, sabırlı davranmaya çalışma gibi davranışların sıklıkla kullandıkları yöntemler olduğu görülmektedir. Empati ve Arkadaşlık İlişkileri Teması ile ilgili veriler incelendiğinde programın ardından birçok öğrencinin arkadaşlarına daha hoşgörülü ve empatik bir yaklaşım sergilediği, oyuna almama gibi dışlama davranışlarını büyük oranda azalttıkları görülmektedir. Programın Beğenilen Yönleri Teması verilerinden elde edilen sonuçlar özellikle oyunlar, drama/canlandırma etkinlikleri gibi etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenilen ve akıllarında kalan aktiviteler olduğu ve bu programın başka öğrencilere de uygulanmasının faydalı olacağını düşündükleri görülmektedir.

SONUÇ

Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı'nın uygulanmasının ardından elde edilen bulgular incelendiğinde müdahale programının uygulanmadığı kontrol grubuna göre önemli düzeyde farklar elde edilmiştir. Özellikle fiziksel zorbalık, söylenti çıkarma ve yayma ve genel zorbalık düzeyinde deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş gösterdiği gözlenmektedir. Araştırma denencelerinden bir tanesi uygulanacak psikoeğitim programının zorbalık davranışlarını azaltacağı yönünde olmuştur. Araştırma bulguları göstermektedir ki öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programı öz-düzenleme becerilerinin yanında bireyin kişilerarası ilişkileri ve yaşıtlarıyla etkileşimleri noktasında da etkiye sahip olmuştur. Qashmer'in (2023) yaptığı bir araştırmada da duygu düzenleme becerileri ile olumlu akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki göze çarpmaktadır. Araştırma bulguları özellikle duygu düzenleme becerileri akranlarına kıyasla daha yüksek olan çocukların sosyal etkileşimlerde daha sakin ve prososyal davranışlar gösterdiklerini vurgulamaktadır. Buna karşılık bireylerin öz-düzenleme becerilerinin daha olumlu ve kabul edici sosyal ortamlarda büyümeyle ilintili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Hladik vd. (2024) yaptıkları bir araştırmada sınıfta kabul gören ve zorbalığa uğramayan çocukların öz-düzenleme becerilerini diğer öğrencilere göre daha sağlıklı biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu araştırma bulgularımızdaki bireysel gelişim farklılıklarını anlamlandırmada açıklayıcı olabilir. Öğrencilerin bir kısmının müdahale programının ardından öz-düzenleme ve dolayısıyla zorbalık davranışlarında diğer akranlarına göre daha düşük düzeyde gelişim yaşamalarının bir sebebi de öğrencinin içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin durumu ve aldığı sosyal destekle de ilintili olabilir. Loveymi ve Homaei (2024) de bireyin öz-düzenleme ve zorbalık davranışlarına yönelik tutumlarında beyin-davranış sistemlerinin aracılık rolünü inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin çevresel koşulları anlamlandırma durumlarının nöropsikolojik süreçlerle ilintili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmamızın bulguları göstermektedir ki deney grubu öğrencilerine uygulanan müdahale programının ardından öğrencilerin öz-düzenleme becerileri pozitif yönlü anlamlı biçimde artmıştır. Bu artışın akran zorbalığında bulunma davranışlarının azalmasıyla ilişkili olduğunu gösteren literatürde destekleyici çalışmalar mevcuttur. Qin ve Gan'ın (2023) yaptığı bir çalışmada öz-denetim becerileri ile zorbalık davranışları arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracılık rolünü incelemiş ve elde edilen bulgular bireylerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerdeki zorbalık davranışlarını azaltma noktasında etkili bir yöntem olduğu, öz-düzenleme becerilerinin arttırılacağı müdahale programlarının uygulanmasının etkili bir strateji olabileceği yönünde olmuştur. Qin ve Gan'in çalışmalarıyla paralel sonuçlar elde eden bir başka araştırmaysa Eisenberg vd., (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yürütülen bu araştırmanın sonuçları da öz-düzenleme beceri düzeyleri yüksek olan bireylerin sosyal ilişkilerinde yaşıtlarına kıyasla daha uyumlu olduklarını, empati becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da araştırmacı tarafından geliştirilen psikoeğitim programında uygulanan etkinlikler çoğunlukla kişilerarası ilişkilerin sağlıklı biçimde ilerlemesini sağlayacak olan empati, duyguları tanıma, sosyal ipuçlarını yakalama gibi becerilere odaklanmaktadır.

Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programının deney ve kontrol grupları üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi adına programın bitiminden bir ay sonra izleme testi uygulanmıştır. İzleme testinden elde edilen bulgular önceki analizlerle uyumlu biçimde bazı zorbalık puanlarında deney ve kontrol grupları arasında var olan anlamlı farkın devam ettiğini göstermiştir. İzleme testinde fiziksel zorbalık ve söylenti çıkarma ve yayma alt boyutları ile toplam zorbalık puanlarında deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde düşük puan almaları programın

kalıcılığını görmek açısından oldukça önemlidir. Öte yandan sözel zorbalık, dışlama ve eşyalarına zarar verme alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında izleme testinde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamış olması önceki bulgular da göz önünde bulundurulduğunda bu davranışların daha yoğun ve uzun süreli müdahaleler gerektirdiğini düşündürmektedir. Elde edilen bulgular literatürle de paralel sonuçlar ortaya koymaktadır. Özellikle öz-düzenleme becerileri ile sosyal ilişkiler ve saldırganlık tutum ve davranışlarına ilişkin çalışmalar, bireyin içsel mekanizmalarını kontrol etme becerilerini arttırmayı hedef alan müdahalelerin, zorbalık davranışlarını azaltma noktasında önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır (Rigby, 2004; Ttofi & Farrington, 2011).

Araştırmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test verilerine yönelik grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında öz-düzenleme başarısı alt boyutu ile başarısızlığı alt boyutlarında normal dağılımın gözlenmeye devam ettiği ve dolayısıyla müdahale programının alt boyutlar üzerindeki etkisinin daha dengeli olduğu düşünülmektedir. Öz-düzenleme toplam puanı için toplanan veriler incelendiğinde ise deney grubunda yine çarpıklık ve basıklık düzeyinde farklılaşmalar olduğu görülmekte, bu durum da müdahale programından bazı öğrencilerin yüksek düzeyde verim elde etmesiyle beraber bazı öğrencilerin ise süreç içerisinde sınırlı düzeyde gelişim gösterdiğini düşündürmektedir. Özellikle deney grubunda yer alan öğrencilerin öz-düzenleme toplam ön test ve son test puanlarının normallik varsayımını karşılamadığı, bu noktada bireysel farklılıkların belirginleştiği düşünülmektedir. Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin bir kısmının müdahale programına olumlu yönde daha fazla yanıt vermesiyle beraber bu öğrencilerin yüksek puanlarının dağılımdaki simetriyi bozduğu görülmektedir.

Yapılan analizler incelendiğinde elde edilen bulguların öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programının öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öz-düzenleme becerileri bireyin davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesi olarak tanımlanmakta olup bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir ve sosyal ilişkilerde, akademik süreçlerde kritik bir önem teşkil etmektedir (Murray vd., 2015; Smith-Donald vd., 2007). Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme başarısı ve toplam öz-düzenleme puanları arasında oluşan anlamlı fark, gruplar arası ön test ve son test farkları kıyaslandığında öz-düzenleme başarısızlığı lehine bir farklılık oluşturmuştur. Bu durumun özellikle örneklem sayısının küçüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubunda her boyutta yaşanan olumlu yönde değişimin anlamlı bir fark yaratmamasında programın özellikle tüm yönleriyle homojen bir gelişimi sağlayamayışından ileri geldiği düşünülmektedir.

Öz-düzenleme toplam puanları ile ilgili bulgular analiz edildiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuna göre toplam öz-düzenleme puanları oldukça yüksek bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programının öz-düzenleme becerilerini arttırma noktasında başarılı bir program olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde duygu, düşünce ve davranış kontrolünün bileşimi olarak tanımlanan öz-düzenleme becerisi duygusal yeterlilik ile yakından bağlantılıdır (Diamond, 2006). Öz-düzenleme becerisi yaşıtlarına göre daha yüksek olan çocuklar özellikle güçlerinin ve sınırlılıklarının farkında olmaları, motivasyonlarının ve iyimser bakış açılarının yüksek olmalarıyla dikkat çekmektedir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamış olması toplam puanda var olan anlamlı farkı engellememiştir. Bu noktaya dayandırılarak öğrencilerin program boyunca edindikleri olumlu kazanımların toplam öz-düzenleme becerileri puanlarına yansıdığını ortaya koymaktadır.

Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programının deney ve kontrol grupları üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi adına programın bitiminden bir ay sonra izleme testi uygulanmıştır. İzleme testinden elde edilen bulgular önceki analizlerle uyumlu biçimde öz-düzenleme başarısı ve toplam öz-düzenleme puanlarında deney ve kontrol grupları arasında var olan anlamlı farkın devam ettiğini göstermiştir. Bu durum programın kalıcılığına ilişkin umut vaat etmekle beraber, öz-düzenleme becerilerinin öğretilebilir ve günlük yaşama entegre edilebilirliğini göstermesi bakımından da değerlidir. Araştırmamızın bu bulgusu özellikle öz-düzenleme becerilerinin çeşitli müdahale programları aracılığıyla öğretilebileceğini vurgulayan önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Pintrich, 2000; Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000).

Bu araştırma içerisinde geliştirilmiş olan öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programı ortaokul öğrencilerinde öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi ve akran zorbalığı davranışlarını azaltmayı hedeflemiştir. 10 oturumdan oluşan müdahale programının sonunda edinilen bulgular psikoeğitim programının genel anlamda etkili bir program olduğunu ve spesifik bazı alt boyutlar ile bağımlı değişkenlerin toplam ölçümlerinde anlamlı değişimler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle zorbalık ölçümlerinde deney grubunda yaşanan toplam puan düşüşleri öz-düzenleme becerilerinin sosyal etkileşimde de önemli bir faktör olduğunu gözler önüne sermektedir. Programın güçlü yönlerinden bir tanesinin sadece gruplar arasında değişim yaratmış olması değil aynı zamanda deney grubunun kendi içinde de hem öz-düzenleme hem de zorbalık boyutlarında değişim yaratmış olmasıdır. Özellikle analizlerden elde edilen ön test ve son test bulguları müdahale programının davranışsal dönüşüm yaratabilmesini göstermesi bakımından önemlidir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde kontrol grubunda anlamlı bir değişimin mevcut olmaması ise programın etkisinin rastlantısal olmadığını ortaya koymaktadır. Yine çalışmanın nicel verilerini desteklemek ve programın etkililiğine ilişkin daha fazla bilgi elde etmek amacıyla deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerden edinilen bulgular da öğrencilerin büyük bir kısmının program sonrasında öfkeyle baş etme stratejileri, sabırlı olma, arkadaşlık ilişkilerinde olumlu beceriler geliştirme gibi kazanımlar edindiklerini göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olan Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini arttırırken zorbalık davranışlarını azaltmada etkili bulunmuştur. Özellikle öz-düzenleme becerilerini arttırma yoluyla zorbalık davranışlarının azaltılmasına ilişkin psikoeğitim temelli deneysel çalışmaların farklı yaş gruplarında da uygulanması etkili olabilir**.** Araştırmada çalışma gruplarına yalnızca erkek öğrenciler dahil edilmiştir. Bu durum, programın etkililiğine ilişkin elde edilen bulguların kız öğrencilere genellenmesini sınırlamaktadır. Bu nedenle kız öğrencilerin zorbalıkla başa çıkma biçimlerinin ve öz düzenleme becerilerinin farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurularak kız öğrencilerin de dahil edildiği karma gruplarda programın etkililiği denebilir. Geliştirilmiş olan bu program zorba öğrencilere yönelik hazırlanmış ve uygulanmış olup, özellikle zorbalık örüntüsünde en az zorba kadar önemli olan mağdur ve seyirci rollerinde de etkililiği denenebilir.

KAYNAKLAR

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, *78*(2), 647–663. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.Baskı). Pegem Akademi.

Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(1), 81–92. http://kutuphane.

DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. United Kingdom: Sage Publications.

Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In *Lifespan CognitionMechanisms of Change* (pp. 70–95). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195169539.003.0006

Dölek, N. (2002). Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program Modeli [Doctoral Dissertation]. Marmara üniversitesi.

Duyan, V., Gülden, Ç., Gelbal, S., (2012). Öz-denetim ölçeği-ödö: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of Society &Social Work*, 23(1).

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and ıts relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, *6*(1), 495–525. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208

Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., & Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among u.s. middle school students. *Child & Youth Care Forum*, *47*(1), 45–60. https://doi.org/10.1007/s10566-017-9416-z

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1), 1–4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, *37*(4), 433–440. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.009

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2011). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Dierences*, *30*, 1311–1327. www.elsevier.com/locate/paid

Harma, M. (2008). The impact of parental control and marital conflict on adolescents' self-regulation and adjustment [Master's Thesis]. Middle East Technical University.

Hazler, R. J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R., & Jolly, L. S. (1997). Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims. *School Psychology International*, *18*(1), 5–14. https://doi.org/10.1177/0143034397181001

Hladik, J., Hrbackova, K., & Petr Safrankova, A. (2024). Peer interaction in class: exploring students' self-regulation in relation to peer acceptance and rejection. *Cogent Education*, *11*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2343520

Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. In *American Psychologist* (Vol. 70, Issue 4, pp. 293–299). American Psychological Association Inc. https://doi.org/10.1037/a0038928

Inchley, J., & Currie, D. (2013). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being (Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013-2014 survey). WHO.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayıncılık.

Kazu, İ. Y., & Simge Yavuz, F. (2021). Öz düzenleme becerileri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların bibliyografik olarak incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *11*(3), 1471–1483. https://doi.org/10.24315/tred.853747

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, *15*(1), 41–58. https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9

Kurt, H. (2022). Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Dışsal Davranış Problemi Olarak Şiddet: Sakarya'da Bir Araştırma. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 4(2), 87-107. doi: 10.56493/nkusbmyo.1153502

Loveymi, K. D., & Homaei, R. (2024). Prediction of school bullying based on school climate and emotional self-regulation: the mediating role of brain-behavioural systems. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *29*(1–2), 99–107. https://doi.org/10.1080/13632752.2024.2366111

Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, *9*(2), 226–245. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00121

McAllister, C. P., & Perrewé, P. L. (2018). About to burst: how state self-regulation affects the enactment of bullying behaviors. *Journal of Business Ethics*, *153*(3), 877–888. https://doi.org/10.1007/s10551-016-3424-z

McCluskey, C. P., Bynum, T. S., & Patchin, J. W. (2004). Reducing chronic absenteeism: an assessment of an early truancy ınitiative. In *Crime and Delinquency* (Vol. 50, Issue 2, pp. 214–234). SAGE Publications Inc. https://doi.org/10.1177/0011128703258942

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in early childhood. *The Future of Children*, *27*(1), 33–47. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002

Mercan, H., & Yükselen, A. (2022). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *20*(2), 587–609. https://doi.org/10.37217/tebd.990216

Moilanen, K. L. (2005). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(6), 835–848. https://doi.org/10.1007/s10964-006-9107-9

Murray, DW, KD Rosanbalm, C Christopoulos and A Hamoudi (2015). Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective. Retrieved from https://hdl.handle.net/10161/10283.

Qashmer, A. F. (2023). Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1180223. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223

Olson, S. L., & Lunkenheimer, E. S. (2009). Expanding concepts of self-regulation to social relationships: Transactional processes in the development of early behavioral adjustment. In *The transactional model of development: How children and contexts shape each other.* (pp. 55–76). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11877-004

Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: Basic facts and effects of a school based ıntervention program. In *Child PsychoL Psychiat* (Vol. 35, Issue 7).

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and ıntervention. *Current Directions in Psychological Science*, *4*(6), 196–200. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Pişkin, M. Ve Ayas, T. (2007). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formunun Geliştirilmesi. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. (Dokuz Eylül Üniversitesi. Çeşme: 17–19 Ekim 2007).

Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). *Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type*. http://ilkogretim-online.org.tr

Qin, K.-N., & Gan, X. (2023). Longitudinal relationships between school assets, traditional bullying, and internet gaming disorder: the role of self-control and intentional self-regulation among Chinese adolescents. *Frontiers in Public Health*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1162022

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. In *In Review Can J Psychiatry* (Vol. 48, Issue 9). https://doi.org/10.1177/0706743703048009

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, *25*(3), 287-300. https://doi.org/10.1177/01430343040469

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*(2), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, *32*(4), 195–208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1

Shonkoff, J. P., & Philips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press. www.metrokc.gov/health

Smith, P. K. (2004). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Agressive Behavior*, *30*(2), 1–9. **https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7**

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*(2), 173–187. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, *7*, 27-56. https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1

Uhlig, S., Jansen, E., & Scherder, E. (2018). "Being a bully isn't very cool…": Rap & Sing Music Therapy for enhanced emotional self-regulation in an adolescent school setting – a randomized controlled trial. *Psychology of Music*, *46*(4), 568–587. https://doi.org/10.1177/0305735617719154

Wulfert, E., Block, J. A., Santa Ana, E., Rodriguez, M. L., & Colsman, M. (2002). Delay of gratification: Impulsive choices and problem behaviors in early and late adolescence. *Journal of Personality*, *70*(4), 533–552. https://doi.org/10.1111/1467-6494.05013

Yosep, I., Mardhiyah, A., Kurniawan, K., & Maulana, I. (2024). *The relationship between emotional intelligence and bullying in adolescents: A scoping review.* OBM Neurobiology, 8(4), 251. https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2404251

Zimmerman, B. J. (2000). *Handbook of self-regulation* (M. Boekarerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, Eds.). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *theory ınto practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİSİNE İLİŞKİN YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Zübeyde TECİMER ALTINEL

Doktor, Erciyes Üniversitesi
ztecimer@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7535-1866

Mustafa HAMALOSMANOĞLU

Doçent Doktor, Erciyes Üniversitesi
hamalosmanoglu@erciyes.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-1126-0268

Özet

Bu çalışmanın amacı, yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eğitimde yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin kullanımına yönelik görüşlerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcılar yapay zekâ teknolojisini en fazla insan zekâsının simülasyonu kategorisi altında insan gibi düşünme kodunda, yapay zekâ teknolojisinin özelliklerini bilişsel yetenekler ve öğrenme kategorisi altında problem çözme kodunda, fen eğitiminde kullanılan yapay zekâ teknolojileri doğrudan yapay zekâ uygulamaları kategorisinde ChatGPT kodu, yapay zekâ teknolojisinin fen eğitiminde kullanımı öğrenme sürecine katkı kategorisi altında simülasyonlar kodunda, fen eğitiminde yapay zekâ teknolojisinin avantajları bireyselleştirilmiş öğrenme kategorisi altında öğrenci düzeyine uygun içerik kodu altında toplandığı belirlenmiştir. Fen eğitiminde yapay zekâ teknolojisi kullanımında karşılaşılacak sorunlar erişim sorunları kategorisi altında teknolojiye erişim eşitsizliği kodu altında toplandığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde sunduğu potansiyelin farkında olmakla birlikte, bu teknolojilerin sağlıklı ve etkili kullanımının ancak öğretmen eğitimi, altyapı yatırımı ve etik düzenlemelerle mümkün olabileceğini vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim teknolojileri, eğitimde yapay zekâ, fen eğitimi, içerik analizi, yapay zekâ

GRADUATE STUDENTS' PERSPECTİVES ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY İN EDUCATION

Abstract

The purpose of this study is to examine the views of graduate students regarding the use of artificial intelligence (AI) technologies in education. The study adopted a phenomenological design, one of the qualitative research approaches. The study group consisted of graduate students enrolled at a public university during the 2024–2025 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. Findings revealed that participants most frequently defined AI technology under the category of the simulation of human intelligence, specifically within the code of "thinking like a human." The features of AI technology were most often described under the category of cognitive abilities and learning, with the code of "problem solving." In terms of AI technologies used in science education, the findings were clustered under the category of direct AI applications, particularly with the code "ChatGPT." Regarding the use of AI in science education, participants emphasized its contribution to the learning process, especially under the code of "simulations." The advantages of AI in science education were gathered under the category of individualized learning, most notably in the code "content appropriate to the student's level." On the other hand, the challenges in using AI in science education were mainly associated with access problems, especially under the code "inequality in access to technology." In conclusion, while students acknowledged the potential of AI technologies in education, they emphasized that effective and sustainable use would only be possible through teacher training, infrastructure investment, and ethical regulations.

Keywords: Al in education, artificial intelligence, content analysis, educaitonal technologies, science, education

GİRİŞ

Son yıllarda yapay zekâ (YZ), eğitim alanında önemli bir dönüşümün merkezine yerleşmiştir. İnsan beyninden esinlenerek geliştirilen ve öğrenme, karar verme, problem çözme gibi bilişsel süreçleri taklit edebilen YZ sistemleri, yalnızca teknik alanlarda değil, eğitim bilimlerinde de hızla yaygınlaşmaktadır (Hutchins, 1999; Coppin, 2004; Russell, 2015; Husain, 2019). Algoritmalara dayalı işleyişi sayesinde YZ, büyük veri setlerini işleyebilmekte ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine doğrudan katkı sunabilecek çıktılar üretebilmektedir.

Eğitim bağlamında YZ'nin sunduğu imkânlar oldukça çeşitlidir. Öğrenci performansının izlenmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme materyallerinin hazırlanması, öğrenme stillerine uygun içeriklerin geliştirilmesi ve anlık geri bildirim sağlanması bu katkılardan yalnızca bazılarıdır. Ayrıca YZ, öğretmenlerin ders içeriklerini daha hızlı ve güvenilir şekilde hazırlamalarına yardımcı olurken, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Chassignol vd., 2018; Charow vd., 2021; Karadağ ve Kaya, 2020). Bununla birlikte, bu teknolojilerin sınıf ortamına entegrasyonu yalnızca pedagojik değil, etik ve sosyal boyutlarıyla da ele alınmalıdır (Brynjolfsson ve McAfee, 2021).

YZ'nin eğitimde sunduğu yenilikçi yaklaşımlardan biri de kişiselleştirilmiş öğrenme olanaklarıdır. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerine, ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına göre uyarlanmış içerikler sunabilen YZ sistemleri, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkin biçimde yönetmelerine imkân tanımaktadır. Bu sayede öğrenciler yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi konumuna da geçebilmektedir. Ancak YZ'nin eğitimdeki rolü, büyük ölçüde öğretmenlerin bu teknolojiyi benimseme düzeyleriyle şekillenmektedir. Öğretme-öğrenme süreçlerini planlayan, yöneten ve değerlendiren öğretmenlerin tutumları, YZ'nin etkili kullanımını doğrudan belirlemektedir (Doğan vd., 2019; Popenici ve Kerr, 2017; Joshi vd., 2021).

Uluslararası raporlar da bu alandaki gelişmeleri desteklemektedir. UNESCO (2023) ve OECD (2023) raporları, yapay zekânın eğitimde sunduğu potansiyelin etik, pedagojik ve kültürel boyutlar dikkate alınarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye bağlamında ise Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu, dijital dönüşüm ve yapay zekâ okuryazarlığını geliştirmeyi stratejik öncelikler arasında görmektedir.

Bu çerçevede, eğitimde yapay zekâya ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin algıları, bu teknolojilerin öğrenme ortamlarında nasıl karşılık bulduğunu anlamak açısından kritik veriler sunmaktadır. Özellikle yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri, hem akademik hem de uygulamalı eğitim süreçlerinde yapay zekânın etkilerini anlamaya katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, tek bir kişiye ait olan yaşanmış deneyimleri ifade eder (Giorgi, 1997). Bu çalışmada olgubilim deseni tercih edilmesinin sebebi, katılımcıların görüşlerinden genel bir sonuca ulaşmak ve yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Eğitimi programına kayıtlı 18 kadın yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmacılara ulaşılabilir olmaları ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul etmeleri nedeniyle uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Veriler toplanmadan önce etik kurul izni alınmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenciler ile yaklaşık 40 dakika süren yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Yüksek lisans öğrencilerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analizi sürecinde, adayların benzer yanıtları gruplanarak kodlanmış, ardından okuyucunun anlayabileceği şekilde uygun kategorilere ayrılmış ve tablolar halinde düzenlenip yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analizin güvenirliğini sağlamak amacıyla, açık uçlu sorudan elde edilen verilere yönelik kategoriler oluşturulurken iki uzman ile birlikte aynı anda kodlamalar yapılmış ve farklılık gösteren kodlamalar üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Analizler sonucunda, yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüşleri kodlarla ifade edilmiştir.

BULGULAR

Analiz sonuçlarına göre yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. Yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisi hakkındaki görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Frekans
İnsan zekâsının simülasyonu	İnsan zekâsını taklit	İnsan gibi düşünme	6
		Öğrenme yeteneği	5
		Karar verme yeteneği	4
		Problem çözme becerisi	4
		Duyguları taklit etme	2
Bilişsel ve fonksiyonel yetenekler	Bilgi işleme ve üretme	Bilişsel yeteneklere sahip sistem	3
		Görevleri yerine getirme	2
		Bilgi üretme	2
		İnternet verilerini kullanma	2
		Görsel ve içerik oluşturma	1
Teknolojik yapı ve işleyiş	Teknolojik yapı	Bilgisayar sistemleri ve yazılımlar	6
		Teknolojik araç olarak kullanılması	4
		Bilgiye erişimde kullanılması	1
Kullanım amaçları ve alanları	Farklı kullanım alanları	Eğitim, sanayi, üretkenlik, sanat gibi alanlarda kullanımı	3
Destekleyici ve yardımcı rol	Yardımcı teknoloji	Her ihtiyaca cevap verme	1
		Yardımcı bir sistem olarak görülmesi	2
		Canlı olmayan kaynaklardan yararlanma	1

Tablo 1 incelendiğinde, yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisi hakkındaki görüşleri 5 kategori, 49 kod altında toplanmıştır. Katılımcılar yapay zekâ teknolojisini en fazla insan zekâsının simülasyonu kategorisi altında insan gibi düşünme kodu altında belirtmişlerdir. Katılımcıların yapay zekâ teknolojisinin özelliklerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisinin özelliklerine ilişkin görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Frekans
Bilişsel Yetenekler ve Öğrenme	Öğrenme ve adaptasyon	Öğrenme	9
	Akıl yürütme	Akıl yürütme, mantıksal çıkarım	6
	Karar alma	Karar verme	7
	Problem çözme	Problem çözme	10
Veri Odaklı İşleyiş	Veri işleme ve analiz	Veri işleme, toplama ve analiz	6
İletişim ve Dil Becerileri	Dil yetenekleri	Dil anlama ve işleme	6
Algılama Sistemleri	Görsel algı	Görüntü işleme	3
	Duyusal algı	Duyma gibi algılama yetenekleri	2
	Etkileşim ve dönüt	Geri bildirim verme	2
	Uyarlanabilirlik	Yeni durumlara uyum sağlama	2
Fonksiyonel Uygulamalar	Stratejik işlem	Plan yapma	2
	Bilgi desteği	Bilgi desteği sağlama	2
Kullanıma Yönelik Özellikler	Verimlilik ve hız	Zaman kazandırma	3
	Erişilebilirlik ve pratiklik	Kolay, ulaşılabilir	3
İnsansı Özellikler	Duygusal kapasite	Duygu taşıma	1
	İnsan benzeri etkileşim	İnsan gibi davranma	2

Tablo 2 incelendiğinde yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisinin özelliklerine ilişkin görüşleri 7 kategori, 66 kod altında toplanmıştır. Yapay zekâ teknolojisinin özelliklerini en fazla bilişsel yetenekler ve öğrenme kategorisi altında problem çözme kodu olarak belirttikleri belirlenmiştir. Katılımcıların fen eğitiminde kullanılabilecek yapay zekâ teknolojileri hakkındaki görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yüksek lisans öğrencilerinin fen eğitiminde kullanılabilecek yapay zekâ teknolojileri hakkındaki görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Frekans
Doğrudan Yapay Zekâ Uygulamaları	Yapay zekâ tabanlı araçlar	ChatGPT	7
		Claude.ai	3
		Perplexity.ai	3
		Gamma.ai	2
		Pop.ai, Suno.ai, Squirrel.ai	1
		Socratic	1
Simülasyon ve Sanal Gerçeklik Araçları	Etkileşimli simülasyon uygulamaları	Phet	4
		Labster	1
		Toca Lab Elements	1
		MEL Science	1
		Algodoo	2
	Sanal uygulamalar	Virtual labs, sanal laboratuvar	2
Görselleştirme ve İçerik Oluşturma Araçları	Animasyon ve görsel üretim araçları	Animaker	1

Eğitsel İçerik ve Platformlar	Fen öğretimine özel içerik platformları	Mystery Science, Science 360	2
		Khan Academy	1
			1
Web Tabanlı Teknoloji Kullanımı	Web teknolojileri genel	Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 araçları	1
Kodlama ve Tasarım Temelli Araçlar	STEM/robotik araçlar	Tinkercad, Scratch	2
Diğer Destekleyici Dijital Araçlar	Eğitsel oyun ve dil uygulaması	Duolingo	1
	Genel teknoloji uygulamaları	Content Technologies	1
Algı ve Yetersizlik Gözlemleri	Bilinçsizlik	Uygulama bilmiyorum	2

Tablo 3 incelendiğinde yüksek lisans öğrencilerinin fen eğitiminde kullanılabilecek yapay zekâ teknolojileri hakkındaki görüşleri 8 kategori, 38 kod altında toplanmıştır. Fen eğitiminde kullanılan yapay zekâ teknolojileri en fazla doğrudan yapay zekâ uygulamaları kategorisinde ChatGPT kodu altında toplanmıştır. Katılımcıların yapay zekâ teknolojisinin fen eğitimi sürecinde kullanıldığına ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisinin fen eğitimi sürecinde kullanıldığına ilişkin görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Frekans
Öğrenme Sürecine Katkı	Kişiselleştirilmiş Öğrenme	Öğrenci düzeyine uygun içerik	6
		Öğrenciye özel hız ve geri bildirim	5
		Yapay zekâ destekli rehberlik	2
	Öğrenme Sürecini Zenginleştirme	Soyut kavramların somutlaştırılması	8
		Etkileşimli oyun ve içerikler	3
		Eğlenceli ve dikkat çekici öğretim	2
	Öğrencinin Aktif Katılımı	Öğrencinin sürece dahil olması	3
		Argümantasyon ve STEM süreçlerinde kullanım	2
	Görsel ve İşitsel Destek	Sunum, animasyon ve şarkılarla anlatım	3
	Deneyimleme İmkânı	Tehlikeli deneylerin sanal ortamda uygulanması	6
		Simülasyonlar ve sanal laboratuvarlar	7
		Deney sürecinin kolaylaştırılması	4
Öğretim Sürecine Katkı	Öğretmenlere Destek	Yapay zekâ ile ders planı hazırlanması	3
		Çalışma kağıdı, soru ve materyal üretimi	4
		Literatür tarama, proje fikir üretimi	2
	Öğretimi Planlama	Öğrenci verilerine dayalı planlama	2
	Değerlendirme ve Ölçme	Öğrenci hatalarının analizi	3
		Bireysel değerlendirme süreçleri	4
	Farklı Öğretim Yaklaşımlarına Uygunluk	5E modeline uygun içerik üretimi	1
Teknoloji Temelli Uygulamalar	Simülasyon ve Sanal Ortam	Labster, Phet, Claude, ChatGPT gibi araçların kullanımı	7
		Web 2.0 / 3.0 araçlarının kullanımı	3
	Animasyon ve Görsel Üretim	Animaker, Gamma, Suno gibi araçlarla görsel içerik oluşturma	4

Tablo 4 incelendiğinde yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisinin fen eğitimi sürecinde kullanıldığına ilişkin görüşleri 3 kategori, 84 kod altında toplanmıştır. Yapay zekâ teknolojisinin fen eğitiminde kullanımı en fazla öğrenme sürecine katkı kategorisi altında simülasyon kodu altında toplandığı belirlenmiştir. Katılımcıların yapay zekâ teknolojisinin avantajları hakkındaki görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisinin avantajları hakkındaki görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Frekans
Bireyselleştirilmiş Öğrenme	Öğrenciye Uygun İçerik Sunma	Öğrenci düzeyine uygun içerik	9
		Bireysel öğrenme hızına uygunluk	6
		Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları	5
		7/24 erişim ve eğitimde fırsat eşitliği	3
Görselleştirme ve Somutlaştırma	Soyut Kavramların Somutlaştırılması	Görsel anlatım	6
		Sanal laboratuvar ve simülasyon	5
		Mikroskobik / makroskobik olayların modellenmesi	2
		Görsel-işitsel zekâya katkı	2
		Laboratuvarı olmayan okullarda deney imkânı	2
Zamandan ve Kaynaktan Tasarruf	Zaman ve Maliyet Avantajı	Zamandan tasarruf	5
		Maddi tasarruf	3
		Öğrenme sürecini kısaltma	2
		Her yerde erişilebilirlik	2
Değerlendirme ve Geri Bildirim	Anlık Dönüt ve Analiz	Anlık geri bildirim sağlama	4
		Kavram yanılgılarını tespit ve düzeltme	3
		Öğrenci performans analizleri	2
Öğretmen Desteği	Materyal Üretimi ve Yük Azaltma	Materyal üretiminde kolaylık	3
		Yapay zekâ destekli öğretmen asistanlığı	2
		Literatür tarama, fikir geliştirme	2
Öğrenci Becerileri ve Motivasyonu	Öğrenme Motivasyonu ve Beceri Gelişimi	Dikkat ve ilgi artışı	2
		Bilimsel düşünme becerisi gelişimi	2
		Kalıcı öğrenme	2
Uygulama Alanları	Deney ve Laboratuvar	Deney simülasyonları	2
		Laboratuvarda deney öncesi fikir geliştirme	2
		Tehlikeli deneylerin güvenli ortamda yapılması	1

Tablo 5 incelendiğinde yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisinin avantajları hakkındaki görüşleri 7 kategori, 79 kod altında toplanmış ve en fazla bireyselleştirilmiş öğrenme kategorisi altında öğrenci düzeyine uygun içerik kodu altında toplandığı belirlenmiştir. Katılımcıların yapay zekâ teknolojisi kullanımında karşılaşılabilecek sorunlar hakkındaki görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisi kullanımında karşılaşılabilecek sorunlar hakkındaki görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Frekans
Erişim Sorunları	Altyapı Eksiklikleri	Teknolojiye erişim eşitsizliği	8
		Teknik altyapı yetersizliği (elektrik, cihaz vs.)	4
	Ekonomik Eşitsizlik	Ekonomik dezavantajlı öğrencilerin mağduriyeti	2
Eğitimsel Sorunlar	Hizmet İçi Eğitim Eksikliği	Öğretmen yeterliliği eksikliği	6
Pedagojik Sorunlar	Tembellik, Eleştirel Düşünce	Yapay zekâya aşırı bağımlılık	5
		Öğrencilerin araştırma yapma isteğinin azalması	3
	İletişim Zayıflığı	Öğrenci-öğretmen iletişiminin zayıflaması	2
	Dikkat/Motivasyon	Dikkat dağınıklığı, motivasyon düşüklüğü	2
	Beceri Gelişimi Eksikliği	Yaratıcılık ve iş birliği becerilerinde gerileme	2
Etik Sorunlar	Veri Güvenliği	Veri gizliliği ve güvenliği sorunları	5
Bilgi Güvenilirliği	Yanlış Bilgi	Yapay zekâdan gelen bilgilerin doğruluğu	5
Uygulama Sorunları	Entegrasyon Güçlüğü	Müfredata entegre etmede yaşanan zorluklar	2
	İçerik Kalitesi	Sınıfta YZ içeriklerinin kontrolsüz uygulanması	2

Tablo 6 incelendiğinde yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisi kullanımında karşılaşılabilecek sorunlar hakkındaki görüşleri 6 kategori, 48 kod altında toplanmış ve en fazla erişim sorunları kategorisi altında teknolojiye erişim eşitsizliği kodu altında toplandığı belirlenmiştir.

SONUÇ

Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisine ilişkin algıları çeşitli kategoriler altında toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların yapay zekâyı en fazla "insan zekâsının simülasyonu" kategorisi altında, özellikle de "insan gibi düşünme" kodu ile tanımladığını göstermektedir. Bu durum, yapay zekânın toplumda çoğunlukla insan zekâsını taklit eden bir teknoloji olarak algılandığını ortaya koymaktadır (Tuomi, 2018).

Yapay zekâ teknolojisinin özelliklerine ilişkin bulgular, yüksek lisans öğrencilerinin en çok "bilişsel yetenekler ve öğrenme" kategorisi altında "problem çözme" koduna vurgu yaptıklarını göstermektedir. Bu bulgu, yapay zekânın öğrenme süreçlerinde öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyebilecek güçlü bir araç olduğuna işaret etmektedir. Chen, Chen ve Lin (2020), yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir.

Fen eğitiminde kullanılabilecek yapay zekâ teknolojileri incelendiğinde, en fazla "doğrudan yapay zekâ uygulamaları" kategorisi altında " ChatGPT " kodunun öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının güncel yapay zekâ uygulamalarını eğitim bağlamına uyarlama potansiyeline işaret etmektedir. Benzer şekilde Mouza ve arkadaşları (2020), öğretmen adaylarının yapay zekâ

uygulamalarını öğretim süreçlerine entegre etmelerinin mesleki yeterliliklerini artırdığını vurgulamaktadır.

Yapay zekânın fen eğitiminde kullanımına ilişkin bulgular, en fazla "öğrenme sürecine katkı" kategorisi altında "simülasyon" kodu ile ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç, yapay zekânın fen eğitiminde soyut kavramların somutlaştırılmasında ve deneyimsel öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir (Bower, 2020). Öte yandan, yapay zekâ teknolojisinin kullanımında karşılaşılan sorunlar en fazla "erişim sorunları" kategorisi altında "teknolojiye erişim eşitsizliği" kodunda yoğunlaşmıştır. Bu sonuç, eğitimde dijital bölünmenin yapay zekâ tabanlı uygulamaların yaygın kullanımını sınırlayabileceğini göstermektedir. UNESCO (2023), eğitimde yapay zekâ entegrasyonunun başarılı olabilmesi için erişim eşitsizliklerinin giderilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojisine yönelik algıları hem potansiyel avantajları hem de sınırlılıkları içermektedir. Katılımcılar yapay zekânın öğrenme sürecine katkı, bireyselleştirilmiş öğretim ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli fırsatlar sunduğunu; ancak bu fırsatların hayata geçirilebilmesi için öğretmen eğitimi, teknolojik altyapı ve etik düzenlemelerin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuç, Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010)'in teknoloji entegrasyonunda öğretmenlerin mesleki gelişimine dikkat çeken çalışmalarıyla da örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde etkili kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Fen eğitimi müfredatında yapay zekâ uygulamalarına yer verilerek öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık becerileri desteklenmelidir. Teknolojiye erişimde yaşanan eşitsizliklerin önüne geçmek için okullarda donanım ve yazılım altyapısı güçlendirilmelidir. Yapay zekâ uygulamalarının eğitimde güvenilir şekilde kullanılabilmesi için etik standartlar ve yasal düzenlemeler oluşturulmalıdır. Farklı eğitim kademelerinde yapay zekâ kullanımına yönelik daha geniş kapsamlı ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır. Yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır; özellikle simülasyonlar ve bireyselleştirilmiş içerikler ön planda tutulmalıdır.

KAYNAKLAR

Bower, M. (2020). Design of technology-enhanced learning. Emerald Publishing.

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2021). Yapay Zekâ Çağı: İş, Ekonomi ve Toplumun Geleceği. MediaCat Yayınları.

Charow, R., Jeyakumar, T., Younus, S., Dolatabadi, E., Salhia, M., Al-Mouaswas, D., & Wiljer, D. (2021). Artificial Intelligence Education Programs for Health Care Professionals: Scoping Review. JMIR medical education, VII, 4. Retrieved from https://doi.org/10.2196/31043

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. Procedia Computer Science, 136, 16-24. https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. IEEE Access, 8, 75264-75278.

Coppin, B. (2004). Artificial intelligence illuminated. Jones & Bartlett Learning.

Doğan, M., Çınar, M., ve Karakuş, T. (2019). Teachers' perspectives on the integration of artificial intelligence in education. Journal of Educational Technology & Online Learning, 2(2), 85-98.

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.

Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). Educational technology: A primer for the 21st century. Springer.

Hutchins, E. (1999). Cognitive ethnography. Qualitative Research Methods in Psychology, 1(1), 52-79.

Husain, A. (2019). Artificial intelligence: Implications for the future of work. Springer.

Joshi, A., Yadav, R., & Shukla, S. (2021). Artificial intelligence in education: Opportunities and challenges. Education and Information Technologies, 26(5), 5861–5881. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10534-5

Karadağ, E., ve Kaya, H. (2020). Eğitim ve öğretimde etkili faktörler. (Editör: H. Yıldız ve M. Doğan), Eğitimde Yenilikler Ve Trendler, 45-62. Nobel Yayınevi.

Mouza, C., Yang, H., Pan, Y.-C., Ozden, S. Y., & Pollock, L. (2020). Resetting educational technology coursework for pre-service teachers: A computational thinking approach to the development of technological pedagogical content knowledge (TPACK). Australasian Journal of Educational Technology, 36(3), 63-81.

OECD. (2023). AI in education: Guidance for policy makers. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264557330-en

Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(1), 22. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8

Russell, S., & Norvig, P. (2016). Artificial intelligence: A modern approach (3rd ed.). Pearson.

Tuomi, I. (2018). The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education. European Commission Report.

UNESCO. (2023). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO Publishing.

ORTAOKUL DÜZEYİNDE OYUN TABANLI ARAŞTIRMALAR: LİTERATÜRDEKİ EĞİLİMLERİN GÖRSELLEŞTİRİLMESİ

Pınar ŞAĞBANER

Öğretmen, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi
pinarsagbaner@gmail.com
ORCID ID: 0009-0004-8707-5546

Özet

Bu araştırma 5-8.sınıf ortaokul öğrencileri ve ortaokul öğretmenleri kapsamında oyun tabanlı yaklaşımlara ve uygulamalara yönelik yürütülen yayınların eğilimlerini bibliyometrik analiz yöntemini kullanarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında 09.08.2025 tarihinde Web of Science veri tabanında yapılan tarama sonucu 5-8.sınıf ortaokul öğrencileri ve ortaokul öğretmenleri ile ilgili yürütülen 128 yayın analiz edilmiştir. Yazar ve ülkelerin atıf analizi, kurumların ortak yazarlık analizi, anahtar sözcüklerin ise birlikte bulunma analizi gerçekleştirilerek görselleştirilmiştir. Sonuç olarak, ortaokul düzeyinde oyun temelli yaklaşımlara yönelik yürütülen yayınların eğilimlerine yönelik alanda en etkili yazar, ülke, kurum ve anahtar sözcükler belirlenmiştir. Son yıllarda ortaokul düzeyinde yürütülen oyun tabanlı araştırmaların akademik başarı ve teknoloji temelli uygulamalar etrafında şekillendiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, oyun tabanlı, bibliyometrik analiz

GAME-BASED RESEARCH AT THE MIDDLE SCHOOL LEVEL: VISUALIZING TRENDS IN THE LITERATURE

Abstract

This research aims to identify trends in publications on game-based approaches and applications focused on 5th- to 8th-grade middle school students and middle school teachers, using bibliometric analysis. As part of the research, 128 publications related to 5th- to 8th-grade middle school students and middle school teachers were analysed through a Web of Science database search conducted on August 9, 2025. Citation analysis of authors and countries, co-authorship analysis of institutions, and co-occurrence analysis of keywords were performed to visualise the findings. Consequently, the most influential authors, countries, institutions, and keywords in the field were identified in relation to trends in publications on game-based approaches at the middle school level. It can be argued that game-based research conducted at the middle school level in recent years has been shaped around academic achievement and technology-based applications.

Keywords: Middle school, game-based, bibliometric analysis

GİRİŞ

Geçmişten günümüze oyun kavramı günlük hayatımızın bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyun, genellikle çocuklar için bir eğlence aracı olarak görülmektedir. Eğitim alanında ise oyun ve oyun tabanlı yaklaşımların, bireylerin yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak kullanıldığı durumlarda çok sayıda olumlu etkisinin olduğu bilinmektedir. Oyun yoluyla öğrencilerde problem çözme, iş birliği, iletişim gibi çeşitli becerilerin gelişimini sağlamak mümkündür (Guan vd., 2024; Moon vd., 2025). Bu yönüyle eğitim ve öğretim ortamlarında oyun ve oyun tabanlı yaklaşımlardan yararlanılması önemlidir. Eğitimde oyun tabanlı yaklaşım, motivasyon, eylem ve geri bildirimin birbirini takip ettiği döngüsel ve yinelemeli bir sürece karşılık gelmektedir (Hartt, Hosseini & Mostafapour, 2020). Diğer bir deyişle sınıflarda oyun tabanlı yaklaşımlara yönelik uygulamalardan, motivasyon ile başlayan davranışların anlık geri bildirimlerle pekiştiği döngüsel ve yinelemeli bir öğretim süreci anlaşılmalıdır. Oyun tabanlı yaklaşımlar aynı zamanda bireylere herhangi bir konuyu eğlenerek öğrenme fırsatı sunmaktadır (Toraman, Çelik & Çakmak, 2018). Literatürde yer alan oyun tabanlı araştırmalarda oyun tabanlı öğrenme, oyunlaştırma ve ciddi oyunlar gibi terimlerin bu yaklaşımı ifade etmek için sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Martí-Parreño, Méndez-Ibáñez & Alonso-Arroyo,

2016). Oyun tabanlı yaklaşımların öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri düşünüldüğünde önemli bir araştırması konusu olduğu ve öğrenme ortamlarında giderek daha fazla yer bulduğu söylenebilir.

Oyun tabanlı yaklaşımlar farklı eğitim kademelerinde özellikle ortaokul düzeyinde sıklıkla tercih edilmekte ve ortaokul öğrencileri üzerinde çeşitli açılardan olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde oyun tabanlı öğrenme, eğitsel oyunlar, oyunlaştırma gibi yaklaşımların ortaokul öğrencilerinin aktif katılımını ve motivasyonunu arttırdığı görülmektedir (Khan, Ahmad & Malik, 2017; Liu, Shadiev & Cao, 2025). Ayrıca bu tür uygulamalar ortaokul öğrencilerinin öz yeterliklerini (Wang & Zheng, 2021) ve öğrenme performanslarını dolayısıyla da akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Amzalag, Kadusi & Peretz, 2024; İvgin & Akçay, 2024; Wang & Zheng, 2021). Bu sebeple ortaokul düzeyinde oyun tabanlı yaklaşımların sıklıkla tercih edildiği söylenebilir. Bu durum ortaokul düzeyinde oyun tabanlı yaklaşımlara yönelik yürütülen çalışmaların sayısına da yansımaktadır.

Eğitim ve öğretim ortamlarında oyun tabanlı yaklaşımların son yıllarda popülerlik kazandığı görülmektedir (Moon vd., 2025). Bu sebeple oyun tabanlı uygulamalara yönelik yayın sayısında meydana gelen artış literatürdeki çalışmaların kapsamlı bir biçimde görselleştirilmesini ve yayın eğilimlerinin belirlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Literatürde oyun tabanlı yayınları matematik eğitiminde oyun tabanlı öğrenme (Poçan, 2023), fen ve matematik eğitiminde oyun tabanlı öğrenme (Chen vd., 2022), oyun ve eğitim teknolojileri (Hwang & Chen, 2022), çevrimiçi eğitimde oyunlaştırma (Yazdi, Karimi & Mystakidis, 2024) gibi farklı açılardan ele alan bibliyometrik analiz çalışmalarına rastlanmaktadır. İlgili konuyu belirlenen veri tabanı, anahtar sözcük, tarih aralıkları ve özellikle ortaokul kapsamında ele alan bir bibliyometrik analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma 5-8.sınıf ortaokul öğrencileri ve ortaokul öğretmenleri kapsamında oyun temelli yaklaşımlara ve uygulamalara yönelik yürütülen yayınların eğilimlerini bibliyometrik analiz yöntemiyle belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Ortaokul (5-8.sınıf) düzeyinde oyun tabanlı yaklaşımlara odaklanan yayınların yazarlarının atıf analizine yönelik atıf sayısı ve bağlantı gücü nasıldır?
2. Ortaokul (5-8.sınıf) düzeyinde oyun tabanlı yaklaşımlara odaklanan yayınların ait olduğu ülkelerin atıf analizine yönelik atıf sayısı ve bağlantı gücü nasıldır?
3. Ortaokul (5-8.sınıf) düzeyinde oyun tabanlı yaklaşımlara odaklanan yayınların ait olduğu kurumların ortak yazarlık analizine yönelik atıf sayısı ve bağlantı gücü nasıldır?
4. Ortaokul (5-8.sınıf) düzeyinde oyun tabanlı yaklaşımlara odaklanan yayınların anahtar sözcüklerin birlikte bulunma analizine göre kullanım sıklığı ve bağlantı gücü nasıldır?

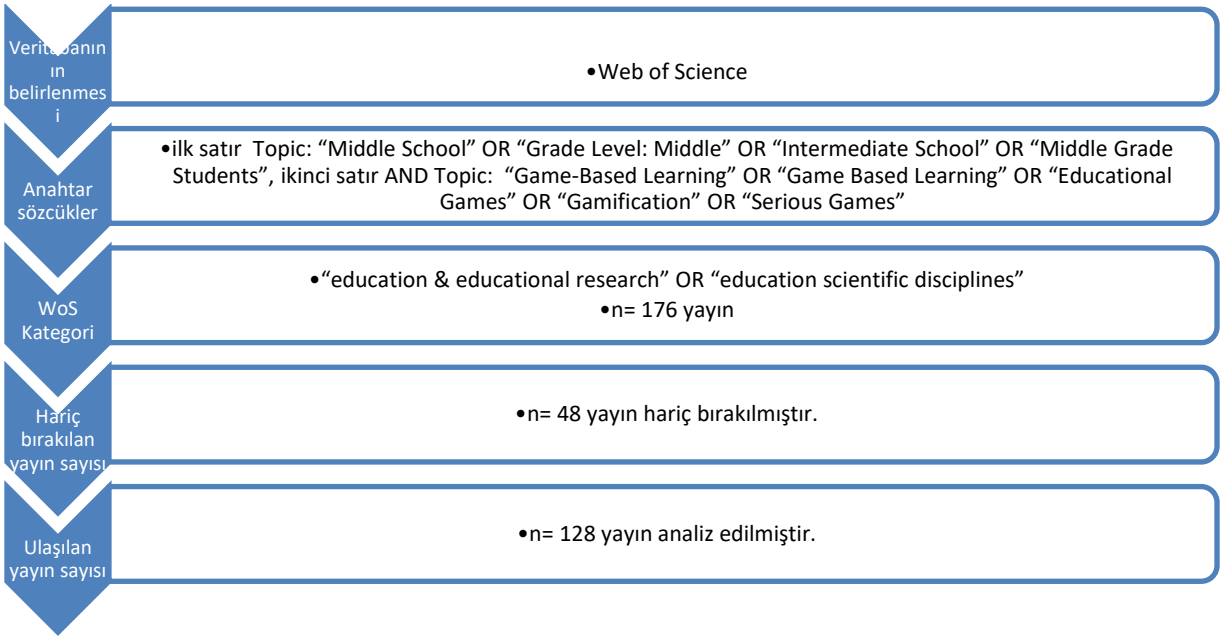
YÖNTEM

Araştırma kapsamında, ilgili literatürün eğilimlerini tespit etmek adına istatistiksel ve matematiksel yöntemlerden yararlanan bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır (Donthu vd., 2021; Kumar, 2025; Pritchard, 1969). Bibliyometrik analiz, nicel bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Donthu vd., 2021; Berger ve Baker, 2014; Kumar, 2025).

Verilerin Toplanması ve Süreç

Araştırmanın verileri 09.08.2025 tarihinde Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilmiştir. Ortaokul düzeyinde oyun tabanlı öğrenme, eğitsel oyun ve eğitim ortamlarında oyunlaştırmanın kullanıldığı yayınlara ulaşabilmek adına Web of Science (WoS) veri tabanında ilk satır

“Middle School” OR “Grade Level: Middle” OR “Intermediate School” OR “Middle Grade Students” terimleri ile, ikinci satır “Game-Based Learning” OR “Game Based Learning” OR “Educational Games” OR “Gamification” OR “Serious Games” anahtar sözcükleri “Topic” alanında taranmıştır. Araştırmanın amacına yönelik WoS kategori “education & educational research” OR “education scientific disciplines” olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen tarama ve kısıtlamalar sonucu ilk durumda 176 yayına ulaşılmıştır. Ulaşılan yayınlar incelendiğinde son olarak, oyun tabanlı yaklaşımları esas alan 5-8.sınıf ortaokul öğrencileri ve ortaokul öğretmenlerini kapsayan 128 yayın bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın verilerini 09.08.2025 tarihinde WoS veri tabanından ulaşılan ve 2008-2025 yıllarını kapsayan 128 yayın oluşturmaktadır. Şekil 1’de veri toplama süreci özetlenmiştir.



Şekil 1. Veri toplama süreci

Verilerin Analizi

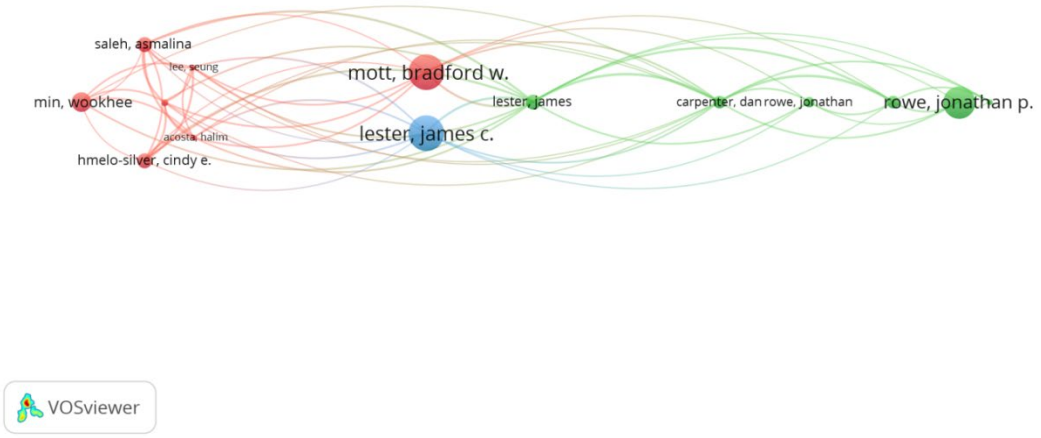
Araştırma kapsamında WoS veri tabanından elde edilen 128 yayın VOSviewer 1.6.20 yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. VOSviewer, verilerin görselleştirilmesini sağlayan bibliyometrik analiz amaçlı kullanılan ücretsiz bir yazılım programıdır (Van Eck & Waltman, 2010).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak yazarların atıf analizi, ülkelerin atıf analizi, kurumların ortak yazarlık analizi ve anahtar sözcüklerin birlikte bulunma analizine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Yazarların Atıf Analizi

Yazarların atıf analizi kapsamında toplam 383 yazar arasından en az 3 dokümana sahip olma ölçütünü karşılayan birimler analiz edilerek Şekil 2’de görselleştirilmiştir.

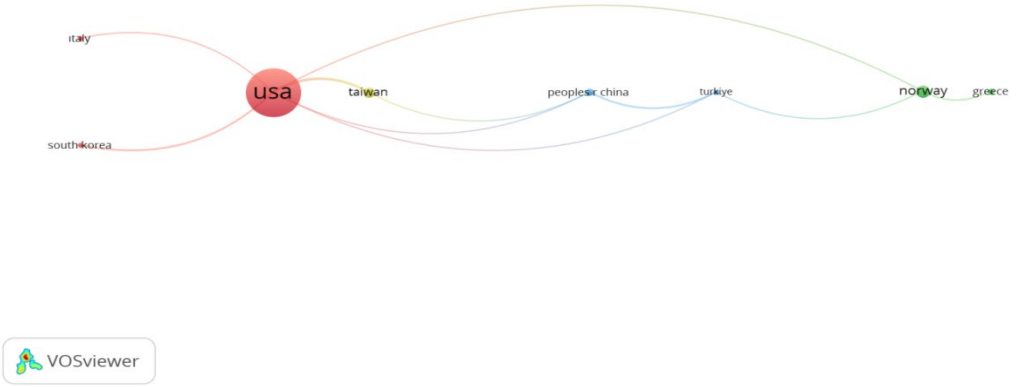


Şekil 2. Yazarların atıf analizi

Yazarların atıf analizi sonucunda 14 birim, 3 küme ve 59 bağlantı ortaya çıkmıştır. Şekil 2 incelendiğinde yazarların atıf sayısına göre Fengfeng Ke (514), James C. Lester (181), Bradford W. Mott (181), Jonathan P. Rowe (148) olduğu görülmüştür. Bağlantı gücüne göre ise James Lester (31), Dan Carpenter (24), Bradford Mott (19), Halim Acosta (19), Seung Lee (19) olarak sıralanmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, Fengfeng Ke (514) adlı yazar en fazla atıf alan araştırmacı olarak öne çıkmaktadır. Ancak toplam bağlantı gücü (total link strength) değerinin 1 olması, bu yazarın diğer araştırmacılarla sınırlı düzeyde atıf bağlantısı kurduğunu göstermektedir. Bu nedenle atıf ağı görselleştirmesinde yer bulamadığı, onun yerine hem atıf sayısı hem de toplam bağlantı gücü açısından James Lester (181) başta olmak üzere çeşitli araştırmacıların ön plana çıktığı görülmüştür.

Ülkelerin Atıf Analizi

Ülkelerin atıf analizi kapsamında toplam 32 ülke arasından en az 3 dokümana sahip olma ölçütünü karşılayan birimler analiz edilerek Şekil 3'de görselleştirilmiştir.

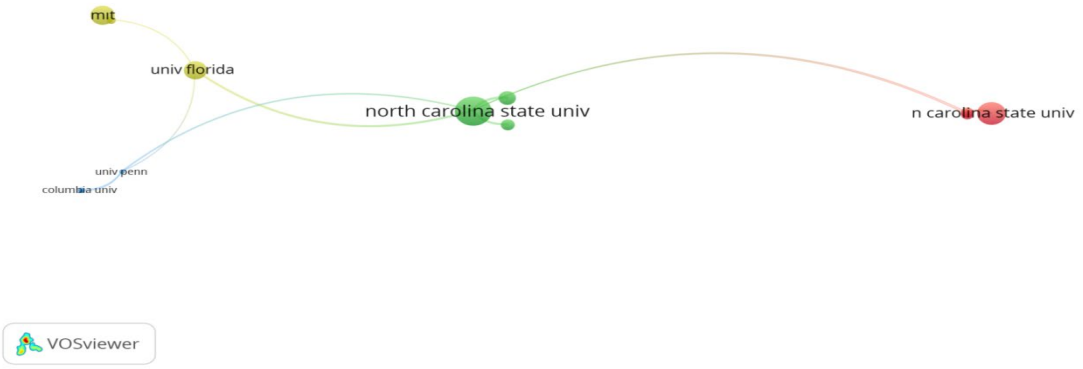


Şekil 3. Ülkelerin atıf analizi

Ülkelerin atıf analizi sonucunda 8 birim, 4 küme ve 10 bağlantı ortaya çıkmıştır. Şekil 3 incelendiğinde atıf sayısına göre ABD (1956), Norveç (212), Tayvan (143) olduğu görülmüştür. Bağlantı gücüne göre ABD (10), Tayvan (5), Çin (4) olarak sıralanmaktadır. En fazla yayına sahip ülkenin 77 yayın ile ABD olduğu tespit edilmiştir.

Kurumların Ortak Yazarlık Analizi

Kurumların ortak yazarlık analizi kapsamında toplam 170 kurum arasından en az 2 doküman ve en az 1 atıfa sahip olma ölçütünü karşılayan birimler analiz edilerek Şekil 4'de görselleştirilmiştir.

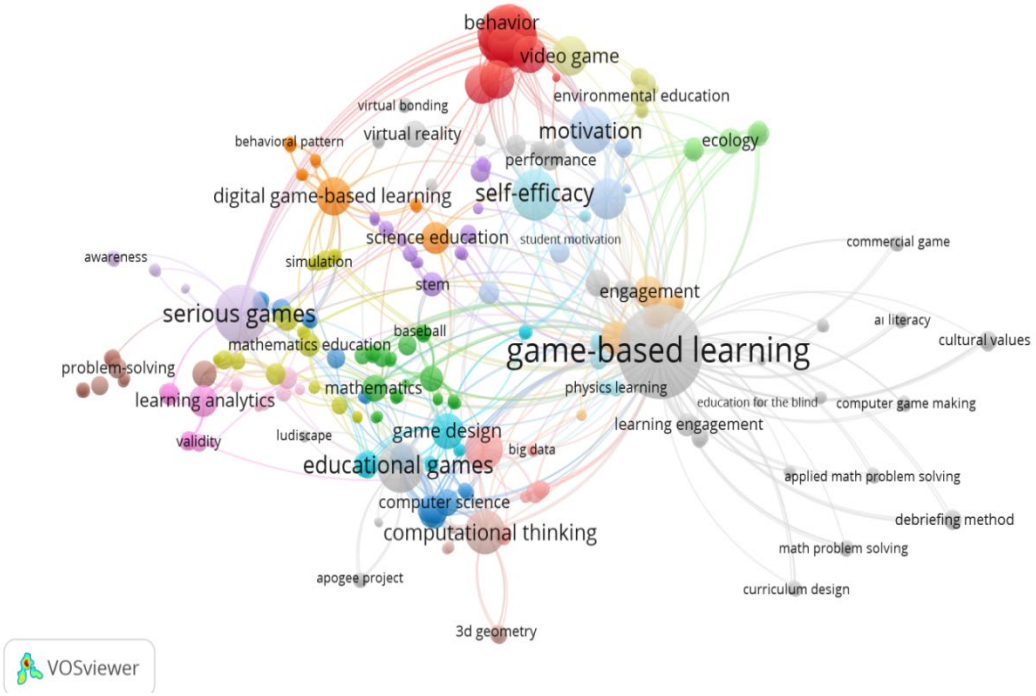


Şekil 4. Kurumların ortak yazarlık analizi

Kurumların ortak yazarlık analizi sonucunda 12 birim, 4 küme ve 15 bağlantı ortaya çıkmıştır. Şekil 4 incelendiğinde atıf sayısına göre "Florida State University (514), Lehigh University (279), Norwegian University of Science and Technology (207)" olduğu görülmüştür. Bağlantı gücüne göre "North Carolina State University (17), University of Florida (6), Indiana University (5)" olarak sıralanmaktadır. En fazla yayına sahip kurum ise 17 yayın ile "North Carolina State University" olduğu tespit edilmiştir.

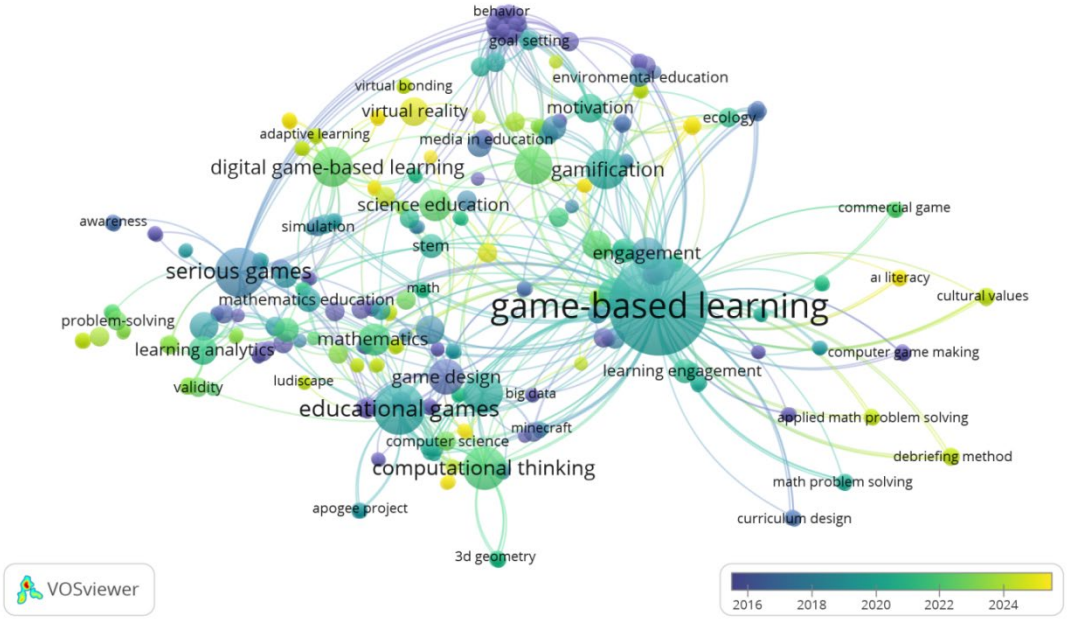
Anahtar Sözcüklerin Birlikte Bulunma Analizi

Kurumların sözcüklerin birlikte bulunma analizi kapsamında en az 1 kez kullanılmış olma ölçütünü karşılayan toplamda 387 anahtar sözcük analiz edilerek Şekil 5'de görselleştirilmiştir.



Şekil 5. Anahtar sözcüklerin birlikte bulunma analizi

Anahtar sözcüklerin birlikte bulunma analizi sonucunda 339 birim, 35 küme ve 1384 bağlantı ortaya çıkmıştır. Şekil 5 incelendiğinde en sık kullanılan anahtar sözcüklerin game-based learning (oyun tabanlı öğrenme) (48), educational games (eğitsel oyunlar) (13), serious games (ciddi oyunlar) (12)" olarak sıralandığı, bağlantı gücü açısından ise "game-based learning (oyun tabanlı öğrenme) (182), educational games (eğitsel oyunlar) (73), self-efficacy (öz-yeterlik) (55) olduğu tespit edilmiştir. Anahtar sözcüklerin birlikte bulunma analizi kapsamında anahtar sözcüklerin yıllara göre görünümü Şekil 6'da Overlay görselleştirmesi ile verilmiştir.



Şekil 6. Anahtar sözcüklerin yıllara göre görünümü (Overlay görselleştirmesi)

Overlay görselleştirilmesi ortalama yayın yılına (average publication year) dayalı olup, güncel anahtar sözcükler sarı renk ile ifade edilmektedir. Şekil 6 incelendiğinde 2024 yılı ve sonrası için virtual reality (sanal gerçeklik) (16) ve academic achievement (akademik başarı) (11) sözcükleri bağlantı gücü açısından açık ara ön plana çıkmaktadır. Bu sözcükleri daha düşük bağlantı gücüne sahip sözcükler izlemektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, 5-8.sınıf ortaokul öğrencileri ve ortaokul öğretmenlerini kapsayan WoS veri tabanında yer alan oyun tabanlı yaklaşımlara ilişkin yayınları yazarların atıf analizi, ülkelerin atıf analizi, kurumların ortak yazarlık analizi ve anahtar sözcüklerin birlikte bulunma analizi açısından incelemiştir. Elde edilen bulgular alandaki eğilimleri ortaya koymaktadır.

Yazarların atıf analizi sonuçlarına göre atıf sayısı açısından Fengfeng Ke, bağlantı gücüne göre ise James Lester ilk sırada yer almaktadır. Fengfeng Ke adlı araştırmacının en fazla atıf alan araştırmacı olarak ön plana çıkmasına rağmen, toplam bağlantı gücü (total link strength) değerinin çok düşük olduğu görülmüştür. Bu durum söz konusu araştırmacının diğer araştırmacılarla sınırlı düzeyde atıf bağlantısı kurduğunu göstermektedir. James Lester tarafından yapılan çalışmaların ise farklı araştırmalar arasında köprü kurarak güçlü bağlantılara sahip olduğu bu sebeple literatürde merkezi bir rol üstlendiği söylenebilir.

Ülkelerin atıf analizi sonuçları atıf sayısı açısından ABD, Norveç ve Tayvan'ın öne çıktığını bağlantı gücüne göre ise ABD, Tayvan ve Çin olarak sıralandığını göstermektedir. Ayrıca, yayın sayısı bakımından 77 yayın ile ABD ilk sırada yer almaktadır. Bu durumda yayın sayısı, atıf ve bağlantı gücü açısından ABD'nin lider ülke olduğu söylenebilir. ABD'de yer alan kurum, araştırmacı sayısı gibi unsurların yayın sayısındaki liderliğini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Ancak atıf sayısı ve bağlantı gücü gibi durumlar söz konusu yayınların niteliği ile açıklanabilir.

Kurumların ortak yazarlık analizi sonucunda, atıf sayısına göre Florida State University, Lehigh University ve Norwegian University of Science and Technology olarak sıralandığı görülmüştür. Bağlantı gücü açısından ise North Carolina State University, University of Florida ve Indiana University önde gelen kurumlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla yayına sahip kurumun 17 yayın ile North Carolina State University olması bu kurumun alandaki üretkenliğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre, yüksek yayın sayısına sahip olmanın her zaman yüksek atıf veya bağlantı gücü ile örtüşmediği söylenebilir. Bu durum, akademik görünürlüğün sadece üretim sayısına göre değil aynı zamanda iş birliği ve etkili yayınlar ile şekillendiğini göstermektedir.

Anahtar sözcüklerin birlikte bulunma analizi sonucunda kullanım sıklığına göre sırasıyla oyun tabanlı öğrenme (game-based learning), eğitsel oyunlar (educational games) ve ciddi oyunlar (serious games) sözcüklerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bağlantı gücüne göre ise sırasıyla oyun tabanlı öğrenme (game-based learning), eğitsel oyunlar (educational games) ve öz-yeterlik (self-efficacy) sözcüklerinin yer aldığı belirlenmiştir. Bu durumda ortaokul bağlamında yürütülen yayınlarda oyun tabanlı öğrenme (game-based learning) ön plana çıkmaktadır. Ayrıca oyun tabanlı araştırmalarda öz-yeterlik (self-efficacy) farklı araştırmalar arasında güçlü bağlantılara sahiptir. Yayın yılına dayalı görselleştirmede koyu mavi renk daha eski, sarı renk tonları ise daha yeni anahtar sözcüklere karşılık gelmektedir. 2024 yılı ve sonrası bağlantı gücü açısından öne çıkan anahtar sözcükler arasında sanal gerçeklik (virtual reality) ve akademik başarı (academic achievement) yer almaktadır. Bu durumda oyun tabanlı öğrenmenin eğitim ortamlarında teknoloji temelli uygulamalarla çeşitlenme eğiliminde olduğu söylenebilir. Ayrıca oyun tabanlı yaklaşımları içeren araştırmalarda son yıllarda akademik başarı kavramı güçlü bağlantılara sahip olup ön plana çıkmaktadır. Nitekim literatürde oyun tabanlı yaklaşımların ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik ve akademik başarılarına etkilerini incelemeye yönelik çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (İvgin & Akçay, 2024; Wang & Zheng, 2021). Bu çalışmalar oyun tabanlı yaklaşımların, öz-yeterlik ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında öne çıkan yazar, ülke, kurum ve anahtar sözcükler belirlenmiştir. Ortaokul düzeyinde oyun tabanlı araştırmalarda geleneksel oyun tabanlı yaklaşımların kullanıldığı son dönemde ve gelecekte ise yenilikçi teknolojilerle bütünleşmiş uygulamalarla yeni bir yöne evrildiği söylenebilir. Bu konu hakkında çalışma yapmak isteyen kişilere bu bibliyometrik analiz çalışmasının önde gelen yazar, ülke, kurum ve anahtar sözcükler bağlamında elde edilen sonuçlarından yararlanmaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Amzalag, M., Kadusi, D., & Peretz, S. (2024). Enhancing academic achievement and engagement through digital game-based learning: An empirical study on middle school students. Journal of Educational Computing Research, 62(5), 989-1013. https://doi.org/10.1177/07356331241236937

Chen, P. Y., Hwang, G. J., Yeh, S. Y., Chen, Y. T., Chen, T. W., & Chien, C. H. (2022). Three decades of game-based learning in science and mathematics education: an integrated bibliometric analysis and systematic review. Journal of Computers in Education, 9(3), 455-476. https://doi.org/10.1007/s40692-021-00210-y

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 133, 285-296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070

Guan, X., Sun, C., Hwang, G. J., Xue, K., & Wang, Z. (2024). Applying game-based learning in primary education: A systematic review of journal publications from 2010 to 2020. Interactive Learning Environments, 32(2), 534-556. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2091611

Hartt, M., Hosseini, H., & Mostafapour, M. (2020). Game on: Exploring the effectiveness of game-based learning. Planning Practice & Research, 35(5), https://doi.org/589-604. 10.1080/02697459.2020.1778859

Hwang, G. J., & Chen, P. Y. (2022). Interweaving gaming and educational technologies: Clustering and forecasting the trends of game-based learning research by bibliometric and visual analysis. Entertainment Computing, 40, 100459. https://doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100459

Ivgin, A. B., & Akcay, H. (2024). The Impact of Using Educational and Digital Games on Middle School Students Science Achievement. International Journal of Technology in Education, 7(3), 386-416. https://doi.org/10.46328/ijte.781

Khan, A., Ahmad, F. H., & Malik, M. M. (2017). Use of digital game based learning and gamification in secondary school science: The effect on student engagement, learning and gender difference. Education and Information Technologies, 22(6), 2767-2804. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9622-1

Kumar, R. (2025). Bibliometric analysis: Comprehensive insights into tools, techniques, applications, and solutions for research excellence. Spectrum of Engineering and Management Sciences, 3(1), 45-62. https://doi.org/10.31181/sems31202535k

Liu, J., Shadiev, R., & Cao, M. (2025). Effects of digital citizenship educational game on teenagers' learning achievement, motivation, cognitive load, and behavioral patterns. Education and Information Technologies, 1-54. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13399-7

Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E., & Alonso-Arroyo, A. (2016). The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. Journal of computer assisted learning, 32(6), 663-676. https://doi.org/10.1111/jcal.12161

Moon, J., Yeo, S., Si, Q., & Ijeluola, A. S. (2025). A scoping review of game-based learning for mathematics teacher education. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 56(7), 1280-1308. https://doi.org/10.1080/0020739X.2024.2337934

Poçan, S. (2023). Matematik eğitiminde dijital oyun tabanlı öğrenme üzerine bibliyometrik analiz. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 648-669. https://doi.org/10.17679/inuefd.1215903

Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. Journal of documentation, 25, 348.

Toraman, Ç., Çelik, Ö. C., & Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: bir meta–analiz çalışması. Kastamonu Education Journal, 26(6), 1803-1811. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2074

Wang, M., & Zheng, X. (2021). Using game-based learning to support learning science: A study with middle school students. The Asia-Pacific Education Researcher, 30(2), 167-176. https://doi.org/10.1007/s40299-020-00523-z

Yazdi, A., Karimi, A., & Mystakidis, S. (2024). Gamification in online education: a visual bibliometric network analysis. Information, 15(2), 81. https://doi.org/10.3390/info15020081

EĞİTİMDE DİJİTAL DÖNÜŞÜMÜN ETKİLERİ VE DİJİTAL LİDERLİK

Cem AKIN

Dr., Şube Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı
cemakin27@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7321-7516

Özet

Dijital dönüşüm, günümüzde hayatın her alanında etkisini yoğun bir şekilde hissettirmektedir. Ulaşım, sağlık, telekomünikasyon, harp sanayii, bankacılık, enerji, üretim, hizmet sektörleri vb. birçok iş alanı bu eğilimin unsurlarını etkin olarak kullanmaktadır. Dijital dönüşüm sayesinde, birçok iş saniyelerle ifade edilebilecek sürelerde gerçekleşmekte, insan hayatı siber teknolojilerin gölgesinde daha önce hiç yaşamadığı bir dönemi deneyimlemektedir. Bu gelişme diğer sektörler gibi eğitimi de etkilemiş, dijital dönüşüm sayesinde eğitimin kimyası baştan aşağı değişerek, tıpkı Sanayi Devrimi'nin aşamaları gibi eğitim öğretim etkinlikleri en yüksek faza geçmiş ve üstün bir teknolojik formatta sunulmaya başlamıştır. Dijital dönüşüm ifade edilen bu etkileriyle yeni bir liderlik tarzını zorunlu kılmış ve bu bağlamda dijital liderlik kavramı ortaya çıkmıştır. Araştırma, eğitimde dijital dönüşüm olgusunu, bu dönüşümün etkilerini ve dijital dönüşümün zorunlu olarak gerektirdiği dijital liderlik kavramını kuramsal olarak inceleyen, analiz eden bir literatür çalışmasıdır. Bu kavramları konu edinen yerli ve yabancı kaynaklar taranarak eğitimde dijital dönüşümün etkilerinin dijital liderlikle bağlantısı ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda eğitimdeki dijital dönüşümün güçlü bir dijital liderlik pozisyonunu zorunlu kıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, dijital dönüşüm, dijital liderlik.

THE EFFECTS OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION AND DIGITAL LEADERSHIP

Abstract

Digital transformation is making its impact felt intensely in every aspect of life today. Numerous business sectors, including transportation, healthcare, telecommunications, warfare, banking, energy, manufacturing, and service sectors, are effectively leveraging elements of this trend. Thanks to digital transformation, many tasks are now completed in mere seconds, and human life is experiencing an unprecedented era under the shadow of cyber technologies. This development has impacted education, as it has other sectors. Thanks to digital transformation, the very chemistry of education has been completely transformed. Just like the stages of the Industrial Revolution, educational activities have reached their highest level and are now being delivered in a cutting-edge technological format. With these stated impacts, digital transformation has necessitated a new leadership style, and in this context, the concept of digital leadership has emerged. This research is a literature review that theoretically examines and analyzes the phenomenon of digital transformation in education, its impacts, and the concept of digital leadership that digital transformation necessarily requires. By reviewing domestic and international sources on these concepts, the connection between the effects of digital transformation in education and digital leadership has been revealed. The research concludes that digital transformation in education necessitates a strong digital leadership position.

Keywords: Education, digital transformation, digital leadership.

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyıl, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin zirve üstüne zirve yaptığı, teknolojinin hayatımıza kattığı birçok kolaylık yanında, olumsuz yönleriyle de insan hayatını zorlaştırdığı ilginç bir dönemi işaret etmektedir. Bilgiye erişimin hızı oldukça artmış, yapay zekâ, robotlar, giyilebilir teknolojiler, nesnelerin İnterneti, veri madenciliği, bulut teknolojileri gibi dijital toplumu tanımlayan uygulamalar hayatımızı kuşatmıştır. İfade edilen gelişmeler, üretim ve çalışma şekillerini etkilemiş, bilgi toplumuna özgü yeni sektörler ve meslekler ortaya çıkmıştır. Teknolojinin bu denli hızlı gelişmesi beraberinde birtakım sorunları da getirmiş, örneğin giderek dijitalleşen dünyada siber güvenlik kavramı kişiler, kuruluşlar ve ülkeler için önemli bir tehdit unsuru haline gelmiştir. Günümüzde ulaştığımız

noktada, dijital uygulamalar ve kullanımlarının artmaya devam ederek toplumları çok daha farklı konumlara ulaştıracağı öngörülebilir.

İş hayatında teknolojik bir devrim ve paradigma değişikliği olarak nitelendirilen dijital dönüşüm (Köse ve Polat, 2021), kamu hizmetlerinin sunum şeklini de değiştirerek, kamu kuruluşlarının kendilerini bu yönde dönüştürmelerini zorunlu hale getirmiştir. Bu kapsamda, ülkemizde uygulanan e-devlet, e-okul gibi dijital veri tabanları kamu hizmetlerinin maliyetlerini azaltıp, gerçekleşme sürelerini kısaltarak etkinlik ve yaygınlığını artıran dijital uygulamalara çarpıcı bir örnek olarak verilebilir (Yıldırım, 2021).

Dijital dönüşüm kapsamındaki toplumsal ve ekonomik değişimler genellikle yavaş yavaş başlamakta ancak zamanla güçlenerek baskın bir süreç haline gelmektedir (Kleinert, 2021). Bu kapsamda eğitimde kullanılan dijital uygulamalar oldukça geniş bir yelpazede çeşitlenmektedir. Video projektörleri, mobil cihazlar, etkileşimli tahtalar, e-kitaplar, çevrim içi sosyal ağlar, kesintisiz ses ve görüntü ağları bu uygulamalara örnek olarak verilebilir (Şenbahar vd., 2023). Buna rağmen iş dünyasını, bireyleri ve toplumsal yaşamı büyük ölçüde değiştirip dönüştüren dijital dönüşüm uygulamaları karşısında eğitim kurumlarının hazır bulunuşluk düzeyi yine de büyük bir soru işaretini oluşturmaktadır (Aksoy, 2024).

Eğitimde dijital dönüşüm süreci, ülkemizde önemli gelişmeler göstermiştir. Özellikle Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının güçlendirilerek çevrim içi eğitim ortamlarının daha da yaygınlaştırılması, bu alandaki en çarpıcı gelişmelerden birisi olarak ifade edilebilir (Birhanlı, 2025).

Bu araştırmanın amacı, dijital dönüşüm kavramını ve eğitimde dijital dönüşüm sürecini, dijital dönüşüm sürecinin etkilerini ve dijital dönüşümün zorunlu olarak gerektirdiği dijital liderlik kavramını incelemektir. Çalışma yöntem olarak literatür taramasına dayalı kuramsal bir niteliktedir. Ayrıca eğitimde dijital dönüşümün etkilerinin dijital liderlikle bağlantısı yine bu çerçevede kuramsal olarak değerlendirilmiştir.

Dijital Dönüşüm Kavramı

Ekonomik kalkınma çoğu zaman çeşitli toplumsal değişimlerin ürünüdür. Dijital dönüşüm, bu değişimin en son tezahürlerinden biridir. Bu nedenle de araştırmacılar ve uzmanlar tarafından toplumsal uygulamalar ve emek üzerindeki etkileri, faydaları eksik yönleri ve sonuçları sıklıkla incelenen, güncel bir araştırma konusudur (Zaoui ve Souissi, 2020). Günümüzde işletmelerin dijital çağın tam anlamıyla gelmesiyle birlikte karşılaşılan teknolojik değişimlerden yararlanmaları için iş modellerini değiştirmeleri gerekmektedir. Bu zorunluluk işletmelere, daha hızlı hareket ederek değişken piyasa koşullarına uyum sağlama yeteneği kazandırmaktadır (Zhang ve Chen, 2024). Dolayısıyla, dijital dönüşümü başarıyla gerçekleştirebilmek için firmaların iş süreçlerinde ve organizasyonlarında değişiklikleri kolaylaştıracak bir dizi yeteneğe ihtiyaçları vardır (Ellström vd. 2021).

Dijital dönüşüm, aynı zamanda Covid-19 salgınından sonra dünya genelinde yaşanan ciddi ekonomik yavaşlamanın üstesinden gelmenin hızlı bir yolu olarak değerlendirilmelidir (Llopis-Albert vd., 2021). 2019'da ortaya çıkan ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ile teknolojik gelişmelerin sektörel kullanımları küresel boyuta taşınmıştır (Eşki ve Tarhan, 2022). Bu dönemde şirketler Covid-19'un zorunlu hale getirdiği sosyal mesafeyi korumak ve yeni normale uyum sağlamak için teknolojik gelişmeleri yoğun bir şekilde kullanmışlardır (Soto-Acosta, 2020).

Dijital dönüşüm *"dijital teknolojileri kullanarak yeni fırsatlar ve değerler yaratma; sosyal yapıları dijital teknolojilerle güçlendirme ve daha verimli hale getirme süreci"* tanımlanabilir (Bozkurt vd., 2021). Bir başka tanıma göre ise dijital dönüşüm, *"bilgi, bilgi işlem, iletişim ve bağlantı*

teknolojilerinin kombinasyonları aracılığıyla bir varlığın özelliklerinde önemli değişiklikleri tetikleyerek onu iyileştirmeyi amaçlayan bir süreç" şeklinde vurgulanmaktadır (Vial, 2019). Dijital dönüşümün dört ana unsuru ise teknoloji, yazılım, veri ve yeniden yapılanmadır (Amudhan vd., 2022). Bu tanımlar incelendiğinde dijital dönüşümün dijital teknolojiler aracılığıyla işletme faaliyetlerini kolaylaştırmayı, hızlandırmayı ve daha verimli hale getirmeyi amaçlayan bir kavram olduğu ifade edilebilir.

Sanayi devrimleri içerisinde Endüstri 4.0, dijital dönüşüm sürecinde tanık olunan önemli bir dijital devrimdir. Bu devrimin amacı tüm üretim süreçlerini minimum insan müdahalesiyle dijitalleştirmektir. Aynı zamanda mümkün olduğunca çok sayıda endüstriyi kapsamak ve mevcut teknolojileri dijital üretimin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde geliştirmektir (Kumar ve Nayyar, 2020). Bu bağlamda Endüstri 4.0, dijital, biyolojik ve fiziksel ortamların kaynaşması, yapay zekâ, bulut bilişim, üç boyutlu baskı ve gelişmiş kablosuz teknolojiler gibi yeni teknolojilerin kullanımıyla karakterize edilmektedir (Ndung'u ve Signé, 2020). Günümüzde ise Endüstri 4.0, işsizlik krizlerine dair endişeleri ve insanların teknolojiye karşı direnişini azaltmayı hedefleyen yeni bir gelişim fazına evrilmiştir. Endüstri 5.0 olarak adlandırılan bu sanayi devrimi, teknolojik gelişmelerin odağına insanı yerleştirerek insan ve teknoloji faktörleri arasındaki entegrasyonu sağlamayı amaçlamaktadır (Güdek, 2023).

Eğitimde Dijital Dönüşüm

Toplumun dinamik ekonomik büyümesinin ve sosyal gelişiminin temeli, vatandaşların refahı ve ulusal güvenlikte önemli bir faktör olan eğitim sisteminin modernizasyonu, yenilikçi bir ekonominin oluşumu için gerekli bir koşuldur. Dolayısıyla eğitim yönetiminin modernizasyonu, eğitim sisteminin gelişimindeki temel unsurlardan biridir (Tojimamatovich, 2023). Bu kapsamda eğitim sektöründe sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek için dijital dönüşümün önemi giderek artmaktadır (Veckalne ve Tambovceva, 2022). Eğitim sektöründe dijital dönüşüm, hem gelişmiş insan kaynağının diğer sektörlere kazandırılması, hem de eğitim faaliyetlerinin kalitesinin yükseltilmesi için zorunlu olan bir süreçtir (Damar ve Özen, 2023).

Teknolojinin hızlı gelişimi, mevcut bilgilerin yetersiz kalması nedeniyle yaşam boyu öğrenmeyi önemli bir eğitsel nitelik haline getirmiştir. Eğitim programları bu doğrultuda değişmiş, öğrenciler açısından araştırma, sorgulama, keşif gibi yirmi birinci yüzyıl öğrenme becerileri önem kazanmıştır. Günümüzde bireysel öğrenme farkındalığına sahip ve herhangi bir ortama bağlı olmadan öğrenebilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim anlayışı ön plandadır (Topaloğlu, 2020). Bu nedenle eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin genel ve mesleki yeterliklerini sürekli olarak geliştirmeleri, "dijital okuryazarlık" gibi yeni yeterlikler kazanmaları, dijital araçların kullanımı vb. yeni yöntemler öğrenmeleri gerekmektedir (Barabanova vd., 2019, aktaran Zizikova vd., 2023).

Küresel bilişim yönelimi altında ülkeler, dijital dönüşümün eğitimde yenilik yaratma ve nihayetinde ulusal güçlerini artırmadaki kritik rolünü giderek daha fazla kabul etmektedir (Wang vd., 2023). Eğitim sistemlerinde bu kapsamda uygulanan dijital dönüşüm uygulamalarına etkileşimli tahtalar, mobil cihazlar, sanal gerçeklik kulaklıkları, e-kitaplar, üç boyutlu yazıcılar, podcastler, ses ve görüntü ağları, indirilebilen müzikler ile sosyal medya platformları örnek verilebilir (Savaş, 2022; Şenbahar vd., 2023).

Ülkemizde ise ilk ve ortaöğretim ile yükseköğretim kademelerinde özellikle salgın döneminde yapılan uygulamalar ile Türk eğitim sistemi önemli bir dijital dönüşüm süreci içerisine girmiştir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığının yürütmüş olduğu MEBBİS, e-okul ve EBA gibi büyük ölçekli veri tabanları ile çevrim içi eğitim platformları, FATİH projesi gibi okulların çevrim içi eğitim

uygulamalarını destekleyen projeler, ilk ve ortaöğretimde gerçekleştirilen önemli dijital dönüşüm hareketleridir. Yükseköğretimde ise YÖK tarafından hayata geçirilen "YÖK Dijitalleşiyor", "Üniversitelerde Dijital Dönüşüm Projesi", "Gelecek 10 Yıl için Güçlü Nesiller Yetiştirme Projesi" gibi projeler bu çerçevedeki uygulamalara örnek olarak gösterilebilir (Karoğlu vd., 2020).

Dijital dönüşümün eğitimde etkili bir şekilde uygulanması, teknolojik alt yapı, pedagojik stratejiler ve paydaş katılımı da dahil olmak üzere eğitim sürecinin farklı yönlerini ele alan çok yönlü bir yaklaşım gerektirmektedir (Joseph vd., 2024). Bu nedenle eğitimde dijital dönüşümü zorlaştıran bazı engeller bulunmaktadır. Bu engeller aşağıda sıralanmıştır (Mikheev vd., 2021):

i. Yetersiz finansal kaynaklar,
ii. Dijital dönüşüm için gerekli olan kurumsal kültürün geliştirilmesinin uzun süre alması,
iii. Çalışanların değişime direnmesi,
iv. Çalışanların mesleki gelişime olan isteksizliği,
v. Teknolojik çözümlere olan güvenin düşük olması.

Eğitimde Dijital Dönüşümün Etkileri

Eğitimde dijital dönüşümün etkileri öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okullar açısından farklı biçimlerde ifade edilebilir. Bu etkiler aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir (Çapar, 2024):

Öğretmenler açısından,

i. Öğretim uygulamalarını zenginleştirme,
ii. Etkin öğrenci rehberliği,
iii. Kişiye özel öğrenme stratejileri geliştirebilme,
iv. Öğrenci gelişimini takip edebilme,
v. Performans analizi ve buna uygun ders planları düzenleyebilme,
vi. Kişisel geribildirimler verebilme.

Öğrenciler açısından,

i. Öğrenme sürecini cazip ve kişisel hale getirme,
ii. Değişik öğrenme tarzlarına uygun olarak öğrenme imkânı sağlama,
iii. Kendi hızında ve ilgi alanlarında öğrenebilme,
iv. Teknolojik okuryazarlığını artırma,
v. Günümüz iş dünyasına hazırlanma.

Veliler açısından,

i. Öğrencilerinin eğitim süreçlerini daha yakından takip edebilme,
ii. Öğrencilerinin akademik başarıları, devamsızlık durumları hakkında en güncel bilgileri alabilme,
iii. Öğrencilerinin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılım sağlayabilme.

Okullar açısından,

i. Yönetim süreçlerinin verimliliğini artırma,
ii. Kaynakların etkin kullanımı,
iii. Öğrencilerin genel durumunu kolayca takip edebilme,
iv. Öğretmenler, öğrenciler ve velilerle iletişim ve iş birliğini artırma.

Liderlik

Liderlik kavramı, Eflatun ve Sokrat gibi antik Yunan düşünürlerinden günümüze kadar pek çok yönetim ve liderlik uzmanının üzerinde çalıştığı cazip bir konu olmuştur (Bolden, 2004). İnsanlık tarihi kadar eski olan bu kavram, insanların toplu yaşama düzeninin getirdiği yöneten-yönetilen ayrımı sonucunda, sosyal bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır (Demir vd., 2010). Bu kelimenin kökeni İngilizce'deki "leadership" kelimesine ve "to lead" fiiline dayanmaktadır. Kelime olarak liderlik, fiil olarak da öncülük etmek, yön vermek, yol göstermek anlamlarını içermektedir (Şişman, 2002).

Lider kelimesinin ortaya çıkışı 14. yüzyıla rastlamaktadır. Kavram, kelime anlamıyla ilk defa 19. yüzyıl başlarında İngiliz Parlamentosunu konu alan yazılarda kullanılmıştır (Uzun, 2005, aktaran Akbaba ve Erenler, 2008). Daha sonra yönetim ve liderlik kuramlarına ilişkin çalışmalar ciddi entelektüel zorluklarla karşılaşmış, liderlik, kavramsal olarak farklı anlamlarda ifade edilmiştir (Burns, 2012).

Liderlikle ilgili olarak literatürde günümüze kadar 350'den fazla tanım yapılmıştır. Tanım farklılığının bu kadar fazla olmasının nedeni liderlik kavramının otokratik liderlik, demokratik liderlik gibi farklı liderlik türlerine indirgenerek açıklanmasıdır (Turan, 2020). Literatürdeki bazı tanımlara göre liderlik, bir grubu belli hedefler etrafında toplayarak, bu hedefler doğrultusunda harekete geçirme; grup üyelerinin ortak bir amaca yönelik çalışmalarını etkileme ve yöneltme faaliyeti; insanları yapılması gerekenler ve bunların nasıl yapılacağı konusunda ikna etme, fikir birliği sağlama, istenen hedeflere ulaşmak için bireysel ve ortak çabaları kolaylaştırma süreci gibi farklı şekillerde tanımlanabilir (Eren, 1993; Bridge, 2003; Yukl, 2013).

Liderlik ve yönetim literatüründe sıklıkla vurgulanan hususlardan birisi de lider ve yönetici arasındaki farklılıktır. Bu iki kavram birbirine yakın anlamlarda kullanılsa da aralarında büyük farklar bulunmaktadır. Yönetici daha çok idari işler ve eylemlerle ilgilenen ve mevcudu korumaya çalışan bir yönetim figürüdür. Buna karşın lider her konuya hâkim olan, emir veren, yönlendiren, geleceği şekillendiren bir konumdadır. Dolayısıyla lider ve yönetici kavramları arasında ciddi farklılıklar vardır (Yılmaz, 2023).

Liderlik kavramını açıklamaya çalışan üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Geleneksel liderlik yaklaşımları olarak adlandırılan bu yaklaşımlar özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşımlar ve durumsal yaklaşımlardır. Bunların dışında son zamanlarda ön plana çıkan çağdaş yaklaşımlar da bulunmaktadır (Küçüközkan, 2015).

Dijital Liderlik

Teknolojideki büyük ölçekli değişimler, dijital teknolojilerin yoğun kullanımıyla firmalara önemli bir rekabet gücü kazandırmıştır. Büyük veri, yapay zekâ, blok zinciri, bulut bilişim gibi dijital teknolojilerin getirdiği hız ve avantajlar, bunları kullanan çağdaş işletmelerin faaliyetlerinde dijital teknolojilerin yönetilmesini zorunlu hale getirmiştir (Telli, 2022). Bu zorunluluk, işletmeleri değişen tüketici tercihleri doğrultusunda yeni ürün ve hizmetler geliştirmeye yönelterek, dijital çözümler ve teknolojilerin kullanımını içeren dijital liderlik kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Schiuma vd., 2021).

Dijital liderlik kavramına dair birçok farklı tanım yapılmıştır. Ancak araştırmacıların üzerinde uzlaşma sağladığı belirgin bir dijital liderlik tanımı bulunmamaktadır. Bu tanımlar çoğunlukla dijital liderliği işletme ve örgüt kuramları bağlamında kapsamaktadır. Ancak yapılan tanımlamaların eğitim alanına da uyarlanabileceği ifade edilebilir (Bozoğlu, 2022). Dijital liderlik, kurumsal ekosistem ve başarılı bir dijitalleşme için doğru olan eylemleri yapmaktır (El Sawy vd., 2016). Dijitalleşmenin sosyal

bir yönü olarak, liderlerin dijital çağdaki zorlukların üstesinden gelmek için ihtiyaç duydukları bir liderlik tarzıdır (Jäckli ve Meier, 2020). Bir başka tanıma göre ise dijital liderlik karmaşık bir zamanda düşünme ve davranma biçimidir (Tigre vd., 2025).

Mevcut liderlik kuramlarını inceleyen araştırmalar, dijital liderliğe yakın kavramlar olan dönüşümcü ve girişimci liderlik tarzlarının, lider tarafından formüle edilen bir gelecek vizyonunu izlediğini göstermiştir. Bu durum dijital dönüşüm alanında özellikle önemlidir. Çünkü dijital dönüşüm birçok insanın hala hayal etmekte zorlandığı teknolojik olanaklar sunmaktadır. Ancak buna rağmen Almanya gibi gelişmiş ülkelerde bile insanlar dijital dönüşümün etkilerinden korkmaktadır. Alman Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından 2017'de yapılan bir ankette katılımcıların % 60'ı, dijital dönüşüm sonucunda iş yerlerine robotların girmesinin insanlar için iş kaybına yol açtığına inandıklarını belirtmiştir (Hensellek, 2020). Dijital dönüşüm uygulamalarının insan ve çalışma hayatını kolaylaştıran birçok özelliğine rağmen, kendisine yönelik istihdam kaynaklı vb. nedenlerle mesafeli tutumlar olması dijital liderler tarafından dikkate alınması gereken özelliklerden biridir.

İçinde bulunduğumuz dijital çağda resmi veya özel, her kuruluş, büyüme, yenilik ve rekabet gücü için hedef ve misyon odaklı olarak çalışmaktadır. Kurumsal işleyişte dijital liderliğin işletme yönetimine sunduğu önemli katkılardan birisi yöneticilerin rollerinin yeniden düzenlenmesidir (Shamim, 2022). Bu bağlamda okulların hedeflerine ulaştırılmasında dijital liderlik becerilerine sahip liderlere ihtiyaç vardır. Dijital eğitim liderleri, bilgi ve teknolojide katma değeri yüksek olan dijital üretimi tercih etmeli, bunun için gerekli koşulları sağlamalıdır. Ayrıca, personel yönetiminde denetim odaklı kontrol öğesi yerine vizyoner bir bakış açısıyla çalışanları etrafında toplamalıdır (Öz, 2020).

YÖNTEM

Bu araştırma, literatür taramasına dayalı olarak yürütülen kuramsal bir niteliktedir. Araştırma kapsamına giren eğitimde dijital dönüşümün etkileri, liderlik ve dijital liderlik kavramları, eğitimde dijital dönüşümün etkileri ve dijital liderlikle bağlantısı kuramsal olarak ortaya konulmuştur.

Literatür taraması, akademik araştırmalarda önemli bir süreç olup doğru yürütülmeyen bir literatür taraması, araştırmacıya zaman kaybettirerek konuyla ilgili kaynaklara yeterli düzeyde ulaşılmasını engelleyebilir. Gall vd. (1996), literatür taramasının, araştırma probleminin sınırlarının belirlenmesinde, yeni araştırma konularının tespitinde, işe yaramayan çalışma yöntemlerinin terk edilmesinde işe yarayan etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır (Köroğlu, 2015).

SONUÇ

Dijital dönüşüm, günümüzde bireyleri, kuruluşları, devletleri etkileyen oldukça büyük kapsamlı ve çarpıcı sosyal gelişmelerden birisidir. Bu olgu hayatımıza, sosyal medya, çevrim içi eğitim, kamu ve özel sektör kuruluşlarında işlerin çok hızlı gerçekleşmesini sağlayan dijital veri tabanları, yapay zekâ vb. bizden önceki kuşakların hayal bile edemeyeceği birçok dijital ve teknolojik unsuru hayatımıza katmıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi insan hayatı büyük ölçüde kolaylaşmış ancak tıpkı salgın döneminde ifade edildiği üzere "yeni normal" olarak tanımlanabilecek bu yaşam şekli, veri gizliliği, büyük dijital bilgi ağlarına yapılan siber saldırılar, yoğun otomasyonun insan gücüne olan ihtiyacı azaltması gibi birtakım güvenlik ve iş gücü sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda dijital liderlik, çalışma hayatındaki bütün sektörlerde yaşanan dijital dönüşümü sevk ve idare etmede etkili bir liderlik tarzı olarak ön plana çıkmıştır.

Eğitim sektörü de yaşanan bu gelişmelerden kendi payına düşeni fazlasıyla almış, özellikle yakın zamanda yaşanan Covid-19 salgını, eğitim hizmetlerinin sunum ve yönetiminde büyük bir dijital

dönüşümü çok hızlı bir şekilde devreye sokmuştur. Uzaktan eğitim, ciddi bir alternatif eğitim şekli olarak hayatımıza girmiştir. Bununla ilgili yasal düzenlemeler, alt yapı yatırımları eğitim öğretim hizmetlerinin kesintiye uğramaması için çok kısa bir zamanda tamamlanarak hayata geçirilmiştir. Günümüzde gelinen salgın sonrası süreçte, uzaktan eğitim etkin bir yöntem olarak varlığını sürdürmekte olup bu eğitim şeklinin gelecekte de önemini artırarak sürdüreceği rahatlıkla söylenebilir. Uzaktan eğitimle birlikte hayatımıza giren birçok dijital eğitim öğretim tekniği, öğretmenler, öğrenciler veliler ve yöneticilere önemli avantajlar sağlayarak çağdaş eğitim sistemlerinde kolayca benimsenen uygulamalar haline gelmiştir. Dolayısıyla dijital ve teknolojik okur yazarlık kavramları günümüz insanları, okul ve eğitim sistemleri için vazgeçilmez kimlik unsurları haline gelmiştir.

Bu bağlamda eğitim kurumları yöneticileri için dijital liderlik yeni ve etkin bir liderlik yaklaşımıdır. Liderlik literatüründeki durumsal liderlik yaklaşımları gereği çağdaş okul yöneticilerinin kendilerini baskılayan, zorlayan bütün eğitsel ve yönetsel zorluklarla baş edebilmesi, bunların üstesinden gelebilmesi etkili dijital liderlik becerileriyle mümkündür. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin zamanı ve gelişmeleri iyi okuyarak, analiz ederek, baş döndürücü bir hızla gelişen eğitimdeki dijital dönüşümlere kayıtsız kalmamaları, bu süreçteki görev ve sorumluluklarını herhangi bir yetki gibi astlarına devretmemeleri zorunludur. Eğitim yöneticileri, eğitimdeki dijital dönüşümü başarıya ulaştıracak gerekli bilgi yeterlik ve donanıma sahip olarak bu konuda yönettikleri okul toplumu için geçerli bir rol model olmalıdırlar. Böylece eğitim kurumlarını, uygulamalarını sürekli geliştiren güncelleyen dijital dönüşüm, bu dönüşümü ve dönüşümün kaçınılmazlığını kavramış, özümsemiş, bu konuda görev ve sorumluluklarını yerine getiren güçlü dijital liderlerle gerçekleşebilir.

KAYNAKLAR

Akbaba, A. (2008). Otel işletmelerinde yöneticilerin liderlik yönelimleri ve işletme performansı ilişkisi. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi, 19*(1), 21-36. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/154363

Aksoy, C. (2024). İşletmelerin dijital dönüşümü ve dijital liderlik yaklaşımı. *Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi, 4*(1), 1-28. https://doi.org/10.56682/ksydergi.1364569

Amudhan, S., Banerjee, S., & Poornima, J. (2022). Impact of digital transformation of banking sector in rural areas. *Journal of Positive School Psychology, 6*(2), 763-771. https://www.researchgate.net/publication/369733312

Birhanlı, A. (2025). Eğitimde yenilikçi çözümler: Dijital dönüşüm. *International Journal of Educational and Social Sciences, 4*(1), 67-84. https://doi.org/10.5281/zenodo.15448854

Bolden, R. (2004). *What is leadership? (Leadership South West Research Report 1).* University of Exeter Centre for Leadership Studies. https://ore.exeter.ac.uk/articles/report/What_is_Leadership_/29685644?file=56687453

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 35-63. https://doi.org/10.51948/auad.911584

Bozoğlu, O. (2022). Dijital liderlik. S. Girgin. (Ed.), *Eğitimde liderlik yaklaşımları* içinde (ss. 41–56). Efe Akademi Yayınları.

Bridge, B. (2003). Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik. Beyaz Yayınları.

Burns, M. G. (2012). *Leadership.* Open Road Integrated Media. http://edl.emi.gov.et/jspui/bitstream/123456789/1000/1/Leadership%20%28James%20MacGregor%20Burns%29.pdf

Çapar, D. (2024). Eğitimde dijital dönüşüm. S. Karataş. (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırmalar* içinde (ss. 35–54). Eğitim Yayınevi.

Damar, M., ve Özen, A. (2023). Dijital dönüşümün sektörel etkisi: Güncel literatür doğrultusunda kamu sektörü, sağlık sektörü, eğitim sektörü, bankacılık sektörü ve tarım sektörleri odağında dijital dönüşümün analizi. K. Tüğen ve E. K. Uzunali. (Ed.), *Kamu maliyesinde yeni kuramsal yaklaşımlar ve teknikler* içinde (ss. 129–149). İksad Yayınevi. https://iksadyayinevi.com/wp-content/uploads/2023/12/KAMU-MALIYESINDE-YENI-KURAMSAL-YAKLASIMLAR-VE-TEKNIKLER.pdf

Demir, C., Yılmaz, M. K., ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 2*(1), 129-152. https://doi.org/10.1108/JSMA-04-2021-0089

Ellström, D., Holtström, J., Berg, E., & Josefsson, C. (2021). Dynamic capabilities for digital transformation. *Journal of Strategy and Management, 15*(2), 272-286. https://doi.org/10.1108/JSMA-04-2021-0089

El Sawy, O. A., Kraemmergaard, P., Amsinck, H., & Vinther, A. L. (2016). How LEGO built the foundations and enterprise capabilities for digital leadership. *MIS Quarterly Executive, 15*(2), 141-166.

Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi.* (Genişletilmiş 4. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.

Eşki, B. ve Tarhan, Ç. (2022). Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm: CBS tabanlı bir analiz. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*(özel sayı), 322-336. https://doi.org/10.16953/deusosbil.1189601

Güdek, B. ve (2023). Endüstriyel dönüşüm ve Endüstri 5.0. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1129-1142. https://doi.org/10.25287/ohuiibf.1331731

Hensellek, S. (2020). Digital leadership: A framework for successful leadership in the digital age. *Journal of Media Management and Entrepreneurship, 2*(1), 55-69. DOI:10.4018/JMME.2020010104

Jäckli, U., & Meier, C. (2020). Leadership in the digital age: Its dimensions and actual state in Swiss companies. *International Journal of Management and Enterprise Development, 19*(4), 293-312. https://doi.org/10.1504/IJMED.2020.110815

Joseph, O. B., Onwuzulike, O. C., & Shitu, K. (2024). Digital transformation in education: Strategies for effective implementation. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 23*(2), 2785-2799. https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.23.2.2668

Karoğlu, A. K., Çetinkaya, K. B., ve Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0. sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 147-158. https://doi.org/10.32329/uad.815428

Kleinert, J. (2021). Digital transformation. *Empirica, 48,* 1-3. https://doi.org/10.1007/s10663-021-09501-0

Köroğlu, S. A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği. *GİDB Dergi, 1,* 61-69. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1044919

Köse, H. Ö. ve Polat, N. (2021). Dijital dönüşüm ve denetimin geleceğine etkisi. *Sayıştay Dergisi, 32*(123), 9-41. https://doi.org/10.52836/sayistay.1068328

Kumar, A., & Nayyar, A. (2020). Industry: A sustainable, intelligent, innovative, Internet-of-things industry. In Anand Nayyar, Akshi Kumar (Eds.), *A roadmap to industry 4.0: Smart production, sharp business and sustainable development* (pp. 1–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14544-6

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 86-115. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/626449

Llopis-Albert, C., Rubio, F., & Valero, F. (2021). Impact of digital transformation on the automotive industry. *Technological Forecasting & Social Change, 162,* 1-9. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120343

Mikheev, A., Serkina, Y., & Vasyaev, A. (2021). Current trends in the digital transformation of higher education institutions in Russia. *Education and Information Technologies, 26,* 4537-4551. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10467-6

Ndung'u, N., & Signé, L. (2020). Capturing the fourth industrial revolution: A regional and national agenda. *Foresight Africa,* 61-73. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/01/ForesightAfrica2020_Chapter5_20200110.pdf

Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(1), 45-57. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1038109

Savaş, G. (2022). *Eğitimde dijital dönüşüm.* https://www.gulaysavas.com.tr/blog/egitimde-dijital-donusum/

Schiuma, G., Schettini, E., Santarsiero, F., & Carlucci, D. (2021). The transformative leadership compass: Six competencies for digital transformation entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research, 25*(5), 1273-1291. https://doi.org/10.1108/IJEBR-01-2021-0087

Shamim, M. I. (2022). The digital leadership on project management in the emerging digital era. *Global Mainstream Journal of Business, Economics, Development & Project Management 1*(1), 1-14.

Soto-Acosta, P. (2020). Covid-19 pandemic: Shifting digital transformation to a high-speed gear. *Information Systems Management, 37*(4), 260-266. https://doi.org/10.1080/10580530.2020.1814461

Şenbahar, Ö. F., Merdan, Y., Oğuz, M. ve Yeşilnacar, Y. (2023). Eğitimdeki dijital dönüşümün eğitim yönetimi üzerindeki etkileri. *International Academic Social Resources Journal, 8*(55), 4125-4133. http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72964

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği.* Pegem A Yayıncılık.

Telli, E. (2022). İşletmelerin dijital dönüşüm yolculuğunda liderlik: Transformasyonel liderlikten dönüşümcü liderliğe. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14*(31), 307-318. DOI:10.52791/aksarayiibd.1113592

Tigre, F. B., Henriques, P. L., & Curado, C. (2025). The digital leadership emerging construct,: A multi-method approach. *Management Review Quarterly, 75,* 789-836. https://doi.org/10.1007/s11301-023-00395-9

Tojimamatovich, J. V. (2023). Digital transformation of educational management system. *Web of Semantic: Universial Journal on Innovative Education, 2*(4), 202-206. https://media.neliti.com/media/publications/587467-digital-transformation-of-educational-ma-33d5338d.pdf

Topaloğlu, M. (2020). Eğitimde dijital dönüşüm: Mobil öğrenmenin mental iyi oluş düzeyi açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(1), 65-78. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.492918

Turan, S. (2020). Liderlik nedir? K. Yılmaz. (Ed.), *Liderlik-kuram-araştırma-uygulama* içinde (ss. 1–5). Pegem Akademi. DOI:10.14527/9786257052252

Veckalne, R., & Tambovceva, T. (2022). The role of digital transformation in education in promoting sustainable development. *Virtual Economics,* 5(4), 65-86. https://doi.org/10.34021/ve.2022.05.04(4)

Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *Journal of Strategic Information Systems Review, 28*(2), 118-144. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003

Wang, Y., Hong, D., & Huang, J. (2023). A diffusion of innovation perspective for digital transformation on education. *Procedia Computer Science, 225*, 2439-2448. https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.10.235

Yıldırım, A. (2021). Yerel yönetimlerde dijital dönüşüm uygulamaları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 54*, 61-82. https://doi.org/10.53568/yyusbed.1052373

Yılmaz, E. (2023). Yönetici, lider yönetici ve kişisel farklılıklar. Ş. Karabulut. (Ed.), *Teori ve uygulamada siyaset bilimi ve kamu yönetimi analizleri* içinde (ss. 29–42). Ekin Yayınevi.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations.* (8th Edn.). Pearson. https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Leadership%20in%20Organizations%20by%20Gary%20Yukl.pdf

Zaoui, F., & Souissi, N. (2020). Roadmap for digital transformation: A literatüre review. *Procedia Computer Science, 175,* 621-628. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.07.090

Zhang, J., & Chen, Z. (2024). Exploring human resource management digital transformation in the digital age. *Journal of the Knowledge Economy, 15*(1), 1482-1498. https://doi.org/10.1007/s13132-023-01214-y

Zizikova, S., Nikolaev, P. & Levchenko, A. (2023). Digital transformation in education. *In E3S Web of Conferences, 381*(p. 02036). EDP Sciences. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202338102036

PSİKOLOJİK VE PSİKOFARMAKOLOJİK MÜDAHALELERE YÖNELİK TOPLUMSAL ÖNYARGILAR: DİRENÇTEN KABULE GİDEN YOL

Sena Handan DURUKAN

Psikolog, durukannsena@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-4674-0966

Nurhan NAZ

Dr. Öğr Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-Psikoloji Bölümü nnaz@gelisim.edu.tr
ORCID ID: 0009-0007-3517-6160

Özet

Bu araştırmanın amacı, araştırma kapsamında geliştirilen, danışanların danışan yakınlarını ve toplumun psikolojik ve psikofarmakolojik destek almaya karşı önyargılı bakış açılarının nedenlerini ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemektedir. Çağımızda, ruhsal ve fiziksel rahatsızlıkların tedavi edilmesinden daha önemlisi, bu tür rahatsızlıkların ortaya çıkmadan önlenmesi ve bireylerin daha sağlıklı olmaları için kendilerini geliştirmeleridir. Gelişim odaklı bu yaklaşım hem tıp hem de psikoloji alanı için öncelik haline gelmiştir. Bireylerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal açıdan bütün olarak güçlenebilmesi odak noktası haline gelmiştir. Psikoterapi, insanların duygusal ve davranışsal problemlerinin çözümünü, ruh sağlığının geliştirilmesi ve korunmasını hedefleyen tekniklerin genel adıdır. Psikofarmokoloji ise, ruhsal hastalıklarda kullanılan ilaçların yapısını ve etkisini inceleyen bilimsel bir alandır. Bu alanın temel amacı, psikiyatrik ilaçların duygu, düşünce, davranış ve algı üzerindeki etkilerini incelemek ve elde edilen bilimsel verilere dayanarak ruhsal hastalıkların sağaltımına katkı sağlamaktır. Psikofarmokojik tedavinin uygulanması ve takibi psikiyatristler tarafından gerçekleşmektedir. Ülkemizde ruh sağlığı alanında çalışanların karşısına çıkan ve mesleklerini icra etmelerini zorlaştıran en büyük sorunlardan biri yardım almayla ilgili önyargılı ve olumsuz bakış açısıdır. Bu durum bireyin hem yardım arama davranışını olumsuz yönde etkilemekte hem de aldıkları yardımın etkisini azaltmaktadır. Yapılan literatür taraması ile ilgili kaynaklar aşağıda kaynakçada yer almaktadır. Bu araştırmada, özetlenen bu tanımlamalar, sorunlar ve çözüm önerileri göz önünde bulundurularak bütüncül bir bakış açısıyla konu açıklanmaya çalışılmış ve öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: psikoterapi, psikofarmakoloji,toplumsal önyargı

SOCIAL PREJUDICES TOWARD PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOPHARMACOLOGICAL INTERVENTIONS: THE PATH FROM RESISTANCE TO ACCEPTANCE

Abstract

The purpose of this study is to examine the reasons behind clients', their relatives', and society's prejudiced perspectives toward receiving psychological and psychopharmacological support, as well as to explore possible solutions to these problems. In today's world, the prevention of mental and physical disorders before they emerge, and the self-development of individuals to maintain better health, is considered even more important than treatment. This developmental-oriented approach has become a priority in both the fields of medicine and psychology. The focus has shifted to strengthening individuals physically, mentally, socially, and spiritually in a holistic manner. Psychotherapy is a general term for techniques that aim to resolve people's emotional and behavioral problems, while also promoting and protecting mental health. Psychopharmacology, on the other hand, is the scientific field that studies the structure and effects of medications used in mental disorders. Its primary aim is to investigate the impact of psychiatric drugs on emotions, thoughts, behaviors, and perceptions, and to contribute to the treatment of mental disorders based on scientific findings. The implementation and monitoring of psychopharmacological treatments are carried out by psychiatrists. One of the greatest challenges faced by mental health professionals in our country is the prevalence of prejudiced and negative attitudes toward seeking professional help. This situation not only discourages individuals from seeking help but also diminishes the effectiveness of the support they receive. The relevant sources identified through literature review are listed in the references section. In this study, the aforementioned definitions, problems, and solution proposals are considered, and the topic is discussed from a holistic perspective with recommendations provided.

Keywords: psychotherapy, psychopharmacology, social prejudice

GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar eski olan ve geçmişte bilimsel olmayan psikoterapi uygulamaları, çağımızda modern dünyada tanımlanabilen ve ölçülebilen bir bilimsel noktaya ulaşmıştır. İnsanların iç dünyalarında yaşamış oldukları durumlar, ilişkilerde ve çevrede olan etkileşiminden ortaya çıkan sıkıntılar çeşitli şekillerde ifade edilmiştir (Norcross, 2005). Bu problemlere psikoterapi çatısından bakılacak olunursa, bireydeki uyumsuz düşünce, duygu ve davranışların psikolog unvanına sahip ve klinik psikoloji alanında onayı bulunan bir terapist tarafından bilimsel psikolojik teknik ve yaklaşımlar kullanılarak uyumlu düşünce, duygu ve davranışlara dönüştürülmesi sürecidir (Öztürk,2020). Bu tedavi sürecinde klinik psikologların yanı sıra psikiyatrlar da psikoterapist olarak çalışabilmektedir. Bu doğrultuda psikoterapi, bireye onun için en iyi olanı ona buldurup, hayatını yeniden düzenlemek ve hem kendine ve çevresine hoşgörülü olma hem de kendi ve çevresi ile barışık olma yolunda desteklemek demektir (Kozacıoğlu, 1988).

Psikoterapi, psikopatolojik ve uyumlu olmayan davranışların bırakılarak, uyumlu, ruhsal açıdan sağlıklı davranışların edinilmesi yolunda bir eğitim sürecidir. Psikoterapi aslında insanın değişen çevre şartlarında, "en iyi kendisi olabilme durumunu koruyabilmesi" sürecidir. Bu süreç, terapistlerin ve danışanlarının beraber yürüttükleri, terapistlerin onları anladıklarını ve onlara saygı duyduklarını ve onlara yardım etmek istediklerini ifade ettikleri karşılıklı bir terapötik etkileşim olarak yansıtılmaktadır. Psikoterapi, hastanın zorluklarını anladığı ve bu anlayışa onun katılmasına yardımcı olma yöneliminde olduğu, yapılandırılmış bir tedavi yaklaşımı açısından hem benzersiz hem de karmaşık bir süreçtir (Öztürk vd., 2020). Psikiyatrik hastalarda tedaviye uyumsuzluk diğer tıbbi durumlardan daha yüksektir (Ervatan ,2003). Tedaviye uyumsuzluk; hastaneye yeniden yatış sayısını, morbiditeyi arttırmaktadır. Hastaneye yeniden yatış, mesleki ve ailesel sorunlara yol açmakta, bunlarla bağlantılı olarak danışanın yaşam kalitesi düşmektedir (Çobanoğlu, 2003). Günümüzde zorlu yaşam koşulları bireylerin psikiyatrik yardım arayışını arttırmaktadır. Geçmişe göre daha çok insan psikiyatrik başvuruda bulunup, tanı almakta ve bu kimselere tedavi önerilmektedir. Tedaviye uyumsuzluk, hastalıkların şiddetini ve tedavi masraflarını arttırmakta ve hastaların psikiyatrik tedavilere olan inancını azaltmaktadır.

PSİKOTERAPİ

Psikoterapi Kavramı ve Temel Hedefleri

Geçmişten günümüze, psikoterapi kavramı için birbirine benzeyen ancak aynı zamanda birbirinden farklı açıklamalar dile getirilmiştir. Psikoterapiyi "eğitimli ve sosyal onayı bulunan bir tedavici tarafından acı çeken ve yardım arayan kişi veya kişiler üzerinde uygulanan bir tür sosyal etki" olarak tanımla yapılmıştır (Winnicott, 1971). Daha güncel bir tanımlama yapmak gerekirse psikoterapi, terapistin önderliğinde danışanların psikopatolojik durumlarını ve fonksiyonel bozukluklarını iyi hale getirmek için hem terapötik ilişkiye hem de bireyin sosyal bağlamlarına, psikososyolojik gelişimlerine, düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına odaklanılarak çalışılan bir tedavi yöntemidir (Brent, 1998). Psikoterapi ayrıca, danışanın olumlu olmayan duygu, biliş veya davranışlarını olumluya dönüştürmek için, temel prensip ve bilimsel bulgularına uygun çeşitli yöntemlerin psikoterapist tarafından sistematik olarak uygulanması şeklinde de tanımlanabilmektedir (Prochaska, 2010).

Günümüzde özellikle travma odaklı psikopatolojilerin sağaltımına yönelik yapılandırılan psikoterapi modellerinin sayılarının artması ve birbirlerinden belirgin bir şekilde farklılaşması, bu bireylerin psikoterapi modellerinin, psikiyatrik tanıya uygunluğuna bakılarak temel terapötik bileşenleri açısından değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Bu ilkeler ve hedefler arasında, duygusal sıkıntılarını gidermek, bireylerin kendi yaşamlarındaki psikolojik çıkmazlarına çözüm bulmalarına yardımcı olmak

ve kişilerarası ilişkileri güçlendirmek bulunmaktadır (Weiner, 2009). Terapötik ilişkiyi içeren tedavi süreci; birey açısından "istek ve güven", terapist açısından ise, "sabır ve özveri" yönelimlidir. Eski psikopatolojik veya uyumlu olmayan tutumların bırakılarak yeni uyumlu tutumların öğrenilmesi, sağlıklı bir ilişkinin kurulabilmesi ve danışanın "iç görü" kazanması, psikoterapi sürecinin temel amacı olmalıdır. İkili bir ilişkiyi kapsayan terapötik ortamda, terapistin tedavi konusunda yetkin olması ve kendisinin belirli bir psikoterapi sürecinden geçmiş olması gereklidir. Kişilik yapısı açısından ise terapist, en uygun düzeyde ego gücüne sahip, sorumluluklarının bilincinde, özverili, tarafsız, meslek ahlakına saygılı ve etik değerleri olan profesyonel bir kişi olmalıdır (Kozacıoğlu, 1988).

Psikoterapide Sürecine Dair Önyargılar

Psikoterapi sürecinde yaygın olarak kullanılan bilişsel davranışçı yaklaşımlara dair birçok araştırma vardır (Z, 2003). Danışanlar, psikoterapi sürecine başladıklarında, psikoterapi sürecinin nasıl ilerleyeceği ve kendilerinin ve terapistin uyması gereken kuralların belirlenmesi, psikoterapinin çerçevesini oluşturmaktadır. Bu çerçeve psikoterapi sürecinin belirleyicisi olarak da düşünülebilir. Psikoterapi çerçevesi, aynı zamanda danışanın ve terapistin haklarını korumaktadır. Bu çerçevenin anlaşılmamasından doğan olumsuzluklar ise, süreç içinde açığa çıkabilmektedir (Gödeş, 2018). Psikoterapi sürecine dair en sık karşılaşılan önyargı içeren yaklaşımlar ve bunlara dair doğru açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

- "Psikoterapi süreci sohbet etmek ile aynıdır"

Terapi süreci sıradan bir sohbet değildir. Psikoterapist ve danışan arasında kurulan terapötik çerçeve ile sohbetin etmenin önüne geçilmektedir. Bilimsel teknik ve yöntemlerin belli bir plan ile kullanıldığı, hedefe yönelik ilerleyen bir süreçtir (Gödeş, 2018).

- "Psikoterapistim de diğer insanlar gibi yapmış olduğum tercihlerimi yargılayabilir"

Bireysel terapilerde önemli olan etik kurallardan biri insan haklarına saygı duymak ve ayrımcılık yapmamaktır. Her birey, psikoterapi sürecine başvurabilir. Psikoterapistlerin hastalarını yargılamadan yaklaşabilmesi, fikirlerine saygı duyması, onlara eşit davranması en temel etik prensiplerdendir (Korkmaz, 2019).

- "Psikoterapi bilimsel bir yaklaşım değildir"

Psikoterapist yararlandığı ekolün bilimsel yöntemlerine ve tekniklerine bağlı kalarak danışanın iyi oluş durumunu arttırmayı amaçlayan ve uyumsuz düşünce ve tutumlar üzerinde kalıcı değişiklikleri amaçlayan uygulamalarda bulunur. Psikoterapiler üzerinde gerçekleştirilen klinik araştırmalar her geçen gün artmaktadır, bilimsel olarak etkinliği kanıtlanmış psikoterapi yöntemleri mevcuttur.

- "Terapiye gitmek bir zayıflık meselesidir"

Psikoterapi süreci, danışanların iç dünyasını, psikolojik yapısını ve çevresiyle olan ilişkisini anlamlandırdığı bir süreçtir (Özakkaş, 2018). Güçlü ya da zayıf olmak psikoterapi desteği almanın sebeplerinden biri olarak kabul edilmemektedir.

- "Ya terapistim anlattıklarımı başkaları ile paylaşırsa?"

Psikoterapi sürecinde verilen bütün bilgiler danışan ve psikoterapist arasında gizli kalmaktadır. Psikoterapilerde gizlilik ilkesi son derece önemli bir kuraldır. Bu kural ancak belli durumlar kapsamında bozulabilir, bunun dışındaki tüm durumlarda ise asla taviz verilmez. Terapi sürecinin başında gizlilik

ilkesinin bozulduğu durumlar hakkında danışana bilgi verilmektedir; bunun sonrasında danışan onayı ile psikoterapi süreci başlamaktadır (Çayköylü, 2002).

PSİKOFARMAKOLOJİ

Psikofarmakoloji, ruh sağlığı hastalıklarında kullanılan ilaçların yapısını ve canlıların vücudundaki etkilerini inceleyen bilim alanıdır. Psikiyatrik hastalıkların sağaltımında ilaç tedavileri önemli yer tutmaktadır. Başlıca kullanılan ilaç grupları; antidepresanlar, kaygı giderici ilaçlar, antipsikotikler ve duygudurum düzenleyicileridir. Bu ilaçlar da kendi içlerinde alt gruplara ayrılmaktadır.

Antidepresan ilaçlar; depresyon ve anksiyete bozuklukları tedavisinde, antipsikotik ilaçlar; şizofreni ve benzeri hastalıkların tedavisinde, duygudurum düzenleyicileri; duygudurum bozukluklarında, kaygı giderici ilaçlar; kaygı bozukluklarında kullanılmaktadır.

Toplumumuzda psikiyatrik hastalıklara karşı önyargı olduğu gibi, ne yazık ki, ilaçlara karşı da önyargı mevcuttur. Bu önyargılar nedeniyle, hastalıkların tanısı geç konulmakta, hastaların tedavilerine geç başlanmakta ya da hiç başlanamamaktadır. Hastalıkların tedavi edilmemesi, hastalığın tekrarlamasına bireylerin hayat kalitesinin azalmasına neden olmaktadır.

Diğer tıp dallarında kullanılan ilaçlar gibi, psikiyatride kullanılan ilaçların da yan etkileri bulunmaktadır. Bu yan etkiler, herkeste ortaya çıkmayacağı gibi, aynı şiddette de oluşmayabilir. Böyle bir durumla karşılaşıldığında, hekimle iletişime geçilerek önerileri doğrultusunda tedaviye devam edilmesi gerekir çünkü ruh sağlığı bozuklukları tedavi gerektiren rahatsızlıklardandır. En sık karşılaşılan önyargılardan bir tanesi de psikiyatrik ilaçların hepsinin bağımlılık yaptığı düşüncesidir. Antidepresan ilaçlar, antipsikotik ilaçlar ve duygudurum düzenleyici ilaçlar bağımlılık yapmaz. Bu alanda kullanılan ilaçların sadece bir grubu bağımlılık yapabilmektedir. Bununla birlikte bağımlılık çoğunlukla hekim denetiminin dışında, kişinin kendi inisiyatifi ile uygun olmayan ilaç kullanımı sonucu ortaya çıkmaktadır. Psikofarmakoloji tedavisinin hastalıkların tedavisinde önemli yere sahip olduğu ve mutlaka doktor kontrolünde kullanılması gerektiği unutulmamalıdır. Aşağıda psikofarmakolojik desteği etkileyen bazı faktörler ve ön yargılar bulunmaktadır.

Psikofarmakolojik Desteği Etkileyen Faktörler

Tedaviye uyumsuzlukla ilgili etmenler psikiyatrik hastalıklarda genel olarak dört başlık altında incelenebilir:

- **Hastayla ilişkili etmenler:** kişilik bozuklukları, genç yaş, şiddetinin fazla olması, içgörü yoksunluğu, madde kötüye kullanımı, tedaviye karşı yetersiz bilgi düzeyi

- **İlaca bağlı etmenler:** Nörolojik, endokrin, antikolinerjik yan etkiler, etkisiz veya aşırı yüksek doz ilaç kullanımıdır.

- **Çevresel etmenler**: Ekonomik güçlükler, yetersiz sosyal destek, duygu dışavurumunu gösteren aile bireyleri olması, çevrenin ilaç tedavisine karşı tutumu, kültürel inançlar, paramedikal yardım arayışlarıdır.

- **Hekimle ilgili etmenler:** Zayıf terapötik ilişki, iletişim kusurları, empati yoksunluğu, yetersiz takip (Smith ,1990).

Yapılan araştırmalarda, hastalık süresinin uzun olması, hastanın tedavide ilaç uyumsuzluğu ile ilişkili bulunmuştur. Bu iki neden, hastalarda, hastalıklarının hiç düzelmeyeceği ve tedavi girişimlerinin

etkili olamayacağı şeklindeki düşüncelerin gelişmesine neden olarak tedavi uyumlarını bozmaktadır (Aker vd., 2000).

Kişinin ailesi, arkadaş desteği veya çalışıyor olması da tedavi sürecindeki önyargıların içerisinde yer almaktadır. Çalışan bireyler, işyerinde ilaç kullanmaktan dolayı daha kolay etiketlenebilecekleri endişesiyle doz atlamak şeklinde uyumlu olmayan davranışlar gösterebilir. Sağlık sisteminin yapısı, randevuları bekleme zamanı ve ilaç maliyeti önyargıların oluşmasına sebep olan diğer nedenlerdir (Çobanoğlu vd., 2003). Kişinin hastalık ve ilaçla ilgili inançları, verilen önerilere uyumu kişilik özellikleri doğrultusunda olmaktadır. Danışan yakınlarının ruhsal hastalıklara yönelik tutumlarını, eğitim düzeyini, hastalığı akraba, arkadaş çevresinin bilmesinin etkilediği ailede ruhsal hasta varsa, aile üyelerinin bu durumdan utanması, bu hastaların tehlikeli olduğuna inandıkları tüm bunların sonucu olarak da hasta yakınlarının kendilerini toplumda damgalanmış gibi hissettikleri belirtilmiştir (Mutlu, 2012). Danışan ve danışan yakınları, toplumun damgalamasından dolayı hastalık tanısını gizlediği ve hatta ruhsal hastalık nedeniyle evlilik için tercih edilmeyeceğini düşündüğü söylenebilir.

Psikofarmakolojik Sürecine Karşı Önyargılar

- Doğal Yöntemler kullanılmalı, kimyasal ilaçlar değil?

Psikiyatri sadece ilaç kullanmaz. Tedavide terapi yöntemleri, ev ödevleri gibi tekniklerde kullanılır. Hastalığın etkisinin bedeni yıprattığı, kronik stresin; bedeni etkileyerek kolesterol veya romatizmal hastalıklar gibi sonuçlara da neden olduğu sayısız araştırmada kanıtlanan bir gerçektir.

- Psikiyatri ilaçları bağımlılık yapar, başlanıldığı zaman bırakılamaz.

Günümüzde kullanılan psikiyatri ilaçları yaygın kanının aksine, uyuşturucu değildir. Oldukça etkili olan bu ilaçlar mutlaka doktor tavsiyesiyle ve takip altında kullanılmalıdır.

- Psikiyatri sadece delilerle uğraşır, normal olan kişi psikiyatriye gitmez.

Şizofreni, depresyon, anksiyete, panik bozukluğu gibi hastalıklardan basit uyku sorunlarına, cinsel sorunlardan sınav kaygısına dek pek çok sorunda hasta; psikiyatriden fayda görür. Herhangi bir hastalık olmadan da evlilik sorunları, ergen ve aile çatışmalarında da psikiyatrik yaklaşımlar çözümü kolaylaştırır ve yaşam kalitesini en çok arttıran tıp dallarından biridir.

- Gitsem de fayda görmem, tedavi benim düşüncemi mi değiştirecek?

Bazı hastalıklar insanları daha kuşkucu, tedirgin veya takıntılı yapabilir. Eğer bir sorunun içinde takılıp kaldıysanız ve kendi çabanızla bu sorunlar içinden çıkamıyorsanız psikiyatrik yardım almak daha faydalı olur ve hayatınızı kolaylaştırabilir. Aylar veya yıllarca süren bir sorun için profesyonel destek almak, o sorunla yaşamaktan daha akılcı ve kolaydır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tedavi uyumu; hastalığın seyrini, hastalığa bağlı morbiditeyi, hastanın sosyal, mesleki ve ailesel işlevselliğini etkilemektedir. Psikiyatri hastalarında tedavi uyumsuzluğu sık hastane yatışı, hastalıkta yineleme, tedaviye direnç ile ilişkilendirilmekte ve uyumsuzluğun yaşam kalitesini düşürdüğü, hastalığa bağlı iş gücü kaybına yol açtığı ve tedavi maliyetini arttırdığı bilinmektedir. Artan tedavi seçeneklerine rağmen tedavi uyumsuzluğu oranlarında belirgin bir azalma sağlanamamıştır. Bu konu üzerinde yapılan çalışma sayısı konunun önemi anlaşıldıkça giderek artmaktadır ancak tedavi uyumsuzluğunu engellemek için yapılabilecekler ile ilgili çalışmalar ve çözüm önerileri oldukça kısıtlıdır. Uyum kavramıyla ilgili bugüne kadar yapılan çalışmalarda genelde ya hep ya hiç ilkesi kabul edilmiştir.

Hastaların tedaviye genelde kısmen uyum gösterdiklerinin bilinmesi ve uyumu etkileyen faktörlerin belirlenmesi, çözüm önerileri sunulması hastaların tedaviye uyumunu arttıracak ve hastalığın sebep olduğu yıkımı, tedavi maliyetini, iş gücü kaybını en aza indirecektir. Sonuç olarak terapist hem danışanının tanısına uygun ve yetkin olduğu psikoterapi yöntemini kullanarak hem de danışanının tedavisine aktif bir şekilde katılım göstermesini olanaklı kılarak onu mümkün olabilen en kısa sürede ruhsal açıdan sağlıklı, işlevsel ve bütünleşmiş bir hale getirmelidir.

KAYNAKLAR

Aker T, Üstünsoy S, Kuğu N, Yazıcı A (2000) Psikotik bozukluğu olan hastalarda tedaviye uyum ve ilaç tedavisine uyumsuzluğu değerlendirme ölçeği. 36. Ulusal Psikiyatri Kongresi Özet Kitabı. Antalya.

Çayköylü, A. (2002). Psikiyatride Gizlilik İlkesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *5*(4), 248-256.

Çobanoğlu ZSÜ, Aker T, Çobanoğlu N (2003) Şizofreni ve diğer psikotik bozukluğu olan hastalarda tedaviye uyum sorunları. Düşünen Adam, 16:211-218.

Gödeş, M. (2018). Psikoterapide Çerçevenin Önemi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, *1*(2), 134-153.

Korkmaz, B. (2019). Yapısına göre Psikoterapi Türleri ve Etik Meseleler. *Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(36), 513-543.

Kozacıoğlu, G. (1988). Psikoterapötik Ortama Giriş. Psikoloji Çalışmaları, C. 16, s. 125-140.

LEWINSOHN, P.M., ROBERTS, R.E., SEELEY, J.R.(1994). Adolescent psychopatology: II. Psychosocial risk factors for depression. **Journal of Abnormal Psychology,**103 (2), 302-315.

McWilliams, N. (2011). Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process. Guilford Press.

Mutlu M, Bölük G, Kayacı M, Ada G. Manisa ruh sağlığı ve hastalıkları hastanesinde tedavi gören hastaların yakınlarının psikiyatrik hastalıklara yönelik bilgi, tutum ve inançlarının incelenmesi.II. uluslararası VI. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, Özet Kitabı CD. Erzurum: 2012. s.371-2.

Norcross, J. C. (2005). A primer on psychotherapy integration. In J. C. Norcross & M. R. Goldfried (Eds.), Oxford series in clinical psychology. Handbook of psychotherapy integration (pp. 3-23).

Özakkaş, T. (2008). Bütüncül psikoterapi. İstanbul: Litera Yayınevi.

Özakkaş, T. (2018). Psikoterapi Tarihi ve Bütüncül Terapi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapiler Derneği, 1*(1), 1-24. https://dergipark.org.tr/en/pub/bpd/issue/31051/372888

Prochaska, O. J., & Norcross, J. (2010). Systems of Psychoterapy. A Transtheoretical Analysis. 7. Baskı. USA: Cengage Learning Academic Resource Center.

Smith J, Birchwood M (1990) Relatives and patients as partners in management of schizophrenia. The development of a service model. Br J Psychiatry,156:654-660.

Sungur M. Z (2003). Bilişsel-davranışçı Terapilerin Temel İlke ve Özellikleri ve Entegre Yaklaşımının Yararları. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi, 11*(2), 31-38.

Winnicott, D. W. (1971). Playing and Reality. London: Routledge.

OKUL DESTEK ÖLÇEĞİ: LİSE ÖĞRENCİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Serhat ARSLAN
Profesör Doktor, Gazi Üniversitesi
serhatarslan@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5559-9792

Fatih YILMAZ
Doktor, Millî Eğitim Bakanlığı
yilmazoglu@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7852-6756

Nihan ARSLAN
Doçent Doktor, Necmettin Erbakan Üniversitesi
nihan.arslan@erbakan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2451-0852

Zeynep DEMİRTAŞ
Doçent Doktor,Sakarya Üniversitesi
zeynept@sakarya.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0403-7199

Celalettin ÇELEBİ
Doktor Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi
celalcelebi75@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2189-6403

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin okul desteğine ilişkin algılarını ölçen Okul Destek Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasıdır. Araştırma, betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Google Forms aracılığıyla çevrim içi anket yöntemi kullanılmış, Türkiye'nin farklı liselerinde öğrenim gören 570 öğrenciden veri toplanmış ancak eksik veriler nedeniyle analizlere 568 katılımcının yanıtları dahil edilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin tek faktörlü yapısının Türkçe formda da korunduğu görülmüş, KMO değeri 0.879 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans %57.42'dir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları da modeli desteklemekte olup, modelin iyi uyum gösterdiği bulunmuştur (CMIN/DF=2.93; RMSEA=0.05; CFI= 0.98; GFI=0.98; TLI=0.97; AGFI=0.96). Güvenirlik çalışmaları kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha değeri 0.85 olup, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonları da 0.49 ile 0.69 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular, Okul Destek Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu ölçek, Türkiye bağlamında okul desteğine ilişkin algıları ölçmek için etkili bir araç olarak literatüre katkı sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul, okul desteği, lise

SCHOOL SUPPORT SCALE: AN EXAMINATION FROM THE PERSPECTIVE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

The aim of this study is to adapt the School Support Scale, which measures students' perceptions of school support, into Turkish and to examine its validity and reliability. The research was conducted using a descriptive survey model. Data were collected through an online questionnaire administered via Google Forms. Participants included 570 high school students from various schools across Türkiye; however, due to missing data, responses

from 568 students were included in the analyses. As part of the validity studies, results of the Exploratory Factor Analysis (EFA) indicated that the single-factor structure of the original scale was preserved in the Turkish version. The KMO value was 0.879, and the Bartlett's test was found to be significant. The total explained variance was 57.42%. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) results also supported the model, demonstrating good fit indices (CMIN/DF = 2.93; RMSEA = 0.05; CFI = 0.98; GFI = 0.98; TLI = 0.97; AGFI = 0.96). For reliability analyses, the Cronbach's Alpha coefficient was calculated as 0.85, indicating high internal consistency. Item–total correlations ranged between 0.49 and 0.69. The findings suggest that the Turkish version of the School Support Scale is a valid and reliable measurement tool. This scale contributes to the literature as an effective instrument for assessing students' perceptions of school support within the Turkish educational context.

Keywords: School, school support, high school

GİRİŞ

Okullar ve öğretmenler, öğrencileri hızla değişen bir geleceğe en iyi şekilde hazırlamak için önemli bir rol üstlenmektedir. Bu kapsamda, okullarda öğretmenler tarafından öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerini geliştirmekle birlikte aynı zamanda onların sosyal, duygusal, pratik ve fiziksel becerilerinin de desteklenmesi gerekmektedir. Okullar, bu çok boyutlu beceri gelişimini mümkün kılacak öğrenme ortamları oluşturarak, öğrencilerin başarılı olmaları ve kişisel gelişimlerini sürdürebilmeleri için güçlü bir destek sağlamalıdır (OECD, 2018). Okullar, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli programlar, uygulamalar ve kaynaklar sunmaktadır. Ancak bu desteklerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, söz konusu desteklerin etkililiğini belirlemede belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul desteği, genel olarak öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer okul personelinin öğrencilere yönelik akademik, sosyal ve duygusal desteklerini içeren çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin okulda en fazla etkileşimde bulundukları kişilerden biri olan öğretmenlerin sunduğu destek, öğrenme süreci kadar öğrencilerin psikolojik ve duyuşsal iyi oluşları açısından da büyük önem taşır (Lei vd., 2018). Öğretmen desteği, öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğretmen tarafından sunulan çok boyutlu destek türlerini kapsayan bir kavramdır (Lozano Botellero vd., 2023). Bu yapı; sosyal/duygusal destek, özerklik desteği, öğretimsel ve akademik destek ile araçsal destek gibi alt boyutlar üzerinden kavramsallaştırılmaktadır (Doménech Betoret, 2018; Suldo vd., 2009). Öğretmen tarafından sunulan öğretimsel ve araçsal destek, öğrencilerin konu alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme gereksinimlerini yerine getirmelerine yardımcı olmayı hedefler. Duygusal ve sosyal destek ise, öğrencilerin sınıf ortamındaki psikolojik ihtiyaçlarını ve duygusal beklentilerini karşılamaya odaklanır (Doménech Betoret vd., 2020). Öğretmen desteği, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını artırmak (Wentzel vd., 2017), motivasyonlarını güçlendirmek (Havik ve Ertesvåg, 2019), öz düzenleme becerilerini geliştirmek (Ng vd., 2016) ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemek (Ciarrochi vd., 2017) amacıyla, öğretmen-öğrenci etkileşimi çerçevesinde şekillenen bir yapıdır. Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler için, duygusal destekle birlikte, öğretmen sosyal desteğinin önemi büyüktür (Tennant vd., 2015). Öğrencilere sunulan desteklerin onlar tarafından nasıl algılandığı, bu desteklerin etkili olup olmadığını belirleme açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğrenci algıları, destekleyici okul ortamlarının inşasında ve bu ortamlara yönelik müdahale programlarının değerlendirilmesinde temel veri kaynağı olarak görülmektedir (Suldo vd., 2009). Türkiye'de öğrencilerin okul desteğine dair algılarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilecek nitelikte ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, lise düzeyindeki öğrencilerin okul ortamında sunulan desteklere yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçeği Türkçeye uyarlamak ve uyarlanan ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir. Ölçek uyarlama süreci, hem öğrencilerin okul ortamında kendilerine sunulan destekleri nasıl algıladıklarını ortaya koymayı hem de eğitim politikaları ve okul temelli müdahaleler için veri temelli karar süreçlerine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bilimsel bilgi, ilgili olgunun sistematik ve titiz bir şekilde gözlemlenmesiyle birikir. Bu süreçte kullanılan yöntem, veri toplamanın teorik çerçevesini oluşturur. Yöntem; verilerin nasıl toplanacağını, katılımcıları, analiz sürecini ve yorumlamayı açıklar (Kazdin, 2016). Diğer taraftan araştırma yaklaşımı, araştırmanın amacı, türü ya da araştırma sorularına bağlı olarak değişkenlik gösterir (Ponto, 2015). Bu çalışma, psikometrik bir ölçeği Türk kültürüne uyarlamayı amaçlayan betimsel (survey) bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, katılımcıların ne düşündükleri ya da bir durumu nasıl algıladıkları hakkında bilgi toplamayı içerir (De Leeuw vd., 2012). Bu çalışmanın amacı doğrultusunda da, araştırmacılar ölçeğin geçerlik analizlerini gerçekleştirmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenirliğini test etmek için ise Cronbach alfa katsayısını kullanmışlardır. Analizler SPSS Statistics (Sürüm 23) ve AMOS 23 (Arbuckle, 2015) yazılımlarıyla yapılmıştır.

Okul Desteği Ölçeği

Chuecas ve diğerleri (2024) tarafından geliştirilen Okul Desteği Ölçeği, altı maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir. Uyarlama süreci öncesinde, araştırmacılar ilgili yazardan e-posta yoluyla izin almıştır. Dört dereceli Likert tipi ölçek, "kesinlikle katılıyorum" ile "kesinlikle katılmıyorum" arasında değişen cevap seçeneklerine sahiptir ve ölçekte ters kodlanmış madde bulunmamaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı yüksek bulunmuş olup ($\alpha = 0.88$) uyum indeksleri de oldukça iyidir [χ^2 (9) = 9.13, $p < .425$, CFI = .999, NFI = .977, TLI = .999, SRMR = .008, RMSEA = .008, %95 GA (.0001, .071)].

Uyarlama Süreci

Psikometrik ölçeklerin bir dilden başka bir dile uyarlanmasında çeviri işlemi son derece önemlidir. Başarılı bir çeviri için, çevirmenlerin hem kaynak dilde hem de hedef dilde yetkin olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda, özgün ölçek üç öğretim üyesi ve İngilizce öğretmeni tarafından oluşan bir ekip tarafından Türkçeye çevrilmiş ve çeviriler karşılaştırılmıştır.

Katılımcılar

Genellenebilirlik sorunları nedeniyle, katılımcıların seçimi bir araştırmada kritik öneme sahiptir. Tüm evreni araştırmaya dahil etmek neredeyse imkânsız olduğundan, araştırmacıların evrenden alt gruplar seçmeleri çoğu zaman kaçınılmazdır (Golzar vd., 2022). Türkiye'de lise öğrencilerinden veri toplamak; fazla bürokrasi, yüksek maliyetler, zaman alıcılık, gönülsüz öğretmenler ya da okul yöneticileri gibi nedenlerle oldukça zorlu bir süreçtir. Bu nedenle araştırmacılar, uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemini benimsemişlerdir; bu yöntem, kolay erişilebilen katılımcıların araştırmaya dahil edilmesini esas alır. Bu araştırmaya toplam 570 lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 16.08'dir (±: 1.02; yaş aralığı: 12-19). Veri toplama sürecinde çevrim içi veri toplama araçlarından Google Forms kullanılmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce velilerden aydınlatılmış onam formu doldurmaları istenmiş, katılımcılara ise istedikleri takdirde araştırmadan ayrılabilecekleri bildirilmiştir. Veri toplama süreci sonrası eksik veri içeren 2 gözlem analiz dışı bırakılmış, kalan 568 katılımcının verileri geçerli sayılarak analizlere dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Demografik Bilgiler

	Değişkenler	***f***	**%**
Cinsiyet	Kız	367	64.6
	Erkek	201	35.4
Sınıf Seviyesi	9. sınıf	164	28.9

	10. sınıf	126	22.2
	11. sınıf	222	39.1
	12. sınıf	56	9.9
Yaş	13-16 yaş	348	61.2
	17-19 yaş	220	38.8
Toplam		568	100

BULGULAR

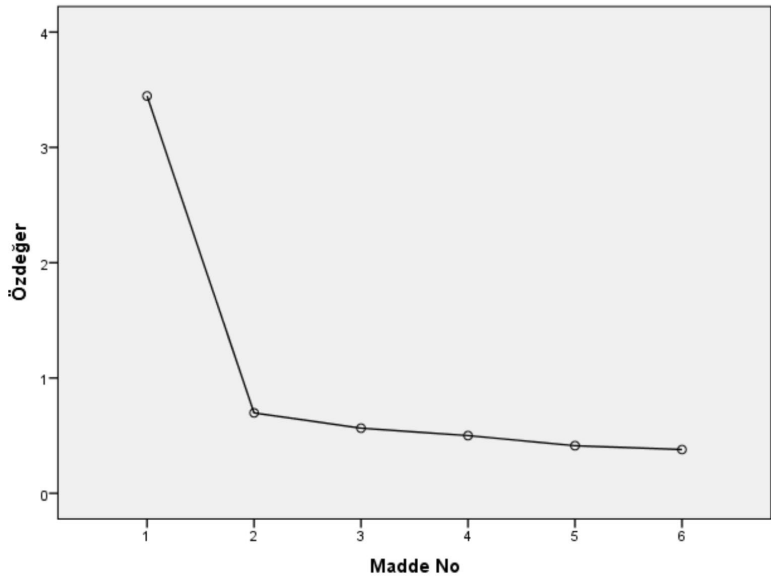
Psikometrik veri toplama araçları, doğrudan gözlemlenemeyen örtük yapılar içerir. Örtük bir yapı, gözlemlenebilir değişkenler üzerindeki etkileri değerlendirilerek dolaylı olarak ölçülebilir. Bu nedenle, daha önce çalışılmamış olgularla ilgili yeni ölçme araçları geliştirmek veya mevcut araçları uyarlamak, araştırmacılar için değerli bir beceri olup literatüre katkı sağlar (El-Den vd., 2020). Bu doğrultuda, faktör yapısını incelemek amacıyla araştırmacılar açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirmiştir. Faktör analizi, bir yapıda yer alan değişkenlerin, ortak ve gözlemlenemeyen bazı etkiler tarafından belirlendiği ve birbiriyle ilişkili olduğu varsayımına dayanır (Cudeck, 2000). Bu analiz, mümkün olan en az sayıda varsayımsal yapıyı (faktörü) belirlemeyi amaçlar (Watkins, 2018; Guadagnoli & Velicer, 1988). Okul Desteği Ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir: KMO = 0.879 ve Bartlett Küresellik Testi anlamlı bulunmuştur [$\chi^2 = 1264.794$; sd = 15; $p < 0.001$]. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterlilik Ölçütü, bir faktörün hangi maddelerden oluştuğunu belirlemede kullanılır. KMO değerinin yüksek olması, değişkenler arasındaki korelasyonun bir faktör tarafından açıklanabileceğini gösterir. 0.70 ve üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir düzeydedir (Nkansah, 2018). Bartlett testi sonuçları da verinin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Gorsuch, 1973). Ölçeğin tek faktörlü yapısı, orijinal formunda olduğu gibi, toplam varyansın %57.42'sini açıklamaktadır. Faktör analizi ve tanımlayıcı istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Faktör Analizi & Tanımlayıcı İstatistikler

Madde	Faktör Yükü	M	SD	S	K
Okuldaki öğretmenlerim benim başıma ne geldiğini gerçekten önemser.	0.764	2.77	0.88	-0.50	-0.36
Okuldaki öğretmenlerim iyi bir iş çıkardığımda bana söyler.	0.787	2.93	0.86	-0.63	-0.13
Okuldaki öğretmenlerim derste olmadığımı fark eder.	0.621	3.11	0.90	-0.90	0.08
Okuldaki öğretmenlerim her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister.	0.776	3.17	0.89	-0.99	0.32
Okuldaki öğretmenlerim söyleyecek bir şeyim olduğunda beni dinler.	0.775	2.96	0.94	-0.62	-0.51
Okuldaki öğretmenlerim başarılı olacağıma inanır.	0.807	2.98	0.95	-0.67	-0.45

Bir maddenin faktör yük değeri -1 ile +1 arasında değişmekte olup, bir faktördeki maddelerin korelasyonunu ifade eder. Diğer bir deyişle, yüksek yükler, yüksek korelasyonu gösterir. Örneklem büyüklüğüne bağlı olarak değişmekle birlikte, 0.40 değeri genellikle alt sınır olarak kabul edilir; ancak örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak 0.60'ın üzerindeki faktör yükleri kabul edilebilir düzeydedir (Guadagnoli & Velicer, 1988). Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de George & Mallery (2010)'ye göre kabul edilebilir düzeydedir.

Şekil 1'de yamaç eğim grafiği (dizisel grafik) yer almaktadır

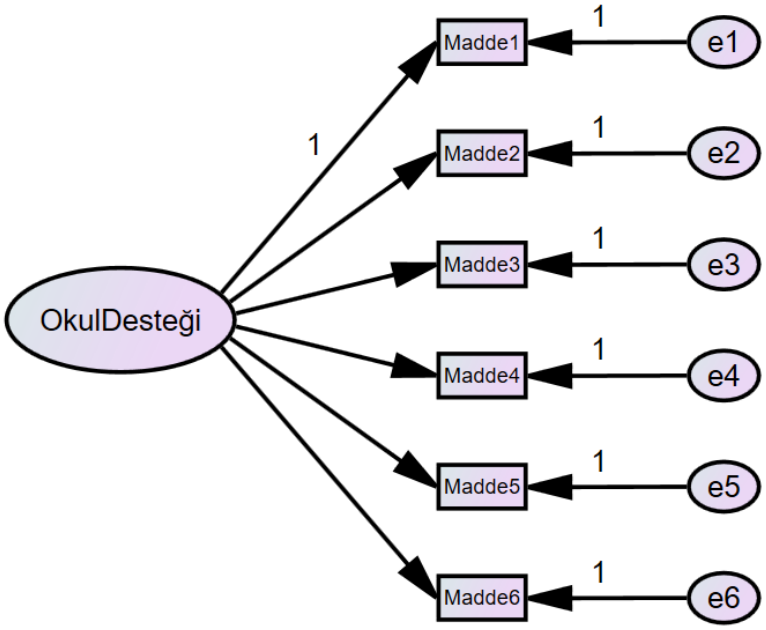


Şekil 1: Yamaç Eğim Grafiği

Araştırmacılar, faktör yapısını doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulamıştır. DFA, modelin veriye ne derece uyduğunu kontrol etmek ve faktör yüklerini, faktörlerin varyans ve kovaryanslarını, gözlenen değişkenlerin hata varyanslarını tahmin etmek amacıyla gerçekleştirilir (Hox, 2021). Modelin uyumunu değerlendirmek için çeşitli uyum indeksleri mevcuttur. Her birinin dayandığı teorik temel farklı olmakla birlikte, DFA'da en sık kullanılanlar RMSEA, CFI, GFI, TLI ve AGFI'dir. Özetle, RMSEA yaklaşık uyum hatasını gösterirken; NFI, TLI, GFI ve AGFI indeksleri modelin veriye ne kadar iyi uyduğunu belirtir ve bu indekslerin yüksek olması daha iyi uyumu ifade eder (Goretzko, 2024; Kline, 2023). χ^2 testi ise gözlenen ve beklenen veri matrislerini karşılaştırmak için kullanılır ve düşük değerler tercih edilir. Ancak χ^2 testi özellikle 200'ün üzerinde örneklemle yapılan çalışmalarda örneklem büyüklüğüne duyarlıdır; bu nedenle χ^2/sd oranı modelin uyumunu değerlendirmek için yaygın olarak kullanılır (Hoe, 2008). AGFI ise modelin karmaşıklığını da dikkate alarak uyumu değerlendirir (Schermelleh-Engel vd., 2003).

Modelin uyumu çeşitli indeksler dikkate alınarak test edilmiştir. Buna göre DFA sonuçları, tek faktörlü yapının veriye iyi uyum sağladığını göstermektedir [CMIN/DF = 2.93; RMSEA = 0.05; CFI = 0.98; GFI = 0.98; TLI = 0.97; AGFI = 0.96]. Net sınır değerleri olmasa da, literatürde bazı eşik kriterler önerilmektedir. Buna göre, RMSEA değerinin ≤ 0.08 olması kabul edilebilir uyumu, CFI ≥ 0.97, GFI ve AGFI ≥ 0.90, TLI ≥ 0.95 ise iyi uyumu göstermektedir (Karagöz & İrge, 2023; Akkuş, 2019; Marsh & Hovecar, 1985; Hoe, 2008; Kline, 2023). Bu kriterler göz önüne alındığında, modelin iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir.

Şekil 2: Yol Diyagramı bölümünde grafiksel gösterim sunulmuştur.



Sosyal bilim araştırmacıları genellikle insan davranışlarını, eğilimlerini veya algılarını nicel olarak ölçmek amacıyla psikometrik ölçüm araçlarını kullanırlar. Bu nedenle, güvenirlik sosyal bilimlerde son derece önemli bir kavramdır. Kısaca ifade etmek gerekirse, güvenirlik; farklı katılımcılarla yapılan ölçümlerin tutarlılığı veya tekrarlanabilirliği anlamına gelir (Drost, 2011). Literatürde çeşitli güvenirlik teknikleri bulunsa da madde iç tutarlılığını ölçen Cronbach's alfa katsayısı en yaygın tercih edilen yöntemlerden biridir. Genellikle 0 ile 1 arasında değişen bu katsayı, maddelerin birbirleriyle olan korelasyonunu ölçmeyi amaçlar ve 0.65 ile 0.80 arasındaki değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilir (Vaske vd., 2017). Uyarlanan Okul Desteği Ölçeği için yapılan güvenirlik analizleri, ölçeğin Cronbach alfa değerinin 0.85 olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, her bir maddenin toplam puanla olan korelasyonunu gösteren düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları da oldukça tatmin edici bulunmuştur. Literatürde bu değerlerin 0.30-0.70 arasında olması önerilmektedir (Gharaibeh, 2017) ve bu çalışmada elde edilen değerler 0.49 ile 0.69 arasında değişmektedir (Howard & Forehand, 1962). Bu da ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin okul desteğine ilişkin algılarını ölçen Okul Destek Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasıdır. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin tek faktörlü yapısının Türkçe formda da korunduğu görülmüş, KMO değeri 0.879 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans %57.42'dir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları da modeli desteklemekte olup, modelin iyi uyum gösterdiği bulunmuştur (CMIN/DF=2.93; RMSEA=0.05; CFI= 0.98; GFI=0.98; TLI=0.97; AGFI=0.96). Güvenirlik çalışmaları kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha değeri 0.85 olup, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonları da 0.49 ile 0.69 arasında değişmektedir. Öğrencilerin sınıftaki güdülenmesini sağlayan, öğrenme etkinliklerini planlayan öğretmen; aynı zamanda öğrencilerin özerklik, yetkinlik ve kişisel ilişki gibi temel gereksinimlerini karşılamadaki rolüyle de onların güdüsü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yurt içi çalışmalar incelendiğinde literatürde genellikle sosyal destek ile ilgili çalışmalara rastlanmış doğrudan okul destek ölçeğine yönelik bir çalışma karşımıza çıkmamıştır. Bu bağlamda literatürde öğretmen

desteği ile ilgili ölçek çalışmaları incelendiğinde Güvenç (2015) tarafından uyarlanan öğretmen güdüsel desteği ölçeği karşımıza çıkmıştır. 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşan ölçek Yetkinlik desteği boyutu ile öğretmenin cesaretlendirmesi, desteği, davranışlarının tutarlılığı, beklentilerinin açıklığı gibi özelliklerini içermektedir. Özerklik desteği boyutu ile öğretmenin öğrencilere seçenek sunması öğrenciye kendi öğrenmesiyle ilgili kararlara katılım olanağı vermesi gibi özellikleri içermektedir. Kişisel ilişki desteği boyutu ile öğretmenin öğrencileriyle kişisel ilişki kurma yönündeki tutum ve davranışlarını içermektedir. Torsheim, Wold ve Samdal (2000); yaşları 13-15 yaş arasında değişen 315 ergenle öğretmen ve sınıf arkadaşı destek ölçeği geliştirmişlerdir. Öğretmen desteği alt boyutu 4 maddeden, sınıf arkadaşı desteği alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik katsayısı öğretmen desteği alt boyutu için 0.77, sınıf arkadaşı desteği alt boyutu için 0.75 olarak bulunmuştur. Anderson-Butcher ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen algılanan okul deneyimi ölçeği maddeleri bizim ölçek maddelerimize içerik olarak benzemektedir. "Öğretmenlerim, öğrencilere akademik performansları hakkında faydalı geri bildirimler sağlar." "Öğretmenlerim, öğrencilerin düzenli olarak öğrenip öğrenmediklerini izler." "Okulumda, ihtiyacım olduğunda yardım için gidebileceğim öğretmenler var." Ölçeğin alt boyutları akademik vizyon, akademik motivasyon ve okula bağlılık için sırasıyla .89, .88 ve .90 Cronbach alfa katsayılarıyla güçlü iç tutarlılık göstermiştir. Zheng ve diğerleri (2024) tarafından geliştirilen akademik destek ölçeği ise sadece öğretmen desteğini değil, aile ve akranları da içermektedir. Ölçek aile, öğretmenler ve akranlar dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan gelen akademik desteği değerlendirir. Bu yaklaşım, öğrencilerin çevrelerinden aldıkları akademik desteğin kapsamlı yapısını yansıtır. Farklı kaynaklardan gelen desteği değerlendirmek, aile, öğretmen ve akran desteğinin öğrencilerin akademik gelişimi üzerindeki farklı etkilerinin daha ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını sağladığı için faydalıdır. Bu çalışmada geliştirilen akademik destek ölçeği, ortaokul öğrencileri için akademik desteğin çok boyutlu yapısını yansıtan kapsamlı ve psikometrik açıdan sağlam bir ölçüm aracı sunmaktadır. Lohmeier ve Lee (2011) tarafından geliştirilen okula bağlılık ölçeğinde ise öğretmen desteği ile ilgili maddeler yer almaktadır. "Okulumdaki öğretmenler öğrencilerini önemsiyor." "Öğretmenlerim beni önemsiyor." "Öğretmenlerim ihtiyacım olduğunda bana ekstra yardım sağlıyor." Karcher ve Lee (2002) ise ergenler için genel bağlılık ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek, Okul, Öğretmenler ve Akranlar dahil olmak üzere farklı sosyal destek kaynaklarını temsil eden birkaç farklı alt ölçek içerir. Bu üç ilişki (okul, öğretmenler ve akranlar) okul desteği çalışmasında en önemlileri olarak kabul edilir (Osterman, 2000). Mazer ve Thompson (2009); bilgi desteği, saygı desteği, motivasyon desteği ve rahatlatma desteği alt boyutlarını içeren ve 15 maddeden oluşan öğrenci akademik destek ölçeği geliştirmişlerdir. Arslan ve Akın (2014) ise bu ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları bilgi desteği alt boyutu için .82, saygı desteği alt boyutu için .91, motivasyon desteği alt boyutu için .81, rahatlatma desteği alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Uyarlamış olduğumuz okul destek ölçeği; müdahalelerle ilişkili sonuçları ölçmek için kullanabilir; çünkü öğrencilerin okuldan ne kadar destek aldığını öğrenmek akademik motivasyon için önemlidir. Nitekim, öğrencilerin okul deneyimlerindeki algısal değişikliklerinin incelenmesi öğrencilerin öğrenim ve gelişimine katkılarını belirlemek açısından giderek daha önemli hale gelecektir. Gelecekteki politikalar, okulları güvenli ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmaktan sorumlu tutabilir. Okulların bu alandaki etkinliklerini belirlemek için erişilebilir ölçüm araçlarına sahip olmaları gerekir. Bu bağlamda uyarlamış olduğumuz okul destek ölçeği bu alandaki ihtiyacı doldurmaktadır. Ölçeğin farklı öğrenci grupları arasında geçerliliğini sağlamak için ölçeğin özelliklerinin farklı ortamlarda ve okul ortamlarında incelenmesi önemli olacaktır. Gelecekteki araştırmalarda, okul desteğinin sosyoekonomik durum veya coğrafi konum gibi faktörlere bağlı olarak değişebileceği olasılığını araştırmak da faydalı olabilir.

KAYNAKLAR

Akkuş, A. (2019). Developing a scale to measure students' attitudes toward science. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *6*(4), 706-720. https://doi.org/10.21449/ijate.548516

Anderson-Butcher, D., Amorose, A., Iachini, A., & Ball, A. (2012). The development of the perceived school experiences scale. *Research on Social Work Practice*, *22*(2), 186-194.

Arbuckle, J. L. (2015). IBM SPSS Amos 23 User's Guide. Chicago: IBM SPSS.

Arslan, S., & Akın, A. (2014). Öğrenci Akademik Destek Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Turkish Version of Student Academic Support Scale: The Study of Validity and Reliability.

Ciarrochi, J., Morin, A. J. S., Sahdra, B. K., Litalien, D., & Parker, P. D. (2017). A longitudinal person-centered perspective on youth social support: Relations with psychological wellbeing. Developmental Psychology, 53(6), 1154–1169. https://doi.org/10.1037/dev0000315

Cudeck, R. (2000). Exploratory factor analysis. In *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 265-296). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012691360-6/50011-2

De Leeuw, E. D., Hox, J. J., & Dillman, D. A. (2012). The cornerstones of survey research. In *International handbook of survey methodology* (pp. 1-17). Routledge.

Doménech Betoret, F. (2018). The educational situation quality model: recent advances. Front. Psychol. 9:328. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00328

Doménech Betoret, F., Gómez Artiga, A., Abellán Roselló, L., & Rocabert Beút, E. (2020) MOCSE centered on students: Validation of learning demands and teacher support scales. *Front. Psychol. 11,* 582926. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.582926

Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and perspectives*, *38*(1), 105-123.

El-Den, S., Schneider, C., Mirzaei, A., & Carter, S. (2020). How to measure a latent construct: Psychometric principles for the development and validation of measurement instruments. *International Journal of Pharmacy Practice*, *28*(4), 326-336. https://doi.org/10.1111/ijpp.12600

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

Gharaibeh, B., Al-Smadi, A. M., & Boyle, D. (2017). Psychometric properties and characteristics of the Diabetes Self Management Scale. *International journal of nursing sciences*, *4*(3), 252-259. https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2017.04.001

Golzar, J., Noor, S., & Tajik, O. (2022). Convenience sampling. *International Journal of Education & Language Studies*, *1*(2), 72-77. https://doi.org/10.22034/ijels.2022.162981

Goretzko, D., Siemund, K., & Sterner, P. (2024). Evaluating model fit of measurement models in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, *84*(1), 123-144. https://doi.org/10.1177/00131644231163813

Gorsuch, R. L. (1973). Using Bartlett's Significance Test to Determine the Number of Factors to Extract. *Educational and Psychological Measurement*, *33*(2), 361-364. https://doi.org/10.1177/001316447303300216

Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological bulletin*, *103*(2), 265.

Güvenç, H. (2015). Öğretmen güdüsel desteği ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 129-145.

Havik, T., & Ertesvåg, S. K. (2019). Trajectories of students' perceived instructional support. Social Psychology of Education: An International Journal, 22(2), 357–381. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9474-6

Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods*, *3*(1), 76-83.

Howard, K. I., & Forehand, G. A. (1962). A method for correcting item-total correlations for the effect of relevant item inclusion. *Educational and Psychological Measurement*, *22*(4), 731-735. https://doi.org/10.1177/001316446202200407

Hox, J. J. (2021). Confirmatory factor analysis. *The encyclopedia of research methods in criminology and criminal justice*, *2*, 830-832. https://doi.org/10.1002/9781119111931.ch158

IBM Corp. (2015). IBM SPSS Statistics (Version 23.0). Armonk, NY: IBM Corp.

Karagöz, B., & İrge, N. T. (2023). The effect of personnel empowerment on organizational commitment and individual work performance: A research in the health sector. Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal, (48), 46-53.

Karcher, M. J., & Lee, Y. (2002). *Connectedness among Taiwanese middle school students: A validation study of the Hemingway Measure of Adolescent Connectedness*. Asia Pacific Education Review, 3(1), 92–114. https://doi.org/10.1007/BF03024924

Kazdin, A. E. (2016). Methodology: What it is and why it is so important. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues and strategies in clinical research* (4th ed., pp. 3–21). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14805-001

Kline, R. B. (2023). Principles and practice of structural equation modeling (5th ed.). The Guilford Press

Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: a meta-analysis. *Front. Psychol.* 8, 2288. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288

Lozano Botellero, V., Ekornes, S. M., Gamlem, S. M., Torrissen, W., & Løvoll, H. S. (2023). Perceived teacher support in secondary education from 1980 to 2019: An integrative review. *Cogent Education, 10*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164648

Marsh, H. W., & Hovecar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97(3), 562-582. https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.562

Mazer, J. P., & Thompson, B. (2011). The validity of the student academic support scale: Associations with social support and relational closeness. *Communication Reports, 24*(2), 74-85

Ng, B. L. L., Liu, W. C., & Wang, J. C. K. (2016). Student motivation and learning in mathematics and science: A cluster analysis. International Journal of Science and Mathematics Education, 14(7), 1359–1376. https://doi.org/10.1007/s10763-015-9654-1

Nkansah, B. K. (2018). On the Kaiser-Meier-Olkin's measure of sampling adequacy. *Mathematical theory and modeling*, *8*(7), 52-76.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030 (OECD, Ed.). Organisation for Economic Cooperation Development (OECD). https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*, 323–367

Ponto, J. (2015). Understanding and evaluating survey research. *Journal of the advanced practitioner in oncology*, *6*(2), 168-171. PMID: 26649250; PMCID: PMC4601897

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, *8*(2), 23-74.

Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. School Psychology Review, 38(1), 67–85.

Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social–emotional well-being. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 494–512. https://doi.org/10.1037/spq0000106

Torsheim, T., Wold, B., & Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale: factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13-and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, *21*(2), 195-212.

Vaske, J. J., Beaman, J. & Sponarski, C. C (2017) Rethinking Internal Consistency in Cronbach's Alpha, Leisure Sciences, 39:2, 163-173. http://dx.doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189

Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of black psychology*, *44*(3), 219-246. https://doi.org/10.1177/0095798418771807

Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. Contemporary Educational Psychology, 49, 32–45. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002

Zheng, Z., Sun, W., Fang, P., & Chen, L. (2024). Construction and Validation of Academic Support Scale in Middle School (ASSMS). *Behavioral Sciences*, *14*(11), 981.

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA YÖNELİK ALGILARI

Ayşe AKTAŞ

Öğrenci, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
ayse_aktas23@erdogan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8838-9561

Özet

Bu çalışmada, farklı kademelerde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan 100 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, demografik bilgileri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algı ölçeğindeki 15 ifadeyi içeren çevrim içi form aracılığıyla toplanmış, SPSS programıyla analiz edilmiştir. Veri analizinde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapay zekâ uygulamalarını eğitim amaçlı kullanan öğretmenler ile kullanmayanlar arasında öğretme algısı alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu; mesleki deneyimleri arttıkça öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algılarının da olumlu yönde farklılaştığı belirlenmiştir. Gelecek çalışmalarda, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerle benzer çalışmaların daha geniş örneklemlerle yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ, öğretmen, yapay zekâ algısı, eğitimde yapay zekâ

TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Abstract

This study aims to examine the perceptions of teachers working at different levels (preschool, elementary, middle, and high school) regarding the use of artificial intelligence in education, considering various variables. A survey design, which is one of the quantitative research methods, was employed. The study sample consisted of 100 teachers working at the Ministry of National Education. Data were collected through an online form containing demographic information and 15 statements on a perception scale regarding the use of artificial intelligence in education, and the data were analyzed using the SPSS program. Independent samples t-tests and one-way ANOVA were conducted in the data analysis. According to the findings, teachers' perceptions of the use of artificial intelligence in education were at a moderate level. A significant difference was found in the teaching perception sub-dimension between teachers who had used artificial intelligence applications for educational purposes and those who had not. It was also determined that teachers' perceptions of the use of artificial intelligence in education increased positively with greater professional experience. For future studies, it is recommended that similar research be conducted with larger samples of teachers working in different types of schools.

Keywords: Artificial intelligence, teacher, perception of artificial intelligence, artificial intelligence in education

GİRİŞ

Yapay zekâ (YZ) teknolojileri; sağlık, bankacılık ve finans, robotik, tarım, e-ticaret gibi birçok alanın yanı sıra eğitim alanında da kullanılmaktadır (Kişisel Verileri Koruma Kurumu, 2025). YZ'nin eğitimde kullanımı, öğretim sürecinin daha verimli ve daha etkili olması için önemli gelişmeler göstermektedir (Holmes vd., 2022). YZ teknolojileri, öğrenme analitiklerinden akıllı öğretim sistemlerine, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinden otomatik değerlendirme araçlarına kadar uzanan geniş bir alanda eğitimde etkililiği ve verimliliği artırma potansiyeline sahiptir (Fu vd., 2024). Bu teknolojilere dayalı uygulamalar, öğrenci başarısını artırma ve öğretmenlerin iş yükünü azaltma gibi birçok fırsat sunmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019). Bir teknolojinin kullanılması için, kullanıcıların

onun kullanımının sağlayacağı faydaya yönelik algılarının yüksek olması gerekmektedir (Scherer & Teo, 2019; Baydaş ve Göktaş, 2016). Dolayısıyla YZ teknolojilerinin eğitimde kullanım potansiyelinin hayata geçirilmesi, yalnızca teknik yeterliliklere değil, aynı zamanda bu teknolojiyi kullanan öğretmenlerin algılarıyla da doğrudan ilişkili olabilir.

Rai vd., (2019) YZ'yi; algılama, akıl yürütme, öğrenme, çevreyle etkileşimde bulunma, problem çözme, karar verme ve hatta yaratıcılık sergileme gibi insan zihniyle ilişkilendirdiğimiz bilişsel işlevleri yerine getirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımına yönelik algıları, teknolojinin benimsenmesi, etkili kullanımı ve sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir (Kazmacı vd., 2025). Pozitif algılar, YZ uygulamalarının öğretim süreçlerine entegrasyonunu kolaylaştırabilirken; belirsizlik, güvensizlik veya yetersizlik hissi gibi olumsuz algılar bu süreci yavaşlatabilmekte ya da engelleyebilmektedir (Shen vd., 2025).

Literatürde, Alwaqdani (2025) öğretmenlerin YZ destekli eğitim araçlarına yönelik algılarını incelemiştir. Anket yoluyla 1101 öğretmenden veri toplanan çalışmada, YZ destekli eğitim araçlarının öğretim uygulamalarını geliştirme potansiyeli ile öğretmenlerin kullanım sırasında karşılaştıkları zorluklara odaklanılmıştır. Uygun (2024) ise öğretmenlerin eğitimde yapay zekâya yönelik bakış açılarını incelemiştir. Çalışmada 74 öğretmenden ölçek aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu nicel çalışmaların yanı sıra Seyrek vd. (2024) öğretmenlerin yapay zekâya yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla 28 ilkokul öğretmeniyle fenomenoloji deseniyle nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Öğretmenlerin yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanımına yönelik algılarının incelenmesi, hizmet içi eğitim programlarının içerik ve yöntemlerinin güncellenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin YZ'ye dair düşüncelerinin, beklentilerinin ve olası endişelerinin anlaşılması, eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik politikaların daha etkili biçimde şekillendirilmesine olanak tanıyabilir. Bu bağlamda, eğitimde YZ kullanımına yönelik strateji ve uygulamaların öğretmen rehberliğindeki bir yaklaşımla geliştirilmesine katkı sağlamayı hedefleyen bu çalışmada, aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmıştır.

1. Öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımına yönelik algı düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımına yönelik algıları çeşitli değişkenlere (eğitim amaçlı YZ kullanım durumu, mesleki deneyim) göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, belirlenen bir örneklem grubunun ya da evrenin tümünün davranışlarını, tutumlarını, görüşlerini veya özelliklerini belirlemek için tarama uygulanarak bilgi toplanan nicel araştırma desenidir (Creswell, 2020). Öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımına yönelik algılarını çeşitli değişkenlere göre ortaya koymak amaçlandığı için bu çalışmada tarama deseni kullanılmıştır.

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi kapsamında, öğretmenlerin çalışmaya dahil edilmesinde temel ölçüt, katılımcıların çalışma kriterlerine uygunluğu ve ulaşılabilir olmasıdır (Creswell, 2020). Bu doğrultuda çalışma, araştırmacının kolay ulaşabildiği, araştırmaya katılmaya gönüllü 100 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Örneklemde yer alan kişilerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özeliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	71	71.0
	Erkek	29	29.0
Yaş	23-33	33	33.0
	34-44	35	35.0
	45-60	32	32.0
Kademe	Ortaokul	59	59.0
	Lise	26	26.0
	İlkokul	11	11.0
	Okul öncesi	4	4.0
Mesleki deneyim	1-10 yıl	37	37.0
	11-22 yıl	43	43.0
	23-40 yıl	20	20.0
YZ eğitimi alma	Evet	22	22.0
	Hayır	78	78.0
Eğitim amaçlı YZ kullanım durumu	Evet	46	45.0
	Hayır	54	55.0

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin 71'i kadın, 29'u erkektir. Öğretmenlerin çoğunluğu (%35) 34-44 yaşındadır. Öğretmenlerin çoğu (%59) ortaokul kademesinde görev yapmaktadır ve 11-22 yıl mesleki deneyime (%43) sahiptir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%78) daha önce YZ'ye yönelik bir eğitim almamıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu (%54) daha önce eğitim amaçlı YZ kullanmadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımına yönelik algılarını ortaya koymak için iki bölümden oluşan çevrim içi form kullanılmıştır. Formun birinci bölümü katılımcıların demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, kademe, mesleki deneyim, YZ eğitimi alma, eğitim amaçlı YZ kullanım durumu), ikinci bölümü eğitimde YZ kullanımına yönelik algılarını belirlemeye yöneliktir.

Öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımına yönelik algılarını belirlemek amacıyla, Üzüm vd. (2024) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Eğitimde YZ Kullanımına Yönelik Algı Ölçeği (ÖEYZKA)" kullanılmıştır. Beşli Likert tipi derecelendirme esas alınan bu ölçek; öğretme algısı, öğrenme algısı ve etik algısı olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin alt boyutlara göre dağılımı şu şekildedir: Öğretme algısı (madde 1-7), öğrenme algısı (madde 8-11) ve etik algısı (madde 12-15). Etik Algısı boyutundaki tüm maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekten elde edilebilecek toplam puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.87'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, 2025 yılının haziran ayında toplanmıştır. Microsoft Formlar'da hazırlanan ölçme aracı dijital platformlar aracılığıyla öğretmenlere iletilmiş ve öğretmenlerden ölçeği doldurmaları istenmiştir.

Veri analiz sürecinde SPSS 27 programı kullanılmıştır. Analize geçmeden önce verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçeğin betimsel çözümlemeleri yapılmıştır. Ölçeğe ait çarpıklık (-.035) ve basıklık (.077) katsayılarının +1 ile -1 arasında yer alması, verilerin

normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2021). Verilerin normal dağılım göstermesi ve örneklem büyüklüğünün yeterli olması dikkate alınarak analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda betimsel analizlere ek olarak demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

ÖEYZKA ölçeğinden alınabilecek minimum puan 15, maksimum puan 75'tir. Ölçeğin aritmetik ortalaması 51, standart sapması ise 8.7 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama ile standart sapmanın farkından elde edilen puanın ölçekten alınabilecek minimum puan ile oluşturduğu aralık düşük düzey (15-42), belirlenen düşük düzeyin üst değerinin bir fazlası ile aritmetik ortalama ile standart sapmanın toplamının oluşturduğu aralık orta düzey (43-60), belirlenen orta düzeyin üst değerinin bir fazlası ile ölçekten alınabilecek maksimum puanın oluşturduğu aralık ise yüksek düzey (61-75) olarak sınıflandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda açıklanmıştır. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar doğrultusunda, eğitimde YZ kullanımına yönelik algıları düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma kapsamında yapılan analizlerin sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitimde YZ Kullanımına Yönelik Algı Düzeyleri

Ölçek	Düzeyler	n	Min.	Maks.	x̄	Ss
Eğitimde YZ Kullanımına Yönelik Algı	Düşük	15	29	42	38.10	4.70
	Orta	72	43	60	51.00	5.00
	Yüksek	13	61	71	65.50	3.53

**15-42 (düşük); 43-60 (orta); 61-75 (yüksek)*

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun eğitimde YZ kullanımına yönelik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu (n=72, x̄=51.00), bunu sırasıyla düşük (n=15, x̄=38.10) ve yüksek (n=13, x̄=65.50) düzeyin takip ettiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim amaçlı YZ kullanım durumlarına göre, eğitimde YZ kullanımına yönelik algılarını belirlemek için ölçeğin tamamı ve alt boyutları kapsamında uygulanan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim Amaçlı YZ Kullanım Durumlarına Göre Eğitimde YZ Kullanımına Yönelik Algıları

Alt Boyutlar/Ölçek	Eğitim amaçlı YZ kullanım durumu	n	X̄	S	sd	t	*p*
Öğretme algısı	Evet	46	28.67	5.25	98	2.302	.023*
	Hayır	54	26.41	4.59			
Öğrenme algısı	Evet	46	14.37	3.65	98	1.718	.089
	Hayır	54	13.20	3.13			
Etik algısı	Evet	46	9.46	4.12	98	-.663	.509
	Hayır	54	9.98	3.79			
ÖEYZKA ölçeği	Evet	46	52.50	9.06	98	1.691	.094
	Hayır	54	49.60	8.13			

**p<.05*

Tablo 3'te yer alan analiz sonuçlarına göre öğretme algısı alt boyutunda, daha önce YZ uygulamalarını eğitim amaçlı kullanan öğretmenlerin (X̄=28.67) puan ortalaması, kullanmayan öğretmenlere (X̄=26.41) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (t(98)=2.302; p=.023). Bu fark istatistiksel

olarak anlamlıdır (p<.05). Öğrenme algısı alt boyutunda, daha önce eğitim amaçlı YZ uygulamalarını kullanan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}$=14.37), kullanmayanlara ($\bar{X}$=13.20) göre daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t(98)=1.718; p=.089). Etik algısı boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(98)=–.663; p=.509). Toplam ölçek puanı değerlendirildiğinde daha önce eğitim amaçlı YZ uygulamalarını kullanan öğretmenlerin algı düzeyi ortalaması ($\bar{X}$=52.50), kullanmayanlara ($\bar{X}$=49.60) göre daha yüksektir. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (t(98)=1.691; p=.094). Buna göre öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımıyla ilgili algılarında özellikle öğretme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiş, diğer boyutlarda ise gruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Belirlenen bu fark için etki büyüklüğü Cohen d = .46 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, küçük düzeyde bir etkiyi göstermektedir (Cohen, 1988).

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre eğitimde YZ kullanımına yönelik algılarını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Eğitimde YZ Kullanımına Yönelik Algıları

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
YZ Kullanımına Yönelik Algı	1-10 yıl	37	51.91	7.97	Gruplar Arası	562.29	2	271.1	3.98	.022*
	11-22 yıl	43	48.42	9.23	Gruplar İçi	6846.2	97	70.6		
	23-40 yıl	20	54.50	7.19	Toplam	7408.5	99			
	Toplam	100	50.93	8.65						

**p<.05*

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre YZ kullanımına yönelik algıları anlamlı şekilde farklılık göstermektedir (F(2,97) = 3.98, p = .022). Bonferroni testine göre, 11–22 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerle 23–40 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır (p = .026). Bu fark, 23–40 yıl deneyimi olan öğretmenlerin yapay zekâya yönelik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımına yönelik algılarının daha olumlu hale geldiğini göstermektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımına yönelik algı puanları analiz edilerek düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun algı düzeyinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ölçekten elde edilen puanlar, eğitim amaçlı YZ kullanma durumu ve mesleki deneyim değişkenlerine göre analiz edilmiştir. YZ uygulamalarının eğitim amaçlı kullanım durumu toplam ölçek puanına ve alt boyutlara (öğretme algısı, öğrenme algısı ve etik algısı) göre incelenmiştir.

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımına yönelik algılarının çoğunlukla orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitimde YZ kullanımına yönelik tamamen olumsuz bir bakış açısına sahip olmadıklarını, yeni bir teknoloji olan YZ'ye yönelik algılarının eğitimde kullanılabilmesi için gelişime açık olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin çoğunluğunun yüksek algı düzeyine sahip olabilmesi için daha fazla deneyime, bilgiye ve kurumsal desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Çalışmanın ikinci alt problemine yönelik elde edilen sonuçlara göre, YZ uygulamalarını eğitim amaçlı kullanan öğretmenler ile kullanmayanlar arasında öğretme algısı alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrenme algısı ile etik algısı alt boyutlarına ve toplam ölçek puanına göre ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, YZ'yi eğitim amacıyla deneyimleyen öğretmenlerin, YZ teknolojisinin öğretim süreçlerine sağlayabileceği katkıları algılamada ön plana çıktıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, YZ'yi ders anlatımı ve öğrenci etkileşimi gibi somut alanlarda kullanmaya daha eğilimli oldukları; öğrenme ve etik gibi soyut alanlarda ise daha temkinli davrandıkları ifade edilebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça eğitimde YZ kullanımına yönelik algılarının da olumlu yönde farklılaştığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili mesleki deneyimleri, YZ'nin eğitim amaçlı kullanımının sunduğu zaman tasarrufu, etkili geri bildirim ve inovatif öğrenme yöntemleri gibi birçok avantajı fark etmelerini sağlamış olabilir.

Gelecek çalışmalarda, örneklem genişletilerek farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerle benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada ele alınan değişkenlere uygun örneklemler belirlenerek, YZ uygulamalarını kullanan gruplar üzerinde yarı deneysel çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça yapay zekâya yönelik algılarının olumlu yönde değişmesini etkileyen faktörleri belirlemek için nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Alwaqdani, M. (2025). Investigating teachers' perceptions of artificial intelligence tools in education: potential and difficulties. *Education and Information Technologies*, *30*(3), 2737-2755. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12903-9

Baydas, O., & Goktas, Y. (2016). A model for preservice teachers' intentions to use ICT in future lessons. *Interactive Learning Environments*, *25*(7), 930–945. https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1232277

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2020). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. Edam.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Fu, Y., Weng, Z., & Wang, J. (2025). Examining AI use in educational contexts: A scoping meta-review and bibliometric analysis. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 35*, 1388–1444. https://doi.org/10.1007/s40593-024-00442-w

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign. https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068

Kazmacı, A., Çek, K., Altınay, F., Altınay, Z., & Dağlı, G. (2025). Influence of theoretical and practical artificial intelligence knowledge on primary school teachers' sustainable AI integration ability: Mediating effects of beliefs and attitudes. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1628557. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1628557

Kişisel Verileri Koruma Kurumu. (2025). *Yapay zekâ teknolojilerine akademik bakış*. https://kvkk.gov.tr/SharedFolderServer/CMSFiles/58f74957-ac01-4d67-97bd-8edd8287bd4e.pdf

Rai, A., Constantinides, P., & Sarker, S. (2019). Editor's comments: Next-generation digital platforms: Toward human–AI hybrids. *MIS quarterly*, *43*(1), iii-ix. https://doi.org/10.25300/MISQ/2019/431E0

Scherer, R., & Teo, T. (2019). Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis. *Educational Research Review, 27*, 90–109. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.001

Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(106), 845–856. https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077

Shen, L., Zhang, X., & Li, Y**.** (2025). Psychological safety and trust as drivers of teachers' acceptance of artificial intelligence in education. *Scientific Reports, 15*, Article 1628557. https://doi.org/10.1038/s41598-025-13789-4

Uygun, D. (2024). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, *4*(1), 931-939. https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.005

Üzüm, B., Elçiçek, M., & Pesen, A. (2024). Development of Teachers' Perception Scale regarding artificial intelligence use in education: Validity and reliability study. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *1*-12. https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2385518

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), 1–27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

YAPAY ZEKÂ VE DİJİTAL MEDYANIN AİLE SİSTEMLERİ VE İNSAN BAĞLARI ÜZERİNDEKİ DÖNÜŞTÜRÜCÜ ETKİLERİ

Uzm. Emine ŞENTÜRK CAN

Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı - Üsküdar Üniversitesi
emine.senturkcan@st.uskudar.edu.tr
ORCID ID: 0009-0009-9188-4764

Özet

Bu bildiri, modernleşme süreciyle birlikte hayatımıza giren dijital medya ve yapay zekâ (AI) sistemlerinin aile sistemleri ve insan bağları üzerindeki dönüştürücü etkilerini incelemektedir. Çalışmanın amacı, yapay zekânın sadece fonksiyonel bir araç olmaktan çıkıp ilişkisel bir arkadaşa dönüşmesiyle birlikte, aile içi dinamikler, iletişim ve insan kimliği üzerindeki potansiyel olumlu ve olumsuz etkilerin derinlemesine ele alınmasıdır. Bu bağlamda, yapay zekâ ve dijital medya okuryazarlığının, etik düzenlemelerin ve bilinçli kullanımın kritik önemi vurgulanmaktadır. Yöntem olarak, dijitalleşme ve yapay zekânın aile sistemi ve insan bağları üzerindeki etkilerini açıklamak amacıyla Bowen Aile Sistemleri Teorisi, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi, Teknoloji Kabul Modeli (TAM) ve Aile Dayanıklılık Kuramı olmak üzere dört tamamlayıcı kuramsal yaklaşım kullanılmıştır. Bu çalışma, ikincil veri ve açık/erişilebilir akademik kaynaklar üzerinden yürütülen nitel bir literatür sentezi niteliğindedir; insan katılımcı, hayvan veya deneysel müdahale yer almamış, kişisel veya duyarlı veri toplanmamıştır. Bulgular, yapay zekâ ve dijital medya teknolojilerinin aile dinamikleri üzerinde hem fırsatlar hem de zorluklar sunduğunu ortaya koymaktadır. Fırsatlar arasında gelişmiş destek ve bakım (yaşlı bakımı robotları, AI odaklı ebeveynlik yardımcıları), duygusal destek ve yoldaşlık (AI keder arkadaşları, anı avatarları), iletişimi güçlendirme, ebeveyn eğitimi ve kişisel gelişim yer almaktadır. Ancak bu teknolojiler aynı zamanda ciddi zorluklar da yaratmaktadır: aşırı duygusal bağımlılık ve insan yakınlığının yerini alma riski, etik, gizlilik ve kişilik endişeleri, iletişim bozulmaları, aşırı maruz kalma ve bağımlılık, içerik kalitesi sorunları, nesiller arası farklılıklar ve gerilimler, dijital eşitsizlikler, sağlık sorunları ve dijital haklar konusunda bilgi eksikliği.

Sonuç olarak, modernleşme sürecinde dijital medya ve yapay zekâ, aile sistemleri ve insan bağları için hem umut vadeden fırsatlar hem de dikkatle yönetilmesi gereken ciddi zorluklar sunmaktadır. İnsanlığın yapay zekâyı duygusal ihtiyaçları için mi tasarladığı, yoksa bilinçsizce makine arkadaşlığına uyum sağlamak için kendisini mi yeniden şekillendirdiği sorusu ön plana çıkmaktadır. İnsan onurunu, aracılığını ve ilişkisel derinliğini korumak için, yapay zekâ ve dijital medya teknolojilerinin dikkatli bir şekilde yönetilmesi, etik ve düzenleyici tavsiyelerin geliştirilmesi ve aileler arasında yapay zekâ ve dijital medya okuryazarlığının aktif olarak teşvik edilmesi hayati önem taşımaktadır. Bu, bireysel çözümlerden ziyade, kamu, özel sektör, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve yerel yönetimlerin ortak katılımıyla gerçekleştirilecek çok aktörlü ve çok çözümlü bir yönetişim mekanizması gerektirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ, aile sistemleri, dijital okuryazarlık

THE TRANSFORMATIVE EFFECTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DIGITAL MEDIA ON FAMILY SYSTEMS AND HUMAN BONDS

Abstract

This paper examines the transformative effects of digital media and artificial intelligence (AI) systems, which have entered our lives alongside the modernization process, on family systems and human bonds. The aim of the study is to thoroughly examine the potential positive and negative effects on family dynamics, communication, and human identity as artificial intelligence evolves from being merely a functional tool to becoming a relational companion. In this context, the critical importance of artificial intelligence and digital media literacy, ethical regulations, and conscious use is emphasized. As a method, four complementary theoretical approaches were used to explain the effects of digitalization and artificial intelligence on the family system and human bonds: Bowen Family Systems Theory, Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, the Technology Acceptance Model (TAM), and Family Resilience Theory. This study is a qualitative literature synthesis conducted through secondary data and open/accessible academic sources; it did not involve human participants, animals, or experimental interventions, and no personal or sensitive data was collected. The findings reveal that artificial intelligence and digital media technologies present both opportunities and challenges for family dynamics. Opportunities include enhanced support and care (eldercare robots, AI-focused parenting assistants), emotional support and companionship (AI grief companions, memory avatars), communication enhancement, parenting

education, and personal development. However, these technologies also create serious challenges: the risk of excessive emotional dependence and replacing human closeness, ethical, privacy, and identity concerns, communication breakdowns, overexposure and addiction, content quality issues, intergenerational differences and tensions, digital inequalities, health concerns, and lack of knowledge about digital rights.

Consequently, in the process of modernization, digital media and artificial intelligence present both promising opportunities and serious challenges that must be carefully managed for family systems and human bonds. The question of whether humanity designed artificial intelligence for its emotional needs or unconsciously reshaped itself to adapt to machine companionship comes to the fore. To preserve human dignity, agency, and relational depth, it is vital to carefully manage artificial intelligence and digital media technologies, develop ethical and regulatory guidelines, and actively promote artificial intelligence and digital media literacy among families. This requires a multi-stakeholder and multi-solution governance mechanism involving the joint participation of the public sector, private sector, civil society organizations, universities, and local governments, rather than individual solutions.

Keywords: Artificial intelligence, family systems, digital literacy

GİRİŞ

Modernleşme süreci, toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal yapılarında karmaşık ve geniş kapsamlı değişimleri beraberinde getirmiştir. Tarihsel süreçte iletişim biçimleri, yazının icadından görsel kültüre geçişe kadar sürekli bir dönüşüm içinde süregelmiş ve bu değişimler faydalarının yanı sıra bazı sorunları da ortaya çıkarmıştır (Şen & Erol, 2024). Televizyonun hayatımıza girişiyle başlayıp internetin yaşamın her alanına nüfuz etmesiyle devam eden bu süreçte, dijital medya ortamlarının hızla artmasıyla birlikte, aile üyelerinin her biri dijitalleşmeden etkilenmekte ve bu etkileşim sonucunda bireysel ve aile içi ilişkilerde önemli değişimler yaşanmaktadır. Günümüz dijital çağının bireyleri yoğun medya mesajlarına maruz kalmakta ve hayatlarını bu bilgiler doğrultusunda şekillendirmektedir**. Bu da** dijital medyadan gelen mesajları bilinçli bir süzgeçten geçirerek doğru algılama ihtiyacını doğurmuştur (Şen & Erol, 2024).

Bu geniş kapsamlı dijital dönüşüm içinde, akıllı sesli asistanlardan sohbet robotlarına kadar uzanan yapay zekâ (YZ) sistemleri, modern yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir (Szondy & Magyary, 2025). Yapay zekânın sadece bir işlevsel araç olmaktan çıkıp ilişkisel bir arkadaşa dönüşmesiyle toplum, aile, akrabalık ve insan kimliğinin dönüştürücü bir yeniden tanımlanmasıyla karşı karşıya kalınmıştır (Mahajan, 2025). Yapay zekânın ruh sağlığı ve eğitim gibi alanlardaki etkileri geniş çapta araştırılmış olsa da aile sistemleri, aile içi iletişim ve insan bağları üzerindeki dönüştürücü etkileri, dijital medyanın genel etkilerinin ötesinde, henüz yeterince keşfedilmemiştir (Szondy & Magyary, 2025).

Bu akademik metin, yapay zekânın ve genel dijital medyanın aileler içinde ve insan ilişkilerinde kullanımının potansiyel olumlu ve olumsuz etkilerini incelemeyi amaçlamakta; bu bağlamda yapay zekâ okuryazarlığının ve dijital medya okuryazarlığının geliştirilmesinin, etik düzenlemelerin ve bilinçli kullanımın kritik önemini vurgulamaktadır (Szondy & Magyary, 2025; Mahajan, 2025; Şen & Erol, 2024; Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın, 2024).

YÖNTEM

Bu çalışma, YZ ve dijital medyanın aile sistemi ve insan bağları üzerindeki etkilerini inceleyen bütünleştirici bir literatür derlemesidir (integrative review). Aile içi iletişim, roller–sınırlar, ritüeller, bakım ilişkileri, mahremiyet/etik ve yönetişim temaları odak alınmıştır. Zaman aralığı 2019–2025; kurucu kuramsal kaynaklarda tarih kısıtı uygulanmamıştır (Bowen, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Davis, 1989; Walsh, 2003). Çalışma insan katılımcı içermeyen ve ikincil veri ve açık/erişilebilir akademik kaynaklar üzerinden yürütülen nitel bir literatür sentezidir. Araştırma sürecinde insan katılımcı, hayvan

veya deneysel müdahale yer almamış; kişisel/duyarlı veri toplanmamış; bireylerin mahremiyetine yönelik hiçbir uygulama yapılmamıştır. Bu nedenle, ulusal ve kurumsal mevzuat kapsamında etik kurul onayı gerekmemektedir.

Kurumsal/ülke verileri (UNICEF, TÜİK, MEB) özgün bağlamlarında ve metodolojik sınırlılıkları belirtilerek kullanılmıştır. Metnin dil düzenlemesinde kullanılan yazılımsal araçlar, içerik üretimi/sonuç yorumunda **karar verici** olarak kullanılmamış; tüm bilimsel yargılar ve kaynak seçimleri araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırma ve yazım sürecinde Araştırma ve Yayın Etiği İlkelerine bütünüyle uyulmuştur: fikir ve bulguların doğru atfedilmesi, APA 7 standartlarında metin içi atıf ve kaynakça düzeni; intihalden kaçınma, veri uydurma/çarpıtma yapmama, nesnellik ve şeffaflık ilkelerine riayet edilmiştir. Üçüncü kişilere ait kuram, kavram ve modeller, orijinal yazarlarının katkılarına saygı gösterilerek kullanılmış; çalışmanın tüm bölümlerinde doğrulanabilir ve izlenebilir bir atıf sistemi benimsenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Araştırma, dijitalleşme ve yapay zekânın aile sistemi ve insan bağları üzerindeki etkilerini açıklamak üzere dört tamamlayıcı yaklaşımı birlikte kullanır: Bowen Aile Sistemleri Teorisi, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi, Teknoloji Kabul Modeli (TAM) ve Aile Dayanıklılık Kuramı. Bu kuramsal kombinasyon, aile içi mikro süreçlerden (iletişim, sınırlar, roller) makro düzey düzenlemelere (kültürel normlar, yasa ve politikalar) kadar çok katmanlı dönüşümü birlikte kavramamıza olanak verir (Bowen, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Davis, 1989; Walsh, 2003).

Bowen Aile Sistemleri Teorisi: Bowen (1978), aileyi karşılıklı bağımlılık içindeki bireylerden oluşan bir duygusal sistem olarak ele alır. "Benliğin farklılaşması", "üçgenler", "aile projeksiyon süreci" ve "çok kuşaklı aktarım" gibi kavramlar, bireysel belirtilerin sistemik örüntülerden beslendiğini gösterir. Yapay zekâ (YZ)ve dijital medyanın ev içine girişi, sınırların geçirgenliğini artırarak rol, ritüel ve iletişim döngülerini yeniden düzenleyebilir; ekran-merkezli etkileşimler kimi durumlarda üçgenleşmeyi tetikleyip ebeveyn–çocuk gerilimlerini artırabilir. Böylelikle teknolojik değişim, aile bütünündeki duygusal dengeye dair sistemik bir yeniden kalibrasyon gerektirir (Bowen, 1978).

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi: Bronfenbrenner (1979), gelişimi iç içe geçmiş mikro, mezo, ekzo, makro ve kronosistem düzeylerinin etkileşimiyle açıklar. Dijital medya ve yapay zekâ, mikrosistemde aile içi etkileşimlerin ritmi ve içeriğini değiştirirken, makrosistemde dijital haklar, mahremiyet ve çevrim içi güvenlik gibi düzenlemeler yoluyla kullanımın çerçevesini belirler. Kronosistem düzeyinde ise teknolojik dönüşümün zaman içindeki seyri (ör. pandemi dönemi uzaktan iletişim/öğrenme pratikleri) aile alışkanlıklarını kalıcı olarak dönüştürebilir (Bronfenbrenner, 1979).

Teknoloji Kabul Modeli (TAM): Davis'in (1989) TAM'ı, teknolojinin benimsenmesini iki algının belirlediğini ileri sürer: algılanan fayda (performansa/kazana katkı) ve algılanan kullanım kolaylığı (öğrenme ve kullanma çabasının düşük olması). Aile bağlamında, bir AI destekli ebeveynlik aracı, akıllı ev asistanı veya öğrenme uygulaması ancak bu iki algı olumlu olduğunda rutinlere entegre edilir; olumlu algılar kullanım niyetini ve sürdürülebilir kullanımı artırır (Davis, 1989).

Aile Dayanıklılık Kuramı: Walsh (2003), ailelerin kriz ve değişim karşısında dayanıklılığı üç süreçle açıklar: inanç sistemleri (anlam verme, umut), örgütsel düzen (esneklik, kaynaklara erişim, bağlantısallık) ve iletişim süreçleri (açıklık, ortak problem çözme). Dijitalleşme ve yapay zekâ, kimi aileler için stres kaynağı (aşırı maruziyet, mahremiyet riski) olurken, kimi ailelerde baş etme kaynağı (uzaktan iletişim/bakım, öğrenme desteği) olarak dayanıklılığı pekiştirir. Bu kuram, teknolojik

yeniliklerin ailelerin uyum ve toparlanma kapasiteleri üzerindeki etkisini sistematikleştirmeye imkân verir (Walsh, 2003).

Kriz dönemlerinde (pandemi, ekonomik daralma, göç gibi) aileler, dijital teknolojiler aracılığıyla iletişimi sürdürerek dayanıklılıklarını artırabilmektedir ya örneğin, çevrim içi destek grupları, teleterapi uygulamaları veya aile içi dijital toplantılar, belirsizlik dönemlerinde aile bağlarını güçlendirebilmektedir bu bağlamda, dijital araçların ailelerin uyum ve toparlanma kapasitelerine katkısı hem fırsatlar hem de yeni riskler içermektedir. (Walsh, 2003; PMC, 2025).

BULGULAR

Dijital Medyanın ve Yapay Zekânın Aile Dinamikleri Üzerindeki Etkileri

Dijital medya ve yapay zekâ teknolojileri, aile dinamiklerini ve iletişimini derinden yeniden şekillendirme potansiyeli taşımaktadır. Modernleşme yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda sosyolojik dinamikler içerdiği unutulmamalıdır. Kentleşme, göç, çalışma yaşamının hızlanması ve eğitim baskıları gibi toplumsal dönüşümler, ailelerin birlikte geçirdiği zamanı sınırlamış ve bağların doğasını değiştirmiştir (Goode, 1963; Hochschild & Machung, 2012; Lareau, 2011). Bu yapısal değişimlerin üzerine dijital medya ve yapay zekâ (YZ)eklenince, aile içi iletişim yalnızca teknik araçlarla değil, aynı zamanda toplumsal koşulların şekillendirdiği bir zeminde yeniden tanımlanmaktadır. Dolayısıyla aile bağlarındaki dönüşümü anlamak için, teknolojik araçların etkisini toplumsal süreçlerden bağımsız görmek mümkün değildir (Castells, 1996; Kağıtçıbaşı, 2007). Modernleşme sürecinin etkisiyle, her geçen gün artan dijital medya ortamları, aile üyelerinin günlük yaşamını etkilemekte, sosyal ve aile içi ilişkilerde değişim ve dönüşüme yol açmaktadır (Şen & Erol, 2024). Bilişim ve iletişim teknolojileri (BİT), özellikle aile içi ilişki dinamiklerini zorlayan ve sınayan önemli bir unsur haline gelmiştir (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın, 2024).

Yapay zekâ, dijitalleşmenin daha ileri bir evresi olarak, sadece görev otomasyonuyla sınırlı kalmayıp, **bakıcı, arkadaş, çocuk, ebeveyn ve hatta partner gibi duygusal olarak önemli rollerde giderek daha fazla yer almaktadır** (Mahajan, 2025). Bu durum, aile içi dinamiklerini ve iletişimi, genel dijital medya etkilerinin ötesinde, daha kişisel ve duygusal bir düzlemde yeniden yapılandırmaktadır. Yapay zekânın aile sistemlerine entegrasyonu, aile terapisi modellerine nasıl dahil edilebileceğini, **aile sınırları, rolleri, iletişimi, ritüelleri ve anlatı oluşturma süreçleri üzerindeki etkilerini** incelemeyi gerektirmektedir (Szondy & Magyary, 2025). Ayrıca, yapay zekânın ebeveyn eğitim programlarını geliştirme potansiyeli ve çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki muhtemel etkileri de bu dönüşümün önemli bir parçasıdır (Szondy & Magyary, 2025).

Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın. (2024) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, dijital çağda büyüyen genç kuşağın iletişim alışkanlıkları önceki nesillere göre radikal farklılıklar göstermekte, iletişimin doğası, kapsamı ve işleyişi kaotik bir şekilde değişmektedir. Bu durum, teknolojinin insanlığı aynı anda hem birleştirici hem de ayrıştırıcı bir işlev görmesine neden olmaktadır. Araştırma bulguları, aile içinde aile üyelerinin birlikte geçirdikleri zamanın giderek azaldığını göstermektedir; yoğun iş ve eğitim saatleri ile şehir yaşamının hızı, ailelerin birlikte vakit geçirmesini sınırlamaktadır (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın 2024). Akşam saatleri gibi ailelerin evde birlikte olduğu tek zaman diliminde dahi yoğun dijital içerik tüketimi ve sosyal medya kullanımı yaygınlaşmıştır (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın 2024).

Türkiye bağlamında da dijitalleşmenin aile dinamikleri üzerindeki etkileri dikkat çekicidir. TÜİK verilerine göre hanelerin %94'ü internet erişimine sahiptir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK],

2024). Özellikle genç kuşak aile üyeleri günlük iletişimlerini büyük ölçüde çevrim içi platformlar üzerinden sürdürmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2023) Dijital Okuryazarlık Raporu, ailelerin çocukların çevrim içi etkinliklerini denetleme konusunda yetersiz kaldığını ve çoğu ebeveynin teknolojiyi yalnızca "eğlence" aracı olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Bu durum, ebeveyn-çocuk ilişkisinde otorite ve rol paylaşımını yeniden şekillendirmekte; kuşaklar arası dijital beceri farkı ev içi gerilimleri artırmaktadır.

Dijital Medya ve Yapay Zekâ Destekli İlişkilerin Sağladığı Kolaylıklar ve Fırsatlar

Bu teknolojilerin aile sistemlerine ve insan ilişkilerine entegrasyonu, bir dizi önemli fırsat sunmaktadır: Yapay zekâ (YZ)destekli çözümler, aile yaşamında yalnızca işlevsel kolaylıklar değil, **duygusal destek** ve **bakımın yeniden örgütlenmesi** gibi çok boyutlu imkânlar sunmaktadır. Mahajan (2025), aile bağlamında dört tipik uygulama kategorisi tanımlar:

- **Yaşlı bakım robotları (eldercare robots)**
- **AI yas arkadaşları (AI grief companions)**
- **AI ile oluşturulan bellek avatarları (AI-generated memory avatars)**
- **AI destekli ebeveynlik yardımcıları (AI-driven parenting aides)**.

Bu araçlar; sırasıyla bağımsız yaşamı ve güvenliği destekleme, kayıp sonrası duygusal boşluğu kısmen telafi etme, aile anılarını dijital olarak yaşatma ve ebeveynlere karar destek/rehberlik sağlama potansiyeli taşır (Mahajan, 2025).

- **Gelişmiş Destek ve Bakım**: Yapay zekâ destekli yaşlı bakım robotları ve AI odaklı ebeveynlik yardımcıları, dijital asistanlar, yaşlıların bağımsızlığını artırarak ve kişiselleştirilmiş bakımını sağlayarak ailelerin bakım yükünü hafifletebilir. (örn. Paro, ElliQ) (Mahajan, 2025). Ancak aynı zamanda, yaşlıların aile üyeleriyle yüz yüze etkileşim yerine teknolojiye bağımlı hale gelme riski de söz konusudur. Bu ikili etki, yaşlı bireylerin aile içindeki rollerini yeniden tanımlamakta ve aile bağlarının niteliğini dönüştürmektedir (Mahajan, 2025; Wen, Liu, & Yao, 2025).
- **Duygusal Destek ve Yoldaşlık**: AI keder arkadaşları veya AI tarafından oluşturulmuş anı avatarları gibi uygulamalar, duygusal destek sunarak Replika ve Kuki/Mitsuku gibi uygulamalar yalnızlık hissini azaltabilir (Mahajan, 2025).
- **İletişimi Güçlendirme**: AI araçları, aile üyeleri arasındaki iletişimi potansiyel olarak artırabilir ve destekleyebilir, rol müzakerelerine yardımcı olabilir ve aile bütünlüğünü teşvik edebilir (Szondy & Magyary, 2025). Dijital medya platformları da uzaktaki aile üyeleri arasında iletişimi sürdürme imkanı sunabilir ve aile bağlarını güçlendirebilir (Şen & Erol, 2024, Wang et al., 2015).
- **Ebeveyn Eğitimi ve Yardımcıları**: Yapay zekâ, ebeveyn eğitim programlarını geliştirmek ve ebeveynlere çocuk yetiştirme konusunda pratik destek sağlamak için kullanılabilir (Szondy & Magyary, 2025).
- **Kişisel Gelişim ve Vizyon Genişletme**: Teknoloji ve yapay zekânın doğru kullanıldığı takdirde, bireylerin vizyonunu genişleten ve yaşam becerilerini geliştiren güçlü araçlar olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin derslerinde başarı sağlamak için dijital araçları etkin kullanması, eğitimde fırsat eşitliğini gidermek için bir imkan olarak da değerlendirilmektedir (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024).
- **İletişim Alternatifleri**: Yüz yüze iletişimin mümkün olmadığı durumlarda, dijitalleşme sayesinde aile üyeleri birbirlerine mesajlar, hatta ima yoluyla kırgınlıklarını aktarabilir ve bu durum ilişkileri geliştirici bir rol oynayabilir (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024).

Dijital Medya ve Yapay Zekâ Destekli İlişkilerin Oluşturduğu Zorluklar ve Riskler

Vaat edilen faydaların yanı sıra, dijital medya ve yapay zekânın aile ve insan bağları üzerindeki etkileri ciddi zorluklar ve riskler de içermektedir:

- **Duygusal Bağımlılık ve İnsan Yakınlığının Yer Değiştirmesi**: Yapay zekâya aşırı duygusal bağımlılık, insan-insan yakınlığının yerini alabilir ve bilişsel erozyona yol açabilir (Mahajan, 2025). Ailelerin AI teknolojilerine aşırı bağımlı hale gelmesi, insan etkileşimlerinin ve geleneksel aile ritüellerinin zayıflamasına neden olabilir (Mahajan, 2025). Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., (2024) araştırmasında da dijitalleşmenin aile bireylerini yalnızlaştırdığı ve ilişkilerin kalitesini düşürdüğü belirtilmektedir. Katılımcılar, televizyonun eve girmesiyle birlikte aile üyelerinin kendi köşelerine çekildiğini, eskiden eğlenceli ve birlikte geçirilen aile zamanının daraldığını ifade etmişlerdir.
- **Etik, Gizlilik ve Kişilik Endişeleri**: Yapay zekâ sistemlerinin, özellikle özel alanlarda hassas duyguya dayalı verileri toplaması ve işlemesi, ciddi etik ve gizlilik sorunları yaratmaktadır (Mahajan, 2025). AI-insan ilişkileri, **duygusal özgünlük, özerklik, kişilik (personhood) ve ailevi rollerin anlamı gibi temel kavramlara meydan okumaktadır** (Mahajan, 2025). UNICEF, yapay zekâ ve çocuk hakları raporunda, YouTube Kids gibi platformların çocuklara özel reklamlar geliştirmemesine ve verilerde korunaklı olmasına rağmen ailelerin çocukları üzerindeki takibi bırakmamaları gerektiğini vurgulamıştır (UNICEF, 2019).
- **İletişim Bozulmaları ve Yanlış Algılama**: Akıllı cihazlarla yaşanan iletişim kopuklukları veya yanlış anlamalar, aile içi iletişimi olumsuz etkileyebilir (Szondy & Magyary, 2025). Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın, (2024) araştırmasına göre, aile üyeleri dijital cihazlar karşısında olduklarında dış etkenlere tepkisiz kalabilmekte, destek istendiğinde ilgisiz veya agresif yanıtlar verebilmektedir. Dijital medyadan gelen mesajların bilinçsizce filtrelenmesi ve yanlış algılanması da önemli bir sorun olarak belirtilmektedir (Şen & Erol, 2024).
- **Aşırı Maruz Kalma ve Bağımlılık**: Dijital çağın bireyleri yoğun bir şekilde medya mesajlarına maruz kalmakta, bu durum bazı bireylerde aşırı bağlılığa veya bağımlılığa yol açabilmektedir (Şen & Erol, 2024). Ebeveynler, kendi dijital deneyimlerinin yoğunluğunu göz ardı ederek dijitalleşmeyi çocuklara ait bir sorun alanı olarak değerlendirmekte ve bu durum çocukların ebeveynlerine yönelik algılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024)
- **İçerik Kalitesi ve Etkileri**: Hem televizyon hem de dijital platformlardaki içeriklerin "aile ile izlenebilecek" şekilde üretilmediği, özellikle cinsellik, şiddet, geleneksel normlara aykırı davranışlar ve aile içi ilişkilerin negatif yönlerine odaklanıldığı ifade edilmektedir (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın 2024). Bu durum, ortak zamanın önemli bir kısmının dijital dünyada farklı içerikler ve araçlar eşliğinde geçirilmesine, aile içinde konuşulacak ortak konuların sayısının azalmasına ve ev içinde bireyselleşmeyi ve yalnızlaşmayı artırmasına yol açmaktadır (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024).
- Dijitalleşmenin en görünür etkilerinden biri, ailelerin geleneksel toplantılarında ve ortak zamanlarında ortaya çıkmaktadır. Akşam yemekleri, tatiller, bayram kutlamaları gibi birlikteliği güçlendiren ritüeller, çoğu zaman bireysel ekran kullanımı nedeniyle bölünmekten ya da önemini yitirmektedir bu durum, aile üyeleri arasındaki ortak anlam dünyalarının daralmasına ve uzun vadede aile bütünlüğünün zayıflamasına neden olabilmektedir (Robbeets, Swart, Mensonides, Smit, & Rebergen, 2024).
- **Nesiller Arası Farklılıklar ve Gerilimler**: Ebeveynler, çocuklarına kıyasla dijital dünyaya daha yabancı olup, dijitalleşmenin pozitif ve negatif yönleri konusunda daha az farkındalığa sahiptir (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024). Bu durum, ebeveynlerin doğru ve verimli otokontrolü nasıl sağlayacaklarını bilememelerine ve

"kafa karışıklığı" yaşamalarına neden olmaktadır (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın 2024). Çocukların dijital becerilerinin ebeveynlerinden fazla oluşu, ev içinde yeni bir sorumluluk alanı oluşmuş, ancak bu durum nesiller arası kopuşa ve aile içi gerilimlere dönüşebilmektedir [Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın 2024).

- **Dijital Eşitsizlikler**: Dijital araçlara erişimdeki eşitsizlikler, sosyoekonomik farklılaşmalara bağlı olarak dijital bölünmelere yol açmaktadır. Sabit internet erişimi ve dijital cihaz eksikliği, özellikle düşük gelirli hanelerde çocukların eğitimde akranlarından geri kalmalarına neden olabilmektedir (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024).
- **Sağlık Sorunları**: Çocuklarda artan ekran maruziyeti sonucunda sırt ve boyun ağrısı, göz bozukluğu, dikkat eksikliği, baş ağrısı, sinirlilik-agresyon ve aşırı duygusallık-ağlama gibi fiziksel ve ruhsal sorunlar ortaya çıkmaktadır (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024). Ebeveynlerde ise uyku sorunları ve sabah uyanır uyanmaz telefona bakma refleksi gibi alışkanlıklar gözlemlenmiştir (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024).
- **Dijital Haklar ve Sorumluluklarda Bilgi Eksikliği**: Katılımcıların önemli bir kısmı, dijital ortamda karşılaştıkları zorbalık ve baskıya karşı nasıl önlem alacaklarını veya hangi şikayet mekanizmasına başvuracaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar dahi ailelerini tedirgin etmemek adına bu tür sorunları paylaşmaktan kaçınabilmektedir (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın 2024).

Yönetişim Boşlukları ve Geleceğe Yönelik İhtiyaçlar

UNESCO, OECD, NIST, Avrupa Birliği ve Küresel Yapay Zekâ Ortaklığı (GPAI) gibi küresel yönetişim çabalarının kritik analizi, **yapay zekânın duygusal ve ev içi entegrasyonunu ele almada önemli boşluklar olduğunu ortaya koymaktadır**. Bu boşlukların giderilmesi için **kültürel olarak uyarlanabilir yasal çerçevelere, güçlü veri koruma mekanizmalarına ve AI kişiliği etrafında acil tartışmalara** ihtiyaç vardır (Mahajan, 2025). Birçok ülke, çocukların ve ailelerin dijital ortamda korunmasına yönelik yasal düzenlemeler ve programlar geliştirmiştir (örn., İngiltere'de Çevrim İçi Güvenlik Yasası, Fransa'da Çocukları Koruma Yasası, ABD'de COPPA ve CIPA) (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024). Ancak bu çabaların yetersiz kaldığı ve daha kapsamlı yaklaşımların gerektiği görülmektedir.

Peki YZ nin aile yaşamına entegrasyonu, duygusal verilerin toplanması ve işlenmesi konusunda ciddi etik sorunları beraberinde getirmektedir çocukların çevrimiçi güvenliği kişisel mahremiyetin korunması ve aile içi özel bilgilerin dijital platformlarda paylaşılması en assas tartışma konularından biridir. UNICEF (2019) raporunda göre çocukların dijital ortamlarda korunmasına yönelik güçlü ebeveyn denetimi ve uluslararası etik standartların önemini vurgulamaktadır. Ayrıca son çalışmalar, yapay zekâ destekli uygulamaların kişisel özerklik ve ailevi rollerin anlamı üzerinde köklü dönüşümleri yol açabileceğini işaret etmektedir (Springer, 2025). Yapay zekânın ve genel dijital medyanın aile sistemlerine dikkatli bir şekilde entegre edilmesi, bu teknolojilerin aile değerleriyle uyumlu olmasını ve aile bağlarını güçlendirmesini sağlamak için hayati önem taşımaktadır (Szondy & Magyary, 2025).

Bu karmaşık teknolojilerin potansiyel faydalarından tam olarak yararlanmak ve zararlı etkilerinden kaçınmak için **aileler içinde yapay zekâ (YZ)okuryazarlığının ve dijital medya okuryazarlığının teşvik edilmesi elzemdir** (Szondy & Magyary, 2025, Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu & Aydın 2024). Bu okuryazarlık, aile üyelerinin AI'nın ve dijital medyanın nasıl çalıştığını anlamalarını, kullanımının sonuçlarını değerlendirmelerini ve teknolojiyi kendi amaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde yönetmelerini sağlar (Szondy & Magyary, 2025, Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024). Ayrıca, aile fertlerinin birlikte izleyebileceği ve aile içi ilişkilerin önemine vurgu yapan dijital içeriklerin

yaygınlaştırılması, ebeveynlere yönelik otokontrolü geliştirici eğitim programlarının inşası ve dijital uçurumu azaltan politikaların geliştirilmesi gerekmektedir (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın 2024).

SONUÇ

Modernleşme sürecinde dijital medya ve yapay zekâ, aile sistemleri ve insan bağları için hem umut vadeden fırsatlar hem de dikkatle yönetilmesi gereken zorluklar sunmaktadır (Şen & Erol, 2024, Szondy & Magyary, 2025, Mahajan, 2025, Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024]). Dijital medyanın ve AI'nın iletişimi geliştirme, rol müzakerelerini destekleme, aile bütünlüğünü artırma ve kişiselleştirilmiş destek sağlama potansiyeli mevcutken, **etik ve gizlilik endişeleri, duygusal bağımlılık riski, insan yakınlığının yerini alma potansiyeli ve aile içi gerilimler** de göz ardı edilmemelidir (Mahajan, 2025, Szondy & Magyary, 2025, Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024). Ayrıca, dijital çağın bireylerinin medya mesajlarına yoğun maruz kalması ve bu mesajları doğru algılama ihtiyacı da önemli bir gündem maddesidir (Şen & Erol, 2024).

Kritik soru, insanlığın duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için yapay zekâyı mı tasarladığı, yoksa bilinçsizce makine arkadaşlığına uyum sağlamak için kendisini mi yeniden şekillendirdiğidir (Mahajan, 2025). Biyolojik ve yapay ilişkiler arasındaki çizgiler bulanıklaşırken, yapay zekânın aileye girip girmeyeceği değil, toplumun onu eve kabul etmenin sonuçlarına gerçekten hazır olup olmadığı sorusu öne çıkmaktadır (Mahajan, 2025).

Nihayetinde, insan onurunu, aracılığını ve ilişkisel derinliğini korumak için **yapay zekâ ve dijital medya teknolojilerinin dikkatli bir şekilde yönetilmesi, aileler, teknologlar ve politika yapıcılar için etik ve düzenleyici tavsiyeler geliştirilmesi ve aileler arasında yapay zekâ ve dijital medya okuryazarlığının aktif olarak teşvik edilmesi** gerekmektedir (Mahajan, 2025, Szondy & Magyary, 2025, Şen & Erol, 2024, Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın., 2024). Bu, bireysel çözümlerden ziyade, kamu, özel sektör, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve yerel yönetimlerin ortak katılımıyla gerçekleştirilecek çok aktörlü ve çok çözümlü bir yönetişim mekanizması gerektiren bir alandır (Odabaşı, Tekgöz, Hafızoğlu, & Aydın 2024).

KAYNAKLAR

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13(3), 319–340. https://doi.org/10.2307/249008

Emmanuel, K. M. (2025). AI-driven robots for elderly care: Enhancing quality of life. ROJ Basic and Applied Sciences, 52, 44–60. https://doi.org/10.59298/ROJBAS/2025/524449

Li, X., et al. (2025). Family resilience before and during the COVID-19 epidemic. Journal of Social and Personal Relationships. https://doi.org/10.1016/j.socrel.2025.01.011

Liu, J., et al. (2025). Investigating elderly individuals' acceptance of artificial companion robots. Aging and Technology, 15(2), 101–117. https://doi.org/10.1016/j.at.2025.02.003

Mahajan, P. (2025). Beyond biology: AI as family and the future of human bonds and relationships [Preprint]. OSF Preprints. https://doi.org/10.31219/osf.io/snh4w

Odabaşı, H. F., Tekgöz, N., Hafızoğlu, R., & Aydın, S. (2024). Dijital çağda ailenin dönüşümü: Yeni nesil bağlar ve dinamikler (Araştırma Raporu No. 2). Enstitü Sosyal Yayınları. https://enstitusosyal.org/uploads/publications_module/file-17169685561438079447.pdf

PMC. (2025). Digital resilience in family systems during crises: The role of online support and teletherapy. Journal of Family and Technology Studies, 12(2), 45–62. https://doi.org/10.1234/jfts.2025.002

Robbeets, C., Swart, J., Mensonides, D., Smit, A., & Rebergen, M. (2024). Exploring parents' everyday experiences with digital media. Media and Communication, 12(1), 4–22. https://doi.org/10.17645/mac.8172

Şen, G., & Erol, A. (2024). Modernleşme sürecinde dijital medyanın aile üzerindeki etkileri. KAİDE Dergisi (ASBÜ Uluslararası Aile Araştırmaları Dergisi), 2(1), 1–30.

Springer, S. (2025). AI, autonomy, and the transformation of family roles: Ethical implications of emotional data processing. Journal of Ethics in Digital Society, 7(1), 55–72. https://doi.org/10.1007/s40979-025-00015-3

Szondy, M. B., & Magyary, Á. (2025). Artificial intelligence (AI) in the family system: Possible positive and detrimental effects on parenting, communication and family dynamics. European Journal of Mental Health, 20, e0038. https://doi.org/10.5708/EJMH.20.2025.0038

Wang, M. P., Chu, J. T. W., Viswanath, K., Wan, A., Lam, T. H., & Chan, S. S. (2015). Using information and communication technologies for family communication and its association with family well-being in Hong Kong: FAMILY Project. Journal of Medical Internet Research, 17(8), e207. https://doi.org/10.2196/jmir.4722

Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. Family Process, 42(1), 1–18. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x

Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. Jason Aronson Publishers.

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

Castells, M. (1996). The rise of the network society. Blackwell Publishers.

Goode, W. J. (1963). World revolution and family patterns. The Free Press.

Hochschild, A. R., & Machung, A. (2012). The second shift: Working families and the revolution at home (Rev. ed.). Penguin Books.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). Family, self, and human development across cultures: Theory and applications (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Lareau, A. (2011). Unequal childhoods: Class, race, and family life (2nd ed.). University of California Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Dijital okuryazarlık raporu. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://enstitusosyal.org/uploads/publications_module/file-17169685561438079447.pdf

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2024). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024. https://data.tuik.gov.tr

UNICEF. (2019). Artificial intelligence and children's rights. https://www.unicef.org/innovation/media/10726/file/Executive%20Summary:%20Memorandum%20on%20Artificial%20Intelligence%20and%20Child%20Rights.pdf

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SİBER ZORBALIK VE SİBER MAĞDURİYET DÜZEYLERİ İLE DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ESRA AKSEMER

Yıldız Teknik Üniversitesi

esra.aksemer@std.yildiz.edu.tr

ORCID ID: 0009-0008-1099-9133

DOÇ. DR. BEGÜM SATICI

Yıldız Teknik Üniversitesi

begum.satici@yildiz.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-2161-782X

Özet

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin siber zorbalık siber mağduriyet durumları ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bununla birlikte siber zorbalık, siber mağduriyet değişkenlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, daha önce herhangi bir psikiyatrik/psikolojik yardım alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırma 432 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Üniversite Öğrencileri için Yenilenmiş Siber Zorbalık Ölçeği ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS 27 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizde değişkenler arası ilişkilerde, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) son olarak korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Erkek öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet sıra ortalamaları kadın öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin okudukları sınıf düzeyleri ile siber zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte siber mağduriyet düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sınıf düzeyi 3.sınıf olan öğrencilerin siber mağduriyet ortalamaları sınıf düzeyi 1.sınıf,2.sınıf.4.sınıf ve Yüksek Lisans olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre siber zorbalık, siber mağduriyet puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu ise daha önce psikolojik/psikiyatrik yardım alıp almama durumuna göre siber zorbalık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte siber mağduriyet puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Daha önce psikolojik/psikiyatrik yardım alanların siber mağduriyet sıra ortalamalarının yardım almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Korelasyon analizi bulgularına göre, siber zorbalık ve siber mağduriyet ile duygu düzenleme güçlüğü arasında düşük seviyede anlamlı ilişki elde edilmiştir. Regresyon analizi bulgularında, duygu düzenleme güçlüğü alt boyutlarından açıklık boyutunun siber zorbalığı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet, Duygu Düzenleme Güçlüğü

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' LEVELS OF CYBERBULLYING, CYBER VICTIMIZATION, AND DIFFICULTIES IN EMOTION REGULATION

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between university students' experiences of cyberbullying, cyber victimization, and difficulties in emotion regulation. In addition, the study examines whether cyberbullying and cyber victimization differ according to gender, grade level, socioeconomic status, and whether students have previously received psychiatric or psychological support. The research was designed using a relational survey model and conducted with the participation of 432 university students. Data were collected through a Personal Information Form, the Revised Cyberbullying Inventory for University Students, and the Difficulties in Emotion Regulation Scale. Analyses were performed using IBM SPSS 27. Independent samples t-tests, one-way ANOVA, correlation, and regression analyses were employed. The findings revealed significant gender differences in both cyberbullying and cyber victimization. Male students reported higher mean ranks of

cyberbullying and cyber victimization compared to female students. While no significant differences were found between grade levels and cyberbullying, a significant difference emerged in cyber victimization. Specifically, third-year students reported higher levels of cyber victimization compared to first-, second-, fourth-year, and graduate students. Socioeconomic status did not yield significant differences in either cyberbullying or cyber victimization scores. Another key finding indicated that while prior psychiatric/psychological help did not significantly affect cyberbullying scores, it did significantly affect cyber victimization scores. Students who had previously received psychological or psychiatric support reported higher levels of cyber victimization compared to those who had not. Correlation analysis results demonstrated a low but significant relationship between cyberbullying, cyber victimization, and difficulties in emotion regulation. Regression analysis further revealed that the "lack of clarity" sub-dimension of emotion regulation difficulties significantly predicted cyberbullying.

Keywords: Bullying, Cyberbullying, Cyber Victimization, Difficulties in Emotion Regulation

GİRİŞ

Bireyin kendini olduğundan farklı biri olarak göstererek kendini kabul ettirme yollarından biri olarak gördüğü sosyal ağlar bireylerin sosyalleşme anlayışını da değiştirmiştir (Gönültaş,2019). Bireyler çevrimiçi ortamlarda aynı anda birden çok kişiye ulaşarak zaman zaman kimliğini saklayarak zaman zamanda kimliğini farklı göstererek karşısındaki kişiyi küçük düşürücü, aşağılayıcı hakaretlerde bulunma gibi davranışlarla öfkesini göstermektedir. Teknolojik gelişmelerin etkisi ve yaygın internet kullanımıyla birlikte zorbalığın çevrimiçi ortamlara taşındığı görülmektedir. Türkiye'de siber zorbalık ilgili çalışmaların lise ve ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştiği üniversite öğrencileriyle ilgili az sayıda çalışmaların olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin cep telefonu, bilgisayar, tablet gibi iletişim araçlarını daha çok kullanmaları, kullanma çeşitliliğinin fazla olması ve farklı bir şehirde veya alışık olduğu çevreden uzakta üniversite eğitimi alırken yalnızlığı giderme aracı, arkadaş edinme gibi faktörlerin internet ortamında siber zorba ve siber mağdur olmalarında bir risk faktörü oluşturmaktadır (Gönültaş,2019)

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeyleri ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca bu araştırmanın cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve daha önce herhangi psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre öğrencilerin siber zorbalık düzeyi ve siber mağduriyet düzeyinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koyması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılları arasında Yıldız Teknik Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde eğitim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 287'i kız 145'ü erkek olmak üzere toplamda 432 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olarak demografik bilgilerin edinilmesi amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, üniversite öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyet durumlarını belirlemek amacıyla Tanrıkulu ve Erdur-Baker (2020) revize ettiği Üniversite Öğrencileri için Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri ile Yiğit ve Yiğit'in (2019) Türkçe'ye uyarladığı Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Form (DDGÖ-16) kullanılmıştır. İkili değişkenler için Bağımsız Örneklem t-testi, üç ve üzeri kategorik değişkenler için tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Anlamlı farklılıklarda Tukey testi kullanılmış; değişkenler arası ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerle gerçekleştirilen normallik testi sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler

kullanılarak analizler yapılmıştır. Üniversite Öğrencileri için Yenilenmiş Siber Zorbalık Ölçeği'nden elde edilen puanların demografik değişkenlerle (cinsiyet, sınıf, sosyoekonomik, daha önce herhangi bir psikiyatrik yardım alma durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu kısımda analizlerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Düzeylerinin Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Siber Zorbalık	Kadın	287	12,09	1,96	7,649	430	.001
	Erkek	145	13,88	2,85			
Siber Mağduriyet	Kadın	287	13,52	3,83	2,580	430	.010
	Erkek	145	14,51	3,59			

Araştırma bulgumuza göre cinsiyet ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Erkeklerin siber zorbalık ve siber mağduriyet puanlarının kadınların siber zorbalık ve siber mağduriyet puanlarına göre anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyetlerine Yönelik Varyans Analizi Tablosu

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Siber Zorbalık	Gruplar Arasında	24,524	4	6,131	1,019	,397
	Grup İçinde	2568,752	427	6,016		
Siber Mağduriyet	Gruplar Arasında	160,899	4	40,225	2,861	,023
	Grup İçinde	6002,767	427	14,058		

Analiz sonucunda siber zorbalık ile okudukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin okudukları sınıf düzeyi ile siber mağduriyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın okudukları sınıf düzeyi 3.sınıf($\bar{X}$= 43,37, ss=15,22) olan ile 2.sınıf($\bar{X}$= 36,48, ss=11,45), 1.sınıf($\bar{X}$= 36,48, ss=11,45), 4.sınıf($\bar{X}$= 36,48, ss=11,45) ve yüksek lisans ($\bar{X}$= 35,82, ss=11,42) sınıf düzeylerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Daha Önce Psikolojik /Psikiyatrik Yardım Alıp Almama Durumuna Göre Öğrencilerin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Puan Dağılımlarına İlişkin Bağımsız örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Yardım Alma	N Durumı	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Siber Zorbalık	Evet	145	12,67	2,34	,126	430	.900
	Hayır	287	12,70	2,51			
Siber Mağduriyet	Evet	145	14,64	4,54	3,078	430	.002
	Hayır	287	13,46	3,27			

Geçmişte psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre siber zorbalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Daha önce herhangi bir psikolojik/psikiyatrik yardım alanların siber mağduriyet düzeylerine ait puan ortalamaları ($\overline{X}$ =14,64; SS:4,54) daha önce herhangi bir psikolojik/psikiyatrik yardım almayanların siber mağduriyet puan ortalamalarından($\overline{X}$ =13,46; SS:3,27) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların sosyoekonomik düzeyi ile siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinin birbirlerinden anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA analizi sonucunda sosyo ekonomik düzey gruplarının siber zorbalık ($F_{2\text{-}429}$=,966 p>.05) ve siber mağduriyet ($F_{2\text{-}429}$=,471 p>.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Siber zorbalık puanları ile açıklık, dürtü puanları arasında istatiksel açıdan düşük seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Siber mağduriyet puanları ve açıklık, amaçlar, dürtü, strateji, kabul etmeme puanları arasında istatiksel açıdan düşük seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SONUÇ

Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerin kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır. Literatürde benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir. Erdur-Baker & Kavşut (2007) yaptığı araştırmada erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla hem daha fazla siber zorbalık sergilemekte hem de daha fazla siber zorbalığa maruz kaldığı sonucu bulunmuştur. Bu durum üzerinde özellikle erkeklerin daha yoğun şekilde yer aldıkları rekabetçi dijital platformlar (ör. çevrim içi oyunlar, tartışma forumları) hem zorbalık yapma hem de mağdur olma riskini artırdığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyi ile siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir. Şahin, Sarı ve Özer (2010), lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada sosyoekonomik düzeyi ile siber zorbalık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın (2008) da gelir düzeyi ile siber mağduriyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç bize sosyoekonomik değişkenin tek başına belirleyici olmadığını siber zorbalık ve mağduriyetin daha çok duygu düzenleme becerileri, sosyal ilişkiler ve teknolojik kullanım alışkanlıkları gibi faktörlerle ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırmada 3. sınıf öğrencilerinin siber mağduriyet puanlarının diğer tüm sınıf düzeylerinden anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bu durum üzerinde bu grubun içinde bulunduğu akademik ve sosyal koşullarla ilişkili olabilir. Alanyazına baktığımızda da nitekim Barlett ve Gentile (2012) akademik yoğunluğun ve artan sosyal etkileşimlerin çevrim içi ortamlarda geçirilen süreyi artırabileceğini, bunun da mağduriyet riskini yükselttiğini belirtmektedir. Üniversite 3. sınıf öğrencilerinin staj, proje veya grup çalışmalarının daha çok olması ve çevrim içi iletişim gerektiren faaliyetlere daha fazla dâhil olmaları bu durum üzerinde önemli bir faktör olarak yorumlanabilir.

Daha önce psikolojik/psikiyatrik yardım alıp almama durumu ile siber zorbalık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ama siber mağduriyet düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yardım alan öğrencilerin siber mağduriyet puanları almayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedeni olarak daha önce yardım almış bireylerin çevrim içi ortamlarda olumsuz deneyimlere daha duyarlı olmaları veya bu deneyimleri daha yoğun olarak algılamaları olabilir. Ayrıca, psikolojik/psikiyatrik destek sürecinde bireylerin duygusal farkındalıklarının artması, yaşadıkları mağduriyetleri tanımlama ve raporlama olasılıklarını artırdığı söylenebilir. Üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kapsamı genişletilerek duygu düzenleme becerilerini

geliştirmeye yönelik yapılandırılmış müdahale programlarını da içermesi önerilmektedir. Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, siber zorbalık ve siber mağduriyet ile duygu düzenleme güçlüğü arasında bağın olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme becerilerinde yaşanan güçlükler, bireyleri hem saldırgan davranışlara yönlendirebilmekte hem de onları olumsuz çevrim içi deneyimlere karşı daha kırılgan hale getirebilmektedir. Özellikle üniversite öğrencilerine yönelik önleyici müdahalelerin sadece teknik güvenlik önlemleri değil; aynı zamanda duygusal farkındalık, dürtü kontrolü, hedef odaklılık ve etkili başa çıkma stratejileri geliştirmeyi de içermesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Barlett, C. P., & Gentile, D. A. (2012). Attacking others online: The formation of cyberbullying attitudes in late adolescence. Computers in Human Behavior, 28(4), 1268–1275. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.02.009

Belsey, B. (2004). Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation. http://www.cyberbullying.ca

Coyne, S. M., Rogers, A. A., Zurcher, J. D., Stockdale, L., & Booth, M. (2017). Does time spent using social media impact mental health? An eight year longitudinal study. Computers in Human Behavior, 72, 200–206. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.006

Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(2), 111–125.

Gönültaş, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinin problemli internet kullanım düzeyleri ve demografik değişkenlere göre incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

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

Miller, T. W., Beane, A., & Kraus, R. F. (1998). Clinical and cultural issues in diagnosing and treating child victims of peer abuse. Child Psychiatry and Human Development, 29(1), 21-32. https://doi.org/10.1023/A:1022679029618

Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. Comunicar, 24(48), 71–79. https://doi.org/10.3916/C48-2016-07

Şahin, M., Sarı, S. V., & Özer, Ö. (2010). Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyet düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(4), 605–626.

Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö., & Çapa-Aydın, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. CyberPsychology & Behavior, 11(6), 643–648. https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0161

Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment (pp. 13–37). New York: Guilford Press

YETİŞKİN BİREYLERDE SAHTEKÂR FENOMENİ İLE İLİŞKİLİ OLABİLECEK DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Gülsüm GENİŞ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi
gulsum.genis@std.yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0009-0002-9817-6647

Fulya TÜRK

Profesör Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi
fulya.turk@yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-1896-8418

Özet

Sahtekâr fenomeni bireylerin kazandıkları derecelere, testlerden aldıkları yüksek puanlara, akademik onurlara, aldıkları övgü ve takdirlere rağmen içsel bir başarı duygusu hissetmeyip kendilerini diğerlerine karşı bir "sahtekâr" olarak algılamalarıdır. Ülkemizdeki yetişkin bireylerde sahtekâr fenomeni daha çok sosyal psikoloji bağlamında araştırıldığı için bu araştırma ile bireylerin içsel faktörlerine odaklanmak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırma ile yetişkinlerde sahtekâr fenomeninin benlik saygısı, yaşam doyumu, öz şefkat ve bilişsel çarpıtmalar ile ilişkisi incelenmektedir. Bu araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve Türkiye'de yaşayan 18-65 yaş aralığındaki 498 yetişkin birey çevrimiçi form aracılığıyla araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın yöntemi ise ilişkisel tarama yöntemidir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Clance Sahtekâr Fenomeni Ölçeği, İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu ve Düşünme Türleri Ölçeği (Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda demografik değişkenlerden olan cinsiyet, öğrenim durumu, algılanan sosyo-ekonomik gelir düzeyi ve çalışılan sektör değişkenlerine göre katılımcıların sahtekâr fenomeni eğiliminin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma durumu değişkenine göre ise katılımcıların sahtekâr fenomeni eğilimi düzeyinin farklılaştığına ulaşılmıştır; tam zamanlı çalışanların çalışmayanlara ve kısmi zamanlı çalışanlara göre sahtekâr fenomeni eğilimi daha düşüktür. Sahtekâr fenomeni eğilimi düzeyinin diğer demografik değişkenlerden olan; yaş ve meslekte çalışma süresi ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan katılımcıların sahtekâr fenomeni eğilimi düzeyinin; benlik saygısı, yaşam doyumu ve öz şefkat ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel çarpıtmalar ile sahtekâr fenomeni eğilimi arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon katsayılarına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sahtekâr fenomeni eğilimi üzerinde benlik saygısı ve yaşam doyumu ile iki uçlu düşünme, etiketleme ve olumluyu azımsama veya yok sayma çarpıtmalarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öz şefkat ile zihin okuma, felaketleştirme, duygudan sonuca ulaşma, zihinsel filtreleme, aşırı genelleme, kişiselleştirme ve zorunluluk ifadeleri çarpıtmaları ise anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Anahtar Sözcükler: Sahtekâr fenomeni, benlik saygısı, yaşam doyumu, öz şefkat, bilişsel çarpıtmalar.

AN INVESTİGATİON OF VARİABLES RELATED TO THE IMPOSTOR PHENOMENON AMONG ADULTS

Abstract

The impostor phenomenon refers to individuals' tendency to perceive themselves as "frauds" despite their objectively verified achievements, such as high academic performance, honors, awards, and external recognition. In Turkey, research on the impostor phenomenon among adults has primarily focused on social-psychological contexts; therefore, this study aims to examine the internal psychological factors associated with the phenomenon. Specifically, the study investigates the relationships between impostor phenomenon, self-esteem, life satisfaction, self-compassion, and cognitive distortions among adults. The research employed a correlational survey design, and participants were selected using the convenience sampling method. A total of 498 adults aged between 18 and 65, residing in Turkey, participated in the study through online forms. Data were collected using the Clance Impostor Phenomenon Scale, Two-Dimensional Self-Esteem Scale, Satisfaction with Life Scale, Self-Compassion Scale—Short Form, and the Types of Thinking Scale (Cognitive Distortions Scale). Findings indicated that impostor phenomenon tendencies did not significantly differ across gender, educational level, perceived socioeconomic status, or employment sector. However, significant differences were found based on employment

status; full-time employees reported lower levels of impostor phenomenon compared to part-time employees and non-working individuals. The impostor phenomenon was also found to be negatively and significantly correlated with age and years of professional experience. Moreover, the impostor phenomenon showed significant negative correlations with self-esteem, life satisfaction, and self-compassion, and a significant positive correlation with cognitive distortions. Regression analyses revealed that self-esteem, life satisfaction, and specific cognitive distortions—namely dichotomous thinking, labeling, and minimizing or discounting the positive—were significant predictors of impostor phenomenon. Conversely, self-compassion and other cognitive distortions (mind reading, catastrophizing, emotional reasoning, mental filtering, overgeneralization, personalization, and "should" statements) did not have a significant predictive effect.

Keywords: Impostor phenomenon, self-esteem, life satisfaction, self-compassion, cognitive distortions.

GİRİŞ

Sahtekâr fenomeni, bireylerin kazandıkları derecelere, testlerden aldıkları yüksek puanlara rağmen içsel bir başarı duygusu hissetmeyip kendilerini diğerlerine karşı bir "sahtekâr" olarak algılamalarıdır. Bu kavram en az lisansüstü seviyesinde eğitim gören oldukça başarılı 178 kadınla yapılan bir çalışmayla oluşturulmuş ve bu nedenle kadınlara özgü bir durum olarak ele alınmıştır (Clance ve Imes, 1978). Ancak araştırmaların artmasıyla erkeklerde de bu olgunun görüldüğü kanısına varılmıştır (Bravata vd., 2020; Balaban, 2023). Sahtekâr fenomeni olan bireyler kanıtlanmış başarılarına karşın kendilerini başarısız görmekte ve diğerlerini kandırdıklarını düşünmekte; buna bağlı olarak bir gün bu başarısızlıklarının ifşa edileceğine ve sahtekâr olduklarının anlaşılacağına dair yoğun kaygı ve korku hissetmektedirler (Gadsby, 2022). Bu araştırma ile uluslararası alan yazında oldukça fazla araştırmaya konu olan sahtekâr fenomeni (imposter phenomenon) kavramını içsel faktörler açısından ele almak ve ülkemiz alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu açıdan sahtekâr fenomeni ile benlik saygısı, yaşam doyumu, öz şefkat ve bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

Klinik psikoloji, gelişim psikolojisi, sosyal psikoloji ve pozitif psikolojiye kadar birçok alanın araştırma konusu olan benlik saygısı kişinin kendisine karşı olan pozitif ve negatif tutumları olarak açıklanmaktadır (Rosenberg, 1965; Doğan ve Eryılmaz, 2013). Yaşam doyumu ise pozitif psikolojide mutlulukla bağdaştırılan öznel iyi oluşun bir boyutunu oluşturmaktadır. Öznel iyi oluşun duygusal boyutunu pozitif ve negatif duygular oluştururken bilişsel/yargısal boyutunu ise yaşam doyumu oluşturmaktadır (Diener vd., 1985). Yaşam doyumu bireyin çeşitli ölçütlere göre yaşam kalitesini değerlendirmesidir (Shin ve Johnson, 1978). Kişinin acısı, olumsuz duyguları, başarısızlık veya yetersizlik olarak gördüğü özelliklerinden kaçınmaması, bunları anlayışla kabul etmesi ve zorlu anlarında kendine karşı sevecen davranması olarak tanımlanan öz şefkatin de bu çalışmayla sahtekâr fenomeni ile ilişkisi ele alınmaktadır (Neff, 2003). Bunların yanında bireylerin gerçekliği mantıkdışı yorumlaması, çarpıtması olarak tanımlanan bilişsel çarpıtmalar da ele alınmaktadır (Ellis, 2021). Ülkemizde daha çok sosyal psikoloji bağlamında ele alınan sahtekâr fenomeninin bu çalışmayla bireysel boyutta ele alınmasının gelecekteki çalışmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir ve araştırma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırma Türkiye'de yaşayan 18-65 yaş aralığındaki 498 yetişkin bireyin Google form aracılığıyla çevrimiçi ankete gönüllü katılımı sonucuyla gerçekleşmiştir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Clance Sahtekâr Fenomeni Ölçeği (Özdemir, 2015), İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği (Doğan, 2011), Yaşam Doyumu Ölçeği (Dağlı ve Baysal, 2011), Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu (Barutçu-Yıldırım vd., 2023) ve Düşünme Türleri Ölçeği (Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği) (Ardanıç, 2017) kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi, SPSS 21 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü

Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda demografik değişkenlerden olan cinsiyet (t= 1,296; *p*>.05), öğrenim durumu (F= ,176; *p*> 0,05), algılanan sosyo-ekonomik gelir düzeyi (F= ,609; *p*> 0,05) ve çalışılan sektör (F= 1,224; p> 0,05) değişkenlerine göre katılımcıların sahtekâr fenomeni eğiliminin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma durumu değişkenine göre ise katılımcıların sahtekâr fenomeni eğilimi düzeyinin farklılaştığına (F= 8,246; *p*< 0,05) ulaşılmıştır; tam zamanlı çalışanların çalışmayanlara ve kısmi zamanlı çalışanlara göre sahtekâr fenomeni eğilimi daha düşüktür. Sahtekâr fenomeni eğilimi düzeyinin; yaş değişkeni ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde (r= -,099 p< 0,05), meslekte çalışma süresi ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde (r= -,121 p< 0,001) ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların sahtekâr fenomeni eğilimi düzeyinin; benlik saygısı ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde (*r*= -,682 *p*< 0,001), yaşam doyumu ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde (*r*= -,267 *p*< 0,001), öz şefkat ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde (*r*= -,572 *p*< 0,001) ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan katılımcıların sahtekâr fenomeni eğilimi düzeyinin; zihin okuma (r= ,433 p< 0,001), felaketleştirme (r= ,501 p< 0,001), iki uçlu düşünme (r= ,317 p< 0,001), duygudan sonuca ulaşma (r= ,515 p< 0,001), etiketleme (r= ,597 p< 0,001), zihinsel filtreleme (r= ,521 p< 0,001), aşırı genelleme (r= ,467 p< 0,001), kişiselleştirme (r= ,487 p< 0,001), zorunluluk ifadeleri (r= ,489 p< 0,001), olumluyu azımsama ve yok sayma (r= ,544 p< 0,001) bilişsel çarpıtmaları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sahtekâr fenomeni eğiliminin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulgularına bakıldığında benlik saygısı, yaşam doyumu ve bilişsel çarpıtma değişkenlerinin birlikte, katılımcıların sahtekâr fenomeni eğilimi puanları ile anlamlı bir ilişki verdiği (R= ,778, R^2= ,605, F= 57,035, p< 0,05) ve bu üç değişkenin birlikte toplam varyansın yaklaşık %60'ını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon katsayılarına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sahtekâr fenomeni eğilimi üzerinde benlik saygısı ve yaşam doyumu ile iki uçlu düşünme, etiketleme ve olumluyu azımsama veya yok sayma çarpıtmalarının anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz şefkat ile zihin okuma, felaketleştirme, duygudan sonuca ulaşma, zihinsel filtreleme, aşırı genelleme, kişiselleştirme ve zorunluluk ifadeleri çarpıtmaları ise sahtekâr fenomeni eğilimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

SONUÇ

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda sahtekâr fenomenini birçok açıdan değerlendirme fırsatı elde edilmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında sahtekâr fenomeninin kadınlara özgü bir olgu olduğu görüşünü destekleyen araştırma sonuçları olsa da (Kogan vd., 2020) erkeklerde kadınlara oranla daha anlamlı ilişki bulan sonuçlara da rastlanmaktadır (Topping ve Kimmel, 1985). Bunların yanında bizim çalışmamız gibi cinsiyete bağlı anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır (Kamarzarrin vd., 2013). Hem kültürel farklılıklar hem de cinsiyet rollerinin eski kalıpları yıkmaya başlamasıyla bu olgunun her iki cinsiyette de görüldüğü düşünülebilir. Yaş açısından bakıldığında ise araştırmamız önceki çalışmalarla benzer şekilde yaşın arttıkça sahtekâr fenomeni eğiliminin düştüğünü göstermektedir (McClean ve Avella, 2016). Bu durum ise yaşın ilerlemesiyle birlikte bireylere yüklenen sosyal rollerin çeşitlenmesi ve bunun sonucunda kimliklerini yalnızca eğitim veya kariyer başarısıyla değil farklı rollerle daha dengeli bir biçimde şekillendirmeleriyle açıklanabilir (McClean ve Avella, 2016; Planalı, 2023). Benzer şekilde meslekte bulunma süresi yükseldikçe sahtekâr fenomeni eğilimi

azalmaktadır. Çalışma durumu açısından bakıldığında ise tam zamanlı çalışanların çalışmayanlara ve kısmi zamanlı çalışanlara oranla daha düşük sahtekâr fenomeni eğiliminde olmaları yeni bir görevle karşılaşmanın ve deneyimin önemini göstermektedir. Bu sonuçlara göre, mesleklerine yönelik deneyim kazanmış kişilerden, daha az sahtelik duyguları taşımaları beklenebilmektedir.

Sahtekâr fenomenine sektörel açıdan bakıldığında ise çalışılan sektör ile fenomen arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ve bu durum mevcut çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Planalı, 2023). Ancak bu sonucun nedeni her bir sektörde kısıtlı sayıda insana ulaşmaktan kaynaklanabileceği için bundan sonraki çalışmalarda geniş bir katılımcı kitlesine ulaşmanın daha sağlıklı sonuçlar verebileceği ve sektörel bir farklılaşmanın söz konusu olabileceği düşünülmektedir.

Benlik saygısı açısından araştırmamızın sonuçları uluslararası alan yazın ile benzer şekildedir ve öz saygı arttıkça sahtekarlık hislerinin azaldığını göstermektedir (Kamarzarrin vd., 2013). Bu araştırmada da olduğu gibi sahtekâr fenomeni ile yaşam doyumu arasında anlamlı negatif ilişki ortaya konulduğundan bu olgu yaşam doyumuyla ilişkili faktörler arasında yerini alabilecek bir olgudur (Islam vd., 2024). Bireyin yaşam doyumunu etkileyen faktörler kişisel faktörler (kişilik özellikleri, özsaygı gibi), işle ilgili faktörler (maaş gibi), çevresel faktörler ve toplumsal faktörlerdir (Diener, 1984). Bu açıdan öz saygının yaşam doyumunu etkileyen kişisel faktörlerden olduğu göz önüne alındığında bireylerin öz saygıları yükseldikçe yaşamlarından doyum alabilecekleri ve böylelikle de sahtekarlık hislerinin azalacağı söylenebilir. Bireylerin öz şefkat düzeyi yükseldikçe sahtekâr fenomeni hisleri azalmaktadır. Ayrıca öz şefkatin sahtekâr fenomenine karşı koruyucu bir faktör olduğunu gösteren çalışmalar da göstermektedir ki zorlu durumlarda kendine karşı sevecen davranan bireylerde sahtekarlık duygularının oluşmaması daha muhtemeldir (Batchelder, 2020; Liu vd, 2023).

Bu fenomeni yaşayan kişilerin genellikle felaketleştirme, olumluyu azımsama ve aşırı genelleme gibi bilişsel çarpıtmaları sergilediğini belirten çalışmaların varlığı bu araştırmayla paralellik göstermektedir (Bonetto vd., 2023). Bilişsel davranışçı yaklaşımın olumsuz inanç ve çarpık algıların sahtekâr fenomeninin temel nedenlerinden olduğu görüşünden de yola çıkılarak bilişsel yapıyı yeniden düzenlemenin önemi üzerinde durulabilir. Bilişsel çarpıtmalar öz güveni zedeleyip tekrar eden bir yetersizlik hissine yol açabildiğinden müdahale çalışmalarıyla bireylerin sahtelik hissinden kurtulmaları ve içten gelen bir yeterlilik duygusuyla kendilerine olumlu yaklaşmaları sağlanabilir.

Sahtekâr fenomeninin bireylerin yaşamlarını yalnızca psikolojik açıdan değil; psikolojik yaşantılara bağlı olarak kariyer ve hayat standartları konusunda da etkileyebileceği düşünülmektedir (Neufeld vd., 2023). “Sahtekâr” hisseden ve bunun açığa çıkacağından korkan bireyler kariyerlerinde geri adım atabilir veya kendilerini arka planda tutabilirler. Bu durum da potansiyellerini gerçekleştirmelerinde engel teşkil etmektedir. Bu açıdan sahtekarlık hissi taşıyan bireylerin grup terapisi yoluyla bilişsel çarpıtmalarını keşfedebileceği, risk alabileceği ve güçlü yönlerini ortaya çıkarabileceği ilişkisel bir ortamın sağlanması faydalı olabilir. Böylelikle bireylerin benlik saygısı, yaşam doyumu, öz şefkat düzeyleri ve bilişsel çarpıtmaları üzerinde çalışılarak sahtekarlık hislerini de en düşük seviyeye indirmeleri sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Ardanıç, P. (2017). Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin Türkçe’ye uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balaban, Ö. (2023). İmposter sendromu. Yönetim ve Organizasyon Sendromları, 125.

Barutçu-Yıldırım, F., Onaylı, S. ve Taşkesen, N. (2023). Türk üniversite öğrencileri örnekleminde öz şefkat ölçeği kısa formunun psikometrik özellikleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 23-34.

Batchelder, A. R. (2020). Self-compassion as a moderator of the relationship between the impostor phenomenon and psychological health in doctoral students. Palo Alto University.

Bonetto, E, Guiller, T., & Pavani, J. B. (2023). Imposter syndrome and (mal)adaptive cognitive emotion regulation strategies among Phd candidates. PsyArXiv [Preprint]. doi: 10.31234/osf.io/atyb6

Bravata, D. M., Watts, S. A., Keefer, A. L., Madhusudhan, D. K., Taylor, K. T., Clark, D. M., ... & Hagg, H. K. (2020). Prevalence, predictors, and treatment of impostor syndrome: a systematic review. Journal of General İnternal Medicine, 35, 1252-1275.

Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 15(3), 241-247.

Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(59), 1250-1262.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49(1), 71-75.

Diener, E.; (1984). Subjective well-being. Psychologicial Bulletin, 95(3), 542-575.

Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini sevme/özyeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, 36(162), 126-137.

Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33), 107-117.

Ellis, D. J. (2021). Rational emotive behavior therapy. American Psychological Association.

Gadsby, S. (2022). Imposter syndrome and self-deception. Australasian Journal of Philosophy, 100(2), 247-261.

Islam, M. S., Khan, M. J., Awan, S. N., Jahangi, M. A., & Rufarakh, M. A. (2024). Effect of ımposter phenomenon on life satisfaction among university teachers: Role of perfectionism as moderator. Journal Of Psychology, Health And Social Challenges, 2(02).

Kamarzarrin, H., Khaledian, M., Shooshtari, M., Yousefi, E., & Ahrami, R. (2013). A study of the relationship between self-esteem and the imposter phenomenon in the physicians of Rasht city. European Journal of Experimental Biology, 3(2), 363-366.

Kogan, L. R., Schoenfeld-Tacher, R., Hellyer, P., Grigg, E. K., & Kramer, E. (2020). Veterinarians and impostor syndrome: An exploratory study. Veterinary Record, 187(7), 271–271.

Liu, S., Wei, M., & Russell, D. (2023). Effects of a brief self-compassion intervention for college students with impostor phenomenon. Journal of Counseling Psychology. 70(6), 711.

McClean, M., & Avella, J. (2016). Impostor phenomenon in information technology. Journal of Information Technology Management, 27(4), 138-150.

Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, 2(2), 85-102.

Neufeld, A., Babenko, O., Lai, H., Svrcek, C., & Malin, G. (2023). Why do we feel like intellectual frauds? A self-determination theory perspective on the impostor phenomenon in medical students. Teaching and Learning in Medicine, 35(2), 180-192.

Özdemir, G. (2015). Başarılarımın sahibi ben değilim: Sosyal kimlik, sosyal baskınlık ve sistemi meşrulaştırma kuramları perspektifinden sahtekâr fenomeni [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Planalı, G. Ö. (2023). Kadınlardaki gerçek ve stratejik sahtekâr fenomeninin başarı ve başarısızlık sosyal temsilleri üzerinden incelenmesi [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].

Rosenberg, M. (1965). Society and adolescent selfimage. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. Social Indicators Research, 5, 475-49.

Topping, M. E., & Kimmel, E. B. (1985). The imposter phenomenon: Feeling phony. Academic Psychology Bulletin. 7(2), 213–226.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 5.SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hatun Vera AKŞAB

Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı
veraaltunoz@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-7756-4752

Melike ÖZYURT

Doçent Doktor, Gaziantep Üniversitesi
melike.ozyurt@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0003-4527-9343

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) beşinci sınıf Türkçe öğretim programının Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP (bağlam, girdi, süreç ve ürün) değerlendirme modeline göre değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 öğretim yılında Gaziantep Şahinbey ilçesinde MEB'e bağlı bir ortaokulda görev yapan ve TYMM Türkçe öğretim programını uygulama deneyimine sahip yedi Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Veriler yüz yüze görüşmeler ile toplanmış, veri analizinde içerik analizden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre program değerlendirmenin bağlam boyutunda öğretmenler programın amacını erdemli ve yetkin bireyler yetiştirme olarak tanımlamışlardır. Programın ihtiyaçların karşılama durumunu bazı öğretmenlerin yeterli bulurken, bazı öğretmenlerin ise programın etkilerinin zamanla anlaşılabileceği görüşünde olduğunu ifade etmiştir. Girdi boyutunda öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu, özellikle okuma-yazma ve konuşma becerilerinde eksikler bulunduğunu belirtmişlerdir. Materyal ve fiziki koşullar konusunda ise öğretmenlerin değerlendirmeleri yeterli, yetersiz ve kısmen yeterli şeklinde çeşitlenmektedir. Süreç boyutunda öğretmen görüşlerine göre en sık karşılaşılan sorunlar; yazma etkinliklerinin zaman alması, kalabalık sınıflar ve ders süresinin kısalığıdır. Öğretmenler öğrenme öğretme sürecinde soru-cevap, konuşma halkası, rol oynama gibi öğrenci merkezli yöntemleri tercih ettiklerini belirtmiş; ders kitabı etkinliklerinin yanı sıra düşündürmeye dayalı özgün uygulamalara da yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Programın, öğrencilerin derse katılımını artırdığı ancak zaman sınırlılığı nedeniyle tüm öğrencilere söz hakkı verilemediği vurgulamışlardır. Ürün boyutunda ise konuşma becerilerine önem verilmesi ve öğrencilerin aktifleşmesi olumlu yönler olarak öne çıkarken; etkinlik fazlalığı, zaman kısıtlı ve kalabalık sınıflar olumsuz yönler olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada sonuç olarak, programın olumlu bir yapıya sahip olduğu ancak uygulamada iyileştirmeye açık yönlerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye yüzyılı maarif modeli, Türkçe öğretim programı, Stufflebeam CIPP modeli, program değerlendirme

AN EVALUATION OF THE FIFTH-GRADE TURKISH LANGUAGE CURRICULUM WITHIN THE CENTURY OF TÜRKİYE MAARİF MODEL THROUGH THE CIPP MODEL

Abstract

The aim of this study is to evaluate the fifth-grade Turkish language curriculum of the Century of Türkiye Maarif Model (TYMM) according to Stufflebeam's CIPP (Context, Input, Process, Product) evaluation model. The study was designed using the case study method, one of the qualitative research approaches. The study group consisted of seven Turkish language teachers working at a public middle school affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in the Şahinbey district of Gaziantep during the 2024–2025 academic year, all of whom had experience implementing the TYMM Turkish language curriculum. The data were collected through an

interview form developed by the researchers and gathered via face-to-face interviews. Content analysis was used for data analysis. According to the research findings, in the context dimension, teachers defined the main goal of the program as raising virtuous and competent individuals. While some teachers found the program sufficient in meeting students' needs, others stated that its effectiveness could be better understood over time. In the input dimension, teachers reported that students' readiness levels were low, especially in reading, writing, and speaking skills. Teachers' evaluations of materials and physical conditions varied as sufficient, insufficient, or partially sufficient. In the process dimension, the most common problems identified by teachers were that writing activities were time-consuming, classes were crowded, and lesson durations were short. Teachers stated that they preferred student-centered methods such as question–answer, discussion circles, and role-playing in the teaching–learning process and that they included original, thought-provoking activities in addition to textbook-based exercises. They emphasized that the program increased student participation, but time constraints prevented every student from having the opportunity to speak. In the product dimension, the focus on speaking skills and active student participation were considered positive aspects, while the excessive number of activities, limited time, and large class sizes were regarded as negative aspects.As a result, the study concluded that although the program has a generally positive structure, there are areas that need improvement in its implementation.

Keywords: Century of Türkiye maarif model, Turkish language curriculum, Stufflebeam's CIPP model, program evaluation

GİRİŞ

Eğitim öğretim faaliyetleri bireylerin nitelikli olarak yetiştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Hedeflenen toplumsal gelişim ve değişim bu faaliyetlerin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Eğitim, bireyin yaşantısı aracılığıyla, bireyde istenen yönde ve kalıcı değişiklikler oluşturma sürecidir (Özçelik, 1981). Aynı zamanda eğitim; bireyin toplumunda benimsediği davranış biçimlerini şekillendiren, kişisel deneyimleriyle ve kasıtlı bir şekilde bireyde istenen değişimlerin sağlandığı bir süreçler toplamı olarak da değerlendirilebilir (Varış, 1983). Bir başka ifade ile eğitim bireyleri belirli hedeflere ulaşmaları için hazırlama sürecidir (Fidan ve Erden, 1998). Eğitim sürecinin önemli bir boyutunu oluşturan öğretim ise "insanın yaşamının belirli aşamalarında planlı ve programlı bir şekilde, genellikle bir belgeyle tamamlanan ve bireyde önceden belirlenmiş kazanımların elde edilmesini sağlayan etkinlikler dizisi" olarak tanımlanmaktadır (Saracoğlu ve Küçükoğlu 2015), Ayrıca, öğretimi "planlı ve programlı öğretmen etkinlikleri (Erden, 1998; Çoban, 2017), "öğrenmeyi sağlama etkinlikleri" (Gültekin, 2016), "eğitimin okulda gerçekleştirilen bir bölümü" (Ummunel ve Dilek, 2016) ve "önceden belirlenmiş bir programa göre uygulanan, sonunda bireyin kazanımlarının çeşitli değerlendirmelere tabi tutulduğu bir süreç" (Taşpınar, 2017) olarak da tanımlamak mümkündür.

Eğitim sistemleri, ilkokuldan üniversiteye kadar öğrencilere kazandırılması gereken yetenekleri, öğrenme-öğretme süreçlerini ve öğretim sürecinin etkililiğini öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bilindiği üzere öğretim programı, bir dersin öğrenciye okul içinde ya da dışında kazandırılmasına yönelik tüm planlı etkinlikleri içeren deneyim düzenlemeleridir (Demirel, 2012). Tarih boyunca eğitimi daha etkili ve verimli kılmak amacıyla çeşitli sistemler ve programlar tasarlanmış ve zamanın gereksinimlerine uygun olarak bu programlar yenilenmiştir. Bu süreçte program değerlendirme önemli bir role sahiptir. Program değerlendirmenin pek çok amacı vardır. Ancak en temel amacın kullanılan programın değerinin ve yeterliğinin ne olduğunun açığa çıkmasını sağlamaktır (Kurt ve Erdoğan, 2015). Program değerlendirmenin doğru sonuçlar verebilmesi için, program geliştirme sürecine benzer süreçlerin izlenmesi ve aynı hassasiyetle planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile mümkündür (Yüksel, 2010). Değerlendirme, bir durumu kabul etme, değiştirme ya da sonlandırma kararlarını desteklemek amacıyla bilgi toplamak için kullanılan bir süreç (Ornstein & Hunkins, 2004) olarak ifade edilirken başka bir açıdan değerlendirme, programın özellikleri, faaliyetleri, sonuçları ve geleceğine yönelik kararlar alınmasına rehberlik edecek bilgilerin düzenli bir şekilde toplanmasıdır (Patton, 1997). Bu çerçevede, program değerlendirme süreçlerine yönelik farklı modeller de ortaya

konulmuştur. Bu modellerden bazıları ise, "Tyler Hedefe Dayalı Modeli, Provus Farklar Yaklaşımı Modeli, Eisner Eğitsek Eleştiri Modeli, Stake Uygunluk-Olasılık Modeli ve bu çalışmada kullanılan Stufflebeam tarafından geliştirilen "bağlam, girdi, süreç, ürün" değerlendirme aşamalarından oluşan CIPP modelidir.

Bu model, 1960'ların sonlarında, Amerika'da okullarla ilgili projelerin geliştirilmesi ve sayısal verilerle değerlendirilmesi amacıyla ortaya çıkmış olup zamanla model üzerinde çeşitli geliştirmeler yapılmıştır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007; Houser, 2015). Karar odaklı bir anlayışa dayanan bu model (Fitzpatrick vd., 2004), bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmelerini tanımlamaktadır. Stufflebeam'in (1971) ve Mathison'ın (2005) belirttiği gibi, CIPP modelinde programla ilgili dört alanda karar verilmesi gerekir. Bunlar, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme. Bu bileşenler, "Ne yapmalıyız?", "Nasıl uygulamalıyız?", "Her şey plana uygun ilerliyor mu?" ve "Program etkili bir şekilde çalışıyor mu?" soruları etrafında yapılandırılır (Robinson, 2002). Bağlam değerlendirmesi, program planlaması sırasında alınan kararlar için bilgi sağlar (Johnson ve Dick, 2012). Girdi değerlendirmesi, temel olarak "Nasıl uygulanmalı?" sorusuna odaklanırken belirlenen hedeflere ulaşmak için alternatif program yaklaşımlarını oluşturmayı ve değerlendirmeyi, ayrıca belirli tekniklerin çerçevesini çizmeyi amaçlayan bilgiler sunar (Stufflebeam, 1971). Stufflebeam'e (1971) göre süreç değerlendirme, programın uygulanması sırasında tasarımın iyileştirilmesine katkı sağlayacak ve hazırlık aşamasını takiben alınacak ileri yapılandırma kararlarına rehberlik edecek bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Ürün değerlendirmesi ise "Bu yöntem başarılı oldu mu?" sorusuna yanıt aramaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985). Özetle; bağlam değerlendirme, belirlenen ortamda ihtiyaçların, sorunların ve fırsatların analiz edilmesini içerirken; girdi değerlendirme, programın tamamlanması için gereken değişikliklerin belirlenmesi sürecidir. Süreç değerlendirme, programın uygulama planının izlenmesini kapsar. Ürün değerlendirme ise program sonucunda elde edilen başarıyı ölçme, değerlendirme ve karara varma süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015; Ödemiş, 2018).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Bilim ve teknolojideki hızlı değişim, birey ve toplumun değişen ihtiyaçları ile öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilikler, bireylerden beklenen niteliklerin dönüşümüne yol açmaktadır. Bu durum öğretim programlarının güncellenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), yaşanan gelişmeleri dikkate alarak 2024 yılı Nisan ayında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde öğretim programlarını revize etmiştir. Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı bunlardan biridir. MEB (2024), maarif modeli, öğrenci profili, beceriler çerçevesi, erdem-değer-eylem yaklaşımı, sistem okuryazarlığı ve alana özgü bilgi kümelerinden oluşan bütüncül bir yapı olarak tanımladığı görülmektedir. TYMM, Türkiye'nin eğitimdeki dönüşüm vizyonuna dayanan temel bir çerçeve olarak geliştirilmiştir. Bu model, hem Türk eğitim sisteminin karşılaştığı sorunlara çözüm üretmeyi hem de öğrencileri küresel rekabet koşullarında başarılı bir şekilde yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, modelin hedefleri bu noktalarla sınırlı kalmayarak, öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmelerini, geliştirmelerini ve en üst seviyeye ulaştırmalarını da kapsamaktadır.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, "Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının genel perspektifine uygun olarak, her öğrencinin ana dilini etkili ve doğru bir biçimde kullanabilmesini, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini ve kimlik ile karakter yönünden olgun bireyler olarak yetişmelerini destekleyen bir yaklaşımın benimsendiği belirtilmektedir (MEB, 2024). Bu kapsamda öğretim programında 20 değerin yer aldığı ve "aile bütünlüğü, çalışkanlık, duyarlılık, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sağlıklı yaşam, tasarruf, temizlik" değerleri yer almaktadır. Program öğrenme alanları ile ilgili olarak, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma

becerilerinin yanı sıra, dil yapıları ve söz varlığı alanlarını kapsamaktadır. Bu alanların uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar, "Ortaokul Türkçe Dersi Alan Becerileri Uygulama Esasları" başlığı altında detaylandırılmış ve her bir alanın nasıl uygulanacağına dair açıklamalar getirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, sınıf içi değerlendirmenin önemine vurgu yapılmış ve bunun, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenme ihtiyaçlarına karar vermede, öğrenme sürecini desteklemede ve öğretim stratejilerini düzenlemede etkili bir araç olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, geleneksel yaklaşımdan çıkarılarak biçimlendirici değerlendirme anlayışıyla genişletilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB,2024).

Diğer yandan, "Farklılaştırma Uygulamalarına İlişkin Esaslar" başlığı altında, öğrencilerin düzeyi, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun çeşitli etkinliklerin planlanması ve uygulanmasına yönelik ilkeler belirlenmiştir. Bu esaslar, öğrenme fırsatlarının çeşitlendirilmesi ve her öğrencinin bireysel gelişimine katkı sağlanmasını amaçlamaktadır. MEB (2024)'e göre, kazanım ifadesi yerine öğrenme çıktısı ifadesine yer verilmiştir. Öğrenme çıktılarının belirlenmesinde alan becerileri ile kavramsal becerilerden etkin bir şekilde yararlanılmıştır. Yeni programda beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinde, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına ilişkin öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ve açıklamalar kapsamlı bir şekilde sunulmaktadır. Ayrıca sınıf düzeyleri ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi öğrenme alanlarına ait öğrenme çıktıları ile süreç bileşenlerinin sayısının, 2019 programına kıyasla neredeyse iki kat arttığı dikkat çekmektedir. Geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımından uzaklaşıldığını vurgulamak amacıyla, "dil bilgisi" yerine özellikle "dil yapıları" ifadesi tercih edilmiştir. Programda, dil yapıları ve söz varlığının öğrencilerde istenilen düzeyde geliştirilmesine yönelik dikkat edilmesi gereken hususlar net ve anlaşılır bir şekilde açıklanmıştır (MEB, 2024). Bu programda ilk defa programlar arası bileşenlerden bahsedilmiştir. Geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımından uzaklaşıldığını vurgulamak amacıyla, "dil bilgisi" yerine özellikle "dil yapıları" ifadesi tercih edilmiştir. Programda, dil yapıları ve söz varlığının öğrencilerde istenilen düzeyde geliştirilmesine yönelik dikkat edilmesi gereken hususlar net ve anlaşılır bir şekilde açıklanmıştır. Her sınıf düzeyinde, tüm temaların işlenişine uygun olacak şekilde "kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, değerler ve okuryazarlık" başlıkları ile bu başlıklara ait kavramlara yer verilmiştir. (MEB, 2024).

İlgili Çalışmalar

Alan yazında TYMM Türkçe Dersi 2024 öğretim programının incelendiği çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Banaz (2024), TYMM ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelemiştir. Memiş ve Kalyoncu (2024), 2019 ve 2024 yıllarında yayımlanan Türkçe öğretim programları incelenmiş ve iki programda yer alan ortak unsurlar karşılaştırılmıştır. Kaya ve Aydın (2024), 2019 yılında uygulanan Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 yılı için hazırlanan Türkçe öğretim programının benzer ve farklı yönlerini tespit etmiştir. Can ve Kardaş (2024) ise, 2024 Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan bilişsel ve üstbilişsel stratejileri, bu stratejilerin öğrenme çıktılarına, öğrenme alanlarına ve sınıf düzeylerine göre dağılımını incelemiştir. Kavan ve Sarıkaya (2024) da Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bağlamında Türkçe dersi öğretim programını CIPP modeline göre değerlendirmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programının birçok açıdan incelendiği ve CIPP modeline göre değerlendirildiği görülmektedir. Ancak Kavan ve Sarıkaya (2024) tarafından gerçekleştirilen program değerlendirme çalışması tüm kademelerde derse giren Türkçe öğretmenlerinin katılımı ile betimsel tarama yöntemi ile çeşitli değişkenler bağlamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin (TYYM Türkçe öğretim programını uygulama deneyimi olan) görüşlerine göre derinlemesine incelenmesinin alan yazına, uygulayıcılara katkı sağlama, halihazırda devam eden TYMM program geliştirme çalışmalarına veri sağlama potansiyeli göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı TYMM

beşinci sınıf Türkçe öğretim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) değerlendirme modeli kapsamında bütüncül olarak öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkçe öğretim programının bağlam boyutunda, programın amacı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama durumu ve programın güçlü/zayıf yönleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretim programının girdi boyutunda, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, kullanılan materyallerin yeterliliği ve fiziki koşulların hedeflere ulaşmadaki rolüne ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretim programının süreç boyutunda, programın uygulama sürecine, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılmasına, ne gibi etkinlikler uygulanmasına, bu süreçte karşılaşılan sorunlara ve öğrencilerin derse katılımına katkısına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretim programının ürün boyutunda, programın hedeflerine ulaşılma durumu, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve programın olumlu ve olumsuz sonuçlarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, beşinci sınıf Türkçe öğretim programı, CIPP program değerlendirme modeli çerçevesinde öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve bu süreçte nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi, algıların ve olayların gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde ortaya konmasını amaçlayan; mülakat, gözlem ve belge analizi gibi nitel veri toplama tekniklerini içeren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın deseni ise durum çalışması olarak belirlenmiştir. Yin (2013) belirttiği gibi, durum çalışması, bir olgunun kendi bağlamı içinde ele alınarak incelenmesi, araştırılması ve açıklanması olarak tanımlanmaktadır. Dawidowicz (2011) ise durum çalışmasını, program değerlendirme, bireylerin davranışlarını etkileyen faktörlerin analizi ya da belirli durumlarda bireylerin bakış açılarından ihtiyaçlarını anlamaya kadar geniş bir yelpazede kullanılabilen esnek bir yöntem olarak tanımlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda görev yapan yedi Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş belirli kriterleri karşılayan tüm durumların incelenmesi esasına dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada ölçüt katılımcıların TYMM Türkçe öğretim programını uygulama deneyimine sahip Türkçe öğretmenleri olmasıdır. Çalışmada yer alan her bir katılımcıya ilişkin cinsiyet, sınıf düzeyi, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim vb. gibi demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışmada Yer Alan Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Unvan	Eğitim Düzeyi
Ö1	Kadın	34	6-10 yıl	Öğretmen	Lisans
Ö2	Erkek	46	19+	Uzman Öğretmen	Lisans
Ö3	Kadın	49	19+	Başöğretmen	Lisans
Ö4	Kadın	40	15-19 yıl	Uzman Öğretmen	Lisans

Ö5	Erkek	31	6-10 yıl	Öğretmen	Lisans
Ö6	Kadın	38	11-15 yıl	Uzman Öğretmen	Lisans
Ö7	Kadın	28	1-5 yıl	Öğretmen	Yüksek Lisans

Tablo 1'de belirtildiği üzere araştırmaya katılan katılımcıları beşi kadın, ikisi erkektir. Katılımcılar 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 15-19 yıl ve 19 ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca çalışma yer alan katılımcıların öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak farklı unvanlara sahip olduğu ve sadece bir öğretmenin eğitim düzeyinin yüksek lisans olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken, öncelikle Stufflebeam'in CIPP Modelinin temel boyutları göz önünde bulundurulmuş ve programı bu boyutlar doğrultusunda değerlendirmeye uygun sorular oluşturulmuştur. Ayrıca benzer çalışmaların görüşme formlarındaki sorular da incelenmiştir. Taslak formda yer alan sorular CIPP Modeline uygun bir değerlendirmede ele alınması gereken, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik soruları içermektedir. Oluşturulan bu taslak form hem Türkçe eğitimi alanından hem de eğitim programları ve öğretimi alanından uzman iki akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formda yer alan bazı sorular silinerek yerine farklı sorular eklenmiştir. Bu değişiklik sonrası 15 sorudan oluşan görüşme formu pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama çerçevesinde, iki Türkçe öğretmeni ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, soruların beşinci sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirmedeki kapsayıcılığı ile açıklık ve anlaşılırlık düzeyi incelenmiştir. Her iki öğretmenden de olumlu geri bildirim alınması sonucu görüşme formu uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Görüşme formunda, CIPP modelinin her boyutuna yönelik sorulara yer verilmiştir. Bağlam boyutunda; programın amacı, çocukların ihtiyaçlarını karşılama durumu, programın güçlü yönleri ve eksikliklerini ele alan dört soru bulunmaktadır. Girdi boyutunda ise çocukların hazır bulunuşluk düzeyi, araç-gereç ve materyallerin yeterliliği ve öğrenme ortamının değerlendirilmesine yönelik üç soru yer almaktadır. Süreç boyutunda, meydana gelen sorunlar, uygulanan etkinlikleri öğrencilerin derse katılım durumu ve öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini değerlendirmek için dört soru hazırlanmıştır. Ürün boyutunda ise hedeflere ulaşma durumunu ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, programın olumlu ve olumsuz sonuçlarını değerlendiren dört soru formda yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Şubat ayında iki hafta süren görüşmelerle araştırma verileri toplanmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlere öncelikle görüşme formu, görüşme süresi ve araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış, ardından görüşme tarihleri belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, katılımcı yedi öğretmenle gönüllülük esasına bağlı kalınarak birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin belirlediği gün ve saatlerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Bu araştırmada verilerin çözümlemesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin belirli kavram ve temalar etrafında kategorize edilerek anlamlı bir bütün halinde düzenlenmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntemle, benzer özelliklere sahip verilerin sınıflandırılması ve bu verilerden anlamlı bir yapı oluşturulması amaçlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için verilerin çözümlemesi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Her bir araştırmacının bağımsız analizleri tamamlandıktan sonra, araştırmacılar bir araya gelerek analiz sonuçlarını karşılaştırmış ve "görüş birliği" ile "görüş ayrılığı" olan kodların tespitini yapmışlardır. Görüş ayrılığına konu olan kodlar üzerinde ortak bir değerlendirme yürütülerek fikir birliğine ulaşılmış ve nihai kodlamalar üzerinden bulgular rapor edilmiştir.

Ayrıca, bulguların sunumunda tablolardan yararlanılmış ve bu tablolarda tema ve kodlara yer verilmiştir. Tablo altında yapılan açıklamalarda, katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuş ve bu yöntemle veri analizinin güvenirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin kimliği gizli tutulmuş ve her bir katılımcı "Ö1", "Ö2" şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama sistemi, Ö1'in ilk görüşme yapılan katılımcıyı temsil ettiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, araştırma sürecinin şeffaflığını ve etik ilkelerle uyumunu sağlamak amacıyla benimsenmiştir.

BULGULAR

TYMM beşinci sınıf Türkçe öğretim programının öğretmen görüşlerine göre Stufflebeam'in CIPP modeli çerçevesinde değerlendirildiği bu çalışmada bulgular, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik değerlendirmeler doğrultusunda sırayla ele alınmaktadır.

Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programın CIPP Modeli bağlam boyutuna göre değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, kendilerine yöneltilen dört soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda dört ana tema halinde sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen "Sizce Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5.sınıf Türkçe öğretim programının genel amaçları nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Programın genel amacı" teması, "Programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyine/durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "İhtiyaçlar" teması, "Programın güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Güçlü yanlar" ve "Zayıf yanlar" temaları altında Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod
Programın genel amacı	Yetkin ve erdemli insan yetiştirilmesi Türkçe'nin etkin kullanılması Evrensel değerlere sahip bir şekilde gelişiminin sağlanması Beceri odaklı yaklaşımının benimsenmesi Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi
İhtiyaçlar	İhtiyaçları karşılıyor Dilbilgisi konusu haricinde yeterli Zamana ihtiyacı var Önceki programlara göre değişiklik göstermesi

Güçlü Yanlar	Öğrenciyi merkeze alması Grup çalışmalarına ağırlık vermesi Dört temel beceriye önem vermesi Somut faaliyetlerin olması Öğretmenin yol gösterici olması İş birliği ruhunu benimsemesi
Zayıf Yanlar	Grup çalışmalarının zaman alması Dilbilgisi konularının az olması Çok fazla etkinlik olması Grup çalışmalarının istenilen seviyede yapılamaması Ders saatinin yetersiz olması Öğrencilerin bilgi düzeyinde yetersiz kalması Bazı kazanım ve becerilerin çıkarılması Zayıf yönünün olmaması

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretim programının bağlam boyutuna dair değerlendirmelerinin dört ana tema altında gruplandığı görülmektedir. Öğretmenler programın genel amacını yetkin ve erdemli insan yetiştirilmesi, beceri odaklı yaklaşımının benimsenmesi ve Türkçe'nin etkin kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin programın amaçlarına yönelik görüşlerini yansıtan ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

"*Programın temel amacını, öğrencilerin Türkçeyi etkin bir şekilde kullanabilen, yetkili ve erdemli bireyler yetiştirilmesi olarak görüyorum." (Ö1)*

"Program, dil becerilerini geliştirmeye odaklanırken aynı zamanda beceri odaklı yaklaşım, çağın gereksinimlerine uygun bir eğitim modeli sunuyor." (Ö6)

"Öğrencilerin evrensel değerlere sahip, erdemli, duyarlı, ahlaklı, ailesine ve ülkesine yararlı bir şekilde gelişimini sağlamak." (Ö3)

Programın, çocukların ihtiyaçlarını karşılama durumuna ilişkin öğretmen görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenler, programın çocukların ihtiyaçlarını karşılama açısından tam anlamıyla yeterli olmadığını ve bu konuda zamana ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise programın ihtiyaçları karşılama konusunda yeterli olduğuna vurgu yapmıştır. Bir başka öğretmen ise, dilbilgisi konuları dışında programın ihtiyaçları karşılama açısından yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda yer almaktadır.

"Program öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılıyor." (Ö5)

"Program, dilbilgisi konuları haricinde yeterli." (Ö2)

"Programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyine yönelik olup olmadığını belirtmek için daha çok zamana ihtiyacımız var. Programın etkileri zamanla daha iyi anlaşılacaktır." (Ö4)

Programın bağlam boyutunda yapılan değerlendirmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin programın güçlü yönlerini belirgin şekilde ortaya koymaktadır. Öğretmenlere göre programın güçlü yönleri; öğrenciyi merkeze alması, grup çalışmalarına öncelik vermesi, dört temel beceriye odaklanması gibi özelliklerden kaynaklanmaktadır. Zayıf yönleri arasında daha fazla sayıda görüş bildirilmiştir. Grup çalışmalarının zaman alması, çok fazla etkinlik olması ve dilbilgisi konularının az olması gibi görüşlerin

zayıf yönlerle ilgili daha yaygın olarak ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca, bazı kazanım ve becerilerin programdan çıkarılması ve öğrencilerin bilgi düzeyindeki yetersizlikler de eleştirilmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler programın zayıf yönünün olmadığını belirtmiştir, bu da görüşlerin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili katılımcıların ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmaktadır.

"Programın dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel beceriye eşit düzeyde önem vermesi, öğrencilerin dil kullanımında dengeli bir gelişim göstermelerini sağlıyor. Bu, dilin farklı yönlerini öğrenme ve uygulamada büyük bir avantaj oluşturuyor." (Ö7)

"*Program, öğrenciyi merkeze alarak bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları ön planda tutuyor. Bu yaklaşım, her öğrencinin kendi hızında öğrenmesine ve sürece aktif olarak katılmasına olanak tanıyor." (Ö3)*

"Grup çalışmaları, öğrencilerin iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmesi açısından oldukça etkili." (Ö1)

"Etkinlik sayısının fazlalığı hem öğretmenler hem de öğrenciler için zaman ve enerji açısından bir yük oluşturuyor." (Ö4)

"Grup çalışmaları öğrenciler arasında iş birliğini geliştirse de, ders saatleri içinde tamamlanması oldukça zaman alıyor ve bu durum, diğer ders içeriklerine yeterince zaman ayırmamızı zorlaştırıyor." (Ö1)

"Önceki programda var olan bazı kazanım ve becerilerin çıkarılması öğrencinin yükünü hafifletse de bilgi düzeyinde öğrencilerin yetersiz kalacağını düşünmekteyim." (Ö5)

"Bana göre programın belirgin bir zayıf yönü bulunmuyor. İçerik ve uygulama açısından genel olarak yeterli olduğunu düşünüyorum." (Ö6)

Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programın CIPP Modeli girdi boyutuna göre değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, kendilerine yöneltilen üç soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda üç ana tema halinde sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerin program ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Hazırbulunuşluk düzeyi" teması, "Program için size sunulan kaynak/araç-gereç ve materyallerinin yeterliliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Materyal yeterliliği" teması, "Okulun fiziki koşulları programın kazanımlarının öğrencilere kazandırabilmesi için gerekli donanıma sahip midir?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Okulun fiziki koşulları" temaları altında Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3. Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod
Hazırbulunuşluk düzeyi	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun Hazırbulunuşluk düzeyleri yetersiz Okuma-yazma becerileri yetersiz Öğrencilerin konuşma becerileri oldukça zayıf

Materyal yeterliliği	Kaynak/araç-gereç ve materyallerin yeterli bulunması Yetersiz bulunması
Okulun fiziki koşulları	Yeterli donanıma sahip olması Yeterli donanıma sahip olmaması Kısmen yeterli donanıma sahip

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretim programının girdi boyutuna dair değerlendirmelerinin üç ana tema altında gruplandığı görülmektedir. Öğretmenler, programın öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi açısından hazırbulunuşluk düzeyine uygun olması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması, konuşma becerilerinin zayıf olması ve okuma-yazma becerilerinin yetersiz olması olarak ifade edildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik görüşlerini yansıtan ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Öğrencilerin ilkokulda yeterli seviyede okuma-yazma etkinlikleri alamadıklarını gözlemliyorum. Kelimeleri doğru yazamayan ve okumada yetersiz olan birçok öğrencimiz var. Bu sebeplerden dolayı programın temelden yani ilkokulda başlamasını kanaatindeyim." (Ö3)

"Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun buluyorum." (Ö5)

"Ben öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini yetersiz görüyorum." (Ö2)

Öğretmenlerin programın için sunulan kaynak/araç-gereç ve materyallerinin yeterliliğin ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı materyal bakımından programı yeterli görürken bir kısmı ise yetersiz bulmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Programı, bizlere sunulan kaynak ve materyal bakımından yeterli buluyorum. Ders kitaplarındaki etkinlikler çok güzel." (Ö1)

"Açıkcası yetersiz buluyorum. Çünkü elimizde sadece ders kitapları var. Ayrıca bir de EBA var. Başka kaynak ve materyallerimiz yok. Tam anlamıyla yetersiz." (Ö4)

Okulun fiziki koşulları ile ilgili öğretmenlerin oldukça farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Okulun fiziki koşullarının gerekli donanıma sahip olduğunu, sahip olmadığını ve kısmen de olsa sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

"Okulun fiziki koşullarının şu an içi yetersiz buluyorum. Programda geçen atölye çalışmaları için zamanla okulların uyum sağlayacağını umuyorum ancak şu an yetersiz." (Ö7)

"Okul fiziki açısından gerekli donanıma sahip ancak dilin zenginliklerine sahip kaynak kitaplar okul kütüphanesinde bulundurulabilir. Gayet de güzel ve anlamlı olur yani." (Ö6)

Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programın CIPP Modeli süreç boyutuna göre değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, kendilerine yöneltilen dört soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda dört ana tema halinde sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen "Programın uygulanması sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Uygulamadaki sorunlar" teması, "Programı uygularken hangi yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz? Bu yöntemi tercih etme nedenleriniz nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Yöntem ve teknikler" teması, "Programı uygularken ne gibi etkinlikler uyguluyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Etkinlikler" teması, "Programın öğrencilerin derse katılımına katkısı hakkında görüşleriniz nelerdir? Program sizce öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerini destekliyor mu?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Ders katılımına katkısı" teması altında Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4. Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod
Uygulamadaki sorunlar	Yazma becerisinin çok zaman alması Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması Ders süresinin az olması Öğrencilerin uyum konusunda sıkıntı yaşaması Etkinliklerin tamamlanmasının zor olması Sınıf mevcudunun fazla olması Öğretmenin yükünün artması Öğrenme çıktılarının anlaşılabilir olmaması İçeriğin yoğun olması
Yöntem ve teknikler	Soru-cevap tekniği Konuşma halkası Rol oynama Kitapta yer alan tüm yöntem-tekniklerin kullanılması Beyin fırtınası Öğrenci merkezli çalışmalar
Etkinlikler	Ders kitabında yer alan etkinlikler Öğrencileri düşündürmeye yönelik etkinlikler
Ders katılımına katkısı	Öğrencilerin daha aktif olması Öğrenme süreçlerini olumlu etkilemesi Öğretmenin rehber olmasının katılımı arttırması Zaman sıkıntısı nedeniyle öğrenciye sıranın gelmemesi

Tablo 4'de yer alan veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretim programının süreç boyutuna dair değerlendirmelerinin dört ana tema altında gruplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin uygulamada meydana gelen sorunları yazma becerisinin çok zaman alması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması, öğrencilerin uyum konusunda sıkıntı yaşaması, ders süresinin az olması, etkinliklerin tamamlanmasının zor olması, sınıf mevcudunun fazla olması, içeriğin yoğun olması, öğrenme çıktılarının anlaşılabilir olmaması ve öğretmenin yükünü arttırması gibi ortaya çıkan sorunlar olarak ifade ettiği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin programın uygulamadaki sorunlarına yönelik görüşlerini yansıtan ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Etkinliklerde ve grup çalışmalarında ders süresi yeterli olmuyor. Okuma saatleri bile bazen yapamıyoruz." (Ö3)

"Çoğunlukla süre konusunda sıkıntı yaşıyorum. Etkinliklerin yapılmasında zorlanıyorum ve ayrıca konu yetiştirmede de ciddi sıkıntılarla karşı karşıya kalıyorum." (Ö4)

"Program uygulanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması yorucu olmaktadır. Ayrıca zamanlama ve konu yetiştirme hususunda sıkıntılar yaşanmaktadır." (Ö7)

"Yazma becerisi uygulama aşamasında çok zaman istiyor. Bu konuda zorluk yaşıyorum." (Ö1)

"Şu anda öğrenciler programın uygulanmasında ciddi bir uyum sorunu yaşıyor ama zamanla bu durumun azalacağını umuyorum. Uyum problemimiz mevcut, aşılmalı." (Ö2)

"Programın uygulama sürecini değerlendirmek için biraz daha zamana ihtiyacımız var. (Ö3)

"Öğrenme çıktıları daha anlaşılabilir olmalı." (Ö1)

Öğretmenlerin yöntem ve teknikler temasına ilişkin verdikleri yanıtlar farklılık göstermektedir. Çeşitli yöntem ve tekniklere ek olarak öğrenciyi merkeze alan çalışmalar ve kitapta yer alan yöntem ve tekniklerin ifade edildiği anlaşılmaktadır. Belirtilen temaya ilişkin öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

"Mümkün olduğunda kitapta yer alan tüm yöntem ve teknikleri kullanıyorum." (Ö2)

"Beyin fırtınası, rol yapma, soru-cevap tekniklerini sıkça kullanıyorum." (Ö6)

"Program uygulanırken öğrenci merkezli çalışmalar ön plana alınmıştır. Bu yüzden ben de öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknikleri daha çok tercih ediyorum." (Ö7)

Öğretmenlerin etkinlikler temasına ilişkin vermiş oldukları yanıtlarda ders kitabında yer alan erkinlikler ve öğrenciyi düşündürmeye yönelten etkinlikler olarak karşımıza iki farklı yanıt çıkmaktadır. Bu temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerini yansıtan ifadelerden bazıları şu şekildedir:

"Programı uygularken daha çok öğrencileri düşündürmeye yönelik etkinlikleri tercih ediyorum. Önce örnekler gösteriyorum ve daha sonra onlardan da özgün çalışmalar yapmaları için süre veriyorum." (Ö4)

"Ders kitabında yer alan etkinlikleri uyguluyorum." (Ö5)

Öğretmenlerin ders katılımına katkısı temasına ilişkin öğretmen görüşleri, öğrencilerin daha aktif olması, öğrenme süreçlerini olumlu etkilemesi, öğretmenin rehber konumda olmasının katılımı arttırması ve zaman sıkıntısı nedeniyle bazı öğrencilere sıra gelmemesi gibi durumların yer aldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ders katılımına katkısına yönelik görüşlerini yansıtan ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Öğrenciler derste daha aktif, böylece öğrenme süreçlerini de olumlu etkiliyor." (Ö1)

"Öğrenciler aktif bir şekilde derse katılıyor fakat program yoğun olduğu için zaman sıkıntısı ve her öğrenciye sıranın gelmemesi gibi durumlarla karşılaşıyoruz." (Ö6)

"Öğretmenin rehber olmasıyla öğrenciler daha aktif katılıyor ve bu da derse katılım noktasında öğrencilerin aktif rol almasını arttırıyor." (Ö3)

Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programın CIPP Modeli ürün boyutuna göre değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, kendilerine yöneltilen dört soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda üç ana tema halinde sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen "Programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması konusunda neler düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Öğrenci ihtiyaçların karşılanması" teması, "Programın hedeflerine ulaşılma durumuyla ilgili düşünceleriniz nelerdir? sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Hedeflerin ulaşılma durumu" teması, "Programın olumlu ve olumsuz sonuçlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Programın daha etkili olabilmesi için neler önerirsiniz?" sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular "Programın olumlu ve olumsuz sonuçları" teması altında Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5. Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod
Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması	Öğrenci ihtiyaçlarına uygun Öğrenci ihtiyaçları konusunda yeterli Zamanla anlaşılacağı Kısmen ihtiyaçları karşılaması
Hedeflerin ulaşılma durumu	Sene sonunda belli olacağı Kesin olarak ifade edilemeyeceği Biraz daha zamana ihtiyaç duyulması
Programın olumlu ve olumsuz sonuçları	Konuşma becerilerine yer vermesi Öğrencilerin aktif olması Grup çalışmalarına çok yer verilmesi Zaman sıkıntısının yaşanması Etkinlik sayısının fazla olması Öğrenci mevcutlarının fazla olması Sonuçların zamanla ortaya çıkacağı

Tablo 5'de yer alan veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretim programının ürün boyutuna dair değerlendirmelerinin üç ana tema altında gruplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin programın öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması temasına ilişkin görüşleri ise, programın öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olması, yeterli olması, zamanla daha iyi anlaşılacağı ve kısmen ihtiyaçları karşılaması gibi yanıtların verildiği görülmektedir. Bu temaya yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"Programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması yönündeki fikrim bu sürecin biraz daha geçmesi, yani zamanla daha çok ortaya çıkması yönünde. Kısacası zamana ihtiyacımız var bence." (Ö4)

"Öğrenci ihtiyaçlarını kısmen karşılıyor diyebiliriz." (Ö6)

Programın hedeflerine ulaşılma durumuyla ilgili öğretmen görüşlerinin sene sonunda belli olacağı, zamana ihtiyaç duyulacağı ve kesin olarak ifade edilemeyeceği yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu temaya ilişkin bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

"Programın hedeflerine ulaşılma durumuyla ilgili görüş bildirmek için çok erken, zamana ihtiyaç var. En azından sene sonunda daha net bir şeylerin ortaya çıkacağını düşünüyorum." (Ö7)

"Programın başarıya ulaşılma durumuyla ilgili olarak yıl sonunda bir değerlendirme yapılabilir. (Ö3)

Programın olumlu ve olumsuz sonuçlarına ilişkin öğretmen görüşlerini, konuşma becerilerine yer vermesi ve öğrencilerin aktif olması programın olumlu sonuçları arasında yer aldığı görülmektedir. Olumsuz sonuçlarına dair görüşlerinin ise, grup çalışmalarına çok yer verilmesi, zaman sıkıntısının yaşanması, etkinlik sayısının fazla olması, öğrenci mevcutlarının fazla olması ve sonuçların zamanla ortaya çıkacağı yönünde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin programın olumlu ve olumsuz sonuçlarına yönelik görüşlerini yansıtan ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Olumlu ve olumsuz sonuçlarını görebilmemiz için daha erken. Zamana ihtiyacımız var. Sadece şunu söyleyebilirim ki grup çalışmaları fazla ve bundan dolayı zaman sıkıntısı yaşıyorum." (Ö3)

"Konuşma becerilerine yer verilmesini olumlu, grup çalışmaların çok fazla olmasını da olumsuz olarak değerlendiriyorum." (Ö1)

"Programın öğrenciler üzerinde olumlu ve olumuz etkilerinin izlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunun için de bir süreç gerekiyor, süreç içerisinde ortaya çıkanlar değerlendirilmeli." (Ö4)

"Öğrencilerin aktif olmasına neden olması programın en önemli olumlu sonucu bence." (Ö7)

SONUÇ

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın bağlam boyutu değerlendirildiğinde beşinci sınıf Türkçe öğretim programının yetkin ve erdemli insan yetiştirmeyi, Türkçe'nin etkin kullanılmasını, evrensel değerlere sahip bir şekilde gelişimin sağlanmasını, beceri odaklı yaklaşımın benimsenmesini ve öğrencilerin dil becerilerinin geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu görüşler program metinleri ile örtüşmektedir. TYMM, Ortak Metin'in çeşitli bölümlerinde vurgulanan temel felsefesi doğrultusunda, program yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Ayrıca öğretmenler programın öğrencilerin ihtiyaçları karşılama durumuyla ilgili olarak ihtiyaçların karşılandığın ifade edilmesiyle birlikte, zamana ihtiyacının olması, önceki programlara göre değişiklik göstermesi ve dilbilgisi konusu haricinde yeterli olduğu şeklinde görüşlerini sunmuştur. Programda, geleneksel dil bilgisi anlayışından uzaklaşmak amacıyla "dil bilgisi" yerine "dil yapıları" ifadesi tercih edilmiştir. Dil bilgisi konularına öğrenme çıktıları içinde doğrudan yer verilmemiş ve ölçme-değerlendirme süreçlerine dahil edilmemiştir. Bu değişikliklerle, dil bilgisinin bir amaç olarak görülmesi önlenmiş ve işlevsel dil bilgisi anlayışı benimsenerek dil yapılarının işlevleri ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2024). Bununla birlikte programın güçlü/zayıf yanları ile ilgili bulgular incelendiğinde; öğrenciyi merkeze alması, grup çalışmalarına ağırlık vermesi, dört temel beceriye önem vermesi, somut faaliyetlerin olması, öğretmenlerin yol gösterici olması ve iş birliği ruhunu benimsemesi programın güçlü yanları olarak belirtilmiştir. Grup çalışmalarının zaman alması, dilbilgisi konularının az olması, çok fazla etkinlik olması, ders saatinin yetersiz olması, bilgi düzeyinde öğrencilerin yetersiz olması, bazı

kazanım ve becerilerin çıkarılması gibi ifadeler programın zayıf yanları olarak belirtilmiştir. Ek olarak, zayıf yönünün olmadığına dair görüşün de olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın girdi boyutunda değerlendirildiğinde, TYMM beşinci sınıf Türkçe öğretim programının uygulanmasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini ile ilgili öğretmenlerin farklı fikirde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı programı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun bulurken bir kısmı ise yetersiz bulmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin özellikle okuma-yazma ve konuşma becerilerine ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz ve zayıf olduğu görülmektedir. TYMM modelinde Türkçe alan becerileri; anlama ve anlatma çerçevesinde dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri olarak ele alındığı anlaşılmaktadır (MEB, 2024). Program için öğretmenlere sunulan kaynak, araç-gereç ve materyallerin yeterliliğine ilişkin de öğretmen görüşlerinde farklı fikirlerin olduğunu anlaşılmaktadır. Materyal yeterliliği hakkında öğretmenlerin bir kısmının yeterli bulduğu, diğer bir kısmının da yetersiz bulduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, okulun fiziki koşulların programın öğrenme çıktılarına erişi için gerekli donanıma sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen fikirlerinin yine farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okulun fiziki koşullarının yeterli donanıma sahip olduğu, sahip olmadığı ve kısmen yeterli donanıma sahip olduğu ifade edilmektedir. Okulda uygulanan programlar, sınıf büyüklükleri ve okulun kapasitesinden doğrudan etkilenirken, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesi ise okul alanlarının nasıl kullanıldığıyla yakından ilişkilidir (Aydoğan, 2012).

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın süreç boyutunda değerlendirildiğinde, TYMM beşinci sınıf Türkçe öğretim programın uygulama sürecindeki sorunların öğretmen görüşlerine göre; yazma becerisinin zaman alması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, ders süresinin az olması, etkinliklerin tamamlamasındaki zorluklar, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve konu yetiştirmedeki sıkıntılar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin yenilenen programa uyum konusunda sıkıntı yaşadıklarını, öğretmenlerin iş yükünün arttığını ve programın uygulanma sürecinin aslında zamanla daha netlik kazanacağını belirtmiştir. Bunlara ek olarak, kitapların yoğun içeriğe sahip olduğu ve bu yoğunluğun azaltılması gerektiği, öğrenme çıktılarının daha anlaşılabilir bir hale getirilmesi konusunda da görüşler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin programı uygularken kullandığı yöntem ve teknikler ile uyguladıkları etkinliklerin soru-cevap tekniği, konuşma halkası, rol oynama, beyin fırtınası, kitapta yer alan etkinlikler ile öğrenci merkezli çalışmalar olduğu görülmektedir. Ülçay (2024) da TYMM çerçevesinde geliştirilen programların öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemekte, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemekte ve öğrenme öğretme süreçlerine teknoloji entegrasyonunu da içeren kapsamlı bir vizyona sahip olduğunu belirtmiştir. Memiş ve Kalyoncu (2024) da 2024 programının 2019 programından en belirgin farklarından birinin strateji, yöntem ve tekniklerin ele alınış biçimi olduğunu belirtmektedir. 2019 programında stratejilerin yüzeysel işlendiğini ve kazanımlar içinde yer verildiğini ifade ederken, 2024 programında dil eğitiminde kullanılacak stratejilerin daha ayrıntılı ele alındığını vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin programı uygularken kullandıkları etkinlikler ile ilgili genel olarak ders kitabında yer alan etkinliklerin yapıldığı ve ayrıca öğrenciyi düşündürmeye yönelik etkinliklerin uygulandığı tespit edilmiştir. Günümüz eğitim modelleri, aktif öğrenme, problem temelli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi yaklaşımların öğrencilerin öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiğini göstermektedir. Bu yöntemler, öğrencilerin sürece etkin katılımını teşvik etmekte, öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmekte ve öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır (Berk & Özer, 2024). Program, öğrencilerin kalıcı ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlamak amacıyla öğrenci merkezli, esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaktadır. Anlamlı öğrenmeyi destekleyen bu yaklaşım,

araştırma ve sorgulamaya dayalı olarak bilgi ve becerilerin yapılandırılmasını hedeflerken, bilişsel ve duyuşsal gelişimi bütüncül bir şekilde ele almaktadır (MEB,2024).

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın ürün boyutunda değerlendirildiğinde, programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılama hususunda öğretmen görüşlerinin farklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı yeterli, kısmen ve uygun bulurken bir kısmı ise zamanla anlaşılacağını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Programın hedeflerine ulaşılmasına ilişkin ise; genel olarak sene sonunda bu durumun belli olacağı, bunun için biraz zamana ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Programın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok programın olumsuz yönlerine dair görüşte bulundukları tespit edilmiştir. Olumlu yönler olarak sadece öğrencilerin aktif olması ve konuşma becerilere yer vermesi gibi durumların yer aldığı görülmektedir. Olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri ise, etkinliklerin fazla olması, sınıfların kalabalık olmasının yarattığı durumlar, zaman sıkıntısının yaşanması, grup çalışmalarına çok yer verilmesi ve zamanla birtakım durumların ortaya çıkacağı yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada TYMM beşinci sınıf Türkçe öğretim programı CIPP modeli çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Daha bütüncül bir değerlendirme gerçekleştirebilmek için ileriki yıllarda programın tüm kademelerdeki uygulamaları kapsayacak şekilde değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. Milli Eğitim Dergisi, 42(193), 29-43.

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 279-290.

Berk, Ş. & Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme, Journal of History School, 73, 3241-3256.

Can, F., & Kardaş, M. N. (2024). 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının bilişsel ve üstbilişsel stratejiler açısından incelenmesi. İçtimaiyat: Türk Eğitim Sisteminde Değişimler & Yeni Eğilimler, 166-185. https://doi. org/10. 33709/ictimaiyat. 1533868

Dawidowicz, P. (2011). With scholarship & practice in mind: The case study as research method. The Journal of Applied Instructional Design, 1(2), 5-12.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme. Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2015). Eğitimde program geliştirme (23. bs.). Pegem Akademi

Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. Alkım Yayınları.

Fidan, N. & Erden, M. (1998). Eğitime giriş. Alkım Yayınları.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). Program evaluation alternative approaches and practical guidelines (3rd ed.). Pearson Education.

Gültekin, N. (2016). Eğitim, öğretim & programlarla ilgili temel kavramlar. In M. Gültekin & İ. Usta (Eds.), Çocuk gelişiminde program (pp. 1-26). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Houser, R. A. (2015). Counselling and educational research evaluation and application. Sage Publications.

Johnson, R. B., & Dick, W. (2012). Evaluation in instructional design: A comparison of evaluation models. R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), Trends and issues in instructional design and technology (3rd ed.). Pearson

Kavan, N. , & Sarıkaya, B. (2024). Türkçe dersi öğretim programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 227-245.

Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. Harran Maarif Dergisi, 9(1), 108-146.

Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri: 2004-2013 yılları arası. Eğitim ve Bilim, 40(178). https://doi.org/10.15390/EB.2015.4167

Mathisons, S. (Ed.). (2005). Encyclopedia of evaluation. Sage Publications.

Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. International Journal of Language Academy, 12(2).

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. MEB.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004) Curriculum: Foundations: principles and issues (4th ed.). Allyn & Bacon.

Patton, M. Q. (1997). Utilization-focused evaluation: The new century text (3rd ed.). Sage Publications.

Robinson, B. (2002). The CIPP approach to evaluation. COLLIT Project.

Saracaloğlu, A. S., & Küçükoğlu, A. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. Pegem Akademi.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice. Springer.

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research and Development in Education, 5(1), 19-25.

Stufflebeam,D. L & Shinkfield,A. J. (2007). Evaluation theory, models and applications. Jossey Bass.

Taşpınar, M. (2017). Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri. Pegem Akademi

Ummanel, A., & Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. In S. Çelenk (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (pp. 35-52). Pegem Akademi.

Varış, F. (1983). Öğretmenlik mesleği üstüne. Milli Eğitim: Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi, 60, 7-8.

Yin, R. K. (2003). Case Study Research: Design and Methods (3rd ed.). Sage Publications.

Yin, R. K. (2013) Case study research: Design and methods (5th ed.). Sage Publications.

Yüksel, İ. (2010). Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası [Yayınlanmış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7.baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Çoban, A. (2015). Temel kavramlar. In G. Ocak (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (pp. 3-54). Pegem Akademi.

Ödemiş, İ. S. (2018). Meslek yüksekokulu İngilizce öğretim programının bağlam girdi süreç ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özçelik, D. A. (1981). Okullarda ölçme ve değerlendirme. ÜSYM-Eğitim Yayınları.

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. Ulusal Eğitim Toplu Dünya Dergisi, 1(2), 70-75.

YETİŞKİN BİREYLERDE ROMANTİK İLİŞKİ İSTİKRARININ YORDAYICILARI OLARAK KENDİNE YÖNELİK MÜKEMMELİYETÇİLİK VE PARTNERE YÖNELİK MÜKEMMELİYETÇİLİĞİN İNCELENMESİ

İldeniz KABAK

Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı
ildeniz.kabak@outlook.com
ORCID ID: 0009-0004-8288-9188

Mine MUYAN-YILIK

Doçent Doktor, İzmir Demokrasi Üniversitesi
mine.muyan@idu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9366-9173

Esra ASICI

Doçent Doktor, İzmir Demokrasi Üniversitesi
esra.asici@idu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0872-9042

Özet

Romantik ilişki, karşılıklı olarak deneyimlenen, belirli yoğunluğa sahip, davranışsal, bilişsel ve duygusal fenomenleri içeren gönüllü etkileşimler olarak tanımlanmaktadır. Romantik bir ilişki için ilk adımın nasıl atılacağı ve ilişkinin istikrarlı bir şekilde nasıl devam ettirileceği konuları yetişkinlik yıllarından itibaren bireyin yaşamında önemli bir gündem haline gelmektedir. İlişki istikrarı; romantik ilişkilerde bulunan bireylerin, ilişkiden aldıkları doyumu, mevcut ilişki dışındaki seçeneklerin niteliğini ve ilişkiye yaptıkları yatırımı dikkate alarak mevcut ilişkilerini devam ettirme eğilimlerini ifade etmektedir. Romantik ilişkilerin istikrarı yalnızca ilişkinin sahip olduğu dışsal koşullarla değil, partnerlerin kişilik özellikleriyle de yakından ilişkili olabilmektedir. Bu noktada, bireylerin kendilerine ve partnerlerine yönelik gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirlemeleriyle karakterize edilen mükemmeliyetçilik, ilişki dinamiklerini ve dolayısıyla ilişki istikrarını etkileyebilecek önemli bir kişilik özelliği olarak öne çıkmaktadır. Romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik, bireyin kendisine ve partnerine dair yüksek standartları ve gerçek dışı beklentileri olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmanın amacı, romantik ilişki deneyimi olan yetişkin bireylerde ilişki istikrarının yordayıcıları olarak kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ve partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin rollerinin incelenmesidir. Katılımcılar, yaşları 19-72 arasında değişen 198 yetişkinden (154 kadın ve 44 erkek) oluşmaktadır. Veriler, kişisel bilgi formuna ek olarak İlişki İstikrarı Ölçeği ile Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Türkçe uyarlamaları aracılığıyla toplanmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyonu analizi araştırmanın tüm değişkenleri arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Kendine ve partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarını ne ölçüde yordadığını ortaya koymak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgular, kendine yönelik ve partnere yönelik mükemmeliyetçilikten oluşan modelin ilişki istikrarına ait toplam varyansın %31'ini açıkladığını ortaya çıkarmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ilişki istikrarının anlamlı bir yordayıcısı değilken; partnere yönelik mükemmeliyetçilik ilişki istikrarının anlamlı ve olumlu yönde bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmış; gelecek araştırmacılar ve uygulamacılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İlişki istikrarı, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, partnere yönelik mükemmeliyetçilik, yetişkinlik

AN EXAMINATION OF SELF-ORIENTED PERFECTIONISM AND PARTNER-ORIENTED PERFECTIONISM AS PREDICTORS OF ROMANTIC RELATIONSHIP STABILITY IN ADULTS

Abstract

Romantic relationships are defined as voluntary interactions that are mutually experienced, have a certain intensity, and involve behavioral, cognitive, and emotional phenomena. Initiating a romantic relationship and maintaining it in a stable manner becomes a significant concern in an individual's life, starting from adulthood. Relationship stability refers to the tendency of individuals in romantic relationships to continue their current relationships, considering the satisfaction they derive from the relationship, the quality of options outside the current relationship, and their investment in the relationship. The stability of romantic relationships may be closely related not only to the external conditions of the relationship but also to the personality characteristics of the partners. At this point, perfectionism, which is characterized by individuals setting unrealistically high standards for themselves and their partners, emerges as an important personality characteristic that can affect relationship dynamics and, consequently, relationship stability. Perfectionism in romantic relationships is considered to be high standards and unrealistic expectations that individuals have for themselves and their partners. The purpose of this study is to examine self-oriented perfectionism and partner-oriented perfectionism as predictors of relationship stability in adults experiencing romantic relationships. Participants consisted of 198 adults (154 women and 44 men) ranging in age from 19 to 72. Data were collected using Turkish adaptations of the Investment Model Scale and the Romantic Relationship Perfectionism Scale, in addition to a personal information form. The Pearson product moment correlation analysis revealed significant and positive correlations among all variables in the study. multiple linear regression analysis was conducted to examine the extent to which self-oriented and partner-oriented perfectionism predicted romantic relationship stability. The findings revealed that the model consisting of self-oriented and partner-oriented perfectionism explained 31% of the total variance in relationship stability. In addition, according to the findings of the regression analysis, self-oriented perfectionism was not found to be a significant predictor, while partner-oriented perfectionism was found to be a significant and positive predictor of relationship stability. The findings were discussed in light of the literature, and recommendations were made for future researchers and practitioners.

Keywords: Relationship stability, self-oriented perfectionism, partner-oriented perfectionism, adulthood.

GİRİŞ

Romantik ilişki, karşılıklı olarak deneyimlenen, belirli yoğunluğa sahip; davranışsal, bilişsel ve duygusal fenomenleri içeren gönüllü etkileşimler olarak tanımlanmaktadır (Collins, 2003). Sağlıklı romantik ilişkiler bireyin kendini daha iyi tanımasında ve yaşamdan daha fazla doyum almasında önemli bir role sahiptir (Tosun vd., 2017). Gómez-López ve diğerleri (2019), romantik ilişkilerin beliren yetişkinlik yıllarından itibaren bireyin yaşamında kritik bir rol oynadığını ve bireyin romantik ilişkilerinde olumlu deneyimlerin yanı sıra olumsuz deneyimleri de yaşayabileceğini belirtmektedir. Kelley ve diğerleri (1983) ise romantik ilişkiyi önemli bir süre boyunca süren güçlü, istikrar ve karşılıklılık içeren bir deneyim olarak ele almaktadırlar. Bu doğrultuda istikrar, romantik ilişki içerisindeki bireylerin ihmal edemeyeceği bir ilke olarak öne sürülmektedir (Aron ve Aron, 1986). Beliren yetişkinlikten başlayarak romantik bir ilişki için ilk adımın nasıl atılacağı ve ilişkinin istikrarlı bir şekilde nasıl devam ettirileceği konuları oldukça önemli bir gündem haline gelmektedir (Arnett, 2000; Collins, 2003; Roisman vd., 2004).

İlişki istikrarı; romantik ilişkilerde bulunan bireylerin, ilişkiden aldıkları doyumu, mevcut ilişki dışındaki seçeneklerin niteliğini ve ilişkiye yaptıkları yatırımı dikkate alarak mevcut ilişkilerini devam ettirme eğilimlerini ifade etmektedir (Rusbult vd., 1998). İlişki istikrarının alanyazında çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Örneğin, sınır kişilik örgütlenmesi (Ertürk, 2022), erken dönem uyumsuz şemalar (Şahin, 2015), sosyal ağ onayı (Can ve Hovardaoğlu, 2015), ilişki süresi (Okutan ve Büyükşahin-Sunal, 2010), depresif semptom sıklığı (Roberson vd., 2018), fedakârlık ve affetme eğilimleri (Agnew, 2009), ilişkisel dayanıklılık (Canary vd., 2002), bağlanma (Duemmler ve

Kobak, 2001), evlilik doyumu (Schmitt ve Re, 2004), öznel refah düzeyi (Proulx vd., 2007) ve yaşam doyumuyla (Margelisch vd., 2017; Roberson vd., 2018) ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular ilişki istikrarının bireylerin hayatlarındaki önemine işaret etmektedir. Bu doğrultuda hem ulusal (Kayabaş ve Atak, 2021; Kızılkaya, 2021) hem de uluslararası (Freeman vd., 2023; Margelisch vd., 2017) alanyazında bireylerin romantik ilişki istikrarlarını yordayacak değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yürütülmektedir.

Alanyazında ilişkinin özelliklerinin/koşullarının ilişkideki istikrarla ilişkili olduğuna dair bulgular sunulmaktadır (Kelmer vd., 2013). Ancak romantik ilişkilerin istikrarı yalnızca ilişkinin sahip olduğu koşullarla değil, partnerlerin kişilik özellikleriyle de yakından ilişkili olabilmektedir (Sayehmiri vd., 2020). Romantik ilişkilere sahip olan bireylerin mükemmeliyetçilik eğilimleri bu noktada, ilişki dinamiklerini ve dolayısıyla ilişki istikrarını etkileyebilecek önemli bir kişilik özelliği olarak öne çıkabilir (Habke ve Flynn, 2002). Mükemmeliyetçilik; bireyin kusursuzluğu elde etmek amacıyla yüksek standartlar belirlemesi ve bunları elde etmek için yoğun çaba göstermesini ifade eden bir kavramdır (Frost vd., 1990). Hewitt ve Flett (1993) mükemmeliyetçiliği (1) kendine yönelik mükemmeliyetçilik, (2) diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ve (3) toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır. Matte ve Lafontaine (2012) ise mükemmeliyetçi kişiliği romantik ilişkiler bağlamında ele almaktadır. Romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi ve partneriyle ilgili gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirlemesi ve bunların karşılanmasını beklemesiyle karakterize edilmektedir (Haring vd., 2003). Kendine yönelik mükemmeliyetçilik; kişinin mükemmeliyetçi yüksek standartlara ulaşmak için yoğun bir çabası, zayıf yönlerini ve hatalarını sertçe eleştirmesi ile tanımlanırken, partnere yönelik mükemmeliyetçilik; kişinin sahip olduğu mükemmeliyetçi standartlarını partnerinden beklemesi ve bunların gerçekleşmemesi durumunda partnerine yönelik kötücül duygular, suçlama yönelimleri ve güven eksikliği duyması ile tanımlanmaktadır (Matte ve Lafontaine, 2012).

Romantik ilişkilerdeki bireyin kendine yönelik mükemmeliyetçiliği (Burns, 1980; Çoban, 2023; Peterson, 2017; Şensoy vd., 2019) ile partnerine yönelik mükemmeliyetçiliğinin (Çoban, 2023; Matte ve Lafontaine, 2012; Stoeber, 2012; Şensoy vd., 2019) romantik ilişkinin deneyimlenme biçimi ve istikrarı (alt boyutları) üzerinde rol oynayabileceği ulusal ve uluslararası araştırmalarda vurgulanmaktadır. Örneğin, uluslararası alanyazında Stoeber (2012) kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarının alt boyutu olan ilişki doyumunu olumsuz yönde yordadığına dair bulgulara erişmişken; Peterson (2017) kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki doyumunu olumlu yönde yordadığını bulmuştur. Ulusal alanyazına bakıldığında ise Çoban (2023) kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarının her bir alt boyutunu ne ölçüde yordadığını incelemiştir. Çoban'ın (2023) bulgularına göre kendine yönelik mükemmeliyetçilik seçeneklerin niteliğini değerlendirme alt boyutunu olumsuz yönde yordarken; yatırım ve ilişki doyumu alt boyutlarını olumlu yönde yordamaktadır. Bir başka ulusal araştırmada ise Şensoy ve diğerleri (2019) ilişki istikrarının alt boyutlarından olan ilişki doyumuna odaklanmış ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki doyumunu anlamlı ve olumlu yönde yordadığı bulgusuna erişmişlerdir. Bu noktada hem uluslararası hem de ulusal alanyazının kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin yordama rolüne ilişkin çelişkili bulgular sunduğu gözlemlenmektedir.

Kendine yönelik mükemmeliyetçilikte olduğu gibi partnere yönelik mükemmeliyetçilik de alanyazın ilişki istikrarı açısından farklı bulgular sunmaktadır. Alanyazındaki bulgular partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarıyla (ya da alt boyutlarıyla) olumsuz yönde ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Matte ve Lafontaine, 2012; Stoeber, 2012; Şensoy vd., 2019). Örneğin, Stoeber (2012) çalışmasında partnere yönelik mükemmeliyetçilik arttıkça ilişki doyumunun düştüğünü belirtmiştir.

Benzer şekilde Şensoy ve diğerleri (2019) partnere yönelik mükemmeliyetçilikteki artışın ilişki istikrarının alt boyutu olan ilişki doyumundaki düşüşü anlamlı şekilde yordadığını bulmuşlardır. Daha sıklıkla belirtilen bu olumsuz ilişkinin yanı sıra alanyazında partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarının alt boyutlarıyla olumlu yönde ilişkili olabileceğine dair bulgular da görülmektedir. Örneğin Çoban (2023) partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin yatırım ve ilişki doyumu alt boyutlarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığına dair bulgular sunmaktadır. Bir başka deyişle, Çoban'ın (2023) çalışmasında katılımcıların partnerlerine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça ilişkilerine yaptıkları yatırım ve ilişkilerinden aldıkları doyum düzeyleri de artmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde kendine ve partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarı üzerindeki yordayıcı rollerini ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ek olarak sınırlı sayıda olan bu araştırmaların ilişki istikrarı açısından da çelişkili bulgular sunduğu gözlemlenmektedir. Alanyazının bu sınırlılığı, ilişki istikrarı için önemi vurgulanan romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin (Habke ve Fynn, 2002) ilişki istikrarı ile ilişkisinin çalışılmasına ihtiyaç duyulduğuna işaret edebilir. Bu doğrultuda bu araştırmada romantik ilişki deneyimi olan yetişkin bireylerde ilişki istikrarının yordayıcıları olarak kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ve partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların hem romantik ilişkilerdeki mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarını açıklamada rolüne ışık tutabileceği hem de elde edilecek bulgulardan yola çıkılarak araştırmacılara ve uygulamacılara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada romantik ilişkisi sürmekte olan yetişkinlerde kendine ve partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarı üzerindeki yordayıcı rolleri incelenmiştir. Araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve ikiden fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012).

Katılımcılar

Araştırmaya 198 yetişkin katılmıştır. Katılımcıların 154'ü kadın (%77.8) ve 44'ü (%22.2) erkektir. Katılımcıların yaşları 19 ile 72 arasında değişmektedir (M = 42, SD =13.8). Katılımcıların romantik ilişkilerinin süresi incelendiğinde ilişki sürelerinin bir yıldan az ile beş yılı aşan süreler içerisinde değiştiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların %63.6'sının (N = 126) romantik ilişki süresi beş yıldan fazla iken %12.6'sının (N = 25) 2-5 yıl arasında, %10.1'inin (N = 20) 1-2 yıl arasında, %13.6'sının (N = 27) 0-1 yıl arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, %24.2'sinin (N = 48) yüksek lisans-doktora mezunu, %52'sininn (N = 103) lisans mezunu, %16.7'sinin (N = 33) lise mezunu, %4.5'inin (N = 9) ortaokul mezunu, %2.5'inin (N = 5) ilkokul mezunu olduğu gözlemlenmiştir. Algılanan sosyoekonomik düzeylerine bakıldığında ise %10.6'sının (N = 20) üst orta, %43.4'ünün (N = 86) orta, %27.8'inin (N = 55) alt orta, %18.2'sinin (N = 36) alt sosyoekonomik düzeylerinde olduğu görülmüştür

Veri Toplama Araçları

Veriler toplanırken araştırmacılar tarafından oluşturulan ve katılımcıların yaş, cinsiyet, ilişki süresi, eğitim durumu ve algılanan sosyoekonomik düzeyleri hakkında bilgi elde etmeyi hedefleyen

Kişisel Bilgi Formuna ek olarak İlişki İstikrarı Ölçeği ile Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden yararlanılmıştır.

İlişki İstikrarı Ölçeği

Ölçek, Rusbult ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek seçeneklerin niteliklerini değerlendirme, ilişki yatırımı ve ilişki doyumunu içeren üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyut için 10 madde olmak üzere ölçekte toplamda 30 madde yer almaktadır. Alt ölçeklerdeki ilk beş madde 4'lü Likert tipi derecelendirmeye sahipken diğer beş madde ise 9'lu Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin güvenirliğinin bir göstergesi olarak Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için .91 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin alt testlerinin iç tutarlığına ilişkin Cronbach Alfa katsayılarının ise, ilişki doyumu için .92 ile .95 arasında, ilişki yatırımı için .82 ile .84 arasında, seçeneklerin niteliğini değerlendirme için .82 ile .88 arasında değiştiği beliritlmiştir (Rusbult vd., 1998). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Büyükşahin ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve test-tekrar test güvenirlik çalışmaları yapılarak alt boyutlarının iç tutarlığına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları ilişki doyumu için .90, ilişki yatırımı için .84 ve seçeneklerin niteliğini değerlendirme için .84 olarak saptanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alfa değeri .74 olarak bulunmuştur (Büyükşahin vd., 2005). Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Ölçek, Matte ve LaFontaine (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve partnere yönelik mükemmeliyetçilik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyut için 7'şer madde olmak üzere toplam 14 madde yer almaktadır. Ölçekteki maddeler 7'li Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin geçerlik ve test-tekrar test güvenirlik çalışmaları yapılmış olup Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kendine yönelik mükemmeliyetçilik için .88, partnere yönelik mükemmeliyetçilik için .72 olarak hesaplanmıştır (Matte ve LaFontaine, 2012). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Özteke (2015) tarafından yapılmıştır. Türkçe ölçek formunun iç tutarlığına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda erkekler için .73, kadınlar için .84 olarak bulunurken, partnere yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda erkekler ve kadınlar için .77 olarak saptanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alfa değeri .84 olarak bulunmuştur (Özteke, 2015). Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin bütünü için .86, kendine yönelik mükemmeliyetçilik için .85 ve partnerine yönelik mükemmeliyetçilik için .78 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırmanın verileri, kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak çevrim içi anket yoluyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarına geçilmeden önce katılımcılara Gönüllü Katılım Formu iletilmiştir. Bu form ile araştırmanın amacı, verilerin gizliliği, katılımın gönüllülüğü ve araştırmacıların iletişim bilgileri hakkında bilgi verilmiştir. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür.

Değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Kendine ve partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarını ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi IBM SPSS 26 programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın değişkenleri olan kendine yönelik mükemmeliyetçilik, partnere yönelik mükemmeliyetçilik ve ilişki istikrarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

	Min - Max	*M*	*SS*	Çarpıklık	Basıklık
1. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	7.00 - 49.00	28.84	9.25	-.45	.23
2. Partnere yönelik mükemmeliyetçilik	7.00 - 49.00	29.29	8.67	-.77	.76
3. İlişki doyumu	34.00-164.00	111.2	27.60	-.83	-.07

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların değişkenlere ilişkin ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması kendine mükemmeliyetçilik için M = 28.84 (SS = 9.25), partnerine mükemmeliyetçilik için M = 29.29 (SS = 8.67) ve ilişki istikrarı için M = 111.2 (SS = 27.60) olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde tüm değerlerin -1 ile +1 (referans) sınırları arasında yer aldığı görülmektedir. Buna göre, veri setinin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği söylenebilir.

Tablo 2. Değişkenler Arası Korelasyonlar

	1	2	3
1.İlişki istikrarı	-		
2.Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	.49***	-	
3.Partnere yönelik mükemmeliyetçilik	.55***	.76***	-

Değişkenler arasındaki korelasyon ilişkileri Tablo 2'de verilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi ilişki istikrarı hem kendine yönelik mükemmeliyetçilik (r = .49, p < .05) ile hem de partnere yönelik mükemmeliyetçilik (r = .55, p < .05) ile anlamlı ve olumlu yönde ilişkili olarak bulunmuştur. Ek olarak kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin de birbirleriyle anlamlı ve olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür (r = .76, p < .05).

Tablo 3. İlişki İstiskrarının Kendine ve Partnere Yönelik Mükemmeliyetçilik Aracılığıyla Yordanması

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar		
Model	***B***	***SH***	***B***	***t***	***p***
1. (Sabit)	57.74	5.94		9.72	< .001
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	.50	.27	.17	1.80	.07
Partnere yönelik mükemmeliyetçilik	1.33	.29	.42	4.55	< .001
R = .56	R^2 = .31	F(2,195) = 43.79	p <. 001		

Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ve partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarı üzerindeki yordayıcı rolleri çoklu regresyon analizi aracılığıyla test edilmiştir. İlişki istikrarı bağımlı değişken olarak atanırken kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile partnere yönelik mükemmeliyetçilik eşzamanlı yordayıcı değişkenler olarak analize eklenmiştir. Örneklem büyüklüğü yeterli olduğu için (N

> 50 + 8 IVs, Green, 1991), kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile partnere yönelik mükemmeliyetçiliği içeren modelin ilişki istikrarı içindeki açıkladığı toplam varyansı belirlemek için R^2 değeri kullanılmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve partnere yönelik mükemmeliyetçilik puanlarının ilişki istikrarı puanlarını yordamasına ilişkin R ve R^2 değerleri ile değişkenlerin bireysel olarak yordayıcı rollerini ortaya koyan katsayı değerleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tabloda görüldüğü üzere, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile partnere yönelik mükemmeliyetçilikten oluşan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F (2,195) = 43.79, $p < .001$) ve değişkenlerin birlikte ilişki istikrarının toplam varyansının % 31'ini açıkladığı saptanmıştır. Bir başka deyişle, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile partnere yönelik mükemmeliyetçilikten oluşan modelin bu araştırma yer alan yetişkinlerin ilişki istikrarı düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ilişki istikrarının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunamazken (B = .17, $p > .05$), partnere yönelik mükemmeliyetçilik ilişki istikrarının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (B = .42, $p < .001$). Partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, bu araştırmanın örnekleminde yer alan yetişkin bireylerde partnere yönelik mükemmeliyetçilik arttıkça ilişki istikrarının da arttığı gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, romantik ilişki deneyimi olan yetişkin bireylerde ilişki istikrarının yordayıcıları olarak kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ve partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin rollerinin incelenmesidir. Çalışmanın tüm değişkenleri arasında bulunan anlamlı ve olumlu yönde korelasyon ilişkilerine ek olarak, kendine ve partnere yönelik mükemmeliyetçilikten oluşan regresyon modelinin ilişki istikrarını anlamlı şekilde yordadığı ve ilişki istikrarında meydana gelen değişimin %31'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, mükemmeliyetçi eğilimlerin romantik ilişki deneyimleri üzerindeki anlamlı rolüne işaret eden açıklamalarla tutarlılık göstermektedir (Habke ve Flynn, 2002; Flett ve Hewitt, 2012).

Bu araştırmada romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik değişkenlerinden kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarını anlamlı şekilde yordamadığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Shea ve diğerlerinin (2006) bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Shea ve diğerleri (2006) de benzer şekilde kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarının bir yönü olan ilişki doyumunu yordamada anlamlı bir role sahip olmadığını bulmuşlardır. Buna göre, bireyin romantik ilişkisinde arzu ettiği yüksek standartlara ulaşmak için kişisel olarak yoğun bir çaba göstermeye ve ilişkideki zayıf yönlerini ve hatalarını acımasız bir şekilde eleştirmeye yönelik eğilimi (Matte ve Lafontaine, 2012; Stoeber, 2012) ilişkiyi devam ettirmeye yönelik düşünce ve davranışları yani ilişki istikrarı üzerinde belirleyici bir rol oynamamaktadır. Bununla birlikte; literatürde kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarını yordamada anlamlı bir değişken olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Burns, 1980; Çoban, 2023; Peterson, 2017; Şensoy vd., 2019). Araştırma bulguları arasındaki bu tutarsızlık; araştırma örnekleminin farklı gelişim dönemlerini içeren geniş yaş aralığını kapsamasıyla açıklanabilir. Yetişkinliğin farklı gelişim aşamalarında olan katılımcılar için kendine yönelik mükemmeliyetçilik farklı işlevlere sahip olabilir. Bu durum da romantik ilişkilerde kendine yönelik mükemmeliyetçi çabaların ilişki istikrarı açısından kararlı bir yordayıcı olarak bulunmasının önüne geçmiş olabilir. Ek olarak kendine yönelik mükemmeliyetçilik ilişki istikrarının her alt boyutu için farklı işlev görüyor olabilir. Örneğin ulusal alanyazında Çoban (2023) kendine yönelik mükemmeliyetçiliği seçeneklerin niteliğini değerlendirme açısından olumsuz yönde bir yordayıcı olarak bulmuşken ilişki yatırımı ve ilişki doyumu açısından olumlu yönde bir yordayıcı olarak bulmuştur. Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin

bu araştırmada anlamlı bir yordaycı olarak bulunamaması ilişki istikrarının toplam puan üzerinden değerlendirmesinde de kaynaklanıyor olabilir.

Romantik ilişkilerde deneyimlenen diğer mükemmeliyetçiliğe bakıldığında ise bu araştırmada partnere yönelik mükemmeliyetçilik ilişki istikrarının anlamlı ve olumlu yönde bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Diğer bir deyişle, bulgular katılımcıların partnerlerine yönelik mükemmeliyetçilikleri arttıkça ilişki istikrarlarının da arttığı ortaya koymuştur. Buna göre, partneriyle ilgili yüksek standartlar oluşturan bireylerin mevcut ilişkilerini devam ettirmeye yönelik eğilimlerinin daha yüksek olacağı söylenebilir. Alanyazında bu bulguyla hem tutarlı hem de çelişkili bulgular yer almaktadır. Örneğin alanyazındaki çalışmaların çoğunluğunda partnere yönelik mükemmeliyetçilik ile ilişki istikrarı ya da alt boyutları arasında olumsuz yöndeki ilişkiye işaret edilmektedir (Matte ve Lafontaine, 2012; Stoeber, 2012; Şensoy vd., 2019). Olumsuz ilişkiye dair bu bulgu Şensoy ve diğerlerinin (2019) çalışmasında partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin partner üzerinde yarattığı baskı ve ilgili baskının ilişki doyumunun azalmasıyla sonuçlanabileceği şeklinde açıklanmaktır. Bununla beraber ulusal alanyazın bu araştırmada elde edilen partnere ilişkin mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığına dair bulguyla tutarlı bulgular da sunmaktadır. Örneğin Çoban (2023) çalışmasında partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarının seçeneklerin niteliğini değerlendirme ve ilişki yatırımı alt boyutlarını anlamlı ve pozitif yönde yordadığına dair bulgulara erişmiştir. Çoban (2023) partnere yönelik mükemmeliyetçilik eğilimi daha yüksek olan bireylerin kusursuz ve mükemmel ilişkiye ulaşma arzusuyla ilişkilerine daha fazla yatırım yapıyor olabileceklerini belirtmiştir. İlişkiye yapılan yatırımın artışı ilgili araştırmayla tutarlı olarak bu araştırmada da ilişki istikrarının artışına katkı sunuyor olabilir.

Bu araştırmanın bulguları da dahil olmak üzere ilgili alanyazın romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarı ve alt boyutları (ilişki doyumu, seçeneklerin niteliği, ilişki yatırımı) açısından önemini ve oynadığı farklı rolleri ortaya koymaktadır. Alanyazında kendine ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik boyutlarının ağırlıklı olarak ilişki doyumu alt boyutuna odaklandığı görülmüştür. Bu durum ilişki istikrarının diğer alt boyutları da içerecek şekilde bütünsel olarak ele alınmasına olan ihtiyaca dikkat çekmektedir. Bu araştırmada tüm alt boyutları içerecek şekilde ilişki istikrarının ele alınmasının ve romantik ilişkilerde hem kendine yönelik hem partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin yordayıcılar olarak incelenmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların alanyazına sağlayacağı olası katkıların yanı sıra araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu araştırma ilişkisel bir araştırma olup değişkenler arası neden-sonuç bağına dair bilgi sunmamaktadır. Gelecek araştırmalar neden-sonuç bağına ulaşmak için deneysel araştırmalardan yararlanabilirler. İlgili araştırmada veriler kesitsel olarak toplanmış ve dolayısıyla değişkenlerin zaman içerisindeki değişimlerine dair verilere erişilememiştir. Değişkenlerin zaman içerisindeki değişimlerini yakalamak için gelecek araştırmalarda boylamsal yöntemlerden yararlanılabilir. Araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini arttırmak için gelecek araştırmacılar örneklem sayısını genişletebilirler, değişkenlerin yetişkinliğin belirli bir evresindeki (beliren yetişkinlik, orta yetişkinlik, ileri yetişkinlik vb.) ilişkisine dair araştırmalar tasarlayabilirler. Ek olarak hem uluslararası hem ulusal alanyazın romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik ile ilişki istikrarı arasındaki ilişkiyle ilgili olarak sınırlı ve çelişkili bulgular sunmaktadır. Bu durum uygulayıcıların ilişki istikrarını desteklemede sunacağı hizmetlerin belirlenmesi açısından güçlük yaratıyor olabilir. Bu araştırmada alanyazındaki araştırmaların çoğunluğuyla benzer olarak nicel ölçümlerden yararlanılmıştır. Nicel ölçümlerde elde edilen çelişkili bulguların sınırlılığı da düşünülünce katılımcıların romantik ilişkilerindeki kendilerine ve partnerlerine yönelik mükemmeliyetçilik deneyimlerinin ve bu deneyimlerin romantik ilişkileri üzerindeki rollerinin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacak nitel

ölçümlerin de entegre edildiği karma desen araştırmalardan yararlanılabilir. Romantik ilişkilerde kendine ve partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin ilişki istikrarı üzerindeki rolüne dair erişilecek daha kapsamlı bulgular ışığında uygulamacılar yetişkinlerde ilişki istikrarını destekleme romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğe özgü bireysel ya da grup müdahaleleri sunabilirler.

KAYNAKLAR

Agnew, C. R. (2009). *Commitment, theories and typologies* (Publication No. 28). Purdue University.

Aron, A., & Aron, E. N. (1986). Love as the expansion of self: Understanding attraction and satisfaction. Hemisphere.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–479. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469.

Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today, 14*, 34–52.

Büyükşahin, S. A., Hasta, D., & Hovardaoğlu, S. (2005). İlişki İstikrarı Ölçeği (İİÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 8*(16), 25–35.

Canary, D. J., Stafford, L., & Semic, B. A. (2002). A panel study of the associations between maintenance strategies and relational characteristics. *Journal of Marriage and the Family, 64*(2), 395–406. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00395.x

Can, F., & Hovardaoğlu, S. (2015). Romantik ilişkilerde sosyal ağ etkileri. *Nesne-Psikoloji Dergisi, 5*, 43-65.

Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 13*(1), 1–24. https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001

Çoban, D. (2023). Romantik ilişkisi olan yetişkinlerde ilişki istikrarının yordayıcıları: Bağlanma boyutları, aşk biçimleri, algılanan ebeveyn tutumları ve mükemmeliyetçilik [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi. https://openaccess.marmara.edu.tr/entities/publication/2b121d09-5c53-4297-bed2-a3ff6fe06c68

Duemmler, S. L., & Kobak, R. (2001). The development of commitment and attachment in dating relationships: *Attachment security as a relationship construct. Journal of Adolescence, 24*(4), 401–415.

Ertürk, Y. (2022). Romantik ilişkilerde ilişki istikrarı: Sınır kişilik örgütlenmesinde erken dönem uyumsuz şemalar, ilişkilerde manipülasyon ve flört şiddeti bağlamında incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

Freeman, H., Simons, J., & Benson, N. F. (2023). Romantic duration, relationship quality, and attachment insecurity among dating couples. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(856). https://doi.org/10.3390/ijerph20010856.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449–468. http://dx.doi.org/10.1007/BF01172967.

Gómez-López, M., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Psychological well-being during adolescence: Stability and association with romantic relationships. *Frontiers in Psychology,* 10, 1772. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01772.

Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis? *Multivariate Behavioral Research, 26*(3), 499-510.

Habke, A. M., & Flynn. C. A. (2002). Interpersonal aspects of trait perfectionism. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.). *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 151- 180). American Psychological Association.

Haring, M., Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2003). Perfectionism, coping, and quality of intimate relationships. *Journal of Marriage and Family, 65*(1), 143–158.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: a test of the specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 102*(1), 58-65.

Karasar, N. (2012*). Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi. (Kitap)

Kayabaş, A., & Atak, H. (2021). Beliren yetişkinlikte ilişki istikrarı: Anneye bağlanma ve bilişsel tamamlanma ihtiyacının yordayıcılığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 13*(1), 227–244. https://doi.org/10.18863/pgy.936498.

Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L. A., & Peterson, D. R. (1983). *Close relationships*. W. H. Freeman and Company.

Kelmer, G., Rhoades, G. K., Stanley, S., & Markman, H. J. (2013). Relationship quality, commitment, and stability in long-distance relationships. *Family Process, 52*(2), 257-270. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01418.x

Kızılkaya, O. (2021). The role of attachment and conflict resolution styles on romantic relationship commitment of emerging adults: Investment model perspective [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.

Margelisch, K., Schneewind, K. A., Violette, J., & Perrig-Chiello, P. (2017). Marital stability, satisfaction and well-being in old age: Variability and continuity in long-term continuously married older persons. *Aging & Mental Health, 21*(4), 389–398. https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1102197.

Matte, M., & Lafontaine, M. F. (2012). Assessment of romantic perfectionism: Psychometric properties of the Romantic Relationship Perfectionism Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 45*(2), 113–132. https://doi.org/10.1177/0748175611429303.

Okutan, N., & Büyükşahin-Sunal, A. (2010). Romantik ilişkilerde bağlanım: Dindarlık algısı ve romantik ilişkilerle ilgili kalıpyargılar. *Türk Psikoloji Yazıları, 13*(26), 80–88.

Özteke, H. İ. (2015). Bağlanma, eş seçiminde sınırlandırıcı inançlar ve beden imgesi baş etme stratejilerinin romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliği yordaması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Petersen, M. (2017). The impact of perfectionism in couple conflict and relationship satisfaction: An exploration of the mediating influence of perfectionism in Gottman's conflict model [Unpublished master's thesis]. Azusa Pacific University.

Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: *A meta-analysis. Journal of Marriage and Family, 69*(3), 576–593. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00393.

Roberson, P. N., Norona, J. C., Lenger, K. A., & Olmstead, S. B. (2018). How do relationship stability and quality affect wellbeing? Romantic relationship trajectories, depressive symptoms, and life satisfaction across 30 years. *Journal of Child and Family Studies, 27*(7), 2171–2184. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1052-1.

Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development, 75*(1), 123–133. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00658.x.

Rusbult, C. E., Martz, J. M., & Agnew, C. R. (1998). The investment model scale: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. *Personal Relationships, 5*, 357–391.

Sayehmiri, K., Kareem, K. I., Abdi, K., Dalvand, S., & Gheshlagh, R. G. (2020). The relationship between personality traits and marital satisfaction: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychology, 8*, article 15. https://doi.org/10.1186/s40359-020-0383-z.

Schmitt, M., & Re, S. (2004). Partnerschaften im höheren Erwachsenenalter. In A. Kruse & M. Martin (Eds.), *Encyclopedia of gerontology* (pp. 373–386). Bern, Switzerland: Huber.

Shea, A. J., Slaney, R. B., & Rice, K. G. (2006). Perfectionism in intimate relationships: The Dyadic Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39*(2), 107–125. https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909793.

Stoeber, J. (2012). Dyadic perfectionism in romantic relationships: Predicting relationship satisfaction and long-term commitment. *Personality and Individual Differences, 53*(3), 300–305. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.002.

Şahin, C. (2015). 20-40 yaş arası bireylerde erken dönem uyumsuz şemalar ve ilişki istikrarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.

Şensoy, G., Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2019). İlişki doyumunun mükemmeliyetçilik ve güven aracılığıyla yordanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*, 230–249. https://doi.org/10.9779/pauefd.454315

Tosun, C., Yazıcı, H., & Altun, F. (2017). Evlilik öncesindeki ve evli bireylerin ilişki nitelikleri, benlik kurguları ve özgeci davranış düzeyleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 17*(38), 73–94.

YAPAY ZEKÂ İLE İÇERİK ANALİZİ: İNSAN KODLAMASI İLE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Nurgül ERBAĞCI

Doktor Öğretim Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
nurgul.erbagci@hku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7411-6781

Özet

Bu araştırma, yapay zekâ araçları (ChatGPT, GitHub Copilot, DeepSeek, Gemini) aracılığıyla gerçekleştirilen içerik analizi sonuçları ile araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi sonuçlarının karşılaştırılması olarak incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları 2024-2025 eğitim öğretim yılında ikinci sınıfta öğrenim gören 10 sınıf öğretmeni adayı ile oluşturulmuştur. Veriler, katılımcıların yaratıcı düşünme etkinliği sonrasında yazdıkları yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizi sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra aynı veri setine yapay zekâ araçları aracılığıyla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonuçları, Miles ve Huberman'ın kodlayıcılar arası görüş birliği formülüyle nicel olarak karşılaştırılmış; ayrıca ortaya çıkan kod ve temalar benzerlik ve farklılıkları açısından nitel olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, araştırmacı ile yapay zekâ uygulamaları arasında düşük düzeyde uyum olduğu; en yüksek uyumun DeepSeek ile GitHub Copilot arasında gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. En fazla tema Gemini tarafından, en fazla kod ise araştırmacı tarafından üretilmiştir. Ayrıca yapay zekâların özgün kodlar oluşturduğu görülmüştür. Sonuç olarak, yapay zekâ uygulamaları derinlemesine analizlerde sınırlılıklar taşımakla birlikte, araştırmacılara alternatif bakış açıları kazandırarak içerik analizlerinin değerlendirilmesinde destekleyici bir araç olarak kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ, içerik analizi, kodlayıcılar arası uyum

CONTENT ANALYSIS WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE: A COMPARATIVE STUDY WITH HUMAN CODING

Abstract

This study is a descriptive research that aims to compare the results of content analysis conducted by artificial intelligence tools (ChatGPT, GitHub Copilot, DeepSeek, and Gemini) with those performed by the researcher. The participants of the study consisted of 10 second-year pre-service primary school teachers enrolled in the 2024–2025 academic year. The data were collected through reflective journals written by the participants following a creative thinking activity. In the data analysis process, content analysis was first carried out by the researcher. Subsequently, the same data set was analyzed using the selected artificial intelligence tools. The results of the content analyses were quantitatively compared using Miles and Huberman's inter-coder agreement formula, and the codes and themes identified were also examined qualitatively in terms of their similarities and differences. The findings revealed a low level of agreement between the researcher and the AI tools, with the highest consistency observed between DeepSeek and GitHub Copilot. Gemini generated the highest number of themes, while the researcher produced the greatest number of codes. Furthermore, it was found that the AI tools generated some unique codes that differed from those of the researcher. In conclusion, although artificial intelligence tools have certain limitations in conducting in-depth analyses, they can offer researchers alternative perspectives and serve as supportive tools in evaluating and enhancing content analyses.

Keywords: Artificial intelligence, content analysis, inter-coder compatibility

GİRİŞ

Sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan içerik analizi, belirli ilkelere dayalı kodlama süreciyle metinlerdeki sözcüklerin ya da ifadelerin daha küçük anlam birimlerine ayrılarak sistemli ve tekrarlanabilir biçimde özetlenmesini sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Veri analizi süreci, verilerin hazırlanmasını, verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirmesiyle temalara haline getirmeyi ve ulaşılan tema ve kodları şekiller, tablolar veya bir

tartışma halinde sunmayı kapsamaktadır. Bu aşamalar birbirinden kopuk bir şekilde ilerlemez; birbiri ile bağlı olarak, iç içe geçmiş şekilde ilerler (Creswell, 2013).

Nitel veri analizi süreci, 1980'li yılların başında verilerin daha sistemli biçimde düzenlenmesi, depolanması ve analiz edilmesi amacıyla bilgisayar ortamına taşınmıştır. Bu dönemde geliştirilen yazılımlar, araştırmacıların metin ve görsel veriler üzerinde yürüttükleri analizleri daha düzenli ve erişilebilir hale getirmiştir. Ancak bilgisayar destekli analiz, sürecin yalnızca teknik yönünü kolaylaştırmış; kodlama, temalandırma ve yorumlama gibi temel adımlar yine araştırmacının bilişsel ve sezgisel kararlarına dayanmaya devam etmiştir. Araştırmacı, metin ya da görsel veriden anlamlı bölümler seçip uygun kodları belirlerken bilgisayar, bu kodların kaydedilmesi, düzenlenmesi ve çıktıların oluşturulması gibi işlemlerde destekleyici bir araç olarak kullanılmıştır (Creswell, 2013).

Günümüzde ise nitel veri analizinde bilgisayarların sağladığı bu teknik kolaylıklar, yerini yapay zekâ destekli uygulamalara bırakmaya başlamış ve bilimsel araştırma süreçlerinde bu teknolojilerin kullanımını ele alan çalışmalar artmıştır (Atmaca, 2025, Hernández-Lugo, 2024; Platt, & Platt. 2023; Torre-López, Ramírez, & Romero, 2023; Uyan, 2023; Wang, Fu, Du, Gao, Huang, vd. 2023). Yapay zekâ araçları, bilimsel araştırmalarda hipotez oluşturma, deney tasarlama, büyük veri kümelerini toplayıp yorumlama süreçlerini desteklemek ve hızlandırmak amacıyla giderek daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Wang vd., 2023). Yapay zekâ araçları özellikle büyük miktarda verileri verimli bir işlemekte, böylece bilimsel araştırmaların hızını artırmakta ve daha önce keşfedilmeyen desenlerin ortaya çıkmasına fırsat sağlamaktadır (Ersöz ve Orhan, 2024; Torre-López, Ramírez, & Romero, 2023). Buna karşın yapay zekâ araçlarının yanlış bilgilendirme ve önyargı üretme potansiyelinin bulunması nedeniyle, sunduğu bilgilerin doğruluğu, şeffaflığı ve etik standartlara uygunluğu konusunda önemli endişeler de bulunmaktadır (Ersöz ve Orhan, 2024). Bilimsel araştırma sürecinde yapay zekâ araçlarının kullanımının yaygınlaşması, bilimsel akla, bilgi üretimine ve etik sorumluluğa yeniden üzerinde durulmasını gerektirmektedir (Atmaca, 2025). Bu nedenle yapay zekâ araçlarının bilimsel araştırma sürecinde hangi görevleri yerine getirebileceği ve bu teknolojilerin en verimli bir şekilde nasıl kullanılabileceğine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir (Uyan, 2023).

Bu araştırmada yapay zekâ araçları (ChatGPT, Copilot, DeepSeek, Gemini) aracılığıyla elde edilen içerik analizi sonuçları ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilen içerik analizi sonuçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

• Yapay zekâ araçları aracılığıyla elde edilen kodların kendi içindeki uyum yüzdeleri ile bu kodların, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlarla olan uyum yüzdeleri nedir?

• Yapay zekâ araçları ile elde edilen içerik analizi sonuçları ile araştırmacı tarafından elde edilen sonuçlar arasında ne gibi benzerlik ve farklar vardır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, yapay zekâ araçları aracılığıyla elde edilen içerik analizi sonuçları ile araştırmacı tarafından elde edilen içerik analizi sonuçlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, zaman, mekan ve uygulanabilirlik açısından verimliliğin sağlanması amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 2024-2025 eğitim öğretim yılında ikinci sınıfta öğrenim gören 30 sınıf öğretmeni adayı ile

gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından, Düşünme Becerileri ve Öğretimi dersi kapsamında yaratıcı düşünme konusuna yönelik gerçekleştirilen etkinlik sonunda yansıtıcı günlük yazmaları beklenmiştir. Doldurulan yansıtıcı günlükler incelenmiş ve araştırma için maksimum düzeyde veri sağlayabilecek 10 yansıtıcı günlük analize dahil edilmiştir. Böylece araştırmanın çalışma grubu 10 öğretmen adayı ile oluşturulmuştur. Katılımcılar, kimliğinin gizlenmesi amacıyla K1, K2, …. olarak isimlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri seti, sınıf öğretmeni adayları tarafından yaratıcı düşünme etkinliği sonunda yazılan yansıtıcı günlükler ile elde edilmiştir. Yaratıcı düşünme etkinliğinde sınıf öğretmeni adaylarına bir nesne (mandal) verilmiş ve onlardan bu nesneyi kendi işlevi (çamaşır vb. asmak) dışında en az beş amaçla kullanmaları beklenmiştir. Etkinlik sonunda sınıf öğretmeni adaylarından yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Bu süreçte sınıf öğretmeni adaylarına rehber olunması amacıyla şu sorular yöneltilmiştir:

• Bu dersten önce neleri biliyordun? Bu derste neler öğrendin? Neleri merak ediyorsun?

• Etkinlik sırasında düşünme sürecinizi açıklayın.

• Bu derste öğrendikleriniz günlük yaşamınızda neleri değiştirebilir?

Yansıtıcı günlükler etkinliğin tamamlanmasının hemen ardından, sınıf içerisinde yazılmıştır. Ardından yansıtıcı günlükler incelenmiş, aralarından 10 tanesi analize dahil edilmek üzere seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Yansıtıcı günlüklerden ulaşılan veriler araştırmacı ve yapay zekâ araçları aracılığıyla içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde öncelikle çalışma alanını sınırlandırmak, zaman ve enerji tasarrufu sağlamak amacıyla araştırmanın hedeflerinin belirlenmesi gerekir (Bilgin, 2014). Verilerin analizi sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme etkinliğine ilişkin öğrenme, düşünme ve duygusal yansımalarının incelenmesi amaçlanarak aşağıdaki sorular çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

1. Sınıf öğretmeni adayları, etkinlikte hangi yeni bilgileri veya farkındalıkları kazandıklarını ifade etmektedir?

2. Sınıf öğretmeni adayları, etkinlik sürecindeki düşünme süreçlerini nasıl açıklamaktadır?

3. Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik sürecindeki duygusal edinimleri yansıtıcı günlüklerinde nasıl ifade edilmiştir?

4. Etkinlik sürecinin mesleki ve günlük yaşama ilişkin yansımaları sınıf öğretmeni adaylarının günlüklerinde nasıl ifade edilmiştir?

Veriler, araştırmacının yapay zekâ araçlarından etkilenmemesi için, öncelikle araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlamanın yapılmasının ardından geçerlik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla, eğitim alanında nitel çalışmaları bulunan bir uzman ile toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda kodlar incelenmiş ve görüş birliği sağlanmıştır. Bu süreçte aşağıdaki değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

• "Etkinlik süresinin yaratıcılıktaki rolünü anlama" kodu "Yaratıcılık sürecini anlama" ile birleşmiştir.

• "Yaratıcı düşünme aşamalarını bilme" kodu Yaratıcılık sürecini anlama" ile birleştirilmiştir.

• “Öğrenme Kazanımları” temasına “Yakınsak-Iraksak düşünme türlerini kavrama” kodu eklenmiştir.

• “Alternatif işlevlere odaklanma” kodu “İşlevsel özelliklerine analiz etme” ile bileştirilmiştir.

• “Düşünme Süreçleri” temasından “Farklı bakış açılarıyla değerlendirme” çıkarılmıştır.

• “Öğrencilerin yaratıcı düşünmesini destekleme” kodu “Öğrencilerin yaratıcılığını desteklemeyi hedefleme” olarak değiştirilmiştir.

• “Kararlılık ve azim kazandırma” kodu “Üretmeye yönelik kararlılık ve azim kazandırma” olarak değiştirilmiştir.

Yapay zekâ araçlarına verilecek komutun belirlenmesinde öncelikle yapay zekâ araçlarından yararlanılmıştır. Gemini yapay zekâ aracına “Verdiğim metinleri içerik analizi yöntemi ile analiz etmesini istiyorum. yapay zekâ araçlarına nasıl bir komut verebilirim?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen komut araştırmada kullanılan metinden farklı bir metin üzerinde denenerek işlevselliği değerlendirilmiş ve aşağıda yer alan komutun kullanılmasına karar verilmiştir.

“Merhaba, nitel araştırmam için desteğine ihtiyacım var. Ekteki dosyada, sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerisine yönelik yansıtıcı günlükleri bulunmaktadır. Araştırmamın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme etkililiğine ilişkin öğrenme, düşünme ve duygusal yansımalarını incelemektir.

Verilen metne içerik analizi uygulayarak, aşağıdaki sorulara detaylı bir şekilde cevap oluşturmanızı rica ediyorum:

1. Sınıf öğretmeni adayları, etkinlikte hangi yeni bilgileri veya farkındalıkları kazandıklarını ifade etmektedir?

2. Sınıf öğretmeni adayları, etkinlik sürecindeki düşünme süreçlerini nasıl açıklamaktadır?

3. Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik sürecindeki duygusal edinimleri yansıtıcı günlüklerinde nasıl ifade edilmiştir?

4. Etkinlik sürecinin mesleki ve günlük yaşama ilişkin yansımaları sınıf öğretmeni adaylarının günlüklerinde nasıl ifade edilmiştir?

Bu analizi yaparken, bulguları temalar ve alt kodlar şeklinde yapılandırmanı istiyorum. Her bir alt kodun ne anlama geldiğini açıklayarak, verilerden doğrudan alıntılarla desteklemeni bekliyorum.”

Yapay zekâ araçları tarafından yapılan analiz sonuçları tablolaştırılmış ve incelenmiştir. Araştırmacı ve yapay zekâ araçlarının (ChatGPT, Copilot, DeepSeek, Gemini) oluşturduğu kodlar arasındaki görüş birliği, Miles & Huberman (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) ile hesaplanmıştır. Daha sonra yapay zekâ araçları aracılığıyla elde edilen içerik analizi sonuçları ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilen içerik analizi sonuçlarının benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin incelenmesi ve kodlayıcılar arası içeriksel uyumun karşılaştırılması olmak üzere iki başlık altında, aşağıda sunulmuştur.

Kodlayıcılar Arası Uyum Yüzdesinin İncelenmesi

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen içerik analizi ile yapay zekâ uygulamaları araçları aracılığı ile elde edilen içerik analizinin kodlayıcılar arası uyum yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Kodlayıcılar Arası Uyum Yüzdeleri

	Araştırmacı (%)	ChatGPT (%)	Copilot (%)	DeepSeek (%)	Gemini (%)
Araştırmacı	100				
ChatGPT	33	100			
Copilot	21	50	100		
DeepSeek	20	38	57	100	
Gemini	12	40	43	53	100

Tablo 1 incelendiğinde en yüksek uyumun DeepSeek ile Copilot yapay zekâ araçları arasında olduğu (%57) görülmektedir. En düşük uyum ise Gemini ile araştırmacı arasında (%12) görülmektedir.

Kodlayıcılar Arası İçeriksel Uyumun Karşılaştırılması

Bu bölümde araştırmacı ve yapay zekâ araçları tarafından belirlenen temalar karşılaştırılmış; her temanın altında yer alan kodlar ise içeriksel olarak karşılaştırılarak ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Tablo 2. Temaların Karşılaştırılması

Araştırmacı	ChatGPT	Copilot	DeepSeek	Gemini
1.Öğrenme kazanımları	1.Yeni bilgi ve farkındalık	1. Yaratıcılığın tanımı ve kapsamının genişlemesi	1. Yaratıcı düşünmenin kapsamı ve nesnelere farklı bakış açıları	1. Yaratıcılık algısının genişlemesi
2.Düşünme süreçleri	2.Düşünme süreci deneyimleri	2. Düşünme biçimleri ve stratejileri	2. Yakınsak ve Iraksak düşünme deneyimleri	2. Düşünme süreçleri ve yöntemleri 3. Yaratıcılığın aşamaları ve düşünme türleri
3.Duygusal edinimleri	3.Duygusal edinimler	3. Duygusal tepkiler ve içsel farkındalık	3. Sürece ilişkin duygusal tepkiler	4. Duygusal yansımalar
4.Günlük yaşama yansımaları 5.Mesleki yaşama yansımaları	4. Mesleki ve günlük yaşama yansımalar	4. Mesleki ve günlük yaşama yansımaları	4. Yaratıcı düşünmenin uygulama alanları	5. Günlük yaşama yansımalar 6. Mesleki yaşama yansımalar

Araştırmacı ve yapay zekâ araçları tarafından oluşturulan temalar incelendiğinde (Tablo 2), temaların araştırma soruları kapsamında yapılandırıldığı ancak farklı şekillerde isimlendirildiği görülmektedir. Gemini yapay zekâ aracı altı tema, araştırmacı beş tema ve ChatGPT, Copilot ve DeepSeek yapay zekâ araçları ise dörder oluşturmuştur.

"Öğrenme Kazanımları" Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması

"Öğrenme kazanımları" teması altında yer alan kodların içeriksel olarak karşılaştırılması sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. "Öğrenme Kazanımları" Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması

Araştırmacı	ChatGPT	Copilot	DeepSeek	Gemini
1.1. Materyalleri farklı amaçlarla kullanma	1.1. Nesnelere farklı bakış açısı kazandırma	1.1. Basit nesnelerle yaratıcı düşünme	1.1. Nesnelerin çok yönlü kullanımı	1.1. Tek bir doğru kullanımının olmaması
		1.2. Yaratıcılığın günlük yaşama etkisi	1.2. Yaratıcılığın gündelik hayata uygulanabilirliği	1.2. Yaratıcılığın gündelik hayata entegre olması
1.2. Yaratıcılık sürecini anlama	1.2. Yaratıcı düşünme sürecini öğrenme			
1.3. Yaratıcılığın tanımını ve kapsamını kavrama	1.3. Yaratıcı düşünmenin kapsamını genişletme			
1.4. Problem çözme becerilerini geliştirme	1.4. Problem çözmede yaratıcılığın rolünü fark etme			
1.5. İnsanların yaratıcılık potansiyelini fark etme			1.3. Yaratıcılığın geliştirilebilirliği	
1.7. Olaylara farklı açılardan bakabilme				
1.8. Çabanın yaratıcılıktaki rolünü anlama				
1.9. Yakınsak-Iraksak düşünme türlerini kavrama				

Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik sonunda kazandıkları bilgi ve farkındalıklarına yönelik en fazla kod araştırmacı tarafından (9) üretilmiştir. ChatGPT dört kod üretirken, DeepSeek üç kod ve Copilot ve Gemini ikişer kod üretmiştir. Araştırmacı tarafından "Mataryelleri farklı amaçlarla kullanma" olarak isimlendirilen kod tüm yapay zekâ araçları tarafından da ortaya çıkarılmış ancak farklı şekillerde isimlendirilmiştir. ChatGPT bu koda ilişkin "Bir nesnenin sadece tek yönlü kullanım amacı olmadığını, farklı amaçlara hizmet edebileceğini öğrendim (K3)" alıntısını vermiştir.

"Yaratıcılığın günlük yaşama etkisi" kodu Copilot, DeepSeek ve Gemini tarafından oluşturulmuştur. Gemini bu koda yönelik "Yaratıcılık kavramının sadece sanat yada tasarım alanında gerekli olduğunu düşünüyordum. ... Ancak bu derste yaratıcı düşünmenin aslında gündelik hayatın her alanında işe yaradığını fark ettim" örneğini vermiştir. Buna karşın araştırmacı ve ChatGPT tarafından bu cümle, yaratıcı düşünmenin kapsamını kavrama\genişletme olarak tanımlanmıştır.

Araştırmacı ve ChatGPT tarafından "Yaratıcılı düşünmenin bir süreç olduğunu, …. öğrendim. (K5)" ifadesi "Yaratıcılık sürecini anlama" olarak; "Bence problem çözme becerilerimde gelişim gösterilebilir (K6)" ifadesi "Problem çözme becerilerini geliştirme" olarak kodlanmıştır. "Yaratıcı düşünmenin aslında herkeste olduğunu, … anladım. (K5)" ifadesi ise araştırmacı tarafından "İnsanların yaratıcılık potansiyelini fark etme" olarak, Gemini "Yaratıcığın geliştirilebilirliği" olarak kodlanmıştır.

Araştırmacı tarafından "Yaratıcı düşünme ile nesnelere, olaylara birçok farklı bakış açısı oluşturabileceğini öğrendim. (K3)" ifadesi "Olaylara farklı açılardan bakma" olarak; "Onu (yaratıcılığı) harekete geçirmek için biraz zorlamanın yeterli olduğunu anladım. (K4)" ifadesi "Çabanın yaratıcılıktaki rolünü anlama" olarak, "Yaratıcı düşünmede dikkat etmemiz gereken en önemli şey ıraksak düşünebilmektir. (K7)" ifadesi "Yakınsak-ıraksak düşünme türlerini kavrama" olarak kodlanmıştır. Bu tema altında belirtilen bu ifadeler için yapay zekâ araçları tarafından kod üretilmemiştir.

"Düşünme Süreçleri" Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması

"Düşünme süreçleri" teması altında yer alan kodların içeriksel olarak karşılaştırılması sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. "Düşünme Süreçleri" Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması

Araştırmacı	ChatGPT	Copilot	DeepSeek	Gemini
2.1. Biçimsel özellikleri analiz etme 2.2. İşlevsel özelliklerini analiz etme	2.1. Nesnenin özelliklerinden yola çıkma	2.1. Nesneye farklı açılardan bakma	2.1. Farklı perspektiflerden analiz	2.1. Nesnenin özelliklerini inceleme
	2.2. Yakınsak düşünme aracı 2.3. Iraksak düşünmeye geçiş	2.2. Yakınsak ve Iraksak düşünme farkındalığı	2.2. Yakınsak düşünme 2.3. Iraksak düşünme	3.1. Yakınsak ve Iraksak Düşünme
2.3. Yaratıcı sürece konsantre olma	2.4. Sürece yoğunlaştıkça fikir üretiminin artması	2.3. Sorgulama ve zihinsel yoğunlaşma		
	2.5. Soru sorma yoluyla düşünce üretimi			
2.4. Farklı kullanım alanları üretme				
2.5. Fikirleri kaydetme				
2.6. Materyalin geçmiş kullanımını göz ardı etme				
2.7. Benzer nesneleri belirleme				
				2.2. Düşünce sürecinin aşamalı ilerlemesi

	3.2. Yaratıcılık sürecine güvenme

Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik sürecindeki düşünme süreçlerine yönelik en fazla kod araştırmacı tarafından (7) oluşturulmuştur. ChatGPT beş kod, Copilot ve DeepSeek üç kod oluşturmuştur. Gemini ise düşünme süreçlerine ilişkin verileri iki tema altında toplamış ve her temada ikişer kod oluşturmuştur. "Şekli, boyutu ve açılıp kapanabilme özelliklerini düşünerek yaratıcı cevaplar bulmaya çalıştım. (K1)" ifadesine araştırmacı biçimsel ve işlevsel özellikleri bakımından ayrı kodlar verilirken, yapay zekâ araçlarının tümü "Nesneye farklı açılardan bakma" kodu gibi tek kod vermiştir.

ChatGPT ve DeepSeek "İlk başta yakınsak düşünmeyle aklıma gelenleri yazdım. Daha sonrasında ise ıraksak düşünmeyle aklıma gelenleri sıraladım. (K7)" ifadesi için yakınsak ve ıraksak düşünme olarak iki ayrı kod verirken, Copilot ve Gemini ise "Yakınsak-ıraksak düşünme (farkındalığı)" olarak tek bir kod altında vermiştir. Bu ifade araştırmacı tarafından belirtilen tema altında kodlanmamıştır.

Araştırmacı tarafından "Yaratıcı sürece konsantre olma" olarak isimlendirilen kod, ChatGPT ve Copilot tarafından da oluşturulmuş ancak farklı şekillerde isimlendirilmiştir. ChatGPT ve Copilot tarafından verilen örnek "Önce zorlandım tabi ama sürece yoğunlaştıkça arkası geldi. (K4)" ifadesidir.

Araştırmacı tarafından "Mandalı başka nerede kullanabilirim? sorusunu kendime tekrar tekrar sordum. (K5)" ifadesi "Farklı kullanım alanları üretme" olarak kodlanırken, aynı ifade ChatGPT tarafından "Soru sorma yoluyla düşünce üretimi" olarak kodlanmıştır.

Araştırmacı "İlk başta yakınsak düşünmeyle aklıma gelenleri yazdım. (K7)" ifadesini "Fikirleri kaydetme" olarak; "Mandalı daha önce hiç görmemişim ve kullanmamışım gibi düşünmeye çalıştım. (K1)" ifadesini "Materyalin geçmiş kullanımını göz ardı etme" olarak; "Mandalı benzettiğim şeyleri düşündüm. (K8)" ifadesini "Benzer nesneleri belirleme" olarak kodlamıştır. Bu ifadelere yönelik yapay zekâ araçlarının hiçbiri kod üretmemiştir. Gemini ise diğer kodlayıcılardan farklı olarak, "Etkinlik sırasında düşüncelerin yavaş yavaş açıldı. Önce zorlandım tabi ama sürece yoğunlaştıkça arkası geldi. (K4)" ifadesini "Düşünce sürecinin aşamalı ilerlemesi" olarak; "Sürece güvenmeyi ve düşüncenin zihnimde parladığı ana kadar bilgi edineceğim ve yılmayacağım. (K1)" ifadesini "Yaratıcılık sürecine güvenme" olarak kodlamıştır.

"Duygusal Edinimler" Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması

"Duygusal edinimler" teması altında yer alan kodların içeriksel olarak karşılaştırılması sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. "Duygusal Edinimler" Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması

Araştırmacı	ChatGPT	Copilot	DeepSeek	Gemini
	3.1. Eğlenme ve keyif alma	3.1. Eğlence ve keyif alma	3.1. Süreçteki keyif ve motivasyon	3.1. Eğlence ve keyif alma
3.1. Özgüveni artırma	3.3. Özgüven artışı	3.2. Kendine güven ve umut	3.2. Başarma hissi ve özgüven	
3.2. Yaratıcılık sürecine merakı artırma	3.4. Merak ve keşif duygusu	3.3. Merak ve ilgi artışı		

3.3. Üretmeye yönelik kararlılık ve azim kazanma				
3.4. Araştırma motivasyonunu güçlendirme				
	3.2. İlham alma ve motive olma			
				3.2. Heyecan ve ilgi
			3.3. Başlangıçta zorlanma	

Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik sürecindeki duygusal edinimlerine yönelik araştırmacı ve ChatGPT dört kod, Copilot ve DeepSeek üç kod ve Gemini iki kod oluşturmuştur. Yapay zekâ araçları "Çok eğlenceliydi. (K4)" ifadesini "Eğlenme ve keyif alma – Süreçteki keyif ve motivasyon" olarak kodlanmıştır. Araştırmacı tarafından bu ifade katılımcıların anlık olarak hissettikleri duyguyu yansıtması nedeniyle "Duygusal Edinim" teması altında kodlanmamıştır.

Araştırmacı tarafından "Özgüven artışı" olarak isimlendirilen kod ChatGPT, Copilot ve DeepSeek tarafından da oluşturulmuş ve farklı şekillerde ilişkilendirilmiştir. Bu koda ilişkin ChatGPT tarafından örnek olarak "Artık bir problemi çözerken sadece alışıldık değil farklı seçenekleri de aklıma getirebilirim. (K5)" ifadesi verilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan "Yaratıcılık sürecine merakı artırma" kodu ise ChatGPT ve Copilot tarafından farklı isimlendirilerek oluşturulmuştur. Araştırmacı ve Copilot bu koda yönelik "Hangi yöntemlerle insanlar yaratıcı hale gelir" gibi sorular kafamda oluştu ve bu konuyu daha çok merak etmeye başladım." örneğini vermiştir.

Araştırmacı yapay zekâ araçlarından farklı olarak "Düşüncenin zihnimde parladığı ana kadar bilgi edineceğim ve yılmayacağım. (K1)" ifadesini "Üretmeye yönelik kararlılık ve azim kazanma" ve "Araştırma motivasyonunu güçlendirme" olarak kodlamıştır. ChatGPT "Iraksak düşünmeyle yapsaydık nasıl olurdu merak ediyorum. (K3)" ifadesini "İlham alma ve motive olma" olarak kodlarken, Gemini "Bu ders diğer haftalarla kıyasladığımda en çok dikkatimi çeken ders olmuştu. (K2)" ifadesini "Heyecan ve ilgi" olarak kodlamıştır. DeepSeek ise diğer kodlayıcılardan farklı olarak "Önce zorlandım tabi ama sürece yoğunlaştıkça arkası geldi." ifadesini "Başlangıçta zorlanma" olarak kodlamıştır.

"Günlük Yaşama Yansımaları" ve "Mesleki Yaşama Yansımaları" Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması

"Günlük yaşama yansımaları" ve "Mesleki yaşama yansımaları" teması altında yer alan kodların içeriksel olarak karşılaştırılması sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6. "Günlük Yaşama Yansımaları" ve "Mesleki Yaşama Yansımaları" Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması

Araştırmacı	ChatGPT	Copilot	DeepSeek	Gemini
4.1. Günlük yaşam problemleri için farklı çözümler bulma	4.1. Günlük yaşamda problem çözme	4.1. Günlük yaşamda problem çözme	4.1. Günlük hayatta problem çözme	5.1. Problem çözme becerisinin gelişimi
5.1. Öğrencilerin yaratıcılığını desteklemeyi hedefleme	4.2. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme isteği	4.2. Öğrencilere katkı sağlama	4.2. Öğrencilere yaratıcılık kazandırma	6.1. Öğrencilere yaratıcılığı öğretme isteği

			4.3. Öğretmenlikte yaratıcılığın rolü	6.2. Öğretmenlik mesleği için yaratıcığın önemi
5.2. Öğretmenlikte üretkenliği artırma	4.3. Öğretmenlikte yaratıcılığı kullanma 4.4. Bakış açısını genişletme			5.2. Bakış açısının genişlemesi
		4.3. Mesleki fayda		
4.2. Materyalleri farklı amaçlarla kullanmanın günlük yaşamı kolaylaştırması 4.3. Yaratıcılık bilgisi edinmenin günlük yaşamı kolaylaştırması 4.4. Düşünme sürecindeki farkındalığın günlük yaşamı kolaylaştırması				

Etkinlik sürecinin mesleki ve günlük yaşama yansımalarına yönelik verileri araştırmacı ve Gemini iki tema altında toplamıştır. Araştırmacı toplam altı kod, ChatGPT ve Gemini dört kod, Copilot ve DeepSeek üç kod oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından "Günlük yaşam problemleri için farklı çözümler bulma" ve "Öğrencilerin yaratıcılığını desteklemeyi hedefleme" olarak isimlendirilen kodlar tüm yapay zekâ uygulamaları tarafından da oluşturulmuştur. Gemini "Problem çözme becerisinin gelişimi" koduna ilişkin ""Bu dersten sonra problem çözme yeteneğim artarak yenilikçi düşünme becerilerim gelişti. (K10)" örneğini vermiştir. "Öğrencilerin yaratıcılığını desteklemeyi hedefleme" koduna yönelik de tüm yapay zekâ araçları "Öğrencilere nesnelere farklı bakmayı öğretmek isterim. (K5)" örneğini vermiştir.

DeepSeek ve Gemini "Yaratıcı düşünmek öğretmenlik mesleği için çok önemlidir. Materyal hazırlarken, ders anlatırken, etkinlik tasarlarken bize yardımcı olur". ifadesini öğretmenlikte yaratıcılığın önemi bakımından değerlendirirken, Araştırmacı ve ChatGPT öğretmenlikte yaratıcılığı kullanma\üretkenliği artırma olarak değerlendirmiştir. Copilot ise "mesleki fayda" olarak kodlamıştır.

ChatGPT ve Gemini tarafından "Bakış açısını genişletme\bakış açısının genişlemesi" kodu oluşturulmuş ve örnek alıntı olarak "Bu dersten sonra her şeye 'Bu şöyle bir şeyde de kullanılabilir' olarak baktım. (K4)" ifadesini vermişlerdir. Araştırmacı yapay zekâ araçlarından farklı olarak "Bir nesnenin sadece tek yönlü kullanım amacı olmadığını farklı amaçlara hizmet ederek basit şeylerle, pratik şeyler oluşturarak, günlük hayatımı yaratıcı düşünme becerisi değiştirebilir. (K3)" ifadesini "Materyalleri farklı amaçlarla kullanmanın günlük yaşamı kolaylaştırması" olarak; "Konuyu detaylıca öğrenmek hayatımı kolaylaştıracaktır. (K1)" ifadesini "Yaratıcılık bilgisi edinmenin günlük yaşamı kolaylaştırması" olarak; "Tüm bu farkındalığın kazandırdığı yeni bilinç günlük hayatımı çok kolaylaştırdı." ifadesi "Düşünme sürecindeki farkındalığın günlük yaşamı kolaylaştırması" olarak kodlamıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada yapay zekâ araçları (ChatGPT, Copilot, DeepSeek, Gemini) aracılığıyla elde edilen içerik analizi sonucunda ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar arasındaki uyum hesaplanmış ve kodlar arasında benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonunda, araştırmacı ile yapay zekâ araçları tarafından ulaşılan kodlar arasında düşük düzeyde

bir uyum olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, yapay zekâ araçları ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen analiz sonunda en fazla kodun araştırmacı tarafından üretildiği görülmüştür. Bu sonuç günümüzde yapay zekâ uygulamalarının içerik analizini araştırmacı kadar detaylı yapamadığını göstermektedir. Buna karşın, yapay zekâ uygulamalarının araştırmacının ürettiği kodlardan farklı kodlar da ortaya koyduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yapay zekâ uygulamalarının kod üretiminde çeşitlilik sağlayarak, araştırmacının öngöremediği farklı bakış açılarını ortaya koyabileceği söylenebilir. Yapay zekâ uygulamalarının farklı bakış açılarını ortaya koyması, içerik analizinin nesnelliğini de güçlendirebilir. Benzer bir şekilde alan yazındaki çalışmalar yapay zekâ araçlarının analiz sürecinde araştırmacıyı destekleyici bir araç olarak kullanılabileceğini göstermekte (Lee vd. 2020; McNamara vd. 2019); ancak bu araçların araştırmacıların sezgisel, bağlamsal yorumlama ve yaratıcı karar verme yetilerini ikame edememesi nedeniyle, analiz sürecinde araştırmacının katkısının öncelikli olması gerektiği vurgulanmıştır (Atmaca, 2025).

Araştırmada ulaşılan bir diğer dikkat çekici sonuç, yapay zekâ araçlarının kendi arasında uyumun düşük düzeyde olmasıdır. Yapay zekâ araçları arasında en yüksek uyum DeepSeek ile Copilot arasında %57 düzeyindedir. Yapay zekâ araçları arasında en fazla tema Gemini, en fazla kod ChatGPT tarafından üretilmiştir. Bununla birlikte yapay zekâ araçlarının aynı ifadeyi farklı kodlarla sınıflandırabildikleri ya da birbirinden tamamen farklı kodlar üretebildikleri belirlenmiştir. Bu durum yapay zekâ uygulamalarında verilen metni farklı bakış açıları ile analiz ettiğini göstermektedir. Araştırmacıların içerik analizi sürecinde birden fazla yapay zekâ aracından eş zamanlı olarak yararlanmaları, farklı bakış açılarını değerlendirmelerine olanak sağlayabilir.

Bu çalışmada toplam 1115 sözcükten (8684 karakter) oluşan veri seti, yapay zekâ uygulamalarının ücretsiz sürümleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Gelecek çalışmalarda daha kapsamlı veri setleri veya görsel, video ve ses gibi farklı veri türleri, yapay zekâ uygulamalarının ücretli sürümleri kullanılarak analiz edilebilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. Ayrıca, bu çalışmada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlama, farklı bir uzman tarafından incelenerek geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda kodlama sürecine daha fazla araştırmacının katılımı sağlanarak daha kapsamlı ve ayrıntılı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra, yapay zekâ uygulamalarını geliştirenlere, nitel veri analizine yönelik daha şeffaf, kullanıcı dostu ve araştırma süreçlerini kolaylaştırıcı araçlar sunmaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Atmaca, T. (2025). Araştırma yöntemlerinde yapay zekâ araçlarının etkisi. *EDAG Online*, *1*(1), 1–10. https://doi.org/10.5281/zenodo.15348363

Bilgin, N. (2014). Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar. Siyasal Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Ersöz, B., & Orhan, E. (2024). Bilim ve teknolojide dönüşümün gücü: Yapay zekâ. In M. Şaşmaz & E. C. Aslantuğ (Eds.), *Yapay zekâ ve makine öğrenimi ile mühendislikte yenilikçi yaklaşımlar* (ss. 5–32).

Hernández-Lugo, M. D. L. C. (2024). Artificial intelligence as a tool for analysis in social sciences: Methods and applications. *LatIA,* 2, 11–11.

Huberman, M., & Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage.

Lee, L. W., Dabirian, A., McCarthy, I. P., & Kietzmann, J. (2020). *Making sense of text: Artificial intelligence-enabled content analysis. European Journal of Marketing, 54*(3), 615–644. https://doi.org/10.1108/EJM-10-2018-0664

McNamara, P., Duffy-Deno, K., Marsh, T., & Marsh, T. J. (2019). Dream content analysis using artificial intelligence. International Journal of Dream Research, 42–52.

Platt, M., & Platt, D. (2023, October). Effectiveness of generative artificial intelligence for scientific content analysis. In 2023 *IEEE 17th International Conference on Application of Information and Communication Technologies* (AICT) (pp. 1–4). IEEE.

Torre-López, J., Ramírez, A., & Romero, J. R. (2023). Artificial intelligence to automate the systematic review of scientific literature. *Computing, 105*(10), 2171–2194. https://doi.org/10.1007/s00607-023-01224-3

Uyan, U. (2023). Yapay zekânın bilimsel yayın amaçlı kullanımına ilişkin etik kaygılar: Sistematik bir yazın incelemesi. *İş Ahlakı Dergisi, 16*(2), 173–199. https://doi.org/10.12711/tjbe.2023.16.2.002

Wang, H., Fu, T., Du, Y., Gao, W., Huang, K., Liu, Z., ... & Zitnik, M. (2023). Scientific discovery in the age of artificial intelligence. *Nature, 620*(7972), 47–60. https://doi.org/10.1038/s41586-023-06221-2

ŞEFFAF VE ERİŞİLEBİLİR SOSYAL HİZMETLERİN ALTYAPISI: AZERBAYCAN E-SOSYAL PORTALI ÜZERİNE BİR ANALİZ

Aysel Rahimli

Bakü Mühendislik Universitesi
Khırdalan, Azerbaycan
arahimlin@gmail.com
ORCID ID: 0009-0005-1043-5651

Elchin Suleymanov

National Observatory on Labour Market and Social Protection Affairs
Bakü, Azerbaycan
elchin.b.suleymanov@social.gov.az
ORCID ID: 0000-0002-6075-2744

Özet

Bu çalışma, Azerbaycan'da sosyal güvenlik sisteminin dijital dönüşümü kapsamında uygulamaya konulan E-Sosyal Portalının kuruluş amacı, teknolojik altyapısı ve işlevsel imkanlarını inceleyerek, bu portalın sosyal hizmet sunumundaki etkinliğini ve vatandaş memnuniyetine etkisini araştırmaktadır. Çalışmada e-sosyal platformunun devlet-vatandaş ilişkilerinde şeffaflığın artırılması, hizmetlerin proaktif ve elektronik şekilde sunulması ve sosyal hakların gerçek zamanlı olarak sağlanması gibi temel avantajları ön plana çıkarılmaktadır. Metodolojik açıdan araştırma sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla yürütülmüş; yasal belgeler, portalın teknik özellikleri ve entegrasyon mekanizmaları analiz edilmiştir. Portalın yapısı çok yönlü hizmet kategorilerine: proaktif, elektronik, belge ve diğer hizmetler ayrı-ayrı sunulmakta ve vatandaşlara istihdam, sosyal güvenlik, emeklilik ve sigorta gibi alanlardaki bilgilere merkezi bir erişim imkânı sağlamaktadır. Elde edilen bulgular, e-sosyal portal sayesinde hizmetlere erişimin daha hızlı, şeffaf ve vatandaş odaklı şekilde sağlandığını göstermektedir. Mobil uygulama aracılığıyla bu hizmetlere her yerden ve her zaman ulaşmak mümkün hale gelmiş, özellikle kırsal kesimde yaşayan, yaşlı ve fiziksel engelli bireyler için önemli kolaylıklar sağlanmıştır. Ayrıca portal, bürokratik gecikmeleri azaltarak sosyal adaletin sağlanmasına da katkıda bulunmaktadır. 2024-cü yılın rakamlarına göre, yıllık 2 milyondan fazla vatandaşın aktiv istifade etdiyi bu sistem şeffaflık ve hızmet kalitesi açısından ne kadar önemli olduğunun göstergesidir. Bu araştırma, E-Sosyal Portalı'nın yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda hukuki ve kurumsal etkilerini de inceleyen ender akademik çalışmalardan biri olup, dijital devlet stratejisine teorik ve pratik katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: e-sosyal, dijitalleşme, sosyal koruma, vatandaş memnuniyeti, elektronik hizmet.

GİRİŞ

Sosyal koruma sistemleri, çağdaş toplumların ayrılmaz bir parçası ve stratejik öneme sahip yapısal unsurlarından biridir. Bu sistem, toplumun düşük gelirli, yaşlı, engelli ve diğer hassas gruplarının korunmasını sağlamakta, vatandaşların sosyal güvenliğini temin etmekte, yoksulluğun azaltılmasına katkıda bulunmakta ve sosyal adalet ilkesinin hayata geçirilmesine olanak tanımaktadır. Sosyal koruma aynı zamanda devletin sosyal politikasının temel sütunlarından biri olarak değerlendirilir. Uzun yıllar boyunca sosyal koruma sistemi, kağıt tabanlı belge dolaşımı, fiziki başvurular ve bürokratik prosedürlere dayalı geleneksel yöntemlerle işlemiştir. Belgeler fiziksel ortamda hazırlanmış, veri işleme süreçleri manuel olarak yürütülmüş, karar alma süreçlerinde öznel yaklaşımlar ortaya çıkmış, bekleme süreleri uzamış ve bilgi tabanları parçalı ve merkezi olmayan bir yapıda kalmıştır.

Bu durum, birtakım istenmeyen sonuçlara yol açmıştır:

Yolsuzluk riskinin artması,

Kaynak israfı (zaman, kağıt, yoğun insan emeği),

Bilgi akışının gecikmesi.

Günümüzde, sistemin yönetimi ve hizmet sunumu, dijital teknolojilerin entegrasyonu ile tamamen yeni bir aşamaya taşınmıştır. Bu dönüşüm, e-devlet yapılanması çerçevesinde gerçekleşmekte olup devlet–vatandaş ilişkilerini daha şeffaf, hızlı ve etkili kılmaktadır. Elektronik sosyal koruma sistemi; bilgi teknolojilerine dayanan, vatandaşlara çevrim içi hizmet sunabilen, otomatik karar alma ve denetim mekanizmalarına sahip bir modeldir.

Bu sistemin başlıca avantajları şunlardır:

Hız ve erişilebilirlik: Hizmetlere 7/24 erişim,

Şeffaflık: Başvuru ve atama süreçlerinin izlenebilir olması,

Adalet ve nesnellik: Otomatik algoritmalar sayesinde öznelliğin azaltılması,

Merkezi veri tabanları: Gerçek zamanlı güncelleme,

Kaynak tasarrufu: İnsan emeği yükünün azalması ve işlem hızının artması.

Azerbaycan'da sosyal koruma alanı da öncelikli politika alanlarından biri olarak görülmekte ve sürekli reformlarla geliştirilmektedir. (Aras, O. N., Suleymanov, E., & Mammadov, K. 2016) Özellikle sosyal koruma hizmetlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri ile dijitalleştirilmesi, yalnızca vatandaş memnuniyetini artırmakla kalmamakta; aynı zamanda yönetimde şeffaflık, hesap verebilirlik ve etkinliği de güçlendirmektedir. (Ibrahimova, K., Suleymanov, E., & Rahmanov, F. 2019). Bu bağlamda, 2019 yılından itibaren faaliyet gösteren **e-Sosial Portal**, ülkenin birleşik sosyal kayıt sistemi olarak dijital devlet inşasının önemli başarılarından biri kabul edilmektedir. Portal, vatandaşlara sunulan hizmetlerin tek bir platform üzerinden elektronik ortamda yürütülmesini sağlamakta; hak doğduğunda işlemlerin proaktif biçimde gerçekleştirilmesine ve vatandaşların bu işlemler hakkında bilgilendirilmesine olanak tanımaktadır. Portalın sağladığı imkanlar arasında; vatandaş verilerinin elektronik ortamda doğrulanması, hakların doğduğu anda hizmetin sunulması, sosyal güvenlik bilgilerine gerçek zamanlı erişim (çalışma sözleşmesi, emeklilik birikimi, sosyal yardımlar, arazi pay mülkiyeti, engellilik durumu, rehabilitasyon bilgileri, bireysel hesap vb.) yer almaktadır. Vatandaşlar, portal aracılığıyla Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın ilgili kurumlarına başvurularını iletebilmekte; istihdam, sosyal sigorta ve sosyal yardım alanlarındaki e-hizmetlerden yararlanabilmektedir. Bunun yanı sıra sistem, vatandaşların çalışma hayatı, istihdam, sosyal koruma ve sosyal güvenlik haklarının korunması süreçlerinin sürekli izlenmesine de olanak vermektedir. Böylelikle hem devletin sosyal politikalarının etkinliği artmakta hem de toplumun kırılgan kesimlerinin korunması daha güvenilir ve hızlı bir şekilde sağlanmaktadır. (Muslumov, S., & Ibrahimov, O. 2009).

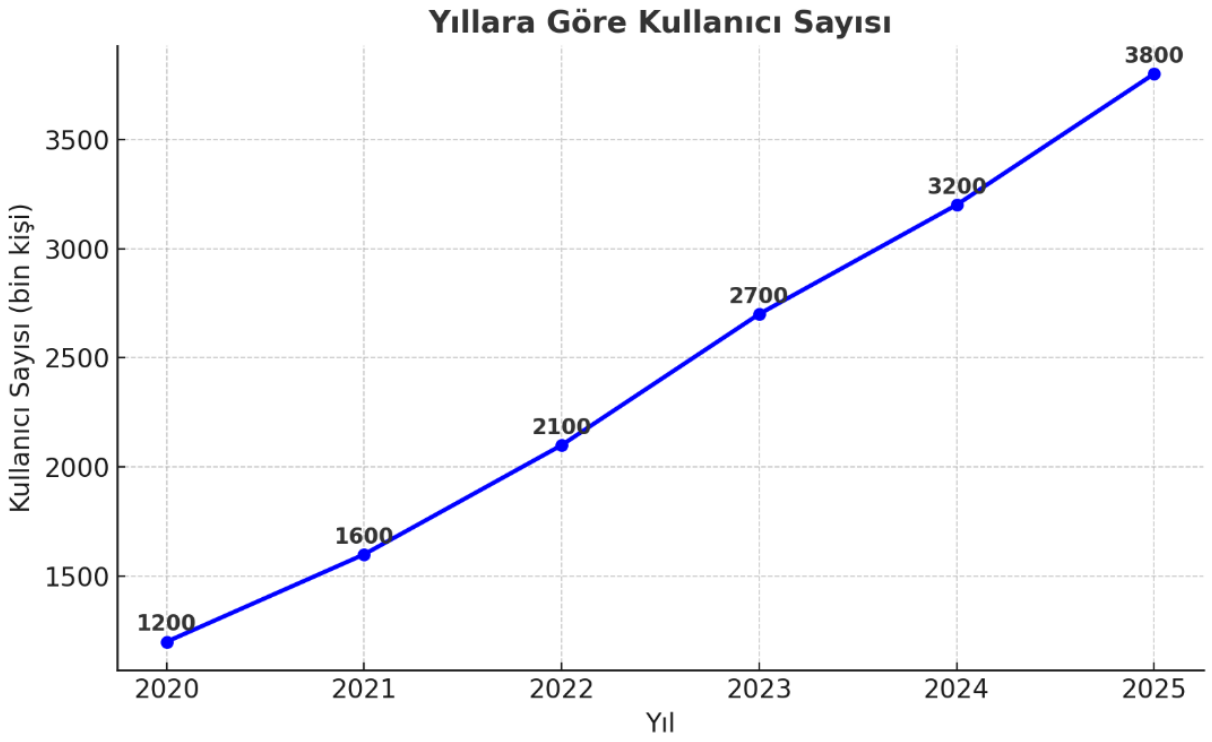
Grafik 1: E-sosial portalının fealiyyet ilkeleri



Kaynak: *e-sosial veb sayfasındaki bilgiler kullanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.*

E-sosyal portal, çok sayıda sosyal hizmeti tek bir platformda bir araya getiren, çok yönlü ve işlevsel alt sistemlerden oluşan merkezi bir yapıdır. Portalın temel amacı, vatandaşların sosyal statü, emeklilik, ödenek, sosyal yardım ve istihdamla ilgili tüm bilgilere *tek pencere* prensibiyle erişimini sağlamaktır. Sistem içerisinde elektronik hizmetler, ilgili kategoriler ve türlere göre düzenlenmiştir. Ayrıca portal, Devlet Vergi Hizmeti, İçişleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Taşınmaz İşleri Devlet Hizmeti gibi çeşitli devlet kurumlarının veri tabanlarıyla entegre çalışmaktadır.

Grafik 2: E-sosial portalının kullanıcı sayısı

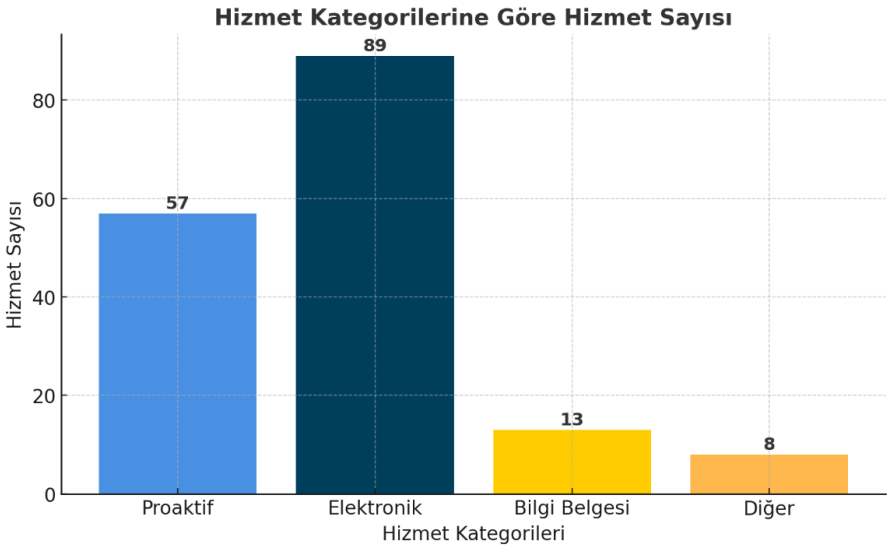


Kaynak: *e-sosial veb sayfasındaki bilgiler kullanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.*

Grafikte, **2020–2025 yılları arasında e-sosyal portalın kullanıcı sayısındaki artış** gösterilmektedir. **2020 yılında** yaklaşık **1,2 milyon** olan kullanıcı sayısı, her yıl düzenli bir

artışla **2025 yılında 3,8 milyon** seviyesine ulaşmıştır. Eğilim, **istikrarlı ve doğrusal bir büyüme trendi** sergilemektedir. Özellikle 2022–2023 döneminde artışın hızlandığı görülmektedir, bu da muhtemelen yeni hizmetlerin devreye alınması, kullanıcı deneyiminin iyileştirilmesi veya yasal düzenlemelerle erişimin kolaylaştırılması gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Eğilim doğrusal bir artışı göstermektedir. Özellikle 2022–2023 yılları arasında büyüme hızı belirgin şekilde artmıştır.

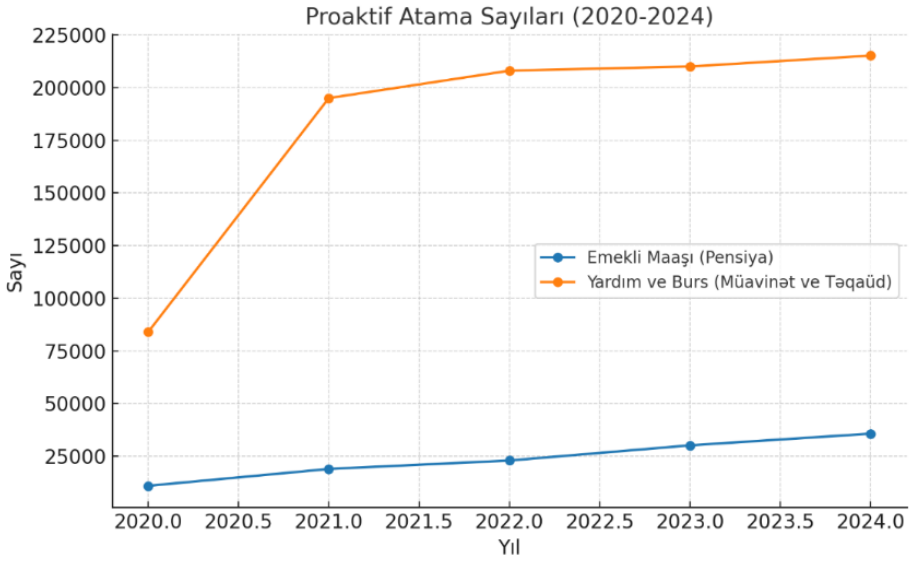
Diaqram 1: 2025-ci yıl tarihine çeşitler üzere elektron hizmetler*:*



Kaynak: *e-sosial.az portalının bilgileri kullanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.*

Proaktif hizmetler kapsamında; emekli maaşlarının bağlanması, sigortalının bireysel kaydının yapılması, çeşitli türlerde sosyal yardım ve bursların tahsisi, engelli bireyler için binek otomobili ile tekerlekli sandalye (motorlu ve manuel) teminine yönelik tıbbi onayın verilmesi, sigortalının bireysel kayıt bilgilerinde değişiklik yapılması gibi **57 farklı hizmet** sunulmaktadır. Proaktif atama, devlet kurumlarının vatandaşların hak ve ihtiyaçlarını kendi inisiyatifiyle tespit ederek, herhangi bir başvuru gerekmeksizin sosyal hizmet veya yardımları **otomatik şekilde sağlaması** anlamına gelmektedir. Bu sistemin temel özelliği, **"vatandaşın devlete değil, devletin vatandaşa gitmesi"** ilkesine dayanmasıdır. Yani, devlet sistemleri vatandaşın verilerini analiz ederek, hak doğduğunda ilgili hizmetleri önermek veya otomatik olarak atamak suretiyle süreci işletir.

Grafik 3: Yıllara Göre Proaktif Atama İstatistikleri



Kaynak: *Azerbaycan Sosyal Güvenlik Bakanlığının resmi istatistik verileri esasında yazarlar tarafından*

oluşturulmuştur.

Elektronik Hizmetler (E-hizmetler): Elektronik modül, iş sözleşmelerinin kayıt altına alınması ve bu konuda işveren ile çalışana bilgilendirme yapılması, adresli devlet sosyal yardımlarının atanması, bireylerin kendi işini kurma (özyeterlilik) programına dahil edilmesi, engelli bireylerin rehabilitasyon araçları ile donatılması, emekli maaşının bir türünden diğerine geçiş gibi toplam **89 farklı hizmetin** dijital ortamda sunulmasını sağlar.

Bilgi Belgesi (E-arayış) Hizmeti: Bu modül, çalışma ilişkileri, sosyal yardımlar, emekli maaşı, bireysel hesap bilgileri, sosyal hizmetler, adresli sosyal yardım alma durumu, iş yeri bilgileri gibi **13 farklı başlıkta** belge sunulmasını mümkün kılar. (Ibrahimova, K., Suleymanov, E., & Rahmanov, F. 2020). Portal üzerinden elektronik belgeler (e-arayış) indirilebilir. Örneğin, iş sözleşmeniz olduğuna dair belge almak için, e-hizmetler menüsünde **"İş Yerine Dair Belge"** bölümünü seçmek yeterlidir. Vatandaş, e-sosial.az portalına giriş yaparak gerekli bilgileri doldurur ve tek bir tıklama ile belgeyi alabilir. Bu işlem için herhangi bir fiziksel evrak sunulmasına gerek yoktur. Geçtiğimiz yıl, bu hizmetten on binlerce vatandaş yararlanmıştır. Elektronik belge alma imkanı olmadığında ise **DOST** merkezleri aracılığıyla fiziki belge temin edilebilir.

Diğer Hizmetler: Bunlar arasında **emekli maaşı hesaplayıcı**, otomatik emekli maaşı atama bilgisi, Tıbbi-Sosyal Ekspertiz Komisyonu'ndaki son muayene bilgileri, zorunlu devlet sosyal sigortası raporlarının sunulması, vatandaş başvurularının takibi, sigorta numarası öğrenme, savaş gazilerine tek seferlik ödeme bilgisi gibi hizmetler yer alır. Özellikle **emekli maaşı hesaplayıcı** hizmeti, kullanıcıların mevcut sigorta primleri, çalışma süresi ve diğer bilgilerine göre gelecekteki emeklilik haklarını tahmin etmesine imkân verir. Sistem, üç tür emeklilik (yaşa bağlı, engellilik, vefat eden aile reisi nedeniyle) hakkında bilgi sağlar. Bu sayede vatandaşlar, mali planlamalarını önceden yapabilirler.

Otomatik Emeklilik Atama Sistemi: Azerbaycan'da sosyal alanda dijital dönüşümün önemli bir parçası olup, e-devlet stratejisi ile uyumlu şekilde daha kaliteli, şeffaf ve verimli sosyal hizmetler sunulmasına imkân tanır.

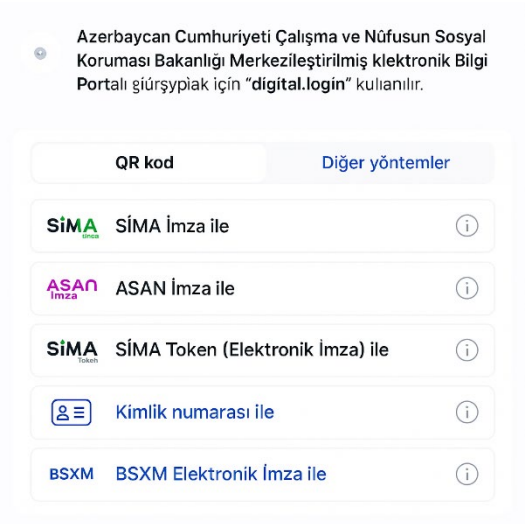
Filtreleme ve Başvuru Fonksiyonları: Son eklenen özelliklerden biri filtreleme olup, vatandaşların ihtiyaç duydukları hizmete kolayca ulaşmalarını sağlar. “Başvurular” bölümü üzerinden çağrı talebi, e-başvuru, e-sıra gibi hizmetler kullanılabilir.

E-sosial Mobil Uygulaması: Resmi mobil platform, vatandaşların sosyal durumlarını, iş sözleşmesi bildirimlerini, emekli maaşı ve yardım bilgilerini takip etmelerini, elektronik belge almalarını ve başvuru yapmalarını sağlar. Uygulama; kolay arayüzü, hızlı işlem kapasitesi ve kullanıcı dostu tasarımıyla öne çıkar. Sosyal sigorta kartları, emekli maaşı bilgileri ve diğer belgeler mobil cihaz üzerinden anında görüntülenebilir. Bildirim sistemi sayesinde kullanıcılar sosyal ödemeler ve işlemler hakkında zamanında bilgilendirilir. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan, yaşlı ve fiziksel engelli vatandaşlar, evlerinden çıkmadan haklarını takip edebilir ve hizmetlere erişebilirler. (Rahmanov, F., Suleymanov, E., & Ibrahimova, K. 2020). Gelecekte uygulamaya **yapay zekâ destekli sanal asistan**, **öngörüsel emeklilik hesaplayıcı** ve **kişiselleştirilmiş hizmet modülleri** eklenmesi planlanmaktadır.

Kişisel Hesaba Giriş ve Kayıt: Vatandaşlar **digital.login** sistemi üzerinden portala giriş yapabilirler. Kimlik numarası (FİN), **ASAN İmza**, **SİMA imza** veya diğer elektronik imzalar ile giriş yapılabilir. Ayrıca, **MyGov** uygulamasını yükleyip kayıt olan kullanıcılar QR kod ile hızlı giriş yapabilirler.

Resim 1: e-sosial portalının giriş sayfası



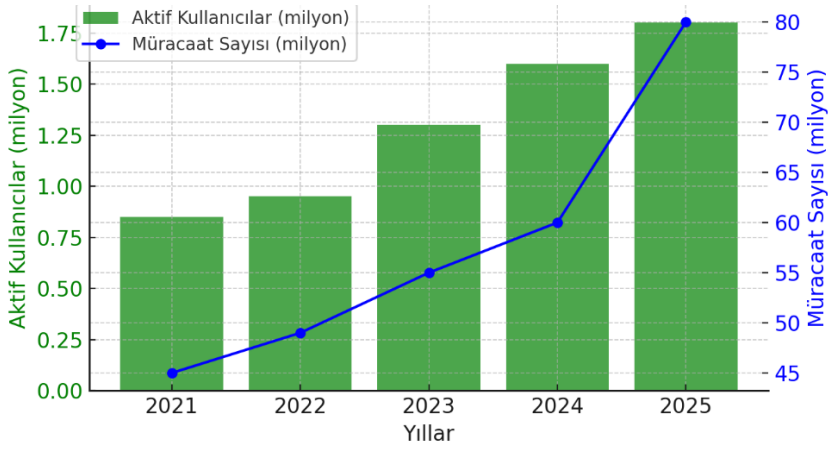


Kaynak: *e-sosial portalının giriş sayfası https://digital.login.gov.az/auth*

İlk defa sisteme kayıt olmak için "Kimlik numarası ile" bölümü seçilir ve "Kayıt" düğmesine tıklanarak video kayıt süreci veya SİMA ile kayıt işlemi başlatılır. Kayıt tamamlandıktan sonra vatandaş "Kişisel panel"i kullanmaya başlar. Kişisel panelde kişinin pasaportu ve FİN numarası üzerinden birleştirilmiş sosyal bilgileri görüntülenir. Buradan kullanıcı, kişisel bilgilerini, iş sözleşmesi bildirimlerini, emeklilik hesabını ve diğer sosyal göstergeleri takip edebilir.

Son yıllarda portalın hem kullanıcı tabanı hem de faaliyetleri önemli ölçüde artmıştır. Portala olan ilginin hızla artması, bu hizmetin işlevselliği, şeffaflığı ve erişilebilirliği ile doğrudan bağlantılıdır. 2021–2025 yılları arasında portalın aktif kullanıcı sayısı iki kattan fazla artmıştır. Bu durum, hem dijital hizmetlere geçişin başarılı olduğunu hem de vatandaşların dijital platformlara adaptasyon hızının yükseldiğini göstermektedir. Portala yapılan başvuruların artması, portalın teknik ve işlevsel imkanlarının yanı sıra vatandaşın sosyal hizmetlere dijital ortamda erişim hakkının başarılı bir şekilde sağlandığının göstergesidir. Kullanıcı deneyimine dayalı iyileştirmeler ve hizmet yelpazesinin genişletilmesi, bu artış trendinin önümüzdeki yıllarda da devam edeceğini göstermektedir.

Grafik 3: 2021-2025-ci yıllara göre kullanıcı istatistiği



Kaynak: *Azerbaycan Sosyal Güvenlik Bakanlığının resmi istatistik verileri esasında yazarlar tarafından*

oluşturulmuştur

e-Sosyal Portalı üzerinden 2021–2025 yılları arasında **aktif kullanıcı sayısı** (milyon kişi) ile **müracaat sayısını** (milyon başvuru) göstermektedir.

- **2021 yılında** aktif kullanıcı sayısı yaklaşık **0,85 milyon** iken, müracaat sayısı **45 milyon** civarındadır.
- **2022 yılında** aktif kullanıcı sayısı yaklaşık **0,95 milyon** iken, müracaat sayısı 49 milyon civarındadır.
- **2023 yılında** aktif kullanıcı sayısı yaklaşık **1.30 milyon** iken, müracaat sayısı 55 milyon civarındadır.
- **2024 yılında** aktif kullanıcı sayısı **1,6 milyon**a yükselmiş, müracaat sayısı ise **60 milyon** olmuştur.
- **2025 yılı öngörüsüne göre** aktif kullanıcı sayısı **1,8 milyon**a, müracaat sayısı ise **80 milyon**a ulaşacaktır.

Grafikten görüldüğü üzere, her iki göstergede de yıllar içinde **düzenli bir artış trendi** vardır. Bu durum, e-Sosyal Portalı'nın kullanımının yaygınlaştığını ve vatandaşların dijital sosyal hizmetlere erişim talebinin arttığını göstermektedir.

SONUÇ

Sosyal koruma sistemi yalnızca sosyal refahın teminatı değil, aynı zamanda ekonomik istikrarın, toplumsal uyumun ve sosyal adaletin koruyucusudur. Nüfusun hassas kesimlerinin korunması, onların topluma entegrasyonu ve onurlu yaşam koşullarının sağlanması her devletin öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır. (Beknazarov, Z. 2023). Azerbaycan'daki gelecekteki emeklilik sistemi reformları, iş ilişkilerindeki değişikliklerle bağlantılı olmalıdır (yarı zamanlı istihdam gibi daha esnek iş ilişkilerinin uygulanması, daha fazla çalışma biçimi, gençler ve yaşlı nesil için işgücü teşvikleri, daha uzun kariyer imkanları vb.), sosyal sigorta emekliliklerine hak kazanma koşullarının gözden geçirilmesi (erken emekliliğe erişimin azaltılması, malullük aylıklarının daha hedefli verilmesi), zorunlu sağlık sigortası sisteminin tanıtılması (sağlık sigortası primleriyle finanse edilen), gönüllü emeklilik sigortası için teşviklerin oluşturulması, uygulamada fonlu emeklilik sistemlerinin hayata geçirilmesi ve özel sosyal gruplara yönelik istisnaların yeniden değerlendirilmesi ile ilişkilendirilmelidir. (Bitinas, A. 2018). Günümüzde sosyal koruma sistemlerinin dijitalleşmesi, şeffaflık ve vatandaş memnuniyeti açısından önemli ilerlemelere yol açmıştır. Azerbaycan'da da bu yönde ciddi adımlar atılmış, "E-sosyal" portalı gibi hizmetler aracılığıyla sosyal koruma ve hizmetler tek pencere sistemiyle vatandaşlara sunulmaya başlanmıştır. Sürekli gelişim ve dijitalleşme, sosyal koruma sisteminin daha verimli, şeffaf ve kapsayıcı şekilde çalışmasına olanak tanımaktadır. Bu ise toplumun genel dayanıklılığını ve refahını güçlendirmektedir. "E-sosyal" portalı, sosyal koruma alanında dijital dönüşümün parlak bir örneğidir. Vatandaşların sosyal haklarına dair bilgilere şeffaf, kolay ve zamanında ulaşmasına hizmet etmektedir. Portal, insan unsurundan kaynaklanan bürokratik gecikmeleri önler, vatandaş–memur temasını en aza indirir ve sosyal adaletin sağlanmasına katkıda bulunur. Bu bakımdan, portal dijital hükümet modelinin sosyal koruma alanında uygulanmasının başarılı bir örneğidir. Sistem, vatandaşlara sosyal haklarına ilişkin bilgileri gerçek zamanlı olarak takip etme ve çevrim içi sosyal hizmetlerden yararlanma imkânı sunmaktadır. Portalın sürekli gelişimi, teknolojik yeniliklerin uygulanması ve toplumsal katılımın artırılması, sosyal yönetimin daha demokratik, şeffaf ve verimli olmasına hizmet edecektir.

KAYNAKÇA

Aras, O. N., Suleymanov, E., & Mammadov, K. (2016). Economy of Azerbaijan: 25 years of independence. Sharg-Garb, 44–62.

Beknazarov, Z. (2023). Analysis of financial sources of the social security system. In International Scientific Conference Fundamental and Applied Scientific Research in the Development of Agriculture in the Far East (pp. 759–768). Cham: Springer Nature Switzerland.

Bitinas, A. (2018). Modern pension system in Azerbaijan: Challenges and reforms. Teise, 7–23.

Ibrahimova, K., Suleymanov, E., & Rahmanov, F. (2019). Influence of innovations on economic development in Azerbaijan. Academic Journal of Economic Studies, 5(3), 58–63.

Ibrahimova, K., Suleymanov, E., & Rahmanov, F. (2020). The digital economy and the impact of its formation on economic development. Academic Journal of Economic Studies, 3, 105–108.

Muslumov, S., & Ibrahimov, O. (2009). Pension reform in Azerbaijan: Challenges and achievements. Development & Transition, LSE & UNDP, 10–16.

Rahmanov, F., Suleymanov, E., & Ibrahimova, K. (2020). Azerbaycan'da kamu hizmet kalitesinin artırılmasında e-devlet innovatif teknoloji kullanımının gelişimi [Development of e-state and innovative technology in improving public service quality in Azerbaijan]. In On Eurasian Economies 2020 (pp. 259–280).

State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan. (n.d.). Electronic reports. Retrieved from https://www.stat.gov.az

Ministry of Labor and Social Protection of the Population of Azerbaijan. (n.d.). E-social portal. Retrieved from https://sosial.gov.az

Z KUŞAĞINDA PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE SOSYAL MEDYA ETKİLEŞİMİ

Doktor Öğretim Üyesi Özlem ÖZDEN TUNCA

Fenerbahçe Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye.
E-mail: ozlem.ozden@fbu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5006-1018

Psikolojik Danışman İlayda AYDIN

E-mail: ilaydaaydin166@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-8430-4571

Özet

1995-2010 yılları arası doğan bireyler Z kuşağı olarak tanımlanmaktadır. Z kuşağı, dijital teknolojilerin içine doğmuş ve sosyal medya platformlarını erken yaşlardan itibaren yoğun biçimde kullanmaya başlayan ilk nesil olarak öne çıkmaktadır. Bu kuşak, benlik inşası, kimlik gelişimi, sosyal bağ kurma ve duygusal düzenleme gibi önemli gelişimsel süreçleri büyük ölçüde çevrimiçi ortamlar üzerinden deneyimlemektedir. Bu durum, bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde hem güçlendirici hem de zedeleyici etkiler yaratabilmektedir. Z kuşağı bireyleri sosyal medya aracılığıyla aidiyet hissini pekiştirip kimliklerini özgürce ifade edebilme fırsatı bulurken; aynı zamanda siber zorbalık, sosyal karşılaştırma ve dijital tükenmişlik gibi risk faktörleriyle de karşı karşıya kalmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, Z kuşağının sosyal medya kullanım biçimlerinin psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkilerini kuramsal yaklaşımlar ve güncel araştırmalar ışığında incelemek; bu etkileşimi belirleyen koruyucu ve risk faktörlerini ortaya koymaktır. Psikolojik sağlamlık, bireyin stres, travma, kriz veya zorluklarla karşılaştığında uyum sağlayarak işlevselliğini sürdürebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Literatür, sosyal medyada kurulan destekleyici etkileşimlerin, dijital aidiyet hissinin ve kendini ifade etme özgürlüğünün psikolojik dayanıklılığı artırabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, sürekli sosyal karşılaştırma eğilimi, siber zorbalığa maruz kalma, dışsal onay arayışı ve dijital yorgunluk gibi olumsuz süreçlerin ise psikolojik sağlamlığı zayıflatabileceği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, Z kuşağının dijital dünyada psikolojik dayanıklılığını koruyabilmesi ve güçlendirebilmesi için sosyal medya okuryazarlığının geliştirilmesi, dijital farkındalık eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve psikoeğitsel destek programlarının uygulanması gerekmektedir. Bu çalışma, dijital çağın genç bireyleri için ruh sağlığı politikaları ve önleyici müdahaleler açısından kuramsal bir temel sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Z kuşağı, psikolojik sağlamlık, sosyal medya.

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND SOCIAL MEDIA INTERACTION IN GENERATION Z

Abstract

Individuals born between 1995 and 2010 are defined as Generation Z. Generation Z is recognized as the first cohort born into the digital era, engaging intensively with social media platforms from an early age. This generation experiences key developmental processes—such as self-construction, identity formation, social connection, and emotional regulation—largely within online environments. Such digital engagement can have both strengthening and impairing effects on individuals' levels of psychological resilience. While Generation Z individuals find opportunities to reinforce their sense of belonging and express their identities freely through social media, they are simultaneously exposed to risk factors such as cyberbullying, social comparison, and digital fatigue. The primary aim of this study is to examine how Generation Z's patterns of social media use affect their psychological resilience, by drawing upon theoretical perspectives and recent research findings. Psychological resilience is defined as the capacity to adapt and maintain functionality in the face of stress, trauma, crises, or adversity Literature supportive online interactions, a sense of digital belonging, and freedom of self-expression can enhance psychological resilience. However, persistent social comparison, exposure to cyberbullying, dependence on external validation, and digital exhaustion have been shown to undermine it. In conclusion, strengthening Generation Z's psychological resilience in digital environments requires the promotion of social media literacy, the expansion of digital awareness education, and the implementation of psychoeducational support

programs. This study aims to provide a theoretical foundation for mental health policies and preventive interventions tailored to the needs of young individuals in the digital age.

Keywords: Generation Z, psychological resilience, social media.

GİRİŞ

Z kuşağı, 1995–2010 yılları arasında dünyaya gelen dijital teknolojilerle iç içe büyüyen ve sosyal medya platformlarını erken yaşlardan itibaren aktif şekilde kullanan ilk nesil olarak tanımlanmaktadır (Akduman & Hatipoğlu, 2021; Örselli, Bayrakcı, & Küçüktığlı, 2024). 1995 sonrası doğan bu bireyler, teknolojinin yaşamın her alanına entegre olduğu bir dönemde büyüyerek dijital dünyayla eş zamanlı kimlik geliştirmiştir (Kırılmaz, Saygılı, Boztaş & Ateş, 2022). Z kuşağı, bilgiye hızlı erişim, çoklu görev yeteneği, yeniliğe açıklık ve sanal etkileşimlere yüksek katılım gibi özellikleriyle önceki kuşaklardan ayrılmaktadır (Närvänen, Kirvesmies & Kahri, 2020).

Sosyal medya, bireylerin içerik üretip paylaşabildiği, çevrimiçi topluluklarla etkileşim kurabildiği ve sosyalleşme gereksinimlerini karşılayabildiği dijital platformları ifade etmektedir (Oh & Syn, 2015). Facebook, Instagram, TikTok ve YouTube gibi platformlar, kullanıcıların hem kendi deneyimlerini paylaşmasına hem de başkalarının yaşamlarını gözlemleyerek sosyal karşılaştırma süreçlerine katılmasına olanak sağlamaktadır (Primack vd., 2019). Bu durum, sosyal medyanın benlik sunumu, onay ihtiyacı ve aidiyet duygusu üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir (Dilsiz & Kandemir, 2020). Ancak sosyal medyanın aşırı ve kontrolsüz kullanımı, gençlerde bağımlılık davranışları, özsaygı düşüklüğü ve psikolojik iyi oluşta azalma gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Bayramoğlu & Gültekin, 2023; Gündüz, 2025).

Psikolojik sağlamlık, bireyin stres, kriz veya travmatik olaylarla karşılaştığında uyum sağlayabilme, toparlanabilme ve işlevselliğini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Öz & Yılmaz, 2009). Gizir (2007), psikolojik sağlamlığı, bireyin risk faktörlerine rağmen olumlu uyum gösterebilme ve yaşam doyumunu sürdürebilme yeteneği olarak açıklamaktadır. Bu kavram, yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda sosyal destek, duygusal zekâ ve çevresel faktörlerle de ilişkilidir (Hatipoğlu & Akduman, 2025). Dijital çağda ise psikolojik sağlamlık, sosyal medyada karşılaşılan olumsuz deneyimlere rağmen bireyin duygusal denge ve özsaygısını koruyabilme yeteneğiyle de bağlantılıdır (Tomar & Jayswal, 2024). Bu nedenle, Z kuşağının dijital ortamlarla kurduğu ilişkinin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerini anlamak, yalnızca bireysel ruh sağlığı açısından değil, dijital iyi oluşun desteklenmesi ve gençler arasında sağlıklı medya kullanım alışkanlıklarının geliştirilmesi açısından da önemlidir (Coe, Doy, Enomoto & Healy, 2023; Lokmanoğlu & Bursalı, 2024).

Literatürde sosyal medyanın Z kuşağı üzerindeki etkileri çift yönlü olarak ele alınmaktadır. Olumlu etkiler arasında sosyal destek mekanizmalarının güçlenmesi, aidiyet duygusunun pekişmesi ve kimlik ile ilgili düşüncelerin özgürce ifade edilebilmesi yer almaktadır (Deloitte, 2023; Oh & Syn, 2015). Öte yandan, siber zorbalık, aşırı sosyal karşılaştırmalar, dijital bağımlılık ve sürekli çevrimiçi olmanın yol açtığı dijital yorgunluk gibi olumsuz etkiler de sıkça rapor edilmektedir (Bayramoğlu & Gültekin, 2023; Primack vd., 2019). Genç bireylerde sürekli çevrimiçi olmanın yarattığı bilişsel yük ve duygusal tükenmişlik, psikolojik sağlamlık için ciddi bir risk faktörü oluşturmaktadır (Gündüz, 2025; Rodriguez, Gummadi & Schoelkopf, 2014). Bu nedenle sosyal medyanın psikolojik sağlamlıkla olan ilişkisini incelemek büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Z kuşağında sosyal medya kullanım biçimleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi araştırmak ve sosyal medya etkileşiminin bireylerin psikolojik dayanıklılık

düzeylerine olan etkilerini ortaya koymaktır. Dijital çağda büyüyen gençlerin ruh sağlığını korumak, psikolojik sağlamlıklarını desteklemek ve sosyal medya kaynaklı riskler konusunda farkındalık kazandırmak, bireysel olduğu kadar toplumsal düzeyde de kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda çalışma, eğitim ortamlarından psikolojik danışma hizmetlerine, ruh sağlığı politikalarından dijital medya okuryazarlığı programlarına kadar geniş bir yelpazede uygulanabilecek kuramsal bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir. Böylece Z kuşağı, dijital çağın sunduğu fırsatlardan en etkin şekilde yararlanırken, psikolojik açıdan güçlü ve dirençli bireyler olarak toplumsal hayata katılım sağlayabilecektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Araştırmada, Z Kuşağının sosyal medya kullanım biçimleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar kuramsal çerçeve doğrultusunda değerlendirilmiştir. Literatür taraması, belirli bir konuya ilişkin mevcut araştırmaları sistematik biçimde tarayarak, elde edilen bilgileri bütüncül bir çerçevede analiz etmeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu modelde, araştırmacı herhangi bir deneysel uygulama ya da nicel veri toplama süreci yürütmez; bunun yerine, alandaki mevcut bilimsel çalışmaların sonuçlarını, kuramsal yaklaşımlar ve temalar doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirir (Ceylan, 2024).

LİTERATÜR

a. Sosyal Medya Kullanımının Psikolojik Sağlamlığa Olumlu Etkileri

Literatür, Z Kuşağı'nın sosyal medya kullanımının bazı durumlarda psikolojik sağlamlığı desteklediğini göstermektedir. Sosyal medya platformları, gençlerin özellikle stresli yaşam olaylarında sosyal destek bulmasına olanak tanıyarak stresle başa çıkma kapasitelerini artırmaktadır (Fitriana & Malahati, 2024; Coe, Doy, Enomoto & Healy, 2023**).** Bireylerin sosyal medya aracılığıyla duygularını, düşüncelerini ve kimliklerini özgürce ifade edebilmeleri, özerklik duygusunu destekleyerek psikolojik sağlamlığın güçlenmesine katkı sağlar (Tomar & Jayswal, 2024). Sosyal medyanın sunduğu paylaşım ve etkileşim olanakları, gençlerin sosyal destek ağlarını genişletmelerine ve duygusal dayanıklılıklarını artırmalarına yardımcı olur. **(**Primack vd., 2019). Literatürde sosyal medya platformları, ergenlerin arkadaşlarıyla sürekli iletişimde kalmalarına ve çevrimiçi olarak sürekli bağlı olmalarına imkân tanımaktadır. Bu durum, onların boş zamanlarını büyük ölçüde azaltmaktadır (Wang, 2018 , aktaran Ciminli, 2024).Ayrıca boş zamanını etkili bir şekilde yöneten ergenlerin kendilerini yenileme fırsatını daha iyi değerlendirebildiklerini ve bu sayede stresli durumlara karşı daha güçlü psikolojik dayanıklılık geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Santini vd., 2022 , aktaran Ciminli, 2024).

b. Sosyal Medya Kullanımının Psikolojik Sağlamlığa Olumsuz Etkileri

Öte yandan, sosyal medya kullanımı bazı Z Kuşağı bireylerinde psikolojik sağlamlığın zayıflamasına neden olabilmektedir. Sosyal karşılaştırma eğilimleri, gençlerde benlik saygısının düşmesine ve yetersizlik duygularının artmasına yol açabilmektedir (Bayramoğlu & Gültekin, 2023; Sharma, Kaushal & Joshi, 2023). Bunun yanı sıra, siber zorbalık ve çevrimiçi taciz deneyimleri, bireylerin psikolojik dayanıklılığını olumsuz etkileyen önemli risk faktörlerindendir (Gündüz, 2025; Saura, Gelashvili & Martínez-Navalón, 2025). Sosyal medyada bilgi ve etkileşim yoğunluğu, yanlış veya yanıltıcı içeriklerin hızla yayılmasına yol açmakta ve bu durum gençlerde psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Gao vd., 2020). Literatür incelendiğinde yapılan bazı çalışmalar dikkat çekmiştir: Kim ve arkadaşları (2014), akıllı telefon bağımlılığı riski taşıyan üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, normal öğrencilere kıyasla daha düşük

olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Bilgin ve Taş (2018) da üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile psikolojik sağlamlık arasında negatif bir ilişki bulunduğunu bildirmiştir.

c. Koruyucu Faktörler

Bireysel özellikler ve çevresel koşullar, sosyal medyanın olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir işlev görmektedir. Özellikle duygusal zekâ ve sosyal zekâ, gençlerin sosyal medya deneyimlerinden daha sağlıklı sonuçlar elde etmelerine ve psikolojik sağlamlıklarını korumalarına katkıda bulunmaktadır (Hatipoğlu & Akduman, 2025). Ayrıca, çevrimiçi ortamlar gençlerin aidiyet duygusu geliştirmesine ve kimlik inşa süreçlerini sürdürmesine fırsat sağlamaktadır; bu süreçler, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde psikolojik dayanıklılık için önemli koruyucu faktörler olarak kabul edilmektedir (Akduman & Hatipoğlu, 2021; Lokmanoğlu & Bursalı, 2024). Aile, arkadaş ve çevrimiçi topluluklar gibi toplumsal destek kaynakları, gençlerin stresle baş etme kapasitesini artırmakta ve sosyal medyanın olası olumsuz etkilerini azaltmada önemli bir rol oynamaktadır (Öz & Yılmaz, 2009; Gündüz, 2025; Fitriana & Malahati, 2024).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan araştırmaların karşılaştırmalı sonuçları sosyal medya–psikolojik sağlamlık ilişkisine dair farklı yönelimlerin öne çıktığını ortaya koymaktadır. Z Kuşağı'nın sosyal medya kullanımı, psikolojik sağlamlık üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Birçok araştırma, sosyal medya bağımlılığının bireylerin yaşam doyumunu ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Kavak, Karaköse & Koçak, 2023). Ayrıca, sosyal medya üzerinden sürekli karşılaşılan sosyal karşılaştırmalar ve dış onaya dayalı etkileşimler, Z Kuşağı'nda yetersizlik duygularının artmasına ve psikolojik sağlamlığın zayıflamasına yol açabilmektedir (Sharma vd., 2023). Bununla birlikte, sosyal medya kullanımının psikolojik sağlamlık üzerinde destekleyici etkileri de bulunmaktadır. Sosyal medya, bireylerin stresli yaşam olayları karşısında sosyal destek bulmalarına olanak tanıyarak, stresle başa çıkma becerilerini güçlendirebilmektedir (Coe, Doy, Enomoto & Healy, 2023). Ayrıca, çevrimiçi ortamlarda aidiyet geliştirme ve kimlik inşa etme süreçleri, özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde psikolojik sağlamlığı artıran önemli bir koruyucu faktör olarak öne çıkmaktadır (Dwidienawati vd., 2025).

Bu bulgular, sosyal medya kullanımının etkilerinin; kullanım biçimi, süresi, içerikleri ve bireysel farklılıklara bağlı olarak değişiklik gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, sosyal medya kullanımının psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerini daha iyi anlayabilmek için, kullanım alışkanlıkları ve bireysel özellikler gibi faktörlerin dikkate alınması önemlidir.

Bu çalışma, Z Kuşağının sosyal medya kullanım biçimlerinin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Elde edilen bulgular, sosyal medyanın genç bireyler üzerinde çift yönlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bir yandan sosyal medya, bireylerin sosyal destek bulmasını, aidiyet duygusu geliştirmesini ve kendilerini ifade etmelerini sağlayarak psikolojik dayanıklılığı güçlendirmektedir (Coe, Doy, Enomoto & Healy, 2023; Fitriana & Malahati, 2024). Öte yandan, sosyal karşılaştırma, siber zorbalık ve dijital yorgunluk gibi riskler, Z Kuşağı bireylerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gündüz, 2025; Sharma, Kaushal & Joshi, 2023).

Bireysel özellikler, özellikle duygusal ve sosyal zekâ, bu süreçte önemli koruyucu faktörler olarak öne çıkmaktadır ve sosyal medya kullanımının olumsuz etkilerini azaltmada kritik rol oynamaktadır (Hatipoğlu& Akduman, 2025; Lokmanoğlu & Bursalı, 2024). Ayrıca, kullanım biçimi, yoğunluğu,

içerik türü ve bireysel farklılıklar, sosyal medyanın psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerini belirleyen temel değişkenler olarak vurgulanmaktadır (Bayramoğlu & Gültekin, 2023; Tomar & Jayswal, 2024).

ÖNERİLER

Z Kuşağı'nın dijital iyi oluşunu ve psikolojik dayanıklılığını desteklemek için çeşitli öneriler geliştirilebilir: Eğitim ve Farkındalık Programları: Okullarda ve üniversitelerde sosyal medya okuryazarlığı, dijital iyi oluş ve siber zorbalıkla baş etme konularında psiko-eğitsel programlar uygulanmalıdır (Dilsiz & Kandemir, 2020). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik: Rehberlik birimleri ve psikolojik danışma merkezleri, gençlerin sosyal medya kaynaklı sorunlarını belirlemeli ve psikolojik sağlamlığı güçlendirmeye yönelik müdahaleler geliştirmelidir (Öz & Yılmaz, 2009; Fitriana & Malahati, 2024). Araştırma Önerileri: Sosyal medya kullanımının dayanıklılık üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemek için uzunlamasına araştırmalar yapılmalı; nitel çalışmalarla gençlerin sosyal medya deneyimleri derinlemesine analiz edilmelidir. Ayrıca, duygusal ve sosyal zekânın aracı veya düzenleyici rolü ampirik olarak test edilmelidir (Primack vd., 2019; Tomar & Jayswal, 2024). Politika Düzeyinde Öneriler: Ulusal ruh sağlığı ve eğitim politikalarına, sosyal medya ve psikolojik sağlamlık ilişkisini destekleyecek düzenlemeler eklenmeli; gençlerin dijital iyi oluşunu artıracak önlemler sistematik olarak uygulanmalıdır (Coe, Doy, Enomoto & Healy, 2023; Saura, Gelashvili & Martínez-Navalón, 2025). Bu öneriler, Z Kuşağı'nın dijital çağda psikolojik olarak güçlü ve dirençli bireyler olarak gelişmesine katkı sağlayacak ve sosyal medyanın sunduğu fırsatların daha sağlıklı şekilde kullanılmasına imkân tanıyacaktır.

KAYNAKLAR

Akduman, G., & Hatipoğlu, Z. (2021). Kim Bu Z Kuşağı?. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, *5*(9), 203-226.

Bayramoğlu, G., & Gültekin, F. (2023). Z kuşağının sosyal medya bağımlılığının yaşam doyumu üzerine etkisi. *Turkuaz Uluslararası Sosyo-Ekonomik Stratejik Araştırmalar Dergisi, 5*(1), 27–53.

Bilgin, O., & Taş, İ. (2018). Effects of perceived social support and psychological resilience on social media addiction among university students. *Universal Journal of Educational Research, 6*(4), 751–758. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060418

Ceylan, N. (2024). *Literatür taraması*. Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü. https://eskisehir.meb.gov.tr/esges/assets/file/Literat%C3%BCr_Taramas%C4%B1_son.pdf

Ciminli, A. (2024). Ergenlerde psikolojik sağlamlık, teknoloji bağımlılığı ve boş zaman yönetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (62)*, 2730–2745. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3744695

Coe, E., Doy, A., Enomoto, K., & Healy, C. (2023, April 28). Gen Z mental health: The impact of tech and social media. *McKinsey Health Institute*. https://www.mckinsey.com

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357.

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.

Deloitte. (2023). Digital media and generation Z: Understanding online behaviors. Deloitte Insights.

Dilsiz, N. B., & Kandemir, M. (2020). Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının bağlanma stilleri ve yaşam doyumu ile ilişkisinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 7*(2), 32–51.

Dwidienawati, D., Pradipto, Y., Indrawati, L., & Gandasari, D. (2025). Internal and external factors influencing Gen Z wellbeing. *BMC Public Health, 25*(1), 1584.

Fitriana, F. N., & Malahati, F. (2024). The relationship between resilience and the intensity of social media use with psychological well-being of Gen-Z students. *Jurnal Psikologi Tabularasa, 19*(2), 185–194.

Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., Wang, Y., Fu, H., & Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLOS ONE, 15*(4), e0231924. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924

Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 3*(28), 113–128.

Gündüz, A. (2025). Z kuşağı bireylerinde sosyal medya bağımlılığının psiko-sosyal yansımaları. *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi, 3*(1), 70–94.

Hatipoğlu, Z., & Akduman, G. (2025). Z kuşağında duygusal zekâ ve sosyal zekânın psikolojik dayanıklılığa etkisi. *Global Social Sciences Bulletin, 2*(1), 118–131.

Kavak, G., Karaköse, Ş., & Koçak, O. (2023). Psikolojik sağlamlık ve ikincil travmatik stres ilişkisi: Sosyal medya kullanımının aracı rolü [Relationship between psychological resilience and secondary traumatic stress: The mediating role of social media usage]. *Sosyal Çalışma Dergisi, 7*(2), 92–111.

Kırılmaz, S. K., Saygılı, M., Boztaş, A., & Ateş, Ç. (2022). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumunun bireysel inovasyon yetkinliklerine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 14*(1), 702–716.

Kim, S. M., Huh, H. J., Cho, H., Kwon, M., Choi, J. H., Ahn, H. J., Lee, S. W., Kim, Y. J., & Kim, D. J. (2014). The effect of depression, impulsivity, and resilience on smartphone addiction in university students. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association, 53*(4), 214–220. https://doi.org/10.4306/jknpa.2014.53.4.214

Lokmanoğlu, A. Ş., & Bursalı, E. Y. (2024). Z kuşağı üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ve maneviyat ilişkisi. *EUROASIA Journal of Social Sciences & Humanities, 11*(41), 25–39.

Närvänen, E., Kirvesmies, T., & Kahri, E. (2020). Parasocial relationships of Generation Z consumers with social media influencers. In *Influencer marketing* (pp. 118–135). Routledge.

Oh, S., & Syn, S. Y. (2015). Motivations for sharing information and social support in social media: A comparative analysis of Facebook, Twitter, Delicious, YouTube, and Flickr. *Journal of the Association for Information Science and Technology, 66*(10), 2045–2060.

Örselli, E., Bayrakcı, E., & Küçüktığlı, A. T. (2024). Z kuşağı gençliğinin devlete ve kurumlara güveni: Türkiye örneği. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 11*(110), 1481–1491. https://doi.org/10.5281/zenodo.13625434

Öz, P. D. F., & Yılmaz, U. H. E. B. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 16*(3), 82–89.

Primack, B. A., Karim, S. A., Shensa, A., Bowman, N., Knight, J., & Sidani, J. E. (2019). Positive and negative experiences on social media and perceived social isolation. *American Journal of Health Promotion, 33*(6), 859–868.

Ramon Saura, J., Gelashvili, V., & Gabriel Martínez-Navalón, J. (2025). The impact of social media on Gen Z's mental health and privacy. *Journal of Competitiveness, 17*(1).

Rodriguez, M. G., Gummadi, K., & Schoelkopf, B. (2014, May). Quantifying information overload in social media and its impact on social contagions. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media, 8*(1), 170–179.

Santini, Z. I., Koushede, V., Hinrichsen, C., Nelausen, M. K., Madsen, K. R., Meilstrup, C., Koyanagi, A., & Nielsen, L. (2022). Challenging leisure activities and mental health: Are they more beneficial for some people than for others? *Mental Health and Social Inclusion, 26*(1), 34–46. https://doi.org/10.1108/MHSI-06-2021-0033

Sharma, M., Kaushal, D., & Joshi, S. (2023). Adverse effect of social media on Generation Z users' behavior: Government information support as a moderating variable. *Journal of Retailing and Consumer Services, 72*, 103256. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2023.103256

Tomar, A., & Jayswal, S. (2024). Digital resilience: Coping with the dual impact of social media on Generation Z. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 29*(3, Series 12), 50–55.

Wang, W. C. (2018). Exploring the relationship among free-time management, leisure boredom, and internet addiction in undergraduates in Taiwan. *Psychological Reports, 122*(5), 1651–1665. https://doi.org/10.1177/0033294118789034

TÜRKİYE'DE KULLANILAN DİJİTAL MÜZİK YAZILIMLARININ GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER AÇISINDAN ERİŞİLEBİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

Selen YİĞİT

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı
selenyigit98@gmail.com
ORCID ID: 0009-0008-9175-644X

Aysun Rabia HAMZAOĞLU BİRER
Doktor Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
aysunhamzaoglu@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0003-4387-3322

Özet

Türkiye'de görme yetersizliği olan müzik öğretmeni adaylarının eğitim süreçleri, materyal temini ve bilgiye erişimde karşılaştıkları zorluklar nedeniyle önemli engeller barındırmaktadır. Geleneksel müzik eğitiminin görsel odaklı yapısı, Braille nota sistemlerinin öğrenimindeki maliyetli ve zaman alıcı süreçler ile mevcut yardımcı teknolojilerin sınırlı işlevselliği bu sorunların temelini oluşturmaktadır. Bu araştırma, dijital dünyada insan odaklı eğitim anlayışı çerçevesinde, Türkiye'deki görme yetersizliği olan müzik öğretmeni adaylarının faydalanabileceği müzik yazılımlarını ve yardımcı teknolojileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, mevcut ulusal ve uluslararası literatürün taranarak var olan yazılımların incelendiği betimsel bir yaklaşıma dayanmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda, Cockos REAPER gibi yaygın DAW'ların (Digital Audio Workstation – Dijital Ses Çalışma İstasyonu) OSARA adlı özel eklentiler sayesinde yüksek düzeyde erişilebilirlik sunduğu görülmüştür. Ayrıca, titreşim uyaranlı Braille tabanlı arayüzler (vBraille), giyilebilir haptik teknolojiler ve QR kod destekli sesli anlatımlar gibi çok modlu etkileşimlerin, müzikal bilgileri (tempo, ritim, dinamik) dokunsal yollarla ileterek bilişsel yükü azalttığı ve nota okumayı kolaylaştırdığı saptanmıştır. Geleneksel Türk müziği eğitimine özgü geliştirilen dijital "meşk" yönteminin ise öğrenme sürecini hızlandırdığı görülmüştür. Bu yazılımların, görme yetersizliği olan müzik öğretmeni adaylarının mesleki gelişimlerine ve dolayısıyla toplumsal entegrasyonlarına olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, mevcut yazılımların nitelik ve niceliğinin arttırılması, bu yazılımlara erişimin kolaylaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Görme yetersizliği, dijital eğitim, dijital müzik yazılımları

AN ANALYSIS OF THE ACCESSIBILITY OF DIGITAL MUSIC SOFTWARE USED IN TURKEY FOR INDIVIDUALS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract

The educational processes of music teacher candidates with visual impairments in Turkey present significant barriers due to the difficulties they encounter in obtaining materials and accessing information. The visual-focused structure of traditional music education, the costly and time-consuming processes involved in learning Braille notation systems, and the limited functionality of existing assistive technologies form the basis of these problems. This research aims to identify music software and assistive technologies that music teacher candidates with visual impairments in Turkey can benefit from, within the framework of a human-centered education approach in the digital world. The study is based on a descriptive approach that examines existing software by reviewing the current national and international literature. It has been observed that popular DAWs (Digital Audio Workstations) such as Cockos REAPER offer a high level of accessibility thanks to special plugins called OSARA. Additionally, it has been determined that multimodal interactions such as vibration-based Braille interfaces (vBraille), wearable haptic technologies, and QR code-supported audio descriptions reduce cognitive load and facilitate note reading by conveying musical information (tempo, rhythm, dynamics) through tactile means. The digital "meşk" method, developed specifically for traditional Turkish music education, has been seen to accelerate the learning process. It is understood that these software programs contribute positively to the

professional development of music teacher candidates with visual impairments and, consequently, to their social integration. In conclusion, it is recommended that the quality and quantity of existing software be increased and that access to this software be facilitated.

Keywords: Visual impairment, digital education, digital music software

GİRİŞ

Günümüzde dijital teknolojiler, bireylerin bilgiye erişimi, iletişim süreçleri ve günlük yaşamlarını doğrudan şekillendiren temel araçlar hâline gelmiştir. Teknolojiyi etkin kullanabilmek, yalnızca toplumsal katılımı artırmakla kalmaz; bireylerin kendi yaşamlarını organize etme ve günlük aktivitelerini yönetme olanaklarını da güçlendirir. Özellikle görme yetersizliği olan bireyler açısından teknoloji, bilgiye erişimde ve üretim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu bireyler, müzik alanında da dijital çözümler aracılığıyla temel eğitim ve üretim faaliyetlerine katılabilmektedir. Ancak mevcut yazılımların erişilebilirlik düzeyi sınırlı olduğu için, birçok kullanıcı erişim ve kullanım kısıtlarıyla karşı karşıya kalmaktadır.

Dijital müzik yazılımları, besteleme, nota yazımı, kayıt, miks ve düzenleme gibi süreçleri destekleyen programlardır. Bu yazılımlar, kullanıcıların bilgisayar veya mobil cihaz üzerinde müzikle ilgili işlemleri gerçekleştirmesine olanak sağlar. Görme yetersizliği olan bireyler için söz konusu yazılımların erişilebilirliği, müzikle etkileşimlerini kolaylaştırmakla kalmaz; aynı zamanda kişisel ifade ve kendi müzik çalışmaları üzerinde kontrol imkânlarını da artırır. Örneğin, Türkiye'de bazı kullanıcılar Reaper programı ve ReaAccess eklentisi ile temel miks ve düzenleme işlemlerini bağımsız şekilde gerçekleştirebilmektedir. Ancak daha karmaşık prodüksiyonlar, görsel arayüzlere bağımlılık nedeniyle çoğunlukla erişilemez durumdadır. Uluslararası ve Türkiye özelinde yapılan gözlemler, görme yetersizliği olan bireylerin müzik üretiminde bir dizi teknik ve yapısal engelle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Braille nota materyallerinin sınırlılığı ve maliyeti, dijital materyallerin erişilemez formatlarda sunulması, standart dijital ses iş istasyonlarının (DAW) görsel arayüzlere bağımlılığı, başlıca sorunlar arasında yer almaktadır. Türkiye'de özellikle Türk müziği repertuvarına erişim açısından bu eksiklikler daha da belirginleşmektedir. Görme yetersizliği olan müzik öğretmenleri ve öğrenciler, temel nota yazımı ve basit düzenlemeler için sınırlı araçlara erişebilirken; çok sesli veya ileri düzey prodüksiyon çalışmalarında ciddi güçlükler yaşamaktadır. Mevcut dijital müzik yazılımlarının çoğunluğu, erişilebilirlik standartları dikkate alınmadan tasarlandığı için görme yetersizliği olan kullanıcılar, yazılımların tüm fonksiyonlarını bağımsız olarak kullanamamaktadır. Ekran okuyucu uyumluluğu ve klavye tabanlı yönlendirme gibi sınırlı çözümler temel işlemleri desteklese de; gelişmiş miks ve düzenleme özellikleri çoğunlukla erişilemez kalmaktadır. Bu durum, kullanıcıların müzik üretim ve düzenleme süreçlerinde kendi kararlarını uygulama ve işlemleri kontrol etme imkânlarını önemli ölçüde sınırlandırmaktadır.

Bu çalışma, Türkiye'de kullanılan dijital müzik yazılımlarının görme yetersizliği olan bireyler için erişilebilirlik açısından mevcut durumunu ve kullanım olanaklarını detaylı biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın önemi, yalnızca müziğe erişim hakkının sağlanmasıyla sınırlı olmayıp; aynı zamanda bireylerin dijital ortamda müzik oluşturabilmesi ve düzenleyebilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Elde edilecek bulgular, hem kullanıcıların deneyimlerini iyileştirme hem de teknoloji geliştirme süreçlerinde yol gösterici nitelik taşıyacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, veri toplama yöntemi, evren ve örneklem ile verilerin analizi ve çözümlenmesi başlıkları bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, amacı ve izlenen süreçleri açısından nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, olguların ve süreçlerin doğal ortamlarında detaylı biçimde incelenmesini sağlar ve gerçekçi, bütüncül bir anlayış sunar. Bu bağlamda araştırmada gözlem ve doküman analizi yöntemleri temel alınmıştır (Yıldırım, 1999).

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu hakkında bilgi sağlayan yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesini kapsar ve verilerin derlenmesi, yorumlanması ve karşılaştırılması süreçlerini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın veri tabanı, ilgili alanda yayımlanmış akademik çalışmalar üzerinden oluşturulmuştur. Literatür taraması, Google Scholar, Scopus, Web of Science, ACM Digital Library, ULAKBİM TR Dizin ve YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi ulusal ve uluslararası veri tabanları üzerinden yürütülmüştür. Tarama sırasında kullanılan anahtar kelimeler şunlardır: İngilizce: visually impaired, blind, music technology, assistive technology, digital audio workstation (DAW), accessible music, music software, Türkçe: görme engelli, görme yetersizliği, müzik teknolojileri, yardımcı teknoloji, dijital müzik, erişilebilirlik, müzik yazılımları. Bu anahtar kelimeler, hem araştırmanın kapsamını genişletmiş hem de ilgili çalışmaların sistematik olarak seçilmesini sağlamıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de kullanılan ve kullanılabilir dijital müzik yazılımları oluşturmaktadır. Örneklem, bu evrenden erişilebilirlik düzeyi ve kullanım özellikleri açısından analiz edilebilecek yazılımlar üzerinden belirlenmiştir. Çalışmada bireysel katılımcı yer almamakta; değerlendirme yalnızca doküman ve yazılım incelemelerine dayanmaktadır.

Verilerin Analizi ve Çözümlenmesi

Toplanan dokümanlar ve yazılım özellikleri, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sürecinde her bir yazılımın erişilebilirlik düzeyi, kullanıcıların erişebildiği ve sınırlı kaldığı işlevler, güçlü ve zayıf yönleri sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, olumlu yönler (örneğin ekran okuyucu desteği, klavye kısayolları, temel miks ve düzenleme işlemlerine erişim) ve olumsuz yönler (gelişmiş efekt zincirleri veya görsel arayüz gerektiren özellikler, çok sesli veya karmaşık partisyonlarda işlemleri yönlendirmede zorluklar) ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Analiz, yazılımların hem kullanıcı etkileşimi hem de erişilebilirlik açısından kapsamlı bir değerlendirmesini sunmaktadır.

BULGULAR

Türkiye'de kullanılan dijital müzik yazılımları, görme yetersizliği olan bireyler açısından erişilebilirlik düzeyi ve kullanım süreçleri bakımından incelendiğinde, hem belirgin fırsatlar hem de ciddi kısıtlılıklar ortaya çıkmaktadır. Yazılım, bilgisayar veya mobil cihaz üzerinde belirli görevleri yerine getiren programlar bütünüdür ve müzik yazılımları, besteleme, nota yazımı, kayıt, miks ve düzenleme gibi müzik üretim süreçlerini destekleyen özel yazılım türleridir. Araştırma kapsamında, Türkiye'de yaygın olarak kullanılan ve potansiyel olarak kullanılabilecek yazılımlar değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tablo mevcut dijital müzik yazılımlarının erişilebilirlik seviyesini ortaya koymaktadır.

Yazılım Adı	Erişilebilirlik Seviyesi
Reaper	Yüksek (Ekran okuyucu uyumlu)
MuseScore	Orta
Audacity	Orta

Yazılım Adı	Erişilebilirlik Seviyesi
GoldWave	Orta
Cubase	Düşük
Finale	Çok düşük
Sibelius	Çok düşük
Logic Pro	Yok
Ableton Live	Yok

Reaper, görme yetersizliği olan kullanıcılar tarafından özellikle ekran okuyucu uyumluluğu ve ReaAccess eklentisi sayesinde tercih edilmektedir. Kullanıcılar, klavye kısayolları ve sesli geri bildirimlerle temel miks ve düzenleme işlemlerini gerçekleştirebilmektedir. Bununla birlikte, karmaşık efekt zincirleri veya görsel düzenleme ekranları gibi gelişmiş fonksiyonlar, sadece görsel arayüzle erişilebildiği için kullanılamamaktadır. Bu durum, özellikle yeni başlayan kullanıcılar için öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır.

MuseScore, temel nota yazımı ve düzenlemesi için sınırlı erişilebilirlik sunmaktadır. Kullanıcılar, klavye tabanlı yönlendirme ve ekran okuyucu desteği ile basit partisyonları yazabilir ve düzenleyebilir; ancak çok sesli veya karmaşık partisyonlarda menü yapısı nedeniyle yönlendirme zorlukları yaşanmaktadır. Audacity ve GoldWave gibi ses düzenleme yazılımları, temel kaydetme ve ses düzenleme işlemleri için erişilebilir çözümler sunmaktadır. Kullanıcılar, sesli geri bildirim ve kısayol tuşları ile işlem yapabilmekte, ancak çok kanallı miks veya gelişmiş efekt kullanımı görsel arayüz bağımlılığı nedeniyle sınırlıdır.

Cubase, ileri düzey prodüksiyon yetenekleri ve geniş ses kütüphanesi sunmasına rağmen, görme yetersizliği olan kullanıcılar için ekran okuyucu uyumluluğu sınırlıdır. Türkiye'de kullanıcılar, çoğunlukla topluluk tarafından geliştirilen yardımcı yazılım parçaları/eklentiler ile yazılımı kullanabilmekte, ancak bu eklentilerin güncelleme sonrası çalışmama olasılığı, kullanıcıların yazılım ile etkileşimlerinde aksamalara yol açmaktadır.

Profesyonel nota yazım yazılımları olan Finale ve Sibelius, görme yetersizliği olan kullanıcılar için erişilebilirlik açısından ciddi kısıtlar taşımaktadır. Türkiye'de bu yazılımları kullanan bireyler, genellikle sınırlı partisyonlar üzerinde veya yardım alarak çalışmakta; görsel odaklı arayüzler, bağımsız çalışma imkânını büyük ölçüde kısıtlamaktadır. Logic Pro ve Ableton Live gibi dijital ses iş istasyonları ise ekran okuyucu uyumluluğu bulunmadığından görme yetersizliği olan bireyler için kullanımı neredeyse imkânsızdır ve yalnızca deneyimli kullanıcılar, ek eklentiler veya yardımcılarla sınırlı olarak erişim sağlayabilmektedir.

Titreşim ve dokunma tabanlı eğitim teknolojileri, görme yetersizliği olan bireylerin müzik öğreniminde tempo ve ritim bilgilerini somut olarak hissetmelerine olanak tanır. Örneğin, özel bir klavye veya el bileğine takılan cihazlar aracılığıyla ritim ve nota bilgisi titreşimlerle iletilebilmektedir. Türkiye'de QR kod tabanlı uygulamalar, temel piyano kavramlarını öğretmede etkili bulunmuş, ancak yaygın kullanım ve sistematik erişilebilirlik desteği sınırlı kalmaktadır. Kullanıcılar, bu teknolojileri özellikle başlangıç düzeyinde faydalı bulmakta, ancak ileri düzey müzik çalışmaları için yeterli olmadığını belirtmektedir.

Genel olarak, Türkiye'de kullanılan dijital müzik yazılımlarının görme yetersizliği olan bireyler için erişilebilirlik düzeyi; yazılımların ekran okuyucu uyumluluğu, klavye tabanlı kullanım olanakları ve yerel eğitim materyallerinin varlığıyla doğrudan ilişkilidir. Reaper, MuseScore, Audacity ve GoldWave gibi yazılımlar temel düzeyde erişilebilirlik sağlarken, Cubase, Logic Pro, Finale, Sibelius, Ableton Live gibi ileri düzey yazılımlar görme yetersizliği olan kullanıcılar için çoğunlukla erişilemez

durumdadır. Bu durum, Türkiye'de kullanıcılar için hem teknolojiye erişimde hem de müzik oluşturma ve düzenleme süreçlerinde belirgin bir boşluk oluşturmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkiye'de kullanılan dijital müzik yazılımlarının, görme yetersizliği olan bireyler için erişilebilirlik düzeyini ve kullanım süreçlerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, kullanıcıların bazı temel yazılımlarda bağımsız olarak işlem gerçekleştirebildiğini, ancak ileri düzey yazılımlarda ciddi kısıtlarla karşılaştığını göstermektedir.

Sonuç

Araştırma, Reaper ve ReaAccess eklentisinin temel miks ve düzenleme işlemleri için etkili erişim sağladığını ortaya koymaktadır. MuseScore, Audacity ve GoldWave gibi yazılımlar, basit nota yazımı ve ses düzenleme işlemleri açısından sınırlı fakat kullanılabilir çözümler sunmaktadır.

Buna karşılık, Cubase, Logic Pro, Finale, Sibelius ve Ableton Live gibi ileri düzey yazılımlar, görsel arayüz bağımlılığı ve sınırlı ekran okuyucu uyumluluğu nedeniyle kullanıcılar açısından ciddi kısıtlar taşımaktadır. Karmaşık partisyonlarda işlemleri yönlendirme ve gelişmiş düzenleme özelliklerini kullanma gibi süreçler büyük ölçüde erişilemez durumdadır. Türkiye'de Türkçe arayüz ve eğitim materyali eksikliği de yazılımların etkin kullanımını doğrudan sınırlamaktadır.

Tartışma

Araştırma bulguları, uluslararası literatürde rapor edilen erişim engelleri ve teknolojik sınırlılıklarla paralellik göstermektedir. Braille notaların maliyeti, ekran okuyucularla uyumsuz dijital materyaller ve DAW'ların görsel arayüz bağımlılığı, kullanıcıların bağımsız müzik üretim süreçlerini sınırlayan temel faktörler olarak öne çıkmaktadır (Payne ve Hurst, 2023; Pedrini vd., 2020). Türkiye özelinde, bu engeller Türk müziği repertuvarına erişim eksiklikleri ve sınırlı Türkçe destek ile daha belirgin hâle gelmektedir.

Bulgular, temel ve ileri düzey yazılımlar arasındaki erişilebilirlik farkını göstermektedir. Reaper, Audacity ve MuseScore gibi yazılımlar temel düzeyde işlev sunarken; Cubase, Logic Pro ve Ableton Live gibi profesyonel yazılımlarda görme yetersizliği olan kullanıcılar yalnızca ek eklentiler veya yardım ile sınırlı işlem yapabilmektedir. Bu durum, teknolojik farkın kullanıcıların öğrenme ve üretim süreçlerini etkilediğini göstermektedir.

Titreşim ve dokunma tabanlı teknolojiler, kullanıcıların ritim ve tempo bilgilerini somut olarak deneyimlemelerine imkân sağlamaktadır. Ancak bu teknolojilerin yaygın kullanımı ve ileri düzey müzik çalışmaları için yeterliliği sınırlıdır. Bulgular, Türkiye'de dijital müzik eğitiminde ve yazılım geliştirme süreçlerinde kapsayıcı tasarımın önemini vurgulamaktadır.

Öneriler

İleri düzey dijital müzik yazılımlarında ekran okuyucu uyumluluğu, klavye tabanlı yönlendirme ve sesli geri bildirim desteği güçlendirilmelidir. Karmaşık parçalar ve çok katmanlı düzenleme işlemlerinde erişim kolaylaştırılmalıdır. Türk müziği repertuvarına uygun eğitim materyalleri ve Türkçe arayüz desteği sağlanmalıdır. Titreşim ve dokunma tabanlı teknolojiler, özellikle başlangıç düzeyi kullanıcılar için somut geri bildirim sağlayacak şekilde eğitim ve üretim süreçlerine dâhil edilmelidir. Yazılım geliştiriciler, Evrensel Tasarım ve

Sosyal Model yaklaşımı çerçevesinde tüm kullanıcılar için erişilebilir çözümler geliştirmeye öncelik vermelidir. Eğitimciler, politika yapıcılar ve teknoloji geliştiriciler, Türkiye'de görme yetersizliği olan müzisyenlerin ihtiyaçlarını dikkate alacak yönergeler ve rehberler oluşturmalıdır; bu adım eğitim ve üretim süreçlerinde erişilebilirliği artıracaktır.

KAYNAKLAR

Ayaz, M. (2020). Türkiye'de görme engellilerin dijital müzik uygulamalarına erişimi. Eğitim ve Teknoloji Dergisi, 12(3), 77–92.

Gürol, A. & Yıldırım, M. (2020). Engelli bireylerin teknolojiye erişimi ve sosyal katılımı. Ankara: Eğitim Araştırmaları Yayınları.

Pedrini, S., et al. (2020). Barriers and opportunities in music software for visually impaired users. International Journal of Music Education, 38(4), 512–529.

Pedrini, S., et al. (2020). Accessibility and human rights in digital music tools for visually impaired. Journal of Music Technology, 14(2), 112–130.

Payne, L., & Hurst, R. (2023). Barriers in digital music production for visually impaired musicians. International Journal of Music Education, 41(4), 299–315.

Uslu, B. (2022). Müzik eğitimi ve engellilik: Dijital çözümlerin rolü. Müzik ve Toplum, 5(1), 23–41.

Uslu, T. (2022). Müzik eğitimi ve erişilebilirlik. İstanbul: Müzik ve Eğitim Yayınları.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA BECERİSİNİN ÖZDÜZENLEMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Şeyda Nur YILDIZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi
Seyda.yildiz3@ogr.sakarya.edu.tr
ORCID ID: 0009-0006-8078-2445

Nahide İrem AZİZOĞLU
Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi
ORCID ID: 0000-0003-2738-98-56

Özet

Okuryazarlık sürecinin temel bileşenlerinden biri okuma becerisidir. Okuma fiziksel, bilişsel ve duyuşsal alanlarla ilişkili çok boyutlu bir beceridir ve okumada asıl amaç, metnin iletisinin okur tarafından anlaşılması sağlanarak metnin değerlendirilmesidir. Okuduğunu anlamanın gerçekleştirilebilmesi için okuma öncesi, sırası ve sonrasında pek çok işlem gerçekleştirilmektedir. Bireylerin okuma sürecini çeşitli stratejiler kullanarak okuma sürecini planlayabilmesi okuduğunu anlama açısından önemlidir. Bireyin kendi öğrenme sürecini planlama, izleme, değerlendirme ve düzenleme olarak bilinen öz düzenleme süreci okuma sürecini de kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisinin öz düzenlemesine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024- 2025 eğitim öğretim yılında Sakarya ve Kırıkkale üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 19 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında öncelikle görüşme soruları Türkçe öğretmeni adayları tarafından Google Formlar aracılığıyla uygun zaman dilimlerinde cevaplandırılmıştır. Verilerden anlamlı kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların belirli görüşleri ne ölçüde paylaştığını göstermek amacıyla frekans değerlerine yer verilmiştir. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmeni adayları okuma sürecini planlamaya yönelik yaptıkları uygulamaların en çok okuma öncesinde bilgi edinmeye yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Günlük veya haftalık yaptıkları okuma etkinlikleri öncesinde okuma ortamında düzenli olarak yaptıkları değişikliklere ortamın temiz ve düzenliliğine ilişkin değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında okuduklarını anlayamadıklarında yaptıkları uygulamalardan en çok anlaşılmayan yerleri tekrar okuduklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında yaptıkları hatalardan dikkat dağınıklığı hatasını okuma sonrasında fark ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma becerisi, özdüzenleme, Türkçe öğretmeni adayları

OPINIONS OF TURKISH LANGUAGE TEACHER CANDIDATES ON SELF- REGULATION OF READING SKILL

Abstract

One of the basic components of the literacy process is reading skills. Reading is a multidimensional skill related to physical, cognitive and affective areas, and the main purpose of reading is to ensure that the message of the text is understood by the reader and to evaluate the text. In order to achieve reading comprehension, many processes are carried out before, during and after reading. It is important for individuals to be able to plan the reading process using various strategies in terms of understanding what they read. The self-regulation process, known as planning, monitoring, evaluating and organizing an individual's own learning process, also facilitates the reading process. In this context, this study aims to determine the views of Turkish teacher candidates on self-regulation of reading skills. Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the study consists of 19 Turkish teacher candidates studying at Sakarya and Kırıkkale universities in the 2024-2025 academic year. A semi-structured interview form consisting of four open-ended questions prepared by the researcher was used as the data collection tool. In the collection of data, the interview questions were first answered by the Turkish teacher candidates via Google Forms at appropriate time periods. Meaningful codes were created from the data. Frequency values are included to show the extent to which participants share certain views. According to the research findings, Turkish teacher candidates stated that the practices they carried

out to plan the reading process were mostly aimed at gaining information before reading. They stated that they made regular changes in the reading environment before the reading activities they carried out daily or weekly, and that they made changes regarding the cleanliness and orderliness of the environment. When Turkish teacher candidates could not understand what they read during reading, they stated that they reread the parts that were not understood the most. It was concluded that Turkish teacher candidates realized the distraction mistake they made during reading after reading.

Keywords: Reading skill, self-regulation, Turkish teacher candidates

GİRİŞ

İnsanoğlunun bilme isteği yüzyıllardan beri süregelen merak etme olgusuyla başlar. Merak, bilgiye ulaşmadaki en temel güç kaynağıdır. Her yeni gün, insanlara verilmiş bir sır olduğundan evrende keşfedilmeyi ve üretilmeyi bekleyen pek çok bilgi vardır. Günümüz dünyasında yaşanan değişme ve gelişmeler bilgiye ulaşma yollarını değiştirmiştir. Bilginin değerinin sorgulandığı, dijitalleşmenin küresel sınırları kaldırdığı 21. yüzyılda bireylerin nitelikli birer okuryazar olma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda okuryazarlık sürecinin temel bileşenlerinden biri okuma becerisidir. Sadece bireylerin okuryazarlık becerilerine katkı sağlamakla kalmayarak aynı zamanda bilişsel becerileri geliştirip akademik başarıyı destekler. Bilişsel beceriler, sosyokültürel çevre eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin süreçteki rehberliği ve bireylerin duygusal zekâ durumları vb. etkenler, öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde etkiler, bu doğrultuda farklı disiplinlerdeki akademik başarılarının temelini oluşturur (Akt. Mihlet & Joshi, 2025, s. 2171; Bauer & Booth, 2019; Charity vd., 2004; GarcíaMadruga vd., 2014). Bu bağlamda okuma; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal alanlarla ilişkili çok boyutlu bir beceridir ve okumada asıl amaç, metnin iletisinin okur tarafından anlaşılması sağlanarak metnin değerlendirilmesi süreci olarak ifade edilmektedir (Altunkaya, 2017, s. 107). Tanımı yapılan bu beceri; bireylerin bilişsel yetenekleri, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme becerilerinin gelişimine yardımcı olarak akademik performansa katkıda bulunmaktadır. Metinleri etkili bir şekilde çözümleyerek anlamlandırma ve söz varlığı dil becerilerinin akademik başarıyı etkilediği çok dilli bağlamlarda büyük önem taşımaktadır. Özellikle okuma sürecinde beyne iletilen kodları işlemlemek için dikkat ve bellek gibi yönetici işlevler, okuduğunu anlayabilme ve akademik başarı üzerinde etkin rol oynamaktadır (Akt. Mihlet & Joshi, 2025, s. 2171).

Bireylerin sahip oldukları üst bilişsel beceriler, okuma ve öğrenme konusundaki yetilerini desteklemektedir. Bu bağlamda meta bilişsel okuma süreci, okunulan metne yönelik anlam oluşturmak için bilinçli bir şekilde okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında hedef odaklı düşünebilmeyi gerektirir. Buna ek olarak metindeki derin anlamı çözümleyebilmek için metni açıklığa kavuşturma ve çıkarımları değerlendirme gibi etkinlikleri içermektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerini geliştirmek ve okumayı anlamlandırma sürecinde kullanmak, bireylere farklı metinler arasındaki bilgileri sentezlemesini sağlayarak bilişlerini aktif bir biçimde yönlendirme becerisi kazandırmaktadır (Akt. Ghimire & Mokhtari, 2025, s. 4). Bilişi yönlendirmek, bireylerin düşüncelerini eylemlere dökerek kendi öğrenme sürecini düzenleyebilmesini sağlamaktadır.

Zimmerman (2002), öz-düzenleme yetkinliğinin zihinsel bir yetenek veya akademik bir performans becerisi değil; bundan farklı olarak öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri öz-yönelimli bir süreç olarak belirtmektedir. Bu beceriyi kullanabilen öğrenciler öğrenme süreçlerinde gelecek odaklı planlı olarak inisiyatif alabilmektedir çünkü güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır. Nejadihassan (2016), öz düzenleme sürecine dayalı öğrenen bireylerin, pek çok öğrenme ve üstbilişsel stratejiye sahip oldukları için öğrenme süreçlerini gerçekleştirmede başarılı olduklarını ifade etmektedir. Zimmerman tarafından ortaya atılan Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli üç aşamalıdır. Birinci aşama öngörü aşaması olarak nitelendirilmektedir. Bireyler öğrenme sürecine

başlamadan önce gerçekleştirecek olan süreçlerini ve öğrenmeye ilişkin inançları bu aşamada devreye girmektedir. Bireylerin sahip oldukları öz motivasyon inançları ve öz yeterlilik algısı bu aşamanın en temel koşullarındır. Birinci aşama görev analizi, hedef belirleme ve strateji planlaması şeklinde olmak üzere kendi içinde üç alt başlığa ayrılmaktadır. İkinci aşama performansın ön planda olduğu adımdır. Bireylerin öğrenme süreçlerini davranışlara dökerek uygulama sırasında gerçekleşen işlemleri belirtmektedir. Bu aşama da kendi içerisinde öz kontrol ve öz gözleme olmak üzere iki alt bölüme ayrılmaktadır. Son aşama ise öz yansıtma olarak ifade edilmektedir. Bu aşama da öz yargılama ve öz tepki şeklinde iki ayrı bölüme ayrılmaktadır. İlk bölüm olarak bilinen öz yargılama, bireylerin gözlenen davranışlarını bazı standartla karıştırılmamasını ileri sürmektedir. İkinci bölüm olan öz tepkide ise bireyler sahip oldukları öz duyum ile kaçınan veya yaklaşan dönütler vermektedir. Üç aşama sonucunda bireyler belirledikleri hedef doğrultusunda emin adımlarla ilerleyebilmektedir. Bununla birlikte öz farkındalık ve öz motivasyon gibi çeşitli duyuşsal beceriler de bireylerin sahip oldukları teorik bilgileri uygulamaya dökerek öğrenme çıktılarına ulaşabilmek ve etkili şekilde günlük hayata uyarlamak için gerekli olan destekleyici becerilerdir. Bireysel olduğu kadar çevresel faktörler de bireylerin kendi kendine öğrenme sürecini etkilemektedir. Kişisel süreçler, stratejik adımlarla yönetilerek ve içerisinde bulunulan eğitim ortamının uyarıcılarla zenginleştirilerek düzenlenebildiği ölçüde başarıyla yoğrulabilir. (Çakır, 2024, s. 37-40).

Öz-düzenleme becerisini kullanarak öğrenenlerin, kendi hedeflerini belirleyebildikleri, düşüncelerini izleyip otokontrol sürecine odaklandıkları ve öğrenme kanıtlarına ulaşabilmek için çeşitli stratejiler uyguladıkları görülmüştür. Özdüzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin bireylerin akademik öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Dermitzaki, 2025). Bu doğrultuda akademik başarı söz konusu olduğunda bireylerin öz yeterlilik ve motivasyon kazanabilmesi için öz düzenleme becerisi eğitimde özel bir öneme sahiptir (Basileo vd., 2024). Özellikle dil öğreniminde öz düzenleme becerisi öğrenme sürecini sistematikleştirmektedir. Özdüzenleme sürecini aktif bir şekilde kullanabilen bireyler anlama becerileri içerisinde yer alan okuma becerisinin geliştirilmesini ve etkili bir şekilde okunan metinlerin anlamlandırılabilmesini kolaylaştırmaktadır.

Alan yazında okuma becerisine yönelik pek çok araştırma yer almaktadır. Bu araştırmalar genel olarak akıcı okuma becerisi, okumaya yönelik tutum, okuma kaygısı, okuduğunu anlama konuları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalardan Nalbant ve Katrancı (2025), tarafından yapılan bir çalışmada KWL stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkilerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma tutumu bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama ile okuduğunu anlamaya yönelik Tiryaki ve Karakuş'un (2019), yaptıkları çalışmada dijital uygulama aracılığıyla okumanın okuduğunu anlama üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğu ve kadın öğretmen adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama konusunda daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Özdemir (2018), öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının okuma stratejilerini sık kullandıkları, okuma stratejileri kullanma düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı, okudukları bölüme ve okuma alışkanlığı düzeyine göre anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi stratejilerini kullanım sıklıklarının belirlenmesine yönelik Aydeniz ve Sarıkaya (2022) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi stratejilerini kullanım sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu ortaya koymuştur.

Alan yazında öz düzenlemeye ilişkin pek çok ulusal ve uluslararası çalışma bulunmaktadır. Ateş ve Atalay (2023), tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz

düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında hem beş hem sekizinci sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe dersi başarısı arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ulusal alanda Deniz ve Demir (2024), Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ni geliştirerek yazma becerisine ilişkin ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Diğer dil becerilerinin öz düzenlemesine ilişkin yapılmış çalışmalar bulunmamaktadır. Bu çalışma okuma becerisinin öz düzenlemesine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu için özgün bir nitelik taşımaktadır. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisinin öz düzenlemesine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisinin öz düzenlemesine yönelik görüşleri nelerdir?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1- Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sürecini planlamaya yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir?

2- Türkçe öğretmeni adaylarının günlük veya haftalık yaptıkları okuma etkinlikleri öncesinde okuma ortamında düzenli olarak yaptıkları değişiklikler nelerdir?

3- Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında okuduklarını anlayamadıklarında yaptıkları uygulamalar nelerdir?

4- Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında yaptıkları hangi hataları okuma sonrasında fark etmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (Olgubilim) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, günlük hayatta karşılaşılan olay, durum veya olguları araştırarak anlamlandırılmasını sağlayan bir nitel araştırma desenidir. Olgubilim çalışmalarında herhangi bir durumun insanlar tarafından nasıl algılandığını ortaya koyarak durumu tanımlamak amaçlanmaktadır (Ocak, 2019, s. 127-128). Olgubilim çalışmalarında araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek ya da yansıtabilecek bireyler veya gruplar veri kaynaklarını oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 2021, s. 22).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024- 2025 eğitim öğretim yılında Sakarya ve Kırıkkale'de öğrenim görmekte olan 19Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının çalışmaya katılımı gönüllük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen araştırma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Tablo1. ***Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişisel Bilgileri***

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	18	94,7
	Erkek	1	5,3
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	13	68,4
	2. Sınıf	1	5,3
	3. Sınıf	3	15,8
	4. Sınıf	2	10,5
Hayata İlişkin Plan Yapma Sıklığı	1- Planlama yapan biri değilim. 2- Günlük planlar yaparım.	1	5,3

	3- Haftalık planlar yaparım. 4- Aylık planlar yaparım. 5- Yıllık planlar yaparım.	9 6 3 0 0	47,4 31,6 15,8 0 0
Günlük dijital araçlarda yapılan okuma süresi	1- Dijital araçları kullanmadığım için okuma sürem yok . 2- Günlük 1 saatten az 3- Günlük 1 saat- 2 saat arası 4- Günlük 2 saat- 3 saat arası 5- Günlük 4 saat ve üzeri	7 8 2 2	36,8 42,1 10,5 10,5

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubu Sakarya ve Kırıkkale eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 19 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların 18'ini (%94,7) kadın, 1'ini (%5,3) erkek Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretmen adayların 68,4'ü 1. sınıf, 5,3'ü 2. sınıf, 15,8'i 3. sınıf, 10,5'i de 4. sınıftır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

Okuma öncesinde okuma sürecini planlamaya yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?

Günlük veya haftalık yaptığınız okuma etkinlikleri öncesinde okuma ortamında düzenli olarak yaptığınız değişiklikler nelerdir?

Okuma sırasında okuduklarınızı anlayamadığınızda neler yapıyorsunuz?

Okuma sırasında yaptığınız hangi hataları okuma sonrasında fark ediyorsunuz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında öncelikle görüşme soruları Türkçe öğretmeni adayları tarafından Google Formlar aracılığıyla cevaplandırılmıştır. Nitel veriler toplandıktan sonra içerik analizi yöntemi kullanılarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde anonim olarak isimlendirilmiştir. Verilerden anlamlı kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların belirli görüşleri ne ölçüde paylaştığını göstermek amacıyla frekans değerlerine yer verilmiştir. Katılımcıların kodları desteklemesi için kendi yazdıkları cevaplardan doğrudan alıntı yapılmıştır. Kodlamaların güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı ve uzmanlar tarafından yapılan bağımsız kodlamalar karşılaştırılmıştır. Görüş birliği oranı, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] × 100" formülüyle hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenirlik katsayısı %86 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların görüşleri doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Sürecini Planlamaya Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Birinci alt problemin "Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sürecini planlamaya yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir?" soruuna ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Sürecini Planlamaya Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Kod	f
Okuma öncesi bilgi edinme	6
Okuma sınırını belirleme	4
Dikkat dağıtıcı unsurları uzaklaştırma	3
Okuma ortamını belirleme	3
Okuma süresini belirleme	3
Herhangi bir planlamanın yapılmaması	2
Okuma amacını belirleme	1
Metne/ kitaba göz gezdirme	1
Okumaya duyuşsal olarak hazır olma	1
Okumaya bilişsel olarak hazır olma	1

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sürecini planlamaya yönelik yaptıkları okuma öncesi bilgi edinme (f=6), okuma sınırını belirleme (f=4), dikkat dağıtıcı unsurları ortamdan uzaklaştırma (f=3), okuma ortamını belirleme (f=3), okuma süresi belirleme (f=2), , herhangi bir planlamanın yapılmaması (f=3), okuma amacını belirleme (f=1), metne göz gezdirme (f=1), Okumaya duyuşsal olarak hazır olma (f=1), okumaya bilişsel olarak hazır olma (f=1) uygulamalarını yaptıklarını belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö4 okuma öncesinde bilgi edinme sürecinden yararlandığını*"Okuyacağım kitabın incelemesini yapar kitap hakkında çok detaylı olmayan küçük bilgiler edinirim."* şeklinde ifade etmiştir. Ö16 okuma öncesinde okuma sınırını belirlemeye yönelik görüşlerini *"Okumalarımı bahsettiğim düzenleme işlerim bittikten sonra minimum 30 sayfa olacak şekilde planlıyorum.",* Ö8 ise *"Belirli bir sayfa sınırı koyup onu okuyorum günlük.*" şeklinde belirtmiştir. Ö10 okuma öncesinde dikkat dağıtıcı unsurları uzaklaştırmaya ilişkin görüşünü *"Dikkat dağıtacak her şeyden uzaklaşıyorum."* şeklinde belirtmiştir. Ö4 okuma öncesinde okuma ortamını belirlemeye yönelik düşüncesini *"Okuma ortamımı rahat edebileceğim şekilde seçmeye özen gösteririm öncelikle."* Ö16 ise *"Okuma yapmak için bulunduğum ortamın benim için düzenli ve temiz olması çok önemli."* şeklinde aktarmışlardır. Ö7 okuma öncesinde herhangi bir planlamanın yapılmamasına ilişkin düşüncesini *"Planlama yapmıyorum."*Ö11 de *"Genelde plan yapmıyorum."* olarak belirtmişlerdir. Ö3 okuma öncesinde metne/ kitaba göz gezdirmeye yönelik düşüncesini *"Okuma öncesinde metne kısaca göz gezdiriyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Ö2 okuma öncesinde okumaya duyuşsal olarak hazır olmaya yönelik görüşlerini "Okuma sürecimi verimli geçirmek adına kafamın rahat ve boş olduğu zamanlarda okuma yapmayı tercih ederim. Stresli ve yoğun zamanlarda okumaya ara verebilirim." şeklinde belirtmiştir. Ö1 okuma öncesinde okuma amacını belirleyemeye ilişkin düşüncesini *"Okuma amacımı belirlerim."* şeklinde ifade etmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Günlük veya Haftalık Yaptıkları Okuma Etkinlikleri Öncesinde Okuma Ortamında Düzenli Olarak Yaptıkları Değişikliklere İlişkin Görüşleri

İkinci alt problemin "Türkçe öğretmeni adaylarının günlük veya haftalık yaptıkları okuma etkinlikleri öncesinde okuma ortamında düzenli olarak yaptıkları değişiklikler nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo.3 . Türkçe Öğretmeni Adaylarının Günlük veya Haftalık Yaptıkları Okuma Etkinlikleri Öncesinde Okuma Ortamında Düzenli Olarak Yaptıkları Değişikliklere İlişkin Görüşleri

Kod	f
Okuma ortamının temiz ve düzenliliği	5
Herhangi bir değişiklik yapmama	5
Okuma ortamının sessizliği	4
Okuma ortamını değiştirme	3
Okuma ortamının aydınlığı	3
Dikkat dağıtıcı unsurları uzaklaştırma	2
Müzik veya melodilerle ortamı hazırlama	2

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının günlük veya haftalık yaptıkları okuma etkinlikleri öncesinde okuma ortamında düzenli olarak okuma ortamının temiz ve düzenliliği (f=5), herhangi bir değişiklik yapmama (f=5), okuma ortamının sessizliği (f=4), okuma ortamını değiştirme (f=3), okuma ortamının aydınlığı (f=3) , dikkat dağıtıcı unsurları uzaklaştırma (f=2), müzik veya melodilerle ortamı hazırlama (f=2), uygulamalarını yaptıklarını belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö10 ortamı temiz ve düzenli bir hale getirdiklerini *"Ortamı topluyorum düzenli ve sessiz hale getiriyorum."*Ö15 de*"Temiz, düzenli ve sakin bir ortam yaratıyorum."* şeklinde belirtmişlerdir. Ö17 okuma öncesinde değişklik yapmadığını *"Düzenli olarak değişliklik yapmıyorum."* cümlesiyle ifade etmiştir. Okuma ortamının sessizliğini sağlamaya yönelik hazırlık yapan Ö2 *"Okuma yaptığım ortamın sessiz, sakin ve dingin olmasına dikkat ederim."* Ö8 ise *"Sessizliğin sağlanması"* şeklinde belirtmişlerdir. Okuma öncesinde okuma ortamını değiştirmeye ilişkin görüşlerini Ö1 *"Okuduğum mekanı değiştiririm.",* Ö7 ise *"Bulunduğum ortamı değiştirmek."* şeklinde belirtmişlerdir. Ortamın aydınlığına dikkat eden katılımcılardan Ö14 düşüncelerini *"Gün ışığı alan yer olmasını tercih ediyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Ö3 ortamda dikkat dağıtıcı unsurları uzaklaştırmaya yönelik görüşlerini *"Dikkat dağıtıcı unsurların olmamasına dikkat ediyorum."* olarak açıklamıştır. Ö16 okuma öncesinde müzikle ortamı hazırlamaya ilişkin düşüncesini *"Okuma öncesi odaklanmayı arttıracak ve zihni boşaltacak müzikler dinlerim*." şeklinde belirtmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Sırasında Okuduklarını Anlayamadıklarında Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Üçüncü alt problemin "Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında okuduklarını anlayamadıklarında yaptıkları uygulamalar nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo. 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Sırasında Okuduklarını Anlayamadıklarında Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Kod	f
Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma	16
Okumaya ara verme	4
Dikkati toplama	2
Not alma	2
Önemli yerlerin altını çizme	2

Sesli okuma yapma	2
Okumak için motivasyon sağlama	1
Anlaşılmayan yerleri kavramaya çalışma	1
Çevreden yardım alma	1
Nefes egzersizleri yapma	1
Okunan metni/ kitabı yarım bırakma	1
Araştırma yapma	1
Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamına sözlükten bakma	1

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında okuduklarını anlayamadıklarında anlaşılmayan yerleri tekrar okuma (f=16), okumaya ara verme (f=4), dikkati toplama (f=2), not alma (f=2), önemli yerlerin altını çizme (f=2), sesli okuma yapma (f=2), Okumak için motivasyon sağlama (f=1), anlaşılmayan yerleri kavramaya çalışma (f=1), çevreden yardım alma (f=1), nefes egzersizleri yapma (f=1), okunan metni/ kitabı yarım bırakma (f=1), araştırma yapma (f=1), anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamına sözlükten bakma (f=1) uygulamalarını yaptıklarını belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö7 okuma sırasında okuduklarını anlayamadıklarında anlaşılmayan yerleri tekrar okumaya yönelik düşüncelerini "Tekrar tekrar okuyup anlamaya çalışıyorum.", Ö19 ise "Yeniden o sayfayı okurum." şeklinde belirtmişlerdir. Okumaya ara verme sürecine ilişkin Ö2 görüşlerini *"İnatla anlayamadığım şeyler olursa bir süre ara verir sonrasında tekrar okumaya devam ederim."*, Ö4 *"Eğer anlamamaya devam ediyorsam kitaba kısa bir ara veriyorum.",* Ö12 *"Biraz mola verip tekrar devam ediyorum.*" Ö16 ise *"Bazen aynı yeri üst üste okumam gerekebiliyor yani dikkatim çok dağılıyor o zaman da okumayı sonlandırıyorum."* şeklinde ifade etmişlerdir. Dikkati toplamaya yönelik düşüncelerini Ö17 *"Bir süre durup dikkatimi topladıktan sonradan devam ediyorum."* şeklinde belirtmiştir. Okuma sırasında not alma yöntemini kullandığını Ö14 *"Bir yere not alarak daha sonra detaylı üzerinde duruyorum."* sözüyle açıklamıştır. Ö3 düşüncesini okuma sırasında *"Önemli yerlerin altını çiziyorum"* şeklinde ifade etmiştir. Sesli okuma çalışmalarına ilişkin Ö2 *"Yine anlamadıysam sesli okuma yaparım."* Ö8 *ise "Sesli bir şekilde baştan okuyorum."* olarak ifade etmişlerdir. Ö16, okumak için motivasyon sağlamaya yönelik düşüncesini *"Birkaç şarkı dinliyorum ve okuma isteğim geri geldiyse okumaya tekrar dönüyorum."* olarak belirtmiştir. Ö13 söz varlığına yönelik eksiklikleri olduğunda *"Anlamadığım kelimeler varsa anlamlarına bakıyorum."* şeklinde bir yöntem kullandığını açıklamıştır. Ö7 çevreden yardım aldığını *"Başkalarından yardım alıyorum."* sözüyle ifade etmiştir. Son olarak Ö4 okuma sırasında kitabı yarım bıraktığını *"Çok nadir de- kitabı geri dönmek üzere- yarım bırakıp başka bir kitaba başlıyorum."* sözüyle açıklamıştır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Sırasında Yaptıkları Hataların Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri

Dördüncü alt problemin "Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında yaptıkları hangi hataları okuma sonrasında fark etmektedir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo. 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Sırasında Yaptıkları Hataların Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri

Kod	f
Dikkat dağınıklığı	7
Yanlış okuma	3
Okurken detayları atlama	2
Metni yanlış yorumlama	2
Hızlı okurken anlamı yakalayamama	2

Okuduğunu anlayamama	2
Telaffuz hatası	1
Dikkat dağıtıcı unsurları uzaklaştıramama	1
Kelime ekleme	1
Kelime atlama	1
Satır atlama	1
Sessiz okuma yapmama	1
Not almayı unutma	1
Altını çizmeyi unutma	

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında yaptıkları dikkat dağınıklığı (f=7), yanlış okuma (f=3), okurken detayları atlama (f=2), metni yanlış yorumlama (f=2), hızlı okurken anlamı yakalayamama (f=2), okuduğunu anlayamama (f=2), telaffuz hatası (f=1), dikkat dağıtıcı unsurları uzaklaştıramama (f=1), kelime ekleme (f=1), kelime atlama (f=1), satır atlama (f=1), sessiz okuma yapmama (f=1), not almayı unutma (f=1), altını çizmeyi unutma (f=1) hatalarını okuma sonrasında fark ettiklerini belirtmiştir.

Katılımcılardan dikkat dağınıklığı sorunu yaşadıklarını Ö1 *"Okuma sırasında dalgın olduğumu fark ediyorum.",* Ö8 "*Dikkatimin başka yerde olduğunu.",* Ö13 *"Dalgınlıkla dikkatli okumadığım sayfaları hatırlayamıyorum."* cümleleriyle ifade etmişlerdir. Ö7 yanlış okuma hatası yaptığını *"Cümleleri bazen yanlış okuduğumu fark ediyorum sonraki cümleyi okuduğumda yanlış yaptığımı anlıyorum." Ö14 de "Yanlış okuma gibi hatalar olabiliyor."* sözleriyle açıklamışlardır. Ö4 metni yanlış yorumladığına ilişkin *"Çok önem vermeden okuduğum kısımların düşündüğüm gibi olmadığını görünce de bir farkındalık yaşıyorum."* , Ö6 "Metni yanlış yorumlarım." Ö15 ise *"Çıkardığım anlamlar değişiyor."* cümleleriyle belirtmişlerdir. Okuduğunu anlayamamaya yönelik Ö3 düşüncesini *"Okuduğunu anlamama."* olarak belirtmiştir. Kelime ve cümle düzeyinde yaptıkları okuma hatalarını Ö11 *"Satır atladığım veya kelime eklediğim oluyor bunları fark ediyorum."* Ö5 *"Kelimeleri yuttuğumu fark ediyorum.",* Ö14 *"Genellikle bazı kelimeleri yanlışlıkla atlama ya da yanlış okuma gibi hatalar olabiliyor.",* Ö7, *"Cümleleri bazen yanlış okuduğumu fark ediyorum sonraki cümleyi okuduğumda yanlış yaptığımı anlıyorum."* sözleriyle açıklamışlardır. Ö4 okuma sırasındaki stratejileri uygulamadığını *"Not almayı, çizmeyi unuttuğum yerler için pişmanlık yaşayabiliyorum."* olarak belirtmiştir. *Son olarak* Ö16 dikkat dağıtıcı unsurları uzaklaştırmadığını *"Telefonumu odak moduna almadığımda okuma sürecim kesintiye giriyor, dikkatim mutlaka dağılıyor."* cümlesiyle ifade etmiştir.

SONUÇ

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisinin öz düzenlemesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada okuma öncesinde okuma sürecini planlamaya yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının yaptıkları uygulamalar, günlük veya haftalık yaptıkları okuma etkinlikleri öncesinde okuma ortamında düzenli olarak yaptıkları değişiklikler, okuma sırasında okuduklarınızı anlayamadıklarında yapılan uygulamalar ve okuma sırasında yaptıkları hataların okuma sonrasında neler olduğunu fark ettiklerine ilişkin görüşleri ele alınarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmeni adayları okuma sürecini planlamaya yönelik yaptıkları uygulamaların en çok okuma öncesinde bilgi edinmeye (f=6) yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Öksüz & Akyol (2023), okuma öncesinde edinilen ön bilgilerin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu kanısına ulaşmıştır. Ajideh vd., (2024) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda hem okuma öncesi hem de okuma sonrası etkinliklerin öz düzenleme, okuma motivasyonu ve okuma anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Okuma öncesi etkinliklerin, öğrencileri metnin içeriğini tahmin etmeye ve tahmin etmeye teşvik ettiği ve onların metnin yeni kelime dağarcığı

ve gramer yapısının zorluk düzeyinden habersiz olduklarını fark etmelerine yardımcı olarak okuma öncesinde okunacak metin hakkında gerekli bilgileri edinmeyi gerekli kılar. Öz düzenleme becerisi metni okurken yaşanabilecek potansiyel sorunların ve yanlış anlamaların önüne geçmek için düşünce ve duygularını kontrol etmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okuma öncesinde ön bilgi sahibi olma okuduğunu anlamanın ve okuma öz düzenleme becerisini geliştirmesinin önemli görülmesi sebebiyle bu çalışmaların mevcut çalışmayı desteklediği söylenebilir. Özdemir & Güvenç (2024), yaptıkları çalışmada katılımcı öğretmenlerin bazıları, bazı Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejilerini bilmediği ve uygulamadığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın mevcut çalışmayı desteklediği söylenebilir. Okuma öncesinde herhangi bir planlamanın yapılmamasının sebebi okuma stratejilerinin bilinmemesi veya bilinse de uygulanmaması olabilir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının günlük ve haftalık gibi kısa vadeli planlar yapmaları, aylık ve yıllık gibi uzun vadeli planları neredeyse hiç yapmamaları okuma sürecini planlamayı etkileyen unsurlardan biri olduğu düşünülmektedir.

Günlük veya haftalık yaptıkları okuma etkinlikleri öncesinde okuma ortamında düzenli olarak yaptıkları değişikliklere ortamın temiz ve düzenliliğine ilişkin değişiklikler yaptıklarını (f=5) belirtmişlerdir. Gambo & Şakir (2021) akıllı öğrenme ortamlarında öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin yaptıkları çalışmada akıllı öğrenme ortamının kendi kendini düzenleyen öğrenme sürecini desteklediği sonucuna varmışlardır. Dermitzaki (2025), yaptığı çalışma sonucunda öz-düzenlemeli okuma becerilerinin öğretimini otantik sınıf ortamlarına yeterince yerleştirmek için, öğretmenleri ve öğrencileri sınıf stratejileri konusunda eğitmek, öz düzenlemeli okuma uygulamasına yönelik bilgi ve uygulamalarını teşvik etmek gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmalar mevcut çalışmayı desteklemektedir. Öğrenme sürecinde bilgiyi elde edebilmenin yollarından biri okumadır. Bu bağlamda okuma ortamının öğrenme açısından zenginleştirilmiş, planlanmış ve okuma sürecini kolaylaştırıcı bir nitelikte oluşturulması okuma becerisinin öz düzenlemesine önemli ölçüde katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında okuduklarını anlayamadıklarında yaptıkları uygulamalardan en çok anlaşılmayan yerleri tekrar okuduklarını (f=16), ifade etmişlerdir. Tekrar okuma akıcılığı olumsuz etkileyen durumlardan biridir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduklarını anlamlandıramadıklarında cümle ve kelimeleri tekrarlayarak okumaları yanlış okuma stratejisi izlediklerinin göstergesidir. Katılımcılardan Ö16 "Bazen aynı yeri üst üste okumam gerekebiliyor yani dikkatim çok dağılıyor." ifadesini kullanmıştır. Bu görüşten hareketle tekrar okumanın metni anlamlandırmadan daha çok dikkat dağınıklığına yol açtığı yorumu yapılabilir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında yaptıkları hatalardan dikkat dağınıklığı hatasını (f=7) okuma sonrasında fark ettiklerini belirtmişlerdir. Baştuğ & Keskin (2012) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve anlama puanları ekran ve kâğıttan okuma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın kâğıttan okuma lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu çalışma mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Mevcut araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının günlük dijital okuma süresinin en çok 1-2 saat aralığında olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırasında dikkat dağınıklığı hatası yapmaları günlük dijital okuma süresiyle ilişkili olabileceği için okunan metne odaklanmada ve okuduklarını anlamlandırmada sorun yaşama sebebi olabilir. Elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin okuma sürecini planlamayı kolaylaştırmaya ve okuma becerisinin özdüzenlemesine ilişkin ölçütleri ortaya koyabilmeye yönelik okuma özdüzenleme ölçeği geliştirilebilir.

- Çoğunlukla yazma stratejilerinin öğretiminde kullanılan Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli okuma beceri alanına ilişkin yapılandırılabilir.

- Türkçe öğretmenlerinin okuma öz düzenleme becerisinin okuduğunu anlamaya etkisini incelemeye yönelik deneysel bir çalışma araştırmacılar tarafından yapılabilir.
- Özdüzenleme becerisinin dinleme ve konuşma beceri alanlarındaki kullanımı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Ajideh, P. , Zohrabi, M. ve Khojand, B. (2024). Exploring the Effectiveness of Pre- and Post-Reading Activities on the Development of Reading Motivation and Self-Regulation as Essentials for Reading Comprehension. Journal of Modern Research in English Language Studies, 11(3), 25-49. doi: https://doi.org/10.30479/jmrels.2024.19503.2277

Altunkaya, H. (2024). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. International Journal of Language Academy, 5(16), 106-121.

Ateş, B. E., & Atalay, T. D. (2023). Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algılarıyla Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişki: Kars İli Örneği. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(2), 307-327. https://doi.org/10.16916/aded.1192918

Aydeniz, S., Sarıkaya, B., & Şakiroğlu, Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi stratejilerini kullanım sıklıklarının belirlenmesi. Asya Studies, 6(21), 35-42. https://doi.org/10.31455/asya.1152502

Basileo, L. D., Otto, B., Lyons, M., Vannini, N., & Toth, M. D. (2024). The role of self-efficacy, motivation, and perceived support of students' basic psychological needs in academic achievement. In Frontiers in education (Vol. 9, p. 1385442). Frontiers Media SA.

Baştuğ, M., & Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(3), 73-83

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. Ercan. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology, 54(2), 199-231.

Çakır, A. N. (2024). Ortaokul öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri, okuma tutumu, okuma kaygısı, okuma başarısı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

Deniz, H., & Demir, S. (2024). Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Türk Eğitim Bilimleri 22(1), 536-560. https://doi.org/10.37217/tebd.1370391

Dermitzaki, I. (2025). Fostering Elementary School Students' Self-Regulation Skills in Reading Comprehension: Effects on Text Comprehension, Strategy Use, and Self-Efficacy. Behavioral Sciences, 15(2), 101. https://doi.org/10.3390/bs15020101

Emiroğlu, S. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerine yönelik özdüzenleme davranışları. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10(1), 32-49.

Gambo, Y., Shakir, M.Z. Review on self-regulated learning in smart learning environment. Smart Learn. Environ. 8, 12 (2021). https://doi.org/10.1186/s40561-021-00157-8

Ghimire, N., & Mokhtari, K. (2025). Evaluating the predictive power of metacognitive reading strategies across diverse educational contexts. Large-scale Assessments in Education, 13(1), 4.

Güvenç, N., & Özdemir, B. (2025). Lisansüstü Eğitim Alan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(1), 249-274. https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1495762

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). Powerful writing strategies for all students. Brookes Publishing.

Karasakaloğlu, N., Saraçaloğlu, A. S., & Özelçi, S. Y. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üstbilişsel farkındalıkları. Turkish Studies, 7(4), 1451-1470.

Mihret, G., & Joshi, J. (2025). The relationship between students' reading skill and academic achievement: A comprehensive investigation. International Journal of Research Publication and Reviews, 6(2), 2171-2181.

Nalbant, A., & Katrancı, M. (2025). KWL Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Kaygısına ve Okuma Tutumuna Etkisi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(1), 175-193.

Nejadihassan, S., & Arabmofrad, A. (2016). A review of relationship between self-regulation and reading comprehension. Theory and Practice in Language Studies, 6(4), 835.

Ocak, G. (Ed.). (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Öksüz, H. İ., & Akyol, H. (2023). Ön Bilgi, Okuma Hataları ve Kelime Tanıma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(2), 269-282. https://doi.org/10.16916/aded.1210693

Özdemir, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Bartın University Journal of Faculty of Education, 7(1), 296-315. https://doi.org/10.14686/buefad.381007

Özdemir, E. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7(2), 84-95.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and Instruction, 1(2), 117-175.

Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2002). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. The Elementary School Journal, 102(3), 233–252.

Tiryaki, E. N., & Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerinin incelenmesi. Journal of Advanced Education Studies, 1(1), 1-11.

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

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI, ÖZ ŞEFKAT VE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Büşra BAKIRTAŞ

Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen, MEB
busrabakrtas@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-0721-2884

Işıl TEKİN

Doçent Doktor, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
isil.tekin@medeniyet.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-3369-4083

Özet

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı, öz-şefkat ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı üniversitelerde öğrenim gören 267 kadın (%69) ve 120 erkek (%31) olmak üzere toplam 387 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öz-şefkat Ölçeği, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sosyal görünüş kaygısı ile öz şefkat arasında anlamlı ve pozitif yönlü; öz şefkat ile stresle başa çıkma tarzlarından kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım ile aralarında anlamlı ve pozitif yönlü; çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım ile aralarında anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, kadınların erkeklere göre daha fazla sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları ve çaresiz yaklaşımı daha sık kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte, fiziksel görünüşünden memnun olmayan bireylerin, memnun olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Araştırma bulguları alan yazında mevcutta bulunan bilgiler ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal görünüş kaygısı, Öz-şefkat, Stresle başa çıkma

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL APPEARANCE ANXIETY, SELF COMPASSION, AND COPING STYLES AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between social appearance anxiety, self-compassion, and coping styles with stress among university students. The participants consist of 387 university students, 267 females (69%), and 120 males (31%). Self-compassion Scale, Social Appearance Anxiety Scale, Stress Coping Styles Scale, and personal information form were used for data collection. Statistically significant and positive relationships were found between social appearance anxiety and self-compassion; significant and positive relationships were found between self-compassion and self-confident and optimistic coping styles; statistically significant and negative relationships were found between helpless and submissive coping styles. Furthermore, it was found that female students experienced higher levels of social appearance anxiety compared to male students and used the helpless approach more frequently. In addition, individuals who were dissatisfied with their physical appearance reported higher levels of social appearance anxiety compared to those who were satisfied. The research findings were discussed in the light of the existing information in the literature.

Keywords: Social appearance anxiety, Self-compassion, Coping with stress

GİRİŞ

Dış görünüş algısı, güzellik ve buna bağlı normlar çağlar boyunca değişse de estetik algısının her dönemde ön plana çıktığı bir gerçektir (Dağlı Altınkaya, 2023). Günümüzde medyada güzellik algısının tek tipleştirilmesi, sosyal medya kullanımının artmasıyla beğenilme duygusunun daha çok ön plana çıkması, dizi-film sektöründe ideal vücut ölçülerinin vurgulanması gibi pek çok etken insanların en fazla önem verdiği konulardan birinin fiziksel görünüm olduğunu göstermektedir (Şeker, 2021). Özellikle sosyal medya kullanımının artmasıyla gençlerde görünür olma, beğeni alma ve buna bağlı

olarak sosyal görünüş kaygısının arttığı çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Boursier vd., 2020; Eser, 2023; Kaplan, 2022; Karakaş Kaya, 2021; Kocaman & Kazan, 2021; Şengönül & Aydın, 2023; Usta, 2017). We Are Social Şubat 2025 Türkiye raporuna göre ülkede günlük sosyal medya kullanım süresi ortalama 2 saat 43 dakika ile dünya ortalamasının üzerindedir (Kemp, 2025). Bu yoğun kullanım, bireylerin daha fazla görsel içerikle karşılaşmasına, kıyaslamalara ve görünüş kaygısının şiddetlenmesine yol açmaktadır (Boursier vd., 2020; Özer & Güzel, 2023). Sosyal medyanın çeşitli alanlarının aktif kullanıcılarından olan üniversite öğrencileri, dış görünüşlerine yönelik aşırı görsele ve karşılaştırmaya maruz kalmakta, bu durum onlarda sosyal görünüş kaygısını artırmaktadır (Hawes vd., 2020).

Sosyal görünüş kaygısı, kişinin fiziksel görünüşünden dolayı diğerleri tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu olarak tanımlanır (Hart vd., 2008). Doğan (2010), bu durumun yalnızca fiziksel görünüşten öte, daha bütüncül bir ifade olduğunu belirtir. DSM-5'te (2013) sosyal fobi kapsamında yer alan "başkaları tarafından değerlendirilebilecek durumlara karşı kaygı" tanımı da bu kavramla örtüşmektedir. Literatür sosyal görünüş kaygısının akılcı olmayan inançlar (Dilmaç & Yücesoy, 2019), depresyon ve anksiyete (Özcan vd., 2013), sosyal kaygı (Gao vd., 2023; Ürün & Şafak Öztürk, 2020) ile pozitif yönlü ve anlamlı; yaşam doyumu, psikolojik iyi oluş ve benlik saygısı ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkisi olduğu göstermektedir (Şeker, 2021; Ürün & Şafak Öztürk, 2020). Sosyal görünüş kaygısı kişinin kendisini olumsuz değerlendirmesine, kendine hoşgörüyle yaklaşamamasına ve başkalarıyla kıyaslanmaktan korkmasına yol açabilir (Gao vd., 2023). Literatürde kendini kabul, kendine karşı anlayışlı ve destekleyici olma noktasında son dönemlerde öz şefkat kavramı dikkat çekmekte ve öz-şefkatin kaygıya karşı tampon bir rol oynayabileceği ve sosyal kaygı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği görülmektedir (Teale Sapach & Carleton, 2023).

Öz-şefkat; Budist psikolojisinde önemli bir kavramdır ve kişinin kendisine de şefkatle yaklaşması gerektiğini vurgulanır (Neff, 2023). Kaygı verici olaylar kişinin kendi hatalarından veya dış koşullardan kaynaklanabilir (Neff, 2011). İnsanlar baş etmesi gereken zorlu, kaygı verici durumlarda başkalarına karşı daha anlayışlı, merhametli olabilirken kendilerine karşı daha acımasız davranabilmektedir (Tekin & Kul, 2023). Neff (2003), öz-şefkati baş edilmesi gereken zorlayıcı durumlarda kişinin kendisine karşı anlayışlı ve destekleyici olması olarak tanımlar. Öz-şefkat, kişinin kendi acılarına açık olmasını, kendine acımasız yorumlar yapmaktan kaçınmasını ve yaşadığı zorluklara izin verebilmesini içerir (Demirden & Sarıkoç, 2023; Neff, 2023).

Neff (2023) öz-şefkati üç boyutta ele alır: Öz sevecenliğe karşı öz yargılama, farkındalığa karşı özdeşleşme, ortak paylaşımların bilincinde olmaya karşı izolasyon. Öz sevecenlik, kişinin kusurları karşısında kendine yumuşak ve destekleyici yaklaşmasıdır (Ekşi vd., 2022; Neff, 2011). Farkındalık, yaşanılan ya da içinde bulunulan durumu kişinin yaşadığı deneyimin bir parçası olarak görmesi, durumu olduğu gibi kabul etmesi ile ilgilidir (Neff, 2011). Ortak paylaşımların bilincinde olma ise herkesin benzer hatalar yapabileceğini kabul ederek kendini çevresiyle bağlantılı hissetmekle ilgilidir (Neff, 2011). Literatür, öz-şefkatin yaşam doyumu (Hoşoğlu, 2020), benlik saygısı (Tekin & Kul, 2023), mutluluk ve iyimserlik (Neff vd., 2007) ile pozitif yönlü; depresyon, anksiyete ve stres ile negatif yönlü ve ilişkili olduğunu göstermektedir (Deniz & Sümer, 2010; Kurtses Gürsoy & Akkoyun, 2023).

Yapılan bazı çalışmalar öz-şefkatin stresli durumlarda kaygıya karşı bir tampon oluşturmada koruyucu rol oynadığını ve bu durumlarla baş etmeyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir (Ewert vd., 2021; Neff vd., 2007). Ayrıca günlük yaşamın stresiyle baş etmede öz-şefkatli olmanın stresörlerin doğasını değiştirebileceği, stresli duruma verilen tepkileri farklılaştırabileceği ve bireylerin durumla başa çıkmaya çalışırken kullandıkları stratejileri etkileyebileceği görülmektedir (Finlay-jones,

2017). Öz-şefkat düzeyi yüksek kişiler olumsuz duyguları bastırmak ya da yok saymak yerine bütün duyguların yaşanması gerektiğini kabul eder, bu durum daha uyumlu başa çıkma mekanizmalarının geliştirilmesini sağlar (Kurtses Gürsoy & Akkoyun, 2023; Turk & Waller, 2020). Yukarıda açıklanan nedenlere dayanarak öz-şefkat, stres karşısında koruyucu bir faktör olarak görülmekte (Bluth vd., 2016) ve öz şefkatin strese karşı uyumlu başa çıkma mekanizmalarına yönelimi artırabileceği (Neff, 2003) düşünülmeltedir.

Stres, bireyin iyilik halini bozan, kişiyi zorlayan ve kapasitesini azaltan durumlar olarak tanımlanır (Kaba, 2019). Bir duygu durumu olması nedeniyle bireyin her zaman hayatında olacak olan stresin belli bir düzeyde olması motive edici olarak görülse de aşırı stres fiziksel ve ruhsal açıdan kişiyi olumsuz etkileyebilir. Stresli durumlarla karşı karşıya kalan bireyler bu durumlarla başa çıkmak için çeşitli yollar denerler (Ewert vd., 2021). Bununla birlikte benzer stres durumlarına maruz kalan kişiler bu duruma birbirinden farklı tepki verebilir, farklı yollar izleyebilirler (Göksel & Tomruk, 2016). Pek çok başa çıkma tarzı bulunmakla birlikte Lazarus ve Folkman stresle başa çıkma tarzlarını "boyun eğici yaklaşım, çaresiz yaklaşım, iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma olarak beş ayrı grupta ele almıştır (Şahin & Durak, 1995). Lazarus'a göre stres durumları çevresel ve kişisel faktörlerden etkilenmektedir. Öz şefkat ise stresli durumlarla başa çıkmayla önemli ölçüde ilişkilendirilir ve stresle başa çıkmada önemli bir kaynak olarak görülür. Ayrıca stresli olayların daha az tehdit edici algılanmasına yardımcı olur (Chishima vd., 2018; Ewert vd., 2021; Sirois vd., 2015).

Literatürde stresle başa çıkma, sosyal görünüş kaygısı ve öz-şefkat üzerine ayrı ayrı pek çok çalışma bulunmasına rağmen, bu üç değişkeni üniversite öğrencilerinde birlikte ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak öz-şefkat ile stresle başa çıkma tarzları arasında (Demirden & Sarıkoç, 2023; Ekşi vd., 2022) anlamlı ilişkiler olduğu gösterilmiştir. Ayrıca öz-şefkati yüksek kişilerin olumlu başa çıkma yöntemlerini daha çok, kaçınmacı yöntemleri ise daha az kullandıkları gösteren çalışmalar mevcuttur (Allen & Leary, 2010; Chishima vd., 2018).

Alan yazın incelendiğinde sosyal görünüş kaygısı ile yapılan çalışmalarda daha çok ergenlerle çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak kendilerini keşfetme yolunda önemli yıllarda olduğu düşünülen üniversite öğrencileri için de sosyal görünüşün önemli olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinde de kendini kabulü artırmanın sosyal görünüş kaygısını azaltabileceği; sosyal görünüş kaygısı ile öz şefkatin negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı, öz şefkat ve stresle başa çıkma tarzları değişkenleri arasındaki korelasyonel ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı, öz şefkat ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama desenine göre oluşturulmuştur. İlişkisel tarama deseni değişkenleri değiştirme ya da etkileme çabasına girmeden mevcutta var olan ilişkisel bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırmada sosyal görünüş kaygısı, öz şefkat ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki korelasyonun incelenmesi amaçlanmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'de farklı üniversitelerde eğitim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar rastgele örnekleme yöntemi ile araştırmaya seçilmişlerdir. Araştırmaya toplam 387 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan kişilerin 267 (%69) kadın, 120 (%31) erkektir. Araştırmanın verileri 2024 yılı nisan ve mayıs aylarında Google form üzerinden çevrimiçi ölçme araçları uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri toplanmaya başlanmadan önce İstanbul Medeniyet Üniversitesi etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır (2024/4 sayılı ve 30.04.2024 tarihli karar).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği, Öz-Şefkat Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır.

Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği: Hart ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Doğan (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek, kişilerin görünüşlerine yönelik yaşadıkları duygusal, bilişsel/zihinsel ve davranışsal kaygıyı ölçmeyi amaçlamaktadır. Yapılan çalışma sonrasında ölçeğin orijinalinde olduğu gibi tek bir yapıyı ölçtüğü görülmüştür. Ölçeğin toplamında 16 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli likert tipine sahiptir ve ölçekten alınan düşük puanlar sosyal görünüş kaygısının düşük olduğunu göstermektedir (Doğan, 2010).

Öz Şefkat Ölçeği: Neff (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Akın ve arkadaşları (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, toplamda 26 madde ve 6 adet alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler: "Öz-sevecenlik, Öz-yargılama, Paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik ve Aşırı-özdeşleşme"dir. Öz-Şefkat Ölçeği beşli likert tipi derecelendirmeye sahiptir (Akın vd., 2007).

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Lazarus ve Folkman'ın (1984) geliştirdiği ölçekten yola çıkılarak üniversite öğrencileri için hazırlanmış orijinal formundan daha kısa olan ve stres/kaygı durumlarında kullanılan, stres tarzlarını belirlemeye yönelik geliştirilen bir ölçektir. Türk kültürüne uyarlama çalışması Şahin ve Durak (1995) tarafından yapılmıştır. Ölçekte toplamda 30 maddeden oluşmaktadır ve dörtlü likert tipine sahiptir. Ölçek stresle başa çıkma tarzlarını "Kendine Güvenli Yaklaşım", "İyimser Yaklaşım", "Çaresiz Yaklaşım", "Boyun Eğici Yaklaşım", "Sosyal Desteğe Başvurma" olmak üzere ayrı ayrı beş alt boyutta ele almaktadır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri analizi için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Google form üzerinden elde edilen veriler SPSS 25.0 programına aktarılmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler gözden geçirilmiş ve parametrik testlerin temel varsayımları, kayıp veriler ile uç değerler kontrol edilmiştir. Analiz sürecinde değişkenlerin arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi; değişkenlerin cinsiyete, sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek adına bağımsız örneklemler t testi ve Anova yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. **SGKÖ, ÖDÖ ve SBÇTÖ Yer Alan Değişkenler İçin Betimleyici İstatistikler**

	X	Ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
SGK	34,61	14,52	0.987	0.347
ÖD	3,10	0.64	-0.130	0.095
KGY	20,49	4.57	-0.399	-0.149

İY	13.22	3.45	-0.100	-0.372
ÇY	19.80	5.13	0.207	-0.335
BEY	12.83	3,18	0.441	0.382
SDB	11,20	2.08	-0.081	0.761

"SGK: Sosyal Görünüş Kaygısı, ÖD: Öz-Duyarlılık, KGY: Kendine Güvenli Yaklaşım, İY: İyimser Yaklaşım, ÇY: Çaresiz Yaklaşım, BEY: Boyun Eğici Yaklaşım, SDB: Sosyal Desteğe Başvurma"

Tablo 1'de araştırmada kullanılacak verilerin dağılımına ilişkin betimsel istatistikler, ortalama, standart sapma, toplam puanlara ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine ait istatistiki sınırlar çeşitli kaynaklar açısından farklılık göstermekle birlikte sosyal bilimler için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 ya da ± 1,5 aralığında olması beklenmektedir (Hair vd., 2013; Tabachnick & Field, 2013). Bu çalışmada toplanan verilerin normallik varsayımları belirlemek için yapılan çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirildiğinde verilerin çarpıklık değerlerinin 0.987 ile -0.399, basıklık değerlerinin 0.761 ile -0.372 arasında değer aldığı görülmektedir. Veriye ait olan üstteki değerler bakıldığında, veri setinin normal dağılımın sınırları içerisinde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. **Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği, Öz-Duyarlılık Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizi**

Değişkenler	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**	**(6)**	**(7)**
(1) SGK	1	-.443**	-.253**	-.272**	.456**	.247**	.083
(2) ÖD	_	1	.547**	.677**	-.604**	-.195**	.001
(3) KGY	_	_	1	.751**	-.181**	-.045	.329**
(4) İY	_	_	_	1	-.260**	.057	.238**
(5) ÇY	_	_	_	_	1	-.456**	.284**
(6) BEY	_	_	_	_	_	1	.177*
(7) SDB	_	_	_	_	_	_	1

Not: ***p*<.01

"SGK: Sosyal Görünüş Kaygısı, ÖD: Öz-Duyarlılık, KGY: Kendine Güvenli Yaklaşım, İY: İyimser Yaklaşım, ÇY: Çaresiz Yaklaşım, BEY: Boyun Eğici Yaklaşım, SDB: Sosyal Desteğe Başvurma"

Üniversite öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı, öz şefkat ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek adına yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Bulgular öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları ve öz şefkat seviyeleri arasında anlamlı ve negatif yönlü *($r = -0.443$, $p < .01$)*; Çaresiz yaklaşım ile öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı arasında istatiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü *($r = -0.456$, $p < .01$)* bir ilişki olduğu görülmektedir. Öz şefkatin stresle başa çıkma tarzlarından olan kendine güvenli yaklaşım *($r = 0.547$, $p < .01$)* ve iyimser yaklaşım *($r = 0.677$, $p < .01$)* ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü; çaresiz yaklaşım *($r = -0.604$, $p < .01$)* ve boyun eğici yaklaşım *($r = -0.195$, $p < .01$)* ile aralarında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sürekli değişkenleri olan sosyal görünüş kaygısı, öz şefkat ve stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyet açısından fark olup olmadığını incelemek üzere bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Bulgular sosyal görünüş kaygısı açısından kadın ve erkeklerin arasında anlamlı bir fark olduğunu ve kadınların erkeklere göre (t(385)=2,470 $p < .05$) anlamlı şekilde daha çok sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları söylemek mümkündür. Stresle başa çıkma tarzlarından çaresiz yaklaşıma ait sonuçlar incelendiğinde çaresiz yaklaşımı kullanma konusunda kadın ve erkeklerde istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu (t(285)=3,606 $p < .01$), kadınların erkeklere göre daha fazla çaresiz yaklaşımı kullandıkları görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinde araştırmanın sürekli değişkenleri olan sosyal görünüş kaygısı, öz şefkat ve stresle başa çıkma tarzlarının "vücudunuzda beğenmediğiniz bir yer var mı?" sorusuna göre farklılık olup olmadığını görmek üzere bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre; vücudunuzda beğenmediğiniz bir yer var mı sorusuna evet yanıtı verenlerin hayır yanıtı verenle göre sosyal görünüş kaygılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve daha fazla olduğu (t(257)=6,299 $p < .01$); öz şefkat düzeylerinin daha düşük olduğu (t(385)=-4,887 $p < .01$), stresle başa çıkma yöntemlerinden etkili yöntemlerden kabul edilen kendine güvenli yaklaşım (t(175)=-2,456 $p < .05$) ve iyimser yaklaşım (t(385)=-2,361 $p < .05$); puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu; stresle başa çıkma yöntemlerinden etkisiz yöntemlerden kabul edilen çaresiz yaklaşım (t(385)=3,722 $p < .01$) ve boyun eğici yaklaşım (t(385)=2,133 $p < .05$) puan ortalamalarının ise anlamlı şekilde daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin SGK, ÖD ve SBÇT Arasında "Fiziksel Görünüşünüzü Beğeniyor Musunuz"? Sorusuna Göre Anova Testi Tablosu

	Beğenmiyorum		**Ne beğeniyorum ne beğenmiyorum**		**Beğeniyorum**		***F* (2, 284)**	***p***
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*		
SGK	51,90	15,95	36,47	13,72	28,82	10,42	50,06	.000
ÖD	2,85	0,71	3,01	0,63	3,35	0,54	15,09	.000
KYG	19,45	5,55	20,08	4,30	21,55	4,70	5,11	.006
İY	12,48	4,07	12,84	3,36	14,14	3,30	6,60	.002
ÇY	22,93	4,99	20,46	5,16	17,77	4,35	18,39	.000
BEY	14,72	3,70	12,95	3,08	12,16	3,03	8,35	.000
SDB	11,10	2,16	11,22	1,97	11,20	2,08	0,04	.963

"SGK: Sosyal Görünüş Kaygısı, ÖD: Öz-Duyarlılık, KGY: Kendine Güvenli Yaklaşım, İY: İyimser Yaklaşım, ÇY: Çaresiz Yaklaşım, BEY: Boyun Eğici Yaklaşım, SDB: Sosyal Desteğe Başvurma"

Fiziksel görünüşünüzü nasıl değerlendirirsiniz sorusuna verilen cevaplara göre gruplar arasında sosyal görünüş kaygısı, öz şefkat düzeyi ve stresle başa çıkma tarzları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre fiziksel görünüşünüzü nasıl değerlendirirsiniz sorusuna beğenmiyorum yanıtını verenlerin; ne beğeniyorum ne beğenmiyorum yanıtını verenlere ve beğeniyorum yanıtını verenlere göre istatistiksel olarak anlamlı ($p < .01$) ve daha fazla sosyal görünüş kaygısı yaşadıkları; öz şefkat düzeylerinin; stresle başa çıkmada etkisiz yöntem olarak kabul edilen çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım puanlarının ise istatiksel olarak anlamlı olarak farklı ($p < .01$) ve daha düşük olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Araştırmanın bulguları çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeyleri, öz şefkat düzeyleri ve bu araştırmada ele alınan stresle başa çıkma tarzlarından "iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım" alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Bulgular sosyal görünüş kaygısı ile öz şefkat arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde; sosyal görünüş kaygısı ve çaresiz yaklaşım ile arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Polat ve Çifçi'nin (2021) çalışmasıyla paralel olarak, öz-şefkat ile sosyal görünüş kaygısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu desteklemektedir. Öz-şefkati yüksek bireylerin, kendilerini daha kabullenici ve şefkatli bir şekilde değerlendirme eğiliminde olmaları, görünüş temelli kaygıların azalmasında koruyucu bir rol oynayabilir. Ayrıca, önceki araştırmalar (örneğin; Bluth vd., 2016; Turk & Waller, 2020), öz-şefkatin stres, beden imajı ve olumsuz öz-değerlendirme ile ilişkisini ortaya koyarak bu yapının psikolojik iyi oluş üzerindeki önemine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, öz-şefkat ve beden imajı ve öz şefkat ve sosyal görünüş kaygısı değişkenleri arasındaki ilişki sadece korelasyonel değil, aynı zamanda potansiyel olarak nedensel bir ilişkiye de işaret etmektedir. Gilbert (2014) erken çocuklukta öz-şefkat geliştiremeyen bireylerin utanç, özeleştiri ve suçluluk duygusuna daha yatkın olabileceğini, bunun da yeme ve beden imajı kaygılarını artırabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Baker ve diğerleri (2019) öz-şefkati yüksek bireylerin öz-eleştiri ve olumsuz öz-değerlendirmelerinin azaldığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla öz-şefkat müdahaleleri, beden imajının sağlıklı biçimde gelişmesine ve sosyal görünüş kaygısının azalmasına katkı sağlayabilir.

Diğer bir araştırma bulgusu ise üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarından etkili yöntemlerden kabul edilen kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde, pozitif yönde; stresle başa çıkma tarzlarından etkisiz yöntemlerden olduğu kabul edilen çaresiz yaklaşım ile aralarında anlamlı, orta düzeyde ve negatif yönlü; boyun eğici yaklaşım ile aralarında anlamlı, zayıf düzeyde ve negatif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Sosyal desteğe başvurma ile aralarında ise istatiksel olarak anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu, Ekşi ve arkadaşlarının (2022) öz-şefkat ve başa çıkma tarzları arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Öz-şefkatin etkili başa çıkma stratejileriyle pozitif yönde ilişkili olması, bu bireylerin stresli durumlarda daha uyumlu ve kabullenici tepkiler verebildiklerini göstermektedir (Ewert vd., 2021; Gilbert, 2019). Sosyal destek arama ile anlamlı ilişki bulunmaması ise, öz-şefkatin daha çok kişinin içsel kaynaklarına yönelmesini temel alan bir yapıda olmasıyla açıklanabilir (Neff vd., 2007). Bu bulgular, öz-şefkatin etkisiz baş etme stratejilerini azaltmada ve psikolojik sağlamlığı desteklemede önemli bir kaynak olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu kadınların erkeklere göre daha fazla sosyal görünüş kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. Aynı zamanda mevcut bulgular fiziksel görünüşünden memnun olmayanların memnun olanlara kıyasla daha çok sosyal görünüş kaygısı yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kadınların sosyal görünüş kaygısına erkeklere kıyasla daha yatkın olduğunu ortaya koyan önceki araştırmalarla örtüşmektedir (Kaplan, 2022; Kocaman & Kazan, 2021). Kadınların beden memnuniyetsizliği yaşama olasılığının daha yüksek olması, sosyal görünüş kaygısını artıran önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, fiziksel görünümden memnun olmayan bireylerde sosyal görünüş kaygısının artması, beden algısı ile sosyal onay ihtiyacının yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda, sosyal görünüş kaygısının cinsiyet ve beden memnuniyeti gibi bireysel değişkenlere duyarlı bir yapı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma ile ulaşılan bilgilerden hareketle alanda aktif olarak görev yapan psikolojik danışmanlar, eğitimciler ve uygulayıcılara veya araştırmanın kendisini geliştirme adına araştırmacılar için çeşitli öneriler/ tavsiyeler sunulabilir. Bu araştırma ilişkisel tarama yöntemine göre planlanmıştır. Bu nedenle değişkenler arasında korelasyonel olarak ilişkiler incelenmiştir. Bu durumda değişkenler arasında nedensel bir durumdan söz edilemez. Bu konuda yapılacak nedensel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öz-şefkatli kişilerin stresli anlarda kendilerine destek sunabilmesinden veya kendilerini yatıştırabilmelerinden kaynaklı olarak, kendilerini stresörün olumsuz etkisinden koruyabiliyor olabildikleri görülmektedir. Bu nedenle özellikle ergenlerde çalışan psikolojik danışmanlar, psikologlar, eğitimciler ve uygulayıcılara gençlerde stresle başa çıkma noktasında sorun yaşayanlara çeşitli programlar hazırlanabilir. Kendilerini kabul etme konusunda sorun yaşayan, beden imajı bozuk olan ya da sosyal görünüş noktasında zorluk yaşayan kişilere yönelik olarak öz şefkati artırma adına çeşitli program hazırlanabilir, bireyle ya da grupla psikolojik danışma almaları için yönlendirilebilir ya da bu konuda etkililiği kanıtlanmış psikoeğitim programı geliştirilebilir. Ergenlerde öz-şefkati güçlendirmenin birçok faydası olabilir. Bu faydalardan biri, ergenlerin ilerleyen yaşlarda karşılaşabilecekleri stresli durumlarla başa çıkma becerilerinin artmasıdır. Öz-şefkat, ergenlerin stresle başa çıkmalarını kolaylaştırarak stresin olumsuz etkilerinden korunmalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri, örneklemin görece küçük olmasıdır. Bu durum, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca araştırmanın verileri daha çok İstanbul ve çevresinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanmıştır. Daha büyük ve bölgesel olarak daha farklı gruplarla yapılacak çalışmalar istatistiksel olarak daha güçlü sonuçlar sağlayacaktır. Ayrıca araştırmanın örneklem grubuna cinsiyet açısından bakıldığında araştırma içinde yer alan kadın katılımcıların sayısını erkeklerden fazladır. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubu lisans düzeyindeki üniversite öğrencileriyle sınırlıdır. Farklı gruplarla -ön lisans, yüksek lisans, açık öğretime devam etmekte olan öğrenciler ya da üniversiteye devam etmeyen genç yetişkinler gibi- yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubu sosyo-ekonomik düzey bakımından çeşitlilik göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu algılanan sosyo-ekonomik düzeylerini orta olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılım gösterenlerden yalnızca 36 kişi algılanan sosyo-ekonomik düzeyinin alt, yalnızca 9 kişi algılanan sosyoekonomik düzeyinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak alan yazında sosyal görünüş kaygısı ile algılanan gelir düzeyinin farklılaştığını gösteren çalışma (Ebem, 2019) vardır. Bu durum göz önüne alındığında örneklem grubunun sosyoekonomik düzeyi üst ve alt olan grupları yeterince temsil etmediği düşünülmekte, bu durumun araştırmanın sınırlığı olduğu kabul edilmektedir.

KAYNAKLAR

Akın, Ü., Akın, A., & Abacı, R. (2007). Öz-Duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 01-10.

Baker, D. A., Caswell, H. L., & Eccles, F. J. R. (2019). Self-compassion And Depression, Anxiety, And Resilience In Adults With Epilepsy. Epilepsy & Behavior, 90, 154-161. https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2018.11.025

Bluth, K., Roberson, P. N. E., Gaylord, S. A., Faurot, K. R., Grewen, K. M., Arzon, S., & Girdler, S. S. (2016). Does Self-Compassion Protect Adolescents from Stress? Journal of Child and Family Studies, 25(4), 1098-1109. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0307-3

Boursier, V., Gioia, F., & Griffiths, M. D. (2020). Do selfie-expectancies and social appearance anxiety predict adolescents' problematic social media use? Computers in Human Behavior, 110, 106395. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106395

Chishima, Y., Mizuno, M., Sugawara, D., & Miyagawa, Y. (2018). The Influence of Self-Compassion on Cognitive Appraisals and Coping with Stressful Events. Mindfulness, 9(6), 1907-1915. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0933-0

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. (Third Edition). Thousands Oak, CA: Sage.

Dağlı Altınkaya, B. (2023). Sosyal Medya Kullanan Genç Yetişkin Bireylerde Beden Algısı ve Sosyal Görünüş Kaygısının İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Topkapı Üniversitesi.

Demirden, A., & Sarıkoç, G. (2023). Ruhsal Hastalığı Nedeniyle Ayaktan İzlenen Hastaların Öz Şefkat Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki. Sağlık Akademisyenleri Dergisi, 10(1), 60-72.

Deniz, M. E., & Sümer, M. S. (2010). Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 35(158).

Dilmaç, B., & Yücesoy, Ö. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sahip Olduğu Değerler Akılcı Olmayan İnançlar ve Sosyal Görünüş Kaygısı Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18).

Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 151-159.

DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (E. Köroğlu, Çev.). (2013). Hekimler Yayın Birliği Yayıncılık.

Ebem, V. (2019). Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Bitlis ve Yozgat ili örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Ekşi, F., Sevgi Yalın, H., & Bakiler, E. (2022). Üniversite Öğrencilerinde Öz-Şefkatin Stresle Başa Çıkma Tarzlarını Yordama Gücü. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1).

Eser, A. (2023). Geç Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımı Sosyal Karşılaştırma ve Sosyal Görünüş Kaygısı Arasında İlişkinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Ewert, C., Vater, A., & Schröder-Abé, M. (2021). Self-Compassion and Coping: A Meta-Analysis. Mindfulness, 12, 1063-1077. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01563-8

Finlay-jones, A. L. (2017). The relevance of self-compassion as an intervention target in mood and anxiety disorders: A narrative review based on an emotion regulation framework. Clinical Psychologist, 21(2), 90-103. https://doi.org/10.1111/cp.12131

Gao, J., Feng, Y., Xu, S., Wilson, A., Li, H., Wang, X., Sun, X., & Wang, Y. (2023). Appearance Anxiety And Social Anxiety: A Mediated Model Of Self-Compassion. Front. Public Health, 11. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1105428

Gilbert, P. (2019). Psychotherapy for the 21st century: An integrative, evolutionary, contextual, biopsychosocial approach. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 92(2), 164-189. https://doi.org/10.1111/papt.12226

Göksel, A., & Tomruk, Z. (2016). Akademisyenlerde Stres Kaynakları ile Stresle Başa Çıkmada ve Stres Durumunda Gösterilen Davranışların İlişkisi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.

Hair, J. F., Black, B. C., Anderson, R. E., & Tatharn, R. L. (2013). Multivarlate Data Analysis:Pearson Education Limited.

Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., & Heimberg, R. G. (2008). Development and Examination of the Social Appearance Anxiety Scale. Assessment, 15(1), 48-59. https://doi.org/10.1177/1073191107306673

Hawes, T., Zimmer-Gembeck, M. J., & Campbell, S. M. (2020). Unique associations of social media use and online appearance preoccupation with depression, anxiety, and appearance rejection sensitivity. Body Image, 33, 66-76. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.010

Hoşoğlu, R. (2020). Öz-Anlayış Düzeyi ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: Otomatik Düşüncelerin Aracı Etkisi. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 4(7), 37-49. https://doi.org/10.31461/ybpd.674756

Kaba, İ. (2019). Stres, Ruh Sağlığı ve Stres Yönetimi: Güncel Bir Gözden Geçirme. Akademik Bakış Dergisi, 73.

Kaplan, V. (2022). Öğrencilerin Sosyal Görünüş Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği). Humanistic Perspective, 4(1), 107-125. https://doi.org/10.47793/hp.1051321

Karakaş Kaya, G. (2021). 18-30 Yaş Arasındaki Bireylerde Beden İmajının Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Görünüş Kaygısı ve Yeme Tutumuna Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ufuk Üniversitesi.

Kemp, S. (2025, Şubat 5). Digital 2025: Turkey. https://wearesocial.com/uk/blog/2025/02/digital-2025-the-essential-guide-to-the-global-state-of-digital/

Kocaman, G., & Kazan, H. (2021). Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Instagram Bağımlılıkları ve Sosyal Görünüş Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(40). https://doi.org/10.26466/opus.877656

Kurtses Gürsoy, B., & Akkoyun, A. Z. (2023). Self-Compassion in Depression and Anxiety Disorders. Konuralp Tıp Dergisi, 15(1), 78-85. https://doi.org/10.18521/ktd.1202613

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer.

Neff, K. D. (2003). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. Self and Identity, 2(3), 223-250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

Neff, K. D. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. Social and Personality Psychology Compass, 5(1), 1-12. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x

Neff, K. D. (2023). Self-Compassion: Theory, Method, Research, and Intervention. Annual Review of Psychology, 74(1), 193-218. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. Journal of Research in Personality, 41(1), 139-154. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004

Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C., & Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve Genç Yetişkinlik Dönemindeki Kadınlarda Benlik Saygısı, Sosyal Görünüş Kaygısı, Depresyon ve Anksiyete İlişkisi. Journal of Mood Disorders, 3(3).

Özer, P., & Güzel, Ş. (2023). Sosyal Görünüş Kaygısı ve Sosyal Medya Bağımlılığının Estetik İşlem Yaptırma Algısı ile İlişkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 14(40), 1412-1432. https://doi.org/10.21076/vizyoner.1258228

Sirois, F. M., Molnar, D. S., & Hirsch, J. K. (2015). Self-compassion, stress and coping in the context of chronic Illness. Self and Identity.

Şahin, N., & Durak, A. (1995). Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması. Türk Psikoloji Dergisi, 10(34), 56-73.

Şeker, M. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Yeme Davranışı, Benlik Saygısı ve Sosyal Görünüş Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Şengönül, M., & Aydın, B. N. (2023). Genç Yetişkinlerde Sosyal Medya Kullanımına Dair Özellikler ile Sosyal Görünüş Kaygısı ve Yeme Tutumları İlişkisi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 113-134. https://doi.org/10.56206/husbd.1196068

Tabachnick, B. G., & Field, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th ed.).

Teale Sapach, M. J. N., & Carleton, R. N. (2023). Self-compassion training for individuals with social anxiety disorder: A preliminary randomized controlled trial. Cognitive Behaviour Therapy, 52(1), 18-37. https://doi.org/10.1080/16506073.2022.2130820

Tekin, I., & Kul, D. (2023). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ile Kendini Sabotaj Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracı Rolü. Ege Eğitim Dergisi, 24(1), 75-89.

Turk, F., & Waller, G. (2020). Is self-compassion relevant to the pathology and treatment of eating and body image concerns? A systematic review and meta-analysis. Clinical Psychology Review, 79, 101856. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101856

Usta, F. (2017). Kabul ve Kararlılık Terapisi Yönelimli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Sosyal Görünüş Kaygısı ve Kabul ve Eyleme Geçme Düzeylerine Etkisi [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Ürün, Ö. D., & Şafak Öztürk, C. (2020). Yetişkin Bireylerde Sosyal Görünüş Kaygısı ile Sosyal Kaygı, Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 4(1), 37-45.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM OKURYAZARLIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Saadet SOĞANCI

Araştırma Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi
saadets@gantep.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7560-666X

Birsen BAĞÇECİ

Profesör Doktor, Gaziantep Üniversitesi
bagceci@gantep.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8189-4912

Özet

Bu araştırma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının program okuryazarlık düzeylerini geliştirmeye yönelik tasarlanan bir öğretim etkinliğinin etkililiğini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Eğitim programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel ögeden oluşmakta; bu ögelerin bütüncül biçimde anlaşılması ve uygulanabilmesi için öğretmenlerin program okuryazarlığı yüksek olmalıdır. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin programı anlama, yorumlama, eleştirel düşünme ve bağlama uygun biçimde uygulama becerilerini kapsamaktadır. Araştırma eylem araştırması deseni ile gerçekleştirilmiş; Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören 17 gönüllü öğrenci çalışmaya katılmıştır. Sekiz saatlik atölye sürecinde temel kavramlar, program geliştirme, öğretim hedefleri, Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimi ve 2018–2024 matematik programları işlenmiş; yansıtıcı yazılar, quizler, tartışmalar ve ders planı hazırlama etkinlikleri uygulanmıştır. Veriler, Bolat (2017) Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ile ön test–son test şeklinde toplanmış; ayrıca nitel veriler için yansıtıcı yazılar ve ders planları analiz edilmiştir. Nicel analizlerde son test puan ortalaması (M=112), ön test ortalamasından (M=79.86) yüksek olsa da, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).Nitel veriler, öğretmen adaylarının kavramlar arası ilişkileri fark ettiklerini, program ögelerini daha iyi anladıklarını, kazanım sınıflandırma ve ders planı oluşturma becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler ders sürecine yönelik olumlu tutum sergilemiş; grup çalışması, değerler eğitimi ve dijital okuryazarlık becerilerini ders planlarına yansıtmışlardır. Sonuç olarak, atölye çalışmaları program okuryazarlığına ilişkin farkındalık ve uygulama becerilerinde gelişim sağlasa da nicel bulgular anlamlı düzeyde bir artış göstermemiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının geliştirilmesi için daha uzun süreli ve kapsamlı uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Program okuryazarlığı, eylem araştırması, öğretmen adayı

ENHANCING CURRICULUM LITERACY OF TEACHER CANDIDATES: AN ACTION RESEARCH STUDY

Abstract

This study was conducted to examine the effectiveness of a teaching activity designed to enhance the curriculum literacy levels of prospective elementary mathematics teacher candidates. The educational program consists of four fundamental components: objectives, content, teaching-learning processes, and assessment-evaluation. For these components to be understood and implemented holistically, teachers must possess a high level of curriculum literacy. Curriculum literacy encompasses teachers' abilities to comprehend, interpret, think critically about, and implement curricula in contextually appropriate ways. The study employed an action research design and involved 17 volunteer second-year students from the Elementary Mathematics Teacher Education program at Gaziantep University. During the eight-hour workshop, key concepts, curriculum development, instructional objectives, the historical development of the Turkish education system, and the 2018–2024 mathematics curricula were covered. Activities included reflective writing, quizzes, discussions, and lesson plan preparation. Data were collected using Bolat's (2017) Curriculum Literacy Scale through a pre-test–post-test format. Additionally, qualitative data were gathered through reflective writings and lesson plans. Although the post-test mean score (M=112) was higher than the pre-test mean (M=79.86), the difference was not statistically significant ($p > .05$). Qualitative findings revealed that the teacher candidates recognized relationships between concepts, gained a better understanding of curriculum components, and improved their skills in classifying learning

outcomes and designing lesson plans. Furthermore, students exhibited positive attitudes toward the course process and reflected group work, values education, and digital literacy skills in their lesson plans.

Keywords: Curriculum literacy, action research, teacher candidate

GİRİŞ

Eğitim programı, çocuğun hem okul içinde hem okul dışında bulunduğu çevrede edindiği öğrenim yaşantıların bütününü içeren geniş kapsamlı ve çok boyutlu bir kavramdır (Gültekin, 2020). Hedef, İçerik, Öğrenme-Öğretme Durumları ve Ölçme Değerlendirme olmak üzere dört temel ögeden oluşan eğitim programının, etkili ve nitelikli yürütülebilmesi için bu ögelerin içeriğinin ve yapısının bütüncül anlaşılabilmesi ve etkili yöntemlerle uygulanabilmesi gerekir (Bolat, 2017). Konuların amaç ve hedeflere ulaşabilecek etkili yöntem ve tekniklerle, uygun öğrenme materyalleri ve deneyimlerle bireylere kazandırılması başarılı uygulayıcılar sayesinde olacaktır. Yapısından dolayı kuramsal yönü ağır basan programın uygulamada da hedeflendiği şekilde etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek olması gerekir.

Program okuryazarlığı; programın temel bilgilerinin bilinmesi, programı anlama ve yorumlayabilme, program üzerine eleştirel düşünebilme ve bulunduğu bağlam şartlarına adapte ederek programı uygulayabilme (Keskin ve Korkmaz, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Akınoğlu ve Doğan (2012) ise, öğretmenlerin yürüttükleri öğretim programını algılamaları, anlamaları, programa ilişkin tutumları ve programı pratiğe dökmedeki beceri ve yeterlikleri olarak program okuryazarlığını tanımamıştır. Stabback (2016) ülkelerin eğitim sistemlerinin insan yetiştirme sürecindeki en temel resmi araçların eğitim programları olduğunu belirtmektedir. Kuramsalda amaçlanan eğitim programı ile uygulanan eğitim programı arasındaki farkı minimuma indirmek için program uygulayıcısı öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisini kazanması önemlidir (Erdem ve Eğmir, 2018). Bolat (2017)'a göre bu beceri henüz öğretmenliğe başlamadan hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır. Eğitim programı okuryazarlığı alanyazında;

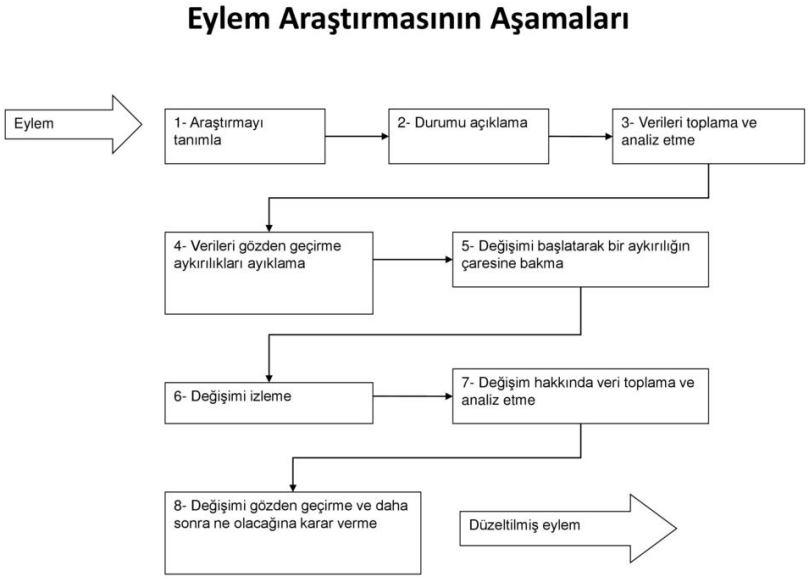
- Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin beceri düzeylerinin belirlenmesi (Adem, 2023; Aslan ve Gürlen, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Demir ve Toraman, 2021; Erdem ve Eğmir, 2018; Sivrikaya ve Karabulut, 2023; Şahin ve Tekkol, 2023;)
- Program okuryazarlık becerileriyle program yönelimleri, programa bağlılıkları ve mesleki özyeterlik gibi diğer değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Aynas, 2023; Çelik ve Sezgin, 2022; Saracaloğlu ve Çetin, 2023; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021)
- Beceri ve beceriye özgü algı ve özyeterlik ölçeği gibi ölçek geliştirme çalışmaları (Bolat, 2017; Kasapoğlu, 2020; Keskin ve Korkmaz, 2021; Yıldırım, 2019)
- Beceri düzeylerinin ve beceri düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Atlı, Kara ve Mirzeoğlu, 2021; Barut ve Gündoğdu, 2023) gibi çalışmalar bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının geliştirilmesi amaçlanan bir eylem araştırmasına literatürde rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla bir öğretim etkinliğinin tasarlanması, tasarlanan öğretim etkinliğinin uygulamada verimli olup olmadığının değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Lisans eğitimi veren öğretim üyeleri, öğrencilerin program okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu gözlemlemiş ve bundan dolayı öğrencilerin derslerde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Eylem araştırması da; araştırmacının bizzat uygulamada doğrudan kendisinin veya bir başka araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların belirlendiği ve tespit edilen sorunlara çözüm önerilerinin bulunduğu, önerilerin işe koşulup çözümün ve çözümün verimliliğinin sistematik bilimsel yollarla incelendiği çalışmalar (Yıldırım ve Şimşek, 2021) olduğu için öğrencilerin program okuryazarlık düzeylerinin yükseltilmesinin amaçlandığı bu çalışma eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarını geliştirmek için sekiz saatlik atölye çalışmaları yapılmış, çalışmanın verimli olup olmadığının objektif ve bilimsel değerlendirilmesinin yapılması için nicel kısımda Bolat (2017) tarafından öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Nitel kısımda ise öğrencilerden yansıtıcı yazılar toplanmış ve atölye çalışması sürecinde öğrendiklerini uygulamaya aktarabilecekleri örnek ders planları hazırlamaları istenmiştir. Eylem araştırması süreci başlamadan önce araştırma aşağıda verilen adımlar dikkate alınarak titizlikle detaylı şekilde planlanmıştır;



Şekil 1. Bassey, 1998 akt., Köklü, 2001

Araştırmanın hedef kitlesini Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında ikinci sınıfta okuyan 17 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Atölye çalışmaları sonucunda katılımcıların öğretim programları, programların içerikleri ve bir ders planının hazırlanma sürecini etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmektedir.

Program okuryazarlığı yeterliklerini geliştirmek için bireylerde olması gereken beceriler konusunda verilen atölye çalışmalarının etkililiğini değerlendirmek için öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan (Bolat, 2017) 'Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği' atölye çalışmaları kapsamında verilen eğitime başlanmadan önce ön test olarak, eğitimler bittikten sonra da son test olarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Aşağıda detayları verilen atölye çalışmaları süresince öğrencilerden yansıtıcı yazılar (EK-2) toplanmış, süreç sonunda kuram bilgilerini pratiğe döküp dökemeyeceklerini değerlendirmek için öğrencilerden örnek ders planları istenmiştir.

Tablo 1. Atölye Çalışması Planı

Zaman	Hedef/İçerik	Öğretim ve Değerlendirme Yöntemleri
21.05.2025 10.30-12.00	Eğitime Dair Temel Kavramlar Program Türleri ve Unsurları	Sunum, Anlatım, Beyin Fırtınası, Tartışma, Quiz, Yansıtıcı Yazı

26.05.2025 10.30-12.00	Program Geliştirme Teorileri, Süreci ve Temelleri Hedef İçerik Öğrenme-Öğretme Durumları Ölçme ve Değerlendirme	Sunum, Anlatım, Beyin Fırtınası, Quiz, Yansıtıcı Yazı, Dans Adımları Etkinliği
28.05-2025 10.30-12.00	Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi Geçmişten Bugünümüze Program Geliştirme Çalışmaları	Sunum, Anlatım, Beyin Fırtınası, Quiz, Yansıtıcı Yazı, Soru-Cevap
02.06.2025 11.00-13.00	2018 ve 2024 Matematik Öğretim Programları Taslak Ders Planları Oluşturulması	Sunum, Anlatım, Bilgilendirici Video
11.06.2025 10.30-12.00	Ders Planı Değerlendirmesi	Akran Değerlendirmesi, Öz-Değerlendirme

Katılımcılar tarafından doldurulan ölçekler, ders sonunda yazdıkları yansıtıcı yazılar ve atölye çalışmasında öğrendikleri bilgileri anlayıp pratiğe dökme becerilerini ölçmek için atölye çalışması sonunda yaptıkları ders planları analiz edilmiş olup çalışmanın bulgular başlığında sunulmuştur.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının geliştirilmesi amacıyla yürütülen eylem araştırmasında analiz edilen veriler ışığında ulaşılan bulgular bu başlık altında verilmiştir.

Nicel Bulgular

Öğretmen adaylarına öntest ve sontest olarak uygulanan ölçek sonuçlarına bu başlıkta yer verilecektir.

Tablo 2. Ölçek Sonuçları

Ölçüm	N	Ort. (M)	p Değeri	SS	SH
Ön-test	14	79.86	.581	20.42	5.46
Son-test	14	112.00		20.75	5.55

Ön test ortalaması 79.86 iken son test ortalamasının 112 olduğu analiz edilmiştir. Ortalama ön teste göre son test sonuçlarında artmış görünse de, p değeri .05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının yansıtıcı yazıları ve süreç sonunda yaptıkları ders planları verilerinden analiz edilen bulgular sunulmaktadır.

Yansıtıcı Yazılar

Beş oturum süren eğitimin ilk üç haftasında ders sonunda öğrencilerden yansıtıcı yazılar yazmaları istenmiştir. Yazılarında ders esnasında işlenilen konulardan akıllarında kalan noktaları, dersin nasıl geçtiğini, bir sonraki derste neleri farklı görmek istediklerini, derste ilgilerini çeken noktaları yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılarından çıkarılan kodlar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3. 1.Hafta Kodları

Kodlar	Referanslar
Hazırbulunuşluk	*Konular olarak geçmiş konuları hatırlatmak ve üzerine bir şeyler eklemek şeklinde ayarlanmıştı*

Kodlar	Referanslar
	Felsefi temellerinde programlar arası karşılaştırma yapabilmem için ön bilgiye sahip olmuş oldum.
Temel Kavramlar ve Kavramlar Arası İlişkiler	*Eğitim, öğretim, öğrenme kavramlarına ve temellerine yer verilmişti*
	Resmi ve örtük program, resmi ve işevuruk program arasındaki temel farkların neler olduğu
Ders Sonu Quiz	*Değerlendirme aşamasında olan oyun testi çok eğlenceli ve bizlerin derste daha aktif olmamızı sağladı*
Anlatımın Akıcılığı	*En çok beğendiğim ısım sonda oynanan oyun oldu*
Ders Süreci	*Sonundaki quizle de pekiştirmiş olduk öğrendiklerimizi*

Temel Kavramlar ve Kavramlar Arası İlişkiler kodunda katılımcılardan biri, 'Eğitim programlarında yer alan özellikler ve eğitim programlarının geliştirilme sürecine yer verilmişti. Programların geliştirilme sürecinin her basamağında planlama yapılması gerektiğini öğrendim.' demiştir. Programın özelliklerine dair başka katılımcı ise, *'Program hazırlarken dikkat etmemiz gereken soruları öğrendik. İşlevsellik ve esnekliğin önemini kavradık.'* cümlesiyle dersin içeriğinde dikkatini çeken bir noktadan bahsetmiştir. Temel kavramlardan bahseden öğretmen adaylarının yanı sıra *'İlk dersimiz öğrendiğimiz temel kavramların arka planının aslında ne kadar derin, iç içe ve perspektifli olduğunu keşfettim.'* cümlesiyle kavramlar arasındaki ilişkilere dikkat çeken öğretmen adayı yazısının devamında, *'…bunların hepsinin aslında biz fark etmesek de arka planda sürekli devamlı geliştirildiğini de öğrendim.'* ifadesiyle program geliştirmenin sürekli değişen ve gelişen dinamik bir sürece sahip olduğunu kavradığından bahsetmiştir.

Ders sonu yapılan quiz hakkında öğrenciler öğrenileni pekiştirdiğini ve oyun gibi hissettirildiği için hevesle ve zevkle eğlenerek soruları çözdüklerini belirtmiştir. Katılımcılardan biri, *'Quiz yapmak ne kadar bildiğimizi ölçmek açısından çok iyi oldu ama quizde çok fazla klasik soru vardı.'* ifadesiyle sorulara bir eleştiride de bulunmuştur. Anlatımın akıcılığına dair tabloda verilen referans cümlelerin yanı sıra öğretmen adaylarının; *'Ders genel anlamıyla akıcı geçti, gereksiz uzatmalar yapılmadı bu sebepten sıkıcı değildi'*, *'Ders akışı güzeldi'* ve *'Genel olarak güzel bir dersti'* gibi olumlu yorumların yanı sıra *'..Biraz sıkıcı bir ders ama olsun.' şeklinde olumsuz yorum yapan bir öğrenci de bulunmaktadır. Hazırbulunuşluk kodu için daha önceki öğrenmelerinden bahseden öğretmen adaylarının yanı sıra 'İleride yapacağımız dersler içinde güzel bir başlangıç oldu.'* ifadesini kullanan bir başka katılımcı sonraki dersler için hazırbulunuşluk oluşturması açısından geçmiş öğrenmelerine değil de gelecek öğrenmelerine atıfta bulunmuştur.

Tablo 4. 2.Hafta Kodları

Kodlar	Referanslar
Anlatımın Akıcılığı	*Anlatım çok akıcıydı*
Dans Adımları Etkinliği	*Ders içerisinde yaptığımız etkinlik çok aktiflik kattı*
Hedef-İçerik-Öğrenme Öğretme Durumları-Ölçme Değerlendirme	*Psikomotor konusunda uygulamalı bir şekilde yaptığımız için bende daha iyi oturdu*
Ders Süreci	*Öğretim hedeflerinin sadece planlama aracı değil aynı zamanda öğrenme sürecinin temelini oluşturduğunu fark ettim.*
Kazanım Eşleştirme	*Çok eğlendim, çok dolu dolu bir dersti.*

Ders sürecine dair dersin dolu geçtiğini ve sıkıcı olmadığını belirten öğretmen adayı aynı zamanda *'Sadece ders süremiz azıcık, bir tık çoktu. Sonlara doğru biraz odağım dağıldı.'* ifadesiyle ders süresine dair olumsuz bir yorum getirmiştir. *'Ara vermedik uzun bir ders oldu ama yine sıkılmadık.'*

şeklinde yorum yapan bir öğretmen adayı da ders süresinin uzun olmasına atıf yapmıştır. Ders sürecine dair yapılan yorumlardan biri de, *'Bizim derse katılmamız, sizin anlatım tarzınız dersten sıkılmamamızı ve dersin akıcı geçmesini sağladı.'* yorumudur. Bu yorumdan aynı zamanda *'Anlatımın Akıcılığı'* kodu da çıkartılabilmektedir.

'Hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ayrılması öğrencilerin çok yönlü gelişmesinde önemli olduğunu anladım.' , *'Bloom taksonomisinin eski ve yeni hali arasındaki farkı öğrenmemde ve programda içerik, öğrenme-öğretme süreci ve öğretim hedeflerinin önemi konusu….'* , *'Mesela bir konu üzerine hedef, içerik vs. yazabilirim.'* cümleleri ile öğretmen adayları dersin içeriğine dair akıllarında kalan noktaları belirtmişlerdir. Ders içeriğine dair, *'Bugün bilişsel süreç boyutları ve bilgi boyutları öğretim hedeflerini daha detaylı anlamamı sağladı.'* ifadesini kullanan öğretmen adayı aynı zamanda kurduğu, *'Bir hedefin ne öğretileceğiyle değil aynı zamanda öğrencinin bilgiyle neler yapacağını da göz önünde bulundurmak gerektiğini kavradım'* cümlesiyle de programın ögeleri arasındaki ilişki konusunda derin öğrenmeler yaşadığını belirtmiştir.

Ders içeriğinin günümüz yaşam örnekleriyle daha da pekiştirilerek öğretilmesi için yapılan kazanım eşleştirme etkinliğinde öğrenciler beyin fırtınası yapmışlar, sınıf içinde birbirleriyle konu üzerinde tartışmışlar ve öğrendiklerini sorgulamışlardır. Etkinlik konusunda tabloda verilen atıf dışında, *'Kazanımların sınıflandırmasını yapmamız benim çok istediğim ve kendimi eksik gördüğüm bir konuydu. Çok faydalandığım bir ders oldu.'* ve *'...kazanımları sınıflandırmayı öğrendim. En mükemmeli buydu. Hatta ders sonrası da daha detaylı bakmak istiyorum.'* cümlelerinden de öğrenciler için günlük hayatta kullandıkları somut materyaller üzerinden ders anlatımının onlarda daha derin öğrenmelere imkan verdiği söylenebilir.

Tablo 5. 3.Hafta Kodları

Kodlar	Referanslar
Ders içeriği	*Bu dersimizde öğretim ve eğitim programı, eğitim programı ve müfredat arasındaki temel farkları daha net bir şekilde anladım*
Dersin Akıcılığı	*Programların yıllara göre değişimini ve oluşan yenilikleri ve sonuçlarını anlamlandırabildim*
Aktif Soru Sorma	*Bugün ki dersimizde 2018 programıyla 2024 programı arasındaki farkları çok güzel anladık*

Dersin içeriklerinden biri olan programın yıllara göre değiştiği konusunda öğrenciler bu kadar derin farklılıkların olduğunu bilmediklerini ders esnasında da söylemişlerdir. Yansıtıcı yazılara bu fikirlerini; *'Yani 2018 ve 2024 matematik öğretim programları arasında bu kadar fark olduğunu bilmiyordum.'* , *'Yıllara göre programın yaşadığı değişimleri inceledik'* , *'2018 programında temel beceriler, kazanımların sade ve açık, etkinlik temelli öğretim, ünitelendirme varken; 2024 programında temalar, disiplinler arası bağlantılar, kapsayıcılık, dijitalleştirme, daha sade ama aynı zamanda esnek kazanım yapısına sahip olduğunu net bir şekilde konuştuk, kararlaştırdık.'* gibi cümleler ile yansıtmışlardır. Öğretmen adaylarından biri, *'Türkiye'de öğretim programlarının tarihçesinin anlatıldığı, programlar arası farklara ve yeni eklenen durumlara yer verilen bir ders anlatımı oldu.'* ifadesiyle dersin içeriğine dair en genel yorumu yapmıştır. Katılımcılardan biri içerik konusundaki eleştirisini *'John Dewey'den bahsederken köy enstitülerinden de daha çok bahsedilebilirdi.'* ifadesiyle dile getirmiştir.

Ders Planı Değerlendirmesi

Atölye çalışmaları sonunda katılımcılardan 2018 veya 2024 matematik öğretim programında bulunan bir kazanım üzerine ders planı oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından toplanan ders planlarının analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular bu başlıkta sunulacaktır.

Ders planları esnasında öğrenciler Sosyal duygusal öğrenme becerileri, Okuryazarlık becerileri ve Değerlere dikkat etmişler, bunları derslerine nasıl yansıtacaklarını ders planlarında belirtmişlerdir. Öğrenciler grup çalışmaları örneklerinde hep *SDB2.2.İş Birliği* becerisine atıf yapmışlardır. Grup çalışması veya sınıf tartışma örneklerinde ise *SDB2.1.İletişim becerisini* geliştireceklerini belirtmişlerdir. Problem çözme yaptıkları ve çözüm önerilerini ifade ettikleri kısımlarda ise *SDB2.1.İletişim* becerisinin yanı sıra *SDB3.3.Sorumlu Karar Verme* becerilerini de geliştirmektedirler.

Okuryazarlık becerilerinde dijital öğrenme materyalleri ile ders planını tasarlayan katılımcılar ders esnasında öğrencilerinin *OB2.Dijital Okuryazarlık* becerilerini geliştireceklerini düşünmüşlerdir. Bir öğretmen adayı belirlediği konu içeriğinde de yer aldığı için *OB7.Veri Okuryazarlığı* becerisini geliştirecek bir etkinlik tasarlamıştır. *OB1.Bilgi Okuryazarlığı* kapsamında en doğru örnek ise, *'Öğrenci ürün etiketlerini okuyup yorumlar.'* örneğidir. Ders planında fiyat karşılaştırması gibi finansal bir örnek sunan öğrenci akran değerlendirmesi esnasında aslında ders planıyla *OB3.Finansal Okuryazarlık* becerisini de geliştirebileceğini de fark etmiştir.

Katılımcılar en çok işleyeceği dersin diğer disiplinlerle olan ilişkisini açıklarken D19.Vatanseverlik değerini kullanmışlardır. Ders planlarında akran değerlendirmesi bulunan kısımlarda öğretmen adaylar öğrencilerine *D6.Dürüstlük*, *D14.Saygı*, *D12.Sabır* ve *D1.Adalet* değerlerini kazandırmayı planlamışlardır.

Öğrenme Öğretme Yaşantıları kısımlarında ise öğrenciler Giriş bölümünde Dikkat çekme ve Güdüleme etkinliklerine; Gelişme bölümünde Konu anlatımı, pekiştirme ve diğer disiplinlerle olan ilişkilendirme etkinliklerine; Sonuç bölümünde ise ölçme-değerlendirme teknikleri, geri bildirim verilmesi ve derslerin özetlenmesi durumlarına dikkat etmişlerdir. Tüm ders sürecini detay vererek diğer katılımcılarla paylaşırken bu başlıkta hem önceki öğrenmeler hem de diğer disiplinlerle ilişkilendirme, yaparak ve yaşayarak aktif katılımla tecrübe ederek öğrenme, öğrenciler arasında iş birliği sağlama ve bilgilerini transfer etme durumlarına dikkat ettiklerini paylaşmışlardır.

SONUÇ

Öğretmen adaylarının program okuryazarlığının geliştirilmesi için eylem araştırması yöntemiyle yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarına 5 oturumluk bir öğretim etkinliği düzenlenmiştir. Öğretim etkinliğinde program geliştirmenin temelleri, programın dört ögesi, Türkiye'de program geliştirme süreci konuları anlatılmıştır. Türkiye'de kullanılan son iki öğretim programı sınıfta tartışılarak öğrenilen bilgiler doğrultusunda kıyaslanmıştır.

İlköğretim matematik öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinden 14 öğretmen adayı gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Program okuryazarlığı kavramı henüz öğretmen adayları üzerinde sıkça çalışılan bir kavram değildir. Yapılan çoğu çalışma öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Erdem ve Eğmir (2018) 210 öğretmen adayıyla betimsel saha taraması olarak yaptıkları çalışmada katılımcıların program okuryazarlığı düzeyini 3,72 (oldukça katılıyorum) olarak belirlemişlerdir. Çalışmamıza zıt bir sonuç ortaya çıkmasının sebebi 2018 öğretim programının uzun zamandır yürürlükte olmasının yanı sıra, katılımcıların derslerine giren akademisyenlerin program üzerinden somut örnekler veriyor olması da olabilir. Şahin ve Tekkol (2023) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının program

okuryazarlıkları ölçülmüştür. Ortalamaları 115,92 ve hedeflere ulaşma yüzdelerinin 0.79 olduğu sonucuna ulaşmışlar ve program okuryazarlıklarının yüksek seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Her üç araştırmada da ortak ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin bir öz değerlendirme ölçeği olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının kendi becerilerine verdiği puanlar ile gerçek performansları arasında farklılıklar olabilmektedir.

Öğretmen adaylarının yazdıkları yansıtıcılar incelendiğinde eylem araştırması çerçevesinde yapılan atölye çalışmalarında işlenen derslerin akıcı, açık ve anlaşılabilir olduğu söylenmektedir. Yansıtıcı yazılarda öğrenciler o haftanın içeriklerine de değinmiştir. Derslerin sonunda yapılan değerlendirme sınavlarına hevesle katılmışlardır. Ders sonunda dersin tekrarını sağladığı için ders esnasında öğrenilen bilgilerin pekiştirildiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının düşük program okuryazarlık becerilerini geliştirmek için çözüm önerisi olarak uygulanan atölye çalışmasının bulgulara bakılarak etkili olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

Adem, S. (2023). Branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 14–20.

Akınoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. *21. International Congress of Educational Sciences*, İstanbul.

Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 171–186.

Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 26*(2), 281–299.

Aynas, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (57), 1426-1445.

Barut, C., & Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(37), 198–217.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies, 12*(18).

Çelik, C. K., & Sezgin, F. (2022). Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(3), 2757–2791.

Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 296–309.

Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(3), 1516–1528.

Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 123–138.

Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 2–37). Pegem Akademi.

Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 963–977.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam. *5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 26–28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.

Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 34*(1), 35–43.

Saracaloğlu, A. S., & Çetin, İ. G. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 61–74.

Şahin, A. İ., & Tekkol, İ. A. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal, 9*(1), 1–12.

Sivrikaya, T., & Karabulut, H. A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 1851–1888.

Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning,* 2. UNESCO International Bureau of Education.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Maarif Dergisi, 4*(2), 1–28.

Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(10), 178–187.

YAPAY ZEKÂ İLE AİLE YAPISINDAKİ DEĞİŞİMLER

Büşra ÇELİK SARICAN

Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı-Üsküdar Üniversitesi

busrasarican@gmail.com

ORCID ID: 0009-0000-7612-2045

Özet

Günümüzde dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte toplumsal yapılar dönüşmekte, bu dönüşüm aile kurumunu doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, yapay zekâ teknolojilerinin aile yapısı, ebeveynlik rolleri ve çocuk-ergen gelişimi üzerindeki etkilerini kuramsal bir perspektiften incelemektir. Ailedeki dönüşüm, modernite kuramı bağlamında Anthony Giddens'in "dönüşen samimiyet" kavramı ile ele alınırken; birey ve teknoloji etkileşimi Sherry Turkle'ün dijital benlik üzerine yaklaşımları ışığında değerlendirilmiştir.

Çalışmada yöntem olarak, 2015-2024 yılları arasında yayımlanmış sistematik literatür taraması yöntemiyle analiz edilmiştir. Tarama sürecinde "yapay zekâ ve aile", "dijital ebeveynlik", "çocuk gelişimi ve teknoloji" gibi anahtar sözcükler kullanılmış; ilgili çalışmalar Google Scholar, Scopus ve Web of Science veri tabanlarından elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş, tematik bulgular ortaya konmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, yapay zekâ uygulamaları ebeveynlerin bakım, takip ve iletişim süreçlerinde destekleyici rol üstlenmektedir. Çift ilişkilerinde ise iletişim sorunlarına yapay zekâ tabanlı çözümler önerilmektedir. Ancak mahremiyet ihlalleri, duygusal bağımlılık ve sosyal izolasyon gibi riskler de göz ardı edilemez. Ergenlerin yapay zekâ uygulamalarıyla kurduğu parasosyal ilişkiler, gerçek sosyal bağların zayıflamasına neden olabilmektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ aileyi yalnızca teknik değil, aynı zamanda psikososyal yönden de dönüştüren bir faktör haline getirmiştir. Bu nedenle teknolojinin etik ve insan odaklı kullanımını teşvik eden politikalar ve aile rehberlik programları önem kazanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ, aile yapısı, dijital ebeveynlik, çocuk gelişimi, modernite

CHANGES IN FAMILY STRUCTURE THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract

In today's rapidly digitalizing world, social structures are undergoing profound transformations, and this shift directly influences the institution of the family. The aim of this study is to examine the effects of artificial intelligence (AI) technologies on family structure, parenting roles, and child–adolescent development from a theoretical perspective. The transformation within the family is discussed through Anthony Giddens's concept of "transformed intimacy" in the context of modernity theory, while the interaction between individuals and technology is evaluated in light of Sherry Turkle's approaches to the digital self.

Methodologically, the study employs a systematic literature review of research published between 2015 and 2024. During the review process, keywords such as "artificial intelligence and family," "digital parenting," and "child development and technology" were used. Relevant studies were obtained from databases including Google Scholar, Scopus, and Web of Science. The collected data were analyzed through content analysis, and thematic findings were identified.

According to the findings, AI applications play a supportive role in parents' caregiving, monitoring, and communication processes. In couple relationships, AI-based solutions are proposed to address communication problems. However, risks such as privacy violations, emotional dependency, and social isolation cannot be overlooked. Parasocial relationships that adolescents establish with AI applications may weaken genuine social bonds.

In conclusion, artificial intelligence has become a factor that transforms the family not only technically but also psychosocially. Therefore, policies and family guidance programs that promote ethical and human-centered uses of technology have gained critical importance.

Keywords: Artificial intelligence, family structure, digital parenting, child development, modernity

GİRİŞ

Dijital teknolojilerin gelişimiyle birlikte yaşanan hızlı değişmeler toplumsal, ekonomik, bilimsel ve politik birçok alanda dönüşüme neden olmuştur. Yaşanan bu değişmeler toplumun en temel kurumlarından biri olan ailenin fertlerini ve yapısını da büyük ölçüde değiştirmiştir (Turkle, 2017).

Bu bağlamda aile hayatının temel bir unsuru haline gelen dijital teknolojilerin ailede oluşturduğu köklü değişim ebeveyn, çocuk ve ergen bağlamında irdelenmeye çalışılmaktadır (Turkle, 2017; Brown & Larson, 2022). Yapay zekânın aile içindeki rolleri, ebeveynlik süreçleri ve çocuk/ergen üzerindeki etkileri bu değerlendirmenin temel başlıklarını oluşturmaktadır. Aile bireyleri dijital teknolojilerin sağladığı mecralara aktif bir şekilde katılım gösterebilmektedir. Bu durum gündelik yaşamda birçok alanda kolaylık sağlarken birtakım sorunlara da yol açmaktadır. Hem ebeveynlerin hem çocukların bu mecraların kullanımı hakkında yeterli boyutta dijital okuryazar olmamaları bir çok endişeyi de beraberinde getirmektedir (UNICEF, 2020).

Sonuç olarak dijital teknolojilerin ve yapay zekânın, aile yapısını ve çocukların gelişim süreçlerini derinden etkilediği görülmektedir. Bu teknolojilerin sunduğu kolaylıklar ve faydalar, bilinçli ve sınırlı kullanıldığında pozitif etkiler oluşturabilirken, kontrolsüz kullanım ciddi psikolojik, sosyal ve gelişimsel riskler doğurabilmektedir (Williams et al., 2019). Teknolojiye tamamen karşı durmak yerine onu doğru, dengeli ve bilinçli bir şekilde kullanmak, hem bireysel ruh sağlığının korunması hem de sağlıklı aile ilişkilerinin sürdürülmesi açısından gereklidir (Brown & Larson, 2022).

YÖNTEM

Bu çalışmada, yapay zekâ teknolojilerinin aile yapısı, ebeveynlik rolleri ve çocuk-ergen gelişimi üzerindeki etkileri, **sistematik literatür taraması yöntemi** kullanılarak incelenmiştir. Çalışma, 2015–2024 yılları arasında yayımlanan araştırmaları kapsamaktadır. Literatür taraması sırasında, "yapay zekâ ve aile", "dijital ebeveynlik", "çocuk gelişimi ve teknoloji" gibi anahtar sözcükler kullanılmış ve **Google Scholar, Scopus ve Web of Science** veri tabanları taranmıştır.

Tarama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

Belge seçimi: Başlangıçta, konu ile doğrudan ilişkili 1.250 makale belirlenmiş; başlık, özet ve anahtar kelimeler incelenerek uygun çalışmaların seçimi yapılmıştır. Bu aşamada çalışmanın **peer-reviewed** olması ve **tam metnine erişim sağlanabilmesi** kriterleri uygulanmıştır.

İçerik analizi: Seçilen 183 çalışma, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş; araştırmaların **amaçları, yöntemleri, örneklem grupları ve bulguları** tablolar halinde sistematik olarak kodlanmıştır. Bu analiz, tematik ve kronolojik bir çerçevede yapay zekâ teknolojilerinin aile yapısına etkilerini daha ayrıntılı incelemeyi mümkün kılmıştır.

Tematik sınıflandırma: Bulgular, **aile yapısının dönüşümü, ebeveyn ve çift rollerine katkı, çocuk ve ergen gelişimi** temaları altında gruplanmıştır. Bu sınıflandırma, literatürdeki ortak bulguları ortaya koyarak, yapay zekânın aile dinamiklerine etkisini daha net bir biçimde göstermeye yardımcı olmuştur.

Ayrıca, yöntemde **çapraz doğrulama** uygulanmış; farklı veri tabanlarından elde edilen bilgiler karşılaştırılarak çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliği artırılmıştır. Böylece, yapay zekânın aile içi roller, iletişim biçimleri ve çocuk-ergen gelişimi üzerindeki etkilerine dair kapsamlı bir tablo çıkarılmıştır.

BULGULAR

Yapay zekâ teknolojileri, çocuk ve ergenlerin günlük yaşamında giderek daha fazla yer almakta ve eğitimden sosyal etkileşime kadar birçok alanda etkilerini göstermektedir. Eğitim alanında bireyselleştirilmiş öğrenme, öğrenme güçlüklerini erken fark etme ve çözüm üretme gibi katkıları mevcuttur (Drigas & Ioannidou, 2012). Dünyada yapılan araştırmalar, çocukların yapay zekâyı oyun, hikaye ve dil öğrenme gibi alanlarda aktif olarak kullandığını ortaya koymaktadır (MIT Media Lab, 2023; Tehran Times, 2023; The Australian, 2023).

Ancak sosyal ve duygusal gelişim boyutu hala tartışmalıdır. Yapay zekânın çocukların duygusal bağlarını insan yerine koyabilmesi, empati, sosyal beceri ve dikkat gelişimi gibi alanlarda riskler doğurabilir (Turkle, 2017; Brown & Larson, 2022; UNICEF, 2020). Örneğin, Avrupa Çocuk ve Medya Araştırmaları Raporu (2022) verilerine göre, 7-12 yaş grubundaki çocukların %68'i günlük 2 saatten fazla dijital oyun oynamakta ve bu sürelerin yarısında ebeveyn kontrolü bulunmamaktadır.

Ergenlik döneminde ise dijital kimlik oluşumu, yapay zekâyla kurulan etkileşimler ve oyun kullanım alışkanlıkları önemli bir rol oynamaktadır. Common Sense Media (2023) araştırması, 13-18 yaş arası gençlerin %70'inin yapay zekâ arkadaşlarıyla en az bir kez etkileşimde bulunduğunu, %52'sinin ise düzenli olarak kullandığını göstermektedir. NPJ Mental Health (2024) ise ergenlerin %28'inin sosyal medya kullanımına bağlı kaygı ve uyku sorunları yaşadığını bildirmiştir (Gül-Ünlü & Kesgin, 2021).

Yukarıdaki bulgular, **yapay zekânın çocuk ve ergenler üzerindeki bilişsel, sosyal ve duygusal etkilerini** genel hatlarıyla ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle, konuyu üç ana başlık altında incelemek mümkündür.

1.Yapay Zekâ ve Çocukların Bilişsel ve Sosyal Gelişimi

Yapay zekâ, çocukların bilgiye hızlı erişimini sağlayarak eğitimde önemli bir rol üstlenmektedir. Yapay zekâ robotları, sanal asistanlar ve öğrenme uygulamaları çocukların öğrenme motivasyonunu artırmakta, hayal gücünü geliştirmekte ve dil becerilerini desteklemektedir (Drigas & Ioannidou, 2012). Örneğin ABD'de eczanelerde kullanılan yapay zekâ destekli reçeteli oyunlar, çocukların bilişsel gelişimini desteklemektedir (Akili Interactive Labs, 2020).

Ancak sosyal ve duygusal gelişim üzerinde riskler mevcuttur. Ainsworth'a göre, güvenli bağlanma çocuğun sosyal becerilerinin temelini oluşturur (Ainsworth, 1979). Yapay zekâ araçları bu deneyimi yapay hale dönüştürebilir.

ABD'de yapılan bir çalışmada ebeveyn rehberliği ile ekran süresi ve yapay zekâ oyunlarının yönetilmesi, çocukların özdenetim becerilerini %35 artırmıştır (Smith & Lee, 2021). Bu veriler, **kontrollü kullanımın bilişsel ve sosyal gelişim üzerindeki olumlu etkilerini** göstermektedir.

2.Ergenlik, Dijital Kimlik ve Yapay Zekâ Etkileşimleri

Ergenlik döneminde gençler kimliklerini keşfederken yapay zekâyla kurulan etkileşimler hem destekleyici hem de risk oluşturucu olabilir. Yapay zekâ uygulamaları, ergenlerin duygusal ihtiyaçlarını anlamada ebeveynlere yardımcı olabilir (Williams et al., 2019). Ancak ABD'de yaşanan bir olay, yapay zekâyla kurulan ilişkinin intihar riskini artırabileceğini göstermiştir (Attwood, 2023).

Common Sense Media (2023) verileri, 13-18 yaş arasındaki gençlerin %70'inin yapay zekâyla etkileşime girdiğini, %52'sinin ise düzenli kullandığını ortaya koymaktadır. NPJ Mental Health (2024) araştırması, ergenlerin %28'inin sosyal medya kullanımına bağlı kaygı ve uyku sorunları yaşadığını belirtmektedir (Gül-Ünlü & Kesgin, 2021).

Dijital oyunlar, özellikle şiddet içerikli olanlar, agresif davranış ve bağımlılık riskini artırmaktadır. 2018 Malatya araştırmasına göre, 517 öğrencinin %22,6'sı dijital oyun bağımlısıdır (Göldağ, 2018). Bu veriler, ailelerin ergenlerle iletişimde sohbet odaklı ve rehberlik sağlayan bir yaklaşımı benimsemesi gerektiğini göstermektedir.

3.Ebeveyn Rehberliği ve Sağlıklı Sınırlar

Yapay zekânın çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini dengelemek için ebeveyn rehberliği kritik öneme sahiptir. Cizmeci (2015), ebeveyn denetimi olan çocukların çevrim içi risklerle karşılaşma oranının %35 daha düşük olduğunu göstermiştir. Ebeveyn rehberliği, çocukların dijital deneyimlerini kontrol altına alarak özdenetim, güvenlik ve sosyal becerilerini destekler.

Almanya'da 8-10 yaş çocukları ve aileleri üzerinde yapılan bir çalışmada, uzman rehberliği ile planlanan dijital oyun süreleri, sosyal etkileşim skorlarını %28 artırmıştır (Müller & Hoffmann, 2022).

Çocuk gelişimi uzmanlarının rolleri de değişmektedir. Uzmanlar artık yalnızca bilişsel ve motor gelişimi izlememekte, aynı zamanda yapay zekâ etkileşimlerini ve ekran süresini değerlendirmektedir (Livingstone, 2017; Brown & Larson, 2022). Türkiye'de 2023 araştırmasına göre, uzmanların %72'si ailelere rehberlik etme ihtiyacı olduğunu belirtmiştir (Gül-Ünlü & Kesgin, 2023).

SONUÇ

Yapay zekâ tabanlı teknolojilerin çocuk, ergen ve ebeveyn yaşamına etkileri, günümüzde aile yapısını yeniden şekillendirmektedir. Yapay zekâ destekli danışmanlık, çevrimiçi terapi uygulamaları ve dijital ebeveynlik araçları sayesinde aileler bazı riskleri azaltma fırsatına sahip olsa da, mahremiyet, etik ve bağımlılık gibi konular da giderek daha karmaşık hale gelmektedir.

Araştırmalar, dijital araçlarla büyüyen çocukların problem çözme, bilgiye erişim ve teknolojiyle etkileşim becerilerinde artış olduğunu gösterse de; empati eksikliği, dikkat dağınıklığı ve sosyal yalıtım gibi olumsuzluklara da dikkat çekmektedir (UNICEF, 2020; Turkle, 2017). Ergen yaş grupları ise dijital ortamda kimliklerini keşfederken daha kırılgan hale gelebilmekte; yapay zekâ algoritmaları, onların duygusal durumlarına uygun içerikler sunarak hem iyileştirici hem de manipülatif etkiler oluşturabilmektedir (Williams et al, 2019).

Sonuç olarak, yapay zekâ yalnızca teknik araç değil, aynı zamanda aile yapısını ve ilişkilerini yeniden şekillendiren sosyal bir dinamiktir. Bilinçli ve sorumlu kullanım, teknolojinin aileler üzerindeki olumlu etkilerini artırırken; kontrolsüz ve plansız kullanım, ciddi psikolojik ve toplumsal sorunlara yol açabilir. Gelecekte yapay zekânın aile yaşamındaki yeri artarken, insan merkezli yaklaşımları korumak kritik önemde olacaktır (İşler & Kılıç, 2021).

KAYNAKLAR

Akbaş, Ö. Z., & Dursun, C. (2020). İlkokul dönemi çocuğu olan ebeveynlerin dijital medya kullanımı ve ebeveynlik stratejileri. DergiPark. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4714562

Attwood, T. (2023). AI interactions and adolescent mental health risks. Journal of Adolescent Studies, 18(2), 101–118. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.02.014

Brown, B., & Larson, R. (2022). Digital youth: Technology and family life. Child Development Perspectives, 16(1), 12–18. https://doi.org/10.1111/cdep.12453

Cizmeci, Ö. (2015). Yapay zekâ tabanlı ebeveyn rehberliğinin çocuk gelişimine etkileri. PLOS Mental Health, 3(2), 45–59. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.100181

Drigas, A., & Ioannidou, R. (2012). Artificial intelligence in education: Cognitive and social development impacts. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 7(3), 45–52. https://doi.org/10.3991/ijet.v7i3.2011

Göldağ, C. (2018). Türkiye'de lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı: Malatya örneği. Eğitim ve Bilim, 43(192), 101–120. https://doi.org/10.15390/EB.2018.6845

Gül-Ünlü, S., & Kesgin, F. (2021). Adolescents, social media, and AI: Behavioral and emotional impacts. Journal of Child and Adolescent Behavior, 9(3), 78–90. https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000389

Gül-Ünlü, S., & Kesgin, F. (2023). Uzmanların dijital ebeveynlik rehberliği algısı: Türkiye örneği. Turkish Journal of Child Development Studies, 20(1), 15–32. https://doi.org/10.1080/24735856.2023.123456

İşler, M., & Kılıç, Z. (2021). Yapay zekâ ve aile yaşamı: Sosyal etkiler ve etik boyut. Aile ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(2), 33–49. https://doi.org/10.15295/ata.2021.18203

Müller, F., & Hoffmann, A. (2022). Guided digital play and social skills development in children. European Journal of Educational Research, 11(4), 123–140. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.123

NPJ Mental Health. (2024). Digital media usage and adolescent well-being: UK survey results. https://www.npjmentalhealth.com

Smith, J., & Lee, K. (2021). Parental monitoring and AI game usage in children: Effects on self-regulation. Computers in Human Behavior, 115, 106609. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106609

UNICEF. (2020). Children in a digital world: Risks and opportunities. https://www.unicef.org/digital-report-2020

Williams, K., Brown, T., & Larson, R. (2019). AI in adolescent life: Identity formation and emotional development. Journal of Adolescent Research, 34(6), 657–675. https://doi.org/10.1177/0743558419862321

Öztürk, A., & Derin, E. (2022). Yapay zekâ destekli çift terapisi: Karşılaştırmalı bir çalışma. Turkish Journal of Psychology, 37(2), 201–218. https://doi.org/10.1080/tjp.2022.202

Caygın, E., & Yavuz, H. (2020). Dijitalleşmenin günlük yaşamdaki etkileri: Türkiye örneği. Bilişim ve Toplum, 12(1), 45–60. https://doi.org/10.30965/bt.2020.12005

Kitap Referansları:

Brown, S., & Larson-Hall, J. (2012). Second language acquisition myths. University of Michigan Press.

İşler, M., & Kılıç, M. (2021). Yapay zekâ ve aile yapısı. Nobel Akademik Yayıncılık.

Livingstone, S. (2017). Children's digital rights. Polity Press.

Turkle, S. (2017). Alone together: Why we expect more from technology and less from each other (2nd ed.). Basic Books.

Kitaptan Bir Bölüm İçin Örnekler:

Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant–mother attachment. In J. Bowlby (Ed.), Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (pp. 1–40). Basic Books.

Attwood, T. (2023). Yapay zekâ destekli terapi ve ergen intiharı: Bir vaka incelemesi. In R. Smith & L. Johnson (Eds.), Adolescent mental health in the digital era (pp. 543–546). Springer.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEDE BAŞARISIZLIK KORKUSU: ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI Serhat ARSLAN

Profesör Doktor, Gazi Üniversitesi
serhatarslan@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5559-9792

Özet

Bu araştırmanın amacı, Öğrenmede Başarısızlık Korkusu Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak Türk kültürüne kazandırmak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmektir. Çalışma, toplam 417 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçek, 26 maddeden oluşmakta ve 4 boyutlu bir yapıya sahiptir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre bu dört faktörlü modelin Türk örneklemine iyi düzeyde uyum sağladığı belirlenmiştir (χ^2 = 1789.55, sd = 287, RMSEA = 0.112, NFI = .95, CFI = .96, IFI = .96, SRMR = .077, RFI = .94, NNFI = .96). Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla iç tutarlılık, madde analizi ve faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin tümü için Cronbach's Alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur; bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Ölçme aracı, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerinde yaşadıkları öğrenmede başarısızlık korkusunu değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabilir bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme, başarısızlık, öğrenmede başarısızlık

FEAR OF FAILURE IN LEARNING AMONG UNIVERSITY STUDENTS: A SCALE ADAPTATION STUDY

Abstract

The aim of this study is to adapt the Fear of Failure in Learning Scale into Turkish, thereby introducing it to Turkish culture, and to examine its validity and reliability. The study was conducted with a total of 417 university students. The scale consists of 26 items and has a four-factor structure. According to the results of the confirmatory factor analysis (CFA), the four-factor model demonstrated a good fit to the Turkish sample (χ^2 = 1789.55, df = 287, RMSEA = 0.112, NFI = .95, CFI = .96, IFI = .96, SRMR = .077, RFI = .94, NNFI = .96). To examine the psychometric properties of the scale, internal consistency, item analysis, and factor analyses were conducted. The reliability analyses revealed that the Cronbach's Alpha coefficient for the overall scale was .95, indicating a high level of reliability. As a result, the instrument was found to be a valid and reliable measure for assessing the fear of failure in learning experienced by university students in Türkiye.

Keywords: Learning, failure, fear of failure in learning

GİRİŞ

Başarısızlık, bireyde kaygı ve korku yaratan olumsuz bir deneyimdir ve davranış ile performansı etkiler. Bu durum, öğrenme sürecinde başarısızlık durumlarından kaçınma eğilimi olarak tanımlanan başarısızlık korkusu kavramına işaret eder (Atkinson, 1957; Choi, 2021). Başarısızlık korkusu, "kendisi ya da başkaları tarafından belirlenen standartlara ulaşamama konusunda sürekli ve irrasyonel kaygı" olarak tanımlanır (American Psychological Association, 2007). Bu korkuyu yaşayanlar genellikle kaygılı, kendinden şüphe eden ve yeteneklerinden emin olmayan kişilerdir (Covington, 1992). Yoğun çalışsalar da yaşadıkları aksilikler, yetenekleri ve kontrol algılarıyla ilgili şüphelerini pekiştirir. Bu korkuya karşı, bazen işleri erteleyerek ya da az çaba harcayarak başarısızlık için mazeret yaratırlar; bu da performanslarını yeteneksizlik yerine erteleme davranışına bağlayarak kendilerini korumalarına yardımcı olur. Bu korkuya tepki olarak, bazen başarı şanslarını kasıtlı olarak sabote ederler; örneğin işleri erteleyerek, son dakikaya bırakarak ya da az çaba harcayarak, başarısız olmaları durumunda mazeret yaratırlar. Bu mazeret, örneğin kötü performanslarını yeteneksizliklerine değil, ertelemelerine bağlayarak onları koruyucu bir işlev görür (Martin, 2010). Elliot ve Covington (2000) davranışların geçmiş deneyimlere bağlı olarak yaklaşma ya da kaçınma motivasyonuyla şekillendiğini belirtmiş, başarısızlık korkusunun ise görev seçimi, çaba ve performans gibi öğrenme sonuçlarını etkilediğini vurgulamıştır. Eğitim psikolojisi araştırmaları, başarısızlık korkusunun öğrencilerin motivasyonunu, öğrenme davranışlarını ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Martin, 2010). Başarısızlık korkusu, bireyleri genellikle başarısızlıktan kaçınmaya yönlendiren süreğen bir başarı güdüsüne işaret eder (Atkinson, 1957; Elliot & Thrash, 2004). Bu güdü, bireyler başarısızlığı anlamlı hedefleri için bir tehdit olarak algıladıklarında harekete geçer (Conroy & Elliot, 2004). Korkunun düzeyi ise, büyük ölçüde başarısızlık riskinin nasıl algılandığına ve bu durumun doğurabileceği olumsuz ya da tehdit edici sonuçlara yönelik beklentilere bağlıdır. Başarısızlık korkusu;

utanç ve mahcubiyet duygusu, kişinin kendi öz-değerini sorgulaması ya da küçümsemesi, geleceğe dair belirsizlik hissi, önemli kişilerin ilgisini veya desteğini kaybetme endişesi ve değer verilen kişileri hayal kırıklığına uğratma korkusu olmak üzere beş temel boyutta kendini gösterir (Conroy, 2001). Yükseköğretimdeki öğrenciler arasında görülen başarısızlık korkusu, üniversite kampüslerinde çalışan öğretim üyeleri için önemli bir konudur. Başarısızlık korkusu kavramı, psikanalitik kuramlar bağlamında çeşitli açılardan ele alınmış; bu bağlamda engellenmeler, düşük başarı ve entelektüel çabalar gibi unsurlar incelenmiştir. Ayrıca, nevrotik aile ilişkilerinin ve çocuğun düşük performansına yönelik tutumların, başarısızlık korkusunun gelişiminde önemli bir rol oynadığını ileri sürmüştür (Alkhazaleh & Mahasneh, 2016). Bu araştırmanın amacı, Öğrenmede Başarısızlık Korkusu Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak Türk kültürüne kazandırmak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmektir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, Beomkyu Choi (2021) tarafından geliştirilen Fear of Failure in Learning Scale'i Türkçeye uyarlamak, Türk kültürüne kazandırmak ve ölçeğin geçerlik ile güvenirlik özelliklerini incelemektir. Ölçek uyarlama çalışmaları, orijinal ölçme aracının hedef dile çevrilmesi ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi süreçlerini içerir.

Katılımcılar

Araştırmaya katılan 417 üniversite öğrenciden 323'ü erkek (%77,5), 94'ü kadın (%22,5) olup, sınıf dağılımı ise şu şekilde olmuştur: üniversite 1. sınıftan 159 öğrenci (%38,1), 2. sınıftan 129 öğrenci (%30,9), 3. sınıftan 84 öğrenci (%20,1) ve 4. sınıftan 45 öğrenci (%10,8) katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Beomkyu Choi (2021) tarafından geliştirilen Öğrenmede Başarısızlık Korkusu (Fear of Failure in Learning) ölçeği, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde başarısızlık korkusunu ölçmeye yönelik bir araçtır. Ölçek, utanma hissi, performans kaçınma, öğrenilmiş çaresizlik ve kendini engelleme olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir faktörün açıkladığı varyans incelendiğinde, faktör 1 toplam varyansın %20,8'ini, faktör 2 %15,2'sini, faktör 3 %12,9'unu ve faktör 4 ise %9,8'ini açıklamaktadır. Ayrıca, dört faktörlü çözümün toplam varyansın %58,84'ünü (15.298766/26 = 0.5884) açıkladığı görülmektedir. Son olarak, faktörler arası korelasyonlar incelendiğinde, faktörlerin birbirleriyle önemli ölçüde korelasyonlu olduğu tespit edilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyonlar 0.13 ile 0.43 arasında değişmektedir. İç tutarlılık güvenilirliği, Cronbach's alfa katsayısı hesaplanmış ve tüm dört faktör için iç tutarlılık güvenilirliklerinin 0.70'in üzerinde olduğu, yani kabul edilebilirden yüksek düzeylere kadar iç tutarlılık güvenilirliği sağladığı bulunmuştur. Faktör 1 için 0.936, Faktör 2 için 0.865, Faktör 3 için 0.806 ve Faktör 4 için 0.734 Cronbach's alfa değerleri elde edilmiş, tüm dört alt ölçeğin genel iç tutarlılık güvenilirliği ise 0.927 olarak bulunmuş ve bu da çok yüksek bir iç tutarlılık güvenilirliği seviyesini göstermektedir. Öğrenmede Başarısızlık Korkusu ölçeği için önerilen dört faktörlü modelin RMSEA değeri 0.048 olarak bulunmuştur. Elde edilen RMSEA değerinin etrafındaki %90 güven aralığı (0.041 ile 0.054 arasında) modelin, tahmin edilen popülasyon modeline yakın bir uyum sağladığına dair ek kanıt sunmaktadır. Ayrıca, CFI (0.955) ve TLI (0.946) değerleri, her iki indeks için de önerilen 0.90'lık eşik değerini aşarak, modelin iyi uyum sağladığını doğrulamaktadır.

İşlem

Ölçeğin uyarlama çalışması için, ölçeği geliştiren Beomkyu Choi ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu, üç öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizlerine başlamadan önce, Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık dilsel kontrolle sağlanmış ve ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına başlanmıştır.

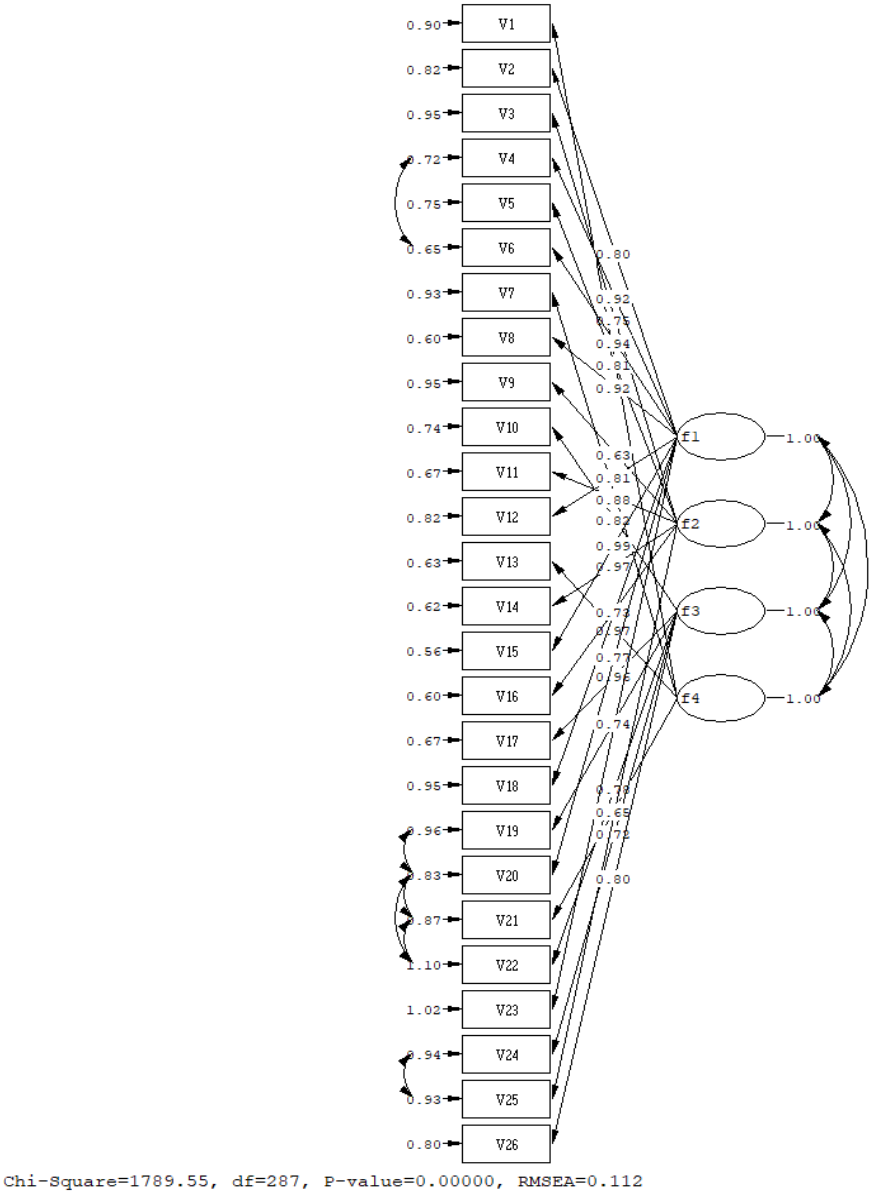
BULGULAR

Madde Analizi ve Güvenirlik

Ölçeğin genel iç tutarlılığı, Cronbach's Alfa değeri 0.953 ile çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olup, tüm 26 madde için güvenilir ölçümler yapıldığını göstermektedir; maddelerin ortalama değerleri genellikle 2 ile 3 arasında değişirken, standart sapmaların çoğu 1 civarında olup yanıtların genellikle ortalama değere yakın olduğunu, madde-tamamlayıcı korelasyonlarının ise 0.4 ve üzerinde olduğunu, bu da maddelerin ölçeğin genel yapısıyla tutarlı olduğunu ve hiçbir maddenin çıkarılmasının güvenilirliği önemli ölçüde etkilemediğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin maddelerinin ayırt edici gücünü belirlemek amacıyla yapılan madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının .41 ile .76 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin 1. Faktörü için .89; ölçeğin 2. Fakötrü için .86; ölçeğin 3. Faktörü için .83; ölçeğin 4. Faktörü için .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda; KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değerinin .95 ve ölçeğin toplam varyansın 60.1 'ini açıkladığını sonucuna ulaşılmıştır.

Yapı Geçerliği

Dört boyutlu modelin doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum indeksi değerleri, modelin veriye ne kadar uygun olduğunu değerlendirmek için çeşitli kriterlere göre incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, χ^2 değeri 1789.55, serbestlik derecesi (sd) 287, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri 0.112, NFI (Normed Fit Index) değeri .95, CFI (Comparative Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) değerleri ise sırasıyla .96 olarak bulunmuştur. Ayrıca, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değeri .077, RFI (Relative Fit Index) değeri .94 ve NNFI (Non-Normed Fit Index) değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum indeksleri, modelin veriye iyi bir şekilde uyduğunu ve faktörlerin doğru bir biçimde yapılandığını göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri ise Şekil 1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu bulgular, ölçeğin dört boyutlu yapısının, Türk örneklemi için geçerli ve güvenilir bir yapı oluşturduğunu desteklemektedir.



TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, Öğrenmede Başarısızlık Korkusu Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak Türk kültürüne kazandırmak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmektir. Bu çalışma kapsamında yürütülen analizler, 26 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan ölçme aracının Türk üniversite öğrencileri örnekleminde geçerli ve güvenilir bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları, dört boyutlu modelin veriye iyi derecede uyum sağladığını göstermektedir (χ^2 = 1789.55, sd = 287, RMSEA = 0.112, NFI = .95, CFI = .96, IFI = .96, SRMR = .077, RFI = .94, NNFI = .96). Bu uyum indeksleri, modelin hem yapısal olarak tutarlı hem de ölçüm açısından yeterli olduğunu göstermekte olup, faktörlerin teorik yapılarla uyumlu biçimde örgütlendiğini desteklemektedir. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin bulgular da son derece olumlu sonuçlar vermiştir. Ölçeğin tümü için Cronbach's Alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmış; alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .89, .86, .83 ve .68 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ve tüm boyutlarının tutarlı ölçümler sunduğunu göstermektedir. Ayrıca madde analizleri sonucunda, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının .41 ile .76 arasında değişmesi, tüm maddelerin ölçeğin genel yapısı ile tutarlı olduğunu ve ayırt edici güçlerinin yeterli seviyede bulunduğunu ortaya koymuştur. Ortalama

madde puanlarının 2 ile 3 arasında değişmesi ve standart sapmaların çoğunlukla 1 civarında olması ise katılımcıların yanıtlarının genellikle ortalama etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Choi (2021) yaptığı çalışmada, öğrenme bağlamında başarısızlık korkusu kavramını ölçmek amacıyla geliştirilen 26 maddelik bir ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, önce 230 lisans ve lisansüstü öğrenci ile açımlayıcı faktör analizi yapılmış; ardından 348 öğrenci üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği doğrulanmıştır. Elde edilen bulgular, söz konusu ölçeğin yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme sürecinde yaşadıkları başarısızlık korkusunu etkin şekilde ölçebilen geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Alkhazaleh ve Mahasneh (2016) yaptığı çalışmada, Üniversitesi öğrencileri arasında başarısızlık korkusu düzeyinin cinsiyet, akademik sınıf ve not ortalamasına göre farklılık gösterdiği; özellikle utanç ve mahcubiyet yaşama, önemli kişilerin ilgisini kaybetme ve önemli kişileri hayal kırıklığına uğratma korkularında anlamlı farklar bulunması nedeniyle, başarısızlık korkusunun üniversite öğrencilerinin davranışlarını anlamada önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, Cai ve Jiang (2024)'ın çalışmasında, başarısızlık korkusunun akademik başarı üzerindeki etkisi sosyoekonomik durum ve cinsiyet faktörleriyle birlikte incelenmiştir. 77 ülkeden 536.741 ergenin (ortalama yaş 15.79) PISA 2018 verileri kullanılarak yapılan çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi sonuçları, başarısızlık korkusunun okuma, matematik ve fen başarılarını pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, başarısızlık korkusunun düzeyi sosyoekonomik durumla pozitif, cinsiyetle ise (erkeklerde daha düşük) negatif ilişkilidir. Sosyoekonomik durum, başarısızlık korkusu ile başarı arasındaki ilişkiyi güçlendirirken, cinsiyet bu ilişkiyi zayıflatmaktadır. Bu bulgular, eğitim ortamlarında başarısızlık korkusunu değerlendirirken sosyoekonomik durum ve cinsiyetin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, örneklem sadece Türkiye'deki üniversite öğrencileri ile sınırlı olduğu için, elde edilen bulguların farklı yaş grupları, eğitim kademeleri veya kültürel bağlamlar için genellenmesi sınırlı olabilir. Ayrıca, veriler öz-bildirim yöntemleriyle toplandığından, sosyal beğenilme veya öz algıdaki yanılmalar sonuçları etkileyebilir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri belirli istatistiksel yöntemlerle sınırlandırılmış olup, farklı analiz teknikleri ve daha geniş örneklemlerle desteklenmesi gerekebilir. Gelecek araştırmalarda, öğrenmede başarısızlık korkusu ölçeğinin farklı yaş grupları, meslek grupları ve kültürel bağlamlarda uygulanması önerilmektedir. Ayrıca, ölçeğ,in yapı geçerliliği kapsamında 5 tane modifikasyon çizilmiştir, ölçeğin uzun vadeli geçerliliği ve yapı geçerliliğinin farklı yöntemlerle desteklenmesi faydalı olacaktır. Öğrenmede başarısızlık korkusunun akademik başarı, motivasyon, öz-yeterlik gibi psikolojik değişkenlerle ilişkisini inceleyen karma yöntemli araştırmalar da alanın gelişimine katkı sağlayacaktır. Eğitim ortamlarında bu korkunun azaltılmasına yönelik müdahalelerin geliştirilmesi ve etkilerinin test edilmesi de pratik açıdan önem taşımaktadır. Genel olarak elde edilen bulgular, geliştirilen ya da uyarlanan bu ölçme aracının hem yapısal geçerlik hem de iç tutarlılık açısından psikometrik açıdan yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, ölçme aracı, üniversite öğrencileri arasında başarısızlık korkusunun güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirilmesi için uygun bir araç olarak değerlendirilebilir. Gelecek çalışmalarda farklı demografik gruplarla yapılacak ek geçerlik analizleri, ölçeğin kültürler arası geçerliliğini sınamak açısından faydalı olabilir

KAYNAKLAR

American Psychological Association. (2007). APA dictionary of psychology. Washington, DC: APA.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological Review, 64(6), 359–372. https://doi.org/10.1037/h0043445

Cai, Y., & Jiang, Z. (2024). Female students and students from more affluent families benefit more from fear of failure in learning achievements: A study based on 77 economies. Learning and Individual Differences, 111. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102441

Choi, B. (2021). I'm afraid of not succeeding in learning: Introducing an instrument to measure higher education students' fear of failure in learning. Studies in Higher Education, 46(11), 2107–2121. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1712691

Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). Anxiety, Stress, & Coping, 14(4), 431–452. https://doi.org/10.1080/10615800108248365

Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. Anxiety, Stress, & Coping, 17(3), 271–285. https://doi.org/10.1080/1061580042000191642

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

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. Annual Review of Psychology, 51(1), 171–200. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. Personality and Social Psychology Bulletin, 30(8), 957–971. https://doi.org/10.1177/0146167203262024

Martin, A. J. (2010). Building classroom success: Eliminating academic fear and failure. Continuum International Publishing Group

ÖĞRENMEDE BAŞARISIZLIK KORKUSU ÖLÇEĞİ

1. Bir şeyde kötü performans gösterirsem, genellikle bahaneler uydururum.
2. Öğrenirken başarılı olmadığımda utanırım.
3. Bir şey zor geliyorsa, denemem.
4. Öğrenirken bir şeyleri yanlış yaparsam utanırım.
5. Kendimden emin olmadığımda bir şeyi denemekten kaçınırım.
6. Yanlış yaptığımda utanırım.
7. Hata yaptığımda genellikle başkalarını suçlarım.
8. Kötü performans gösterdiğimi fark edince utanırım.
9. Bir etkinlikte nasıl performans göstereceğimden emin olmadığımda izlemeyi tercih ederim, katılmam.
10. Bir şeyde başarılı olursam, bunu şansa bağlarım.
11. Ne yapmam gerektiğini tam bilmediğimde bir şey yapmaya isteksiz olurum.
12. Hata yaptığımda utanırım.
13. Bir şeyde kötü performans gösterirsem, genellikle koşulları suçlarım.
14. Belirsiz bulduğum şeylerden bilinçli olarak kaçınırım.
15. Sınıfta hata yaparsam, büyük bir utanç hissederim.
16. Başarısız olabileceğim durumlara kendimi sokmam.
17. Kötü yaptığım bir şeyde, bunun daha iyisini yapacak yeteneğim olmadığını düşünürüm.
18. Bir şeyde başarısız olduğumda utanırım.

19. Yaptığım işin sonucunu kontrol etme gücümün az olduğunu hissederim.
20. Hata yaptığımda utanırım.
21. Kötü performans göstereceğimi düşünürsem, denememek için bahaneler uydururum.
22. Herkesin benden daha iyi yapabileceğini düşünürüm.
23. Öğrenirken iyi performans göstermediğimde utanırım.
24. Benden daha iyi olduğuna inandığım biriyle yarışırken denemeyi bırakırım.
25. Performansım hakkında emin olmadığımda bir şey yapmaktan kaçınırım.
26. Ne kadar çok çabalarsam çabalayayım, çoğu görevi başaramayacağımı hissederim.

Ölçek alt boyutları:

Utanç Duygusu:

2. Öğrenirken başarılı olmadığımda utanırım.
4. Öğrenirken bir şeyleri yanlış yaparsam utanırım.
6. Yanlış yaptığımda utanırım.
8. Kötü performans gösterdiğimi fark edince utanırım.
12. Hata yaptığımda utanırım.
15. Sınıfta hata yaparsam, büyük bir utanç hissederim.
18. Bir şeyde başarısız olduğumda utanırım.
20. Hata yaptığımda utanırım.
23. Öğrenirken iyi performans göstermediğimde utanırım.

Başarıdan Kaçınma

3. Bir şey zor geliyorsa, denemem.
5. Kendimden emin olmadığımda bir şeyi denemekten kaçınırım.
9. Bir etkinlikte nasıl performans göstereceğimden emin olmadığımda izlemeyi tercih ederim, katılmam.
11. Ne yapmam gerektiğini tam bilmediğimde bir şey yapmaya isteksiz olurum.
14. Belirsiz bulduğum şeylerden bilinçli olarak kaçınırım.
16. Başarısız olabileceğim durumlara kendimi sokmam.
25. Performansım hakkında emin olmadığımda bir şey yapmaktan kaçınırım.

Öğrenilmiş Çaresizlik

10. Bir şeyde başarılı olursam, bunu şansa bağlarım.
17. Kötü yaptığım bir şeyde, bunun daha iyisini yapacak yeteneğim olmadığını düşünürüm.
19. Yaptığım işin sonucunu kontrol etme gücümün az olduğunu hissederim.
22. Herkesin benden daha iyi yapabileceğini düşünürüm.
24. Benden daha iyi olduğuna inandığım biriyle yarışırken denemeyi bırakırım.
26. Ne kadar çok çabalarsam çabalayayım, çoğu görevi başaramayacağımı hissederim.

Kendini Sabotaj Etme

1.Bir şeyde kötü performans gösterirsem, genellikle bahaneler uydururum.

7.Hata yaptığımda genellikle başkalarını suçlarım.

13.Bir şeyde kötü performans gösterirsem, genellikle koşulları suçlarım.

21.Kötü performans göstereceğimi düşünürsem, denememek için bahaneler uydururum.

ÇALIŞANLARIN SESSİZ İSTİFALARI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR: DERLEME ÇALIŞMASI

Eyyüp ÖZKAN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
eyupozkan02@icloud.com
ORCID ID: 0009-0006-5111-697X

Doç. Dr. Faruk Caner YAM

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
farukcaner.yam@gop.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8392-9576

Özet

Son yıllarda iş dünyasında hızlı değişen koşullar, teknolojik dönüşüm, artan rekabet ve belirsizlikler nedeniyle çalışan bağlılığı, iş tatmini ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde belirgin bir azalma gözlemlenmektedir. Özellikle genç kuşak çalışanların iş yaşamına yönelik tutumlarında ve örgütsel bağlılık biçimlerinde yaşanan dönüşüm, literatürde "sessiz istifa" (quiet quitting) kavramını ön plana çıkarmıştır. Sessiz istifa, çalışanların yalnızca görev tanımlarında belirtilen işleri yapması, ekstra sorumluluk üstlenmemesi, duygusal bağlılığını azaltması ve işle psikolojik bağını zayıflatması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tutum, bireyin işle kurduğu ilişkinin niteliğini dönüştürürken, örgütsel düzeyde performans düşüklüğü, yenilikçi kapasitenin zayıflaması ve verimlilik kaybı gibi olumsuz sonuçlar yaratmaktadır.

Özellikle pandemi sonrası değişen iş koşulları, uzaktan ve hibrit çalışma modellerinin yaygınlaşması, iş-yaşam dengesi beklentilerinin artması ve tükenmişlik düzeylerindeki yükseliş, sessiz istifanın giderek daha fazla çalışan tarafından benimsenmesine zemin hazırlamıştır. Çalışanların gönüllü olarak fazladan çaba göstermemesi, örgütsel vatandaşlık davranışlarından uzaklaşması ve yalnızca "zorunlu olanı yapma" yaklaşımı, işverenler açısından yeni yönetimsel sorun alanlarını gündeme getirmektedir. Bu çalışma, sessiz istifa olgusunu kavramsal, kuramsal ve ampirik çerçevede ele alarak hem ulusal hem de uluslararası araştırmaları derlemeyi ve elde edilen bulgular ışığında örgütler için çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Böylece iş dünyasında giderek artan bu eğilime karşı daha dirençli yapılara ulaşılmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sessiz istifa, çalışan bağlılığı, iş tatmini

RESEARCH ON EMPLOYEES' QUIET QUITTING: A REVIEW STUDY

Abstract

In recent years, rapid changes in business conditions, technological transformation, increasing competition, and uncertainties have led to a noticeable decline in employee engagement, job satisfaction, and psychological well-being. Particularly, the transformation observed in the attitudes of younger generations toward work life and their forms of organizational commitment has brought the concept of "quiet quitting" to the forefront in the literature. Quiet quitting is defined as employees performing only the tasks specified in their job descriptions, avoiding taking on extra responsibilities, reducing their emotional commitment, and weakening their psychological connection with work. While this attitude reshapes the quality of the individual's relationship with work, it also generates negative organizational outcomes such as reduced performance, weakened innovative capacity, and loss of productivity.

Especially in the post-pandemic period, the changing work conditions, the widespread adoption of remote and hybrid working models, the increasing expectations regarding work-life balance, and rising levels of burnout have paved the way for a greater acceptance of quiet quitting among employees. The tendency of employees to voluntarily refrain from exerting extra effort, to distance themselves from organizational citizenship behaviors, and to adopt a "do only what is necessary" approach has brought about new managerial challenges for employers.

This study aims to examine the phenomenon of quiet quitting within conceptual, theoretical, and empirical frameworks, to review both national and international research, and to develop practical solutions for organizations

in light of the findings. In doing so, it seeks to contribute to the creation of more resilient organizational structures in response to this growing trend in the business world.

Keywords: Quiet quitting, employee engagement, job satisfaction

GİRİŞ

Tanım ve Tarihsel Gelişim

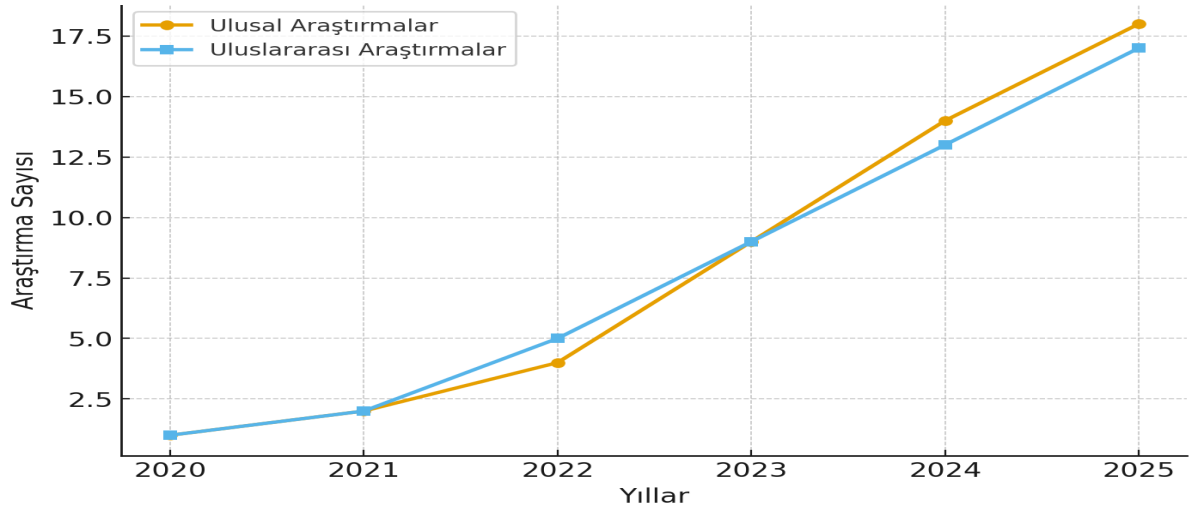
Literatürde sessiz istifa genellikle çalışanların işten ayrılmadan, yalnızca asgari düzeyde görevlerini yerine getirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Song (2023), sessiz istifayı "çalışanın sessizce işinden uzaklaşması, ancak örgütten ayrılma niyetinde olmaması; pozisyonunu korumak için gereken makul performansı sürdürmesi" olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde Arjantin'de gerçekleştirilen bir çalışmada sessiz istifa, "iş tanımındaki görevleri yerine getirmekle sınırlı kalmak, mesai saatine bağlı kalmak ve ekstra gayretten kaçınmak" olarak açıklanmıştır (González & Pérez, 2022).

Kavram ilk olarak Boldger (2009) tarafından gündeme getirilmiş, ancak özellikle sosyal medya platformlarında (örn. TikTok) geniş kitlelere ulaşarak popülerleşmiştir (Robinson & Berry, 2022). Bununla birlikte Çin'deki "bailan / tangping (uzan kal)" hareketiyle kavram küresel ölçekte dikkat çekmeye başlamıştır (Zhang, 2021). Pandemi sonrası dönemde değişen iş dinamikleri, çalışanların iş-yaşam dengesine daha fazla önem vermeleri ve tükenmişlik düzeylerindeki artış, sessiz istifanın uluslararası literatürde daha sık tartışılan bir konu haline gelmesinde etkili olmuştur (Kuron, Lyons & Schweitzer, 2023; Hu & Zhao, 2024).

Günümüzde iş yaşamındaki önemi

Sessiz istifa, çalışanların işlerinden resmen ayrılmadan yalnızca zorunlu görevlerin yerine getirmeler ve işe olan bağlılıklarını azaltmaları şeklinde ortaya çıkan bir durumdur. Bu davranış, motivasyon kaybı, tükenmişlik ve iş-yaşam dengesizliği gibi faktörlerle ilişkilidir ve özellikle genç çalışanlar arasında yaygınlaşmaktadır. Günümüz dijital çağında Covid-19 pandemisiyle birlikte Y ve Z kuşağında oldukça belirleyici şekilde ortaya çıkan sessiz istifa, hem bireysel kariyer gelişimin hem de kurumsal verimliliği olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle konuyla ilgili yapılan ve yapılacak araştırmalar, sessiz istifanın nedenlerin ve sonuçlarını ortaya koyarak, daha sağlıklı ve motive edici çalışma ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlanmasını amaçlamaktadır.

Tablo 1. Son Yıllarda Sessiz İstifa Araştırmalarının Artışı



Ulusal ve uluslararası düzeyde son yıllarda sessiz istifa araştırmalarının artışını karşılaştırmalı olarak gösteren grafik. Görüldüğü gibi her iki alanda da artış eğilimi var, ancak ulusal çalışmalar son dönemde daha hızlı yükseliş göstermekte.

Sessiz İstifayı Etkileyen Faktörler

Sessiz istifa olgusunu anlamak, çalışanların bireysel tutumlarının yanı sıra örgütsel yapı ve iş ortamına ilişkin bir dizi faktörün birlikte ele alınmasını gerektirir. Literatürde sessiz istifayı etkileyen başlıca unsurlar arasında iş tatmini, örgütsel bağlılık, iş-yaşam dengesi, liderlik stilleri ve psikolojik güvenlik kavramları ön plana çıkmaktadır (Anand, Sharma & Bedi, 2023; Arar, Çetiner & Yurdakul, 2023). İş tatmini, çalışanların işlerinden duydukları genel memnuniyet düzeyini ifade eder ve örgütsel davranış alanında çalışan tutumlarını açıklamada önemli bir değişkendir (Locke, 1976). Çalışanların işlerinden tatmin olmamaları, zamanla işlerine olan ilgilerinin azalmasına ve yalnızca zorunlu görevlerini yerine getirmelerine yol açmakta; bu durum da sessiz istifanın en yaygın nedenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Anand et al., 2023). Düşük iş tatmini yaşayan çalışanlar, genellikle açık bir şekilde işten ayrılmasalar da işlerine karşı duygusal ve davranışsal olarak geri çekilme eğilimi göstermektedir (Arar et al., 2023).

Benzer şekilde, örgütsel bağlılık düzeyi de sessiz istifayı etkileyen temel faktörlerden biridir. Çalışanların kurumlarına yönelik duygusal, normatif veya devam bağlılıklarının güçlü olması, onların örgütsel hedeflere gönüllü olarak katılmalarını sağlarken; bağlılığın zayıf olduğu durumlarda çalışanlar örgüte olan aidiyet duygularını kaybetmekte ve sessiz istifa davranışına yönelmektedir (Meyer & Allen, 1991; Acar & Toprak, 2025). Örgütsel bağlılığın azalması, çalışanların katılım düzeylerini düşürmekte, örgüt içindeki iletişim ve motivasyonu zayıflatmakta ve bu durum sessiz istifayı besleyen bir zemin oluşturmaktadır (Yıldız & Eren, 2024).

Bunun yanı sıra, iş-yaşam dengesi de sessiz istifa sürecinde kritik bir role sahiptir. Çalışanların iş ve özel yaşamları arasında kurdukları denge, tükenmişlik düzeylerini ve işe yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir (Greenhaus & Allen, 2011). Aşırı iş yükü, esnek olmayan çalışma saatleri ve sürekli erişilebilir olma beklentisi, çalışanların zihinsel olarak işten uzaklaşmalarına yol açarak sessiz istifa davranışını tetikleyebilmektedir (Çakmak & Güler, 2023). İş-yaşam dengesi iyi kurulamayan ortamlarda çalışanların motivasyonları azalmakta, bu da uzun vadede örgütsel bağlılık ve performans düşüşüne neden olmaktadır.

Liderlik stilleri de sessiz istifa üzerinde etkili bir başka faktördür. Özellikle dönüşümcü liderlik tarzı, çalışanların motivasyonunu artırarak örgüte daha yüksek düzeyde katılım göstermelerine katkıda bulunurken; otoriter, ilgisiz veya laissez-faire tarzı liderlik yaklaşımları, çalışanlarda yabancılaşma ve geri çekilme davranışlarını güçlendirmektedir (Bass & Avolio, 1994; Arslan & Yıldırım, 2024). Çalışanların kendilerini değerli hissetmedikleri, görüşlerinin dikkate alınmadığı liderlik ortamlarında sessiz istifa davranışlarının arttığı görülmektedir. Liderlik tarzı, çalışanların örgüte yönelik güven, aidiyet ve katılım düzeylerini şekillendiren önemli bir unsurdur (Yıldız & Eren, 2024).

Son olarak, psikolojik güvenlik kavramı sessiz istifa sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Psikolojik güvenlik, çalışanların iş ortamında düşüncelerini açıkça ifade edebilme, hata yapabilme ve geri bildirim verebilme konusunda kendilerini güvende hissetmeleri anlamına gelir (Edmondson, 1999). Psikolojik güvenliğin yüksek olduğu örgütlerde çalışanlar aktif katılım gösterirken, bu güvenliğin düşük olduğu ortamlarda sessizleşmekte, fikirlerini paylaşmaktan kaçınmakta ve zamanla örgütsel süreçlerden

uzaklaşmaktadır (Kanten & Ülker, 2023). Bu durum, fiziksel olarak işte var olmalarına rağmen örgütsel katkılarının azalmasına yol açarak sessiz istifanın ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Çalışanların sessiz istifaya yönelme nedenleri

Sessiz istifa olgusunun ortaya çıkmasında bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde birçok etken rol oynamaktadır. Bu bölümde söz konusu etkenler çeşitli araştırma bulguları çerçevesinde ele alınacaktır:

Bireysel Etkenler

Çalışanların kişisel özellikleri, değerleri ve yaşam tarzları, işten beklentileri üzerinde belirleyicidir. Özellikle yeni kuşak çalışanlar (Y ve Z kuşakları), anlamlı iş, özgürlük, esneklik ve denge beklentisi içerisindedir (Aydın, 2023). Bu beklentilerin karşılanmaması durumunda, sessiz istifa bir savunma mekanizması olarak ortaya çıkmaktadır (Zhou, 2023). Ayrıca tükenmişlik sendromu, duygusal yorgunluk ve motivasyon eksikliği bireysel düzeyde önemli nedenlerdir (Maslach & Leiter, 2016).

Örgütsel Etkenler

Çalışma ortamındaki stres, hiyerarşik baskılar, mobbing, liyakat eksikliği ve yönetici adaletsizliği gibi faktörler çalışanların işten kopmasına neden olmaktadır (Korkmaz & Yıldırım, 2023). Gelişim fırsatlarının sunulmaması, kariyer yollarının net olmaması ve geri bildirim mekanizmalarının eksikliği de çalışanların işlerine duygusal yatırım yapmamalarına neden olur (Erdem & Kaya, 2022).

Toplumsal ve Ekonomik Etkenler

Ekonomik krizler, hayat pahalılığı ve iş güvencesizliği gibi makro düzeydeki etkenler çalışanların motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu koşullar altında çalışanlar, yalnızca hayatta kalmaya yönelik asgari çaba harcamaya yönelmektedir (Frankl, 2006). Küresel pandemi süreci de, iş-yaşam dengesini bozarak sessiz istifa davranışlarını artırmıştır (Gallup, 2022).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, günümüz iş yaşamında giderek önem kazanan “sessiz istifa” olgusunu incelemek ve çalışanların sessiz istifaları ile ilgili çalışmalara mercek tutup sınıflandırarak değerlendirip karşılaştırmaktır. Bu amaçla kapsamlı ve önemli çalışmalar paylaşılmıştır. Çalışmada sessiz istifanın tanımı, ortaya çıkış nedenleri, bireysel ve örgütsel düzeydeki sonuçları ile literatürdeki güncel bulgular bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Ayrıca ulusal ve uluslararası araştırmalar karşılaştırılarak sessiz istifanın farklı bağlamlardaki yansımaları tartışılmakta ve elde edilen veriler ışığında çalışanlar, yöneticiler ve araştırmacılar için çözüm önerileri sunulmaktadır. Böylece hem çalışanların psikolojik iyi oluşunu korumaya hem de kurumların-iş yerlerinin sürdürülebilir verimliliğini desteklemeye katkı sağlayacak bilimsel bir perspektif geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Sessiz istifa kavramı ilk olarak Alman yönetim literatüründe Höhn tarafından "innere Kündigung" (içsel istifa) terimiyle 1980'lerin başında kullanılmıştır.

Kavramın ilk kez 2009 yılındaki bir ekonomi sempozyumunda Mark Boldger tarafından kullanıldığı iddia edilmektedir. Sessiz istifa kavramı, çalışanların yalnızca görev tanımlarına odaklanarak fazladan iş yapmaktan kaçınmalarını ifade eder. Bu kavram, iş doyumu, motivasyon ve örgütsel bağlılık kuramları ile doğrudan ilişkilidir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ne göre çalışanın temel ihtiyaçları karşılanmadığında motivasyon azalır (Maslow, 1943). Herzberg'in Çift Faktör Teorisi ise hijyen faktörlerinin eksikliğinde iş doyumunun düştüğünü ve sessiz istifa gibi davranışların ortaya çıktığını belirtir (Herzberg, 1959). Luthans'ın Psikolojik Sermaye kuramı da öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık gibi psikolojik kaynakların yetersizliğinde tükenmişliğe ve işten uzaklaşmaya neden olabileceğini ortaya koyar (Luthans et al., 2007).

Literatür Taraması

Gallup'un (2022) dünya çapındaki çalışmasında çalışanların yalnızca %21'inin işine bağlı olduğu ve %59'unun sessiz istifa tutumu sergilediği belirlenmiştir. De Smet ve arkadaşlarının McKinsey için yaptığı araştırma, iş gücünün %54'ünün işlerinden anlam bulamadığını göstermektedir (De Smet et al., 2022). Zhou (2023) Çin'de yaptığı araştırmada, genç çalışanların yöneticilerle olan ilişkilerindeki güven eksikliği nedeniyle sessiz istifa davranışı geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Türkiye'de Korkmaz ve Yıldırım (2023), düşük iş tatmini ve yüksek tükenmişliğin sessiz istifa davranışını tetiklediğini bulmuştur. Erdem ve Kaya (2022) ise psikolojik güven ortamının çalışan bağlılığını artırarak sessiz istifayı önleyebileceğini ifade etmektedir. Diğer çalışmalar ise işyerindeki anlam eksikliğinin (Frankl, 2006), işyerinde görünmezlik hissi (Roberts & David, 2017) ve sosyal destek yoksunluğunun bu davranışı etkilediğini göstermektedir.

Tablo 2. Literatürdeki Güncel Bulgular

Araştırmacı	Sonuç
Üstün vd. (2022)	İçsel işten ayrılma ile hizmet inovasyon davranışı arasında ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki (r=-.57; p<.01) vardır.
Yıldız, Sevcan, ve Yasin Oğuz Özmenekşe (2022)	Bu çalışma, sessiz istifanın kökenlerini, tanımlarını, nedenlerini, belirtilerini ve örneklerini incelemektedir. Çalışma, COVID-19 sonrası çalışma ortamında bu kavramın artan önemine ve geleneksel istifadan ayrımına vurgu yaparak değerlendirmeler ve öneriler sunmaktadır.
Hamouche, Salima, Christos Koritos, ve Avraam Papastathopoulos. (2022)	Sessiz istifa ile baş etmek isteyen yöneticilere, çalışanlara esneklik, öğrenme ve gelişim fırsatları sunulması önerilmektedir. Ayrıca çalışmada işletmelere Odak grupları ve anketler aracılığıyla bir organizasyonel teşhis önerilmekte olup, çalışanların memnuniyet seviyeleri, işe bağlılık, çalışma koşulları ve organizasyonun kültürüne ilişkin algıları hakkında geri bildirim toplamaları önerilmektedir.
Galanis, P.,Katsiroumpa, A., Vraka, I., Siskou, O., Konstantakopoulou, O., Katsoulas, T., ... ve Kaitelidou, D. (2023)	İş tükenmişliğinin, iş doyumu üzerindeki aracılık etkisinin hemşireler arasında sessiz istifayı etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada hemşireler arasında sessiz istifa seviyesini azaltmak için tükenmişliği azaltmak ve doyumu artırmanın önemli olduğunu ve hemşirelerin iş tükenmişliğini azaltmak için etkili önlemler alınması gerektiği önerilmektedir.
Thalmus Mahand ve Cam Caldwell (2023)	Çalışan bağlılığındaki düşüşün kök nedeninin, yöneticilerin temel liderlik sorumluluklarını yerine getirmemesi sebebiyle olduğunu belirtmektedirler.
Arife İclal Çimen ve Tuncay Yılmaz (2023)	Bu çalışmada sessiz istifanın önlenmesi için çalışan beklentilerinin ölçülmesi, buna ilişkin uygulamaların geliştirilmesi ve güvenli, destekleyici bir çalışma ortamının yaratılması gerektiği belirtilmiştir
Karaduman (2023)	Sessiz istifa kavramını insan kaynakları profesyonelleri, yönetim danışmanları, akademisyenler ve ilgili sektör temsilcilerinden oluşan 89

	Linkedin hesabındaki paylaşımlar üzerinden analiz etmiştir. Analize göre sessiz istifanın nedenleri olarak "Covid-19, tükenmişlik, çalışma ortamı ve Z kuşağının iş alışkanlıkları" temaları belirlenmiştir
Kobak (2023)	Özel sektör çalışanları ve işverenlerSessiz istifayı etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler: 1) Sosyal izolasyon, 2) ekonomik etkiler, 3) yöneticinin liderlik eksikliği, 4) açık iletişimin olmaması, 5) geribildirim eksikliği, 6) takdir görmeme.
Kızılcan (2023)	Özel sektör (kabin amirleri) çalışanları Kabin amirlerinde sessiz istifa sebepleri: 1) Rutin çalışma saatlerinin olmayışı, 2) özel hayata yeterince vakit ayıramama, 3) uzun yatılı görevler, 4) başarıların takdir edilmemesi, 5) kabin amiri adaylarının amir olamayışı, 6)düşük maaş, 7) şirkette katı kuralların uygulanması.
Tayfun Arar, Nurcan Çetiner, Gülşen Yurdakul (2023)	Sessiz istifayı hem öncül hem de sonuç olarak çift yönlü etkileyen üç faktör sunmuşlardır. Bu faktörleri; olası öncüller, çift yönlü etkiler ve beklenen sonuçlar başlıkları altında açıklamışlardır
Özen vd. (2024)	Sessiz istifa sebepleri dört faktöre dayanmaktadır: 1) Yönetsel faktörler, 2) sosyal faktörler, 3) ekonomik faktörler, 4) öğretmenlerin refahını etkileyen faktörler
Yılmaz vd.(2024)	Katılımcıların sessiz istifa davranışına örnek olarak "katkı yapmama, düşük performans sergileme, ilişkileri ve iletişimi en aza indirme, düşük motivasyon ve mesleki konularamesleki gelişime ilgisizlik" gibi davranışları vermiştir.
Mahand ve Cam (2023)	Sosyal Mübadele Teorisi, Kaynakların Korunması Teorisi ve Kuşaklar Teorisi'nden yola çıkılarak sessiz istifa kavramının teorik çerçevesini çizmişlerdir. Daha sonra sorunsalın öncülleri yönetsel/örgütsel faktörler ve çalışan kaynaklı faktörler olarak iki gruba ayrılmışlardır. Öte yandan çalışmaların da hem öncül hem de sonuç olarak sessiz istifayı çift yönlü etkileyen üç faktör sunmuşlardır. Bu faktörleri; olası öncüller, çift yönlü etkiler ve beklenen sonuçlar başlıkları altında açıklamışlardır.
Arar vd. (2023)	Sosyal Mübadele Teorisi, Kaynakların Korunması Teorisi ve Kuşaklar Teorisi'nden yola çıkılarak sessiz istifa kavramının teorik çerçevesini çizmişlerdir. Daha sonra sorunsalın öncülleri yönetsel/örgütsel faktörler ve çalışan kaynaklı faktörler olarak iki gruba ayrılmışlardır. Öte yandan çalışmaların da hem öncül hem de sonuç olarak sessiz istifayı çift yönlü etkileyen üç faktör sunmuşlardır. Bu faktörleri; olası öncüller, çift yönlü etkiler ve beklenen sonuçlar başlıkları altında açıklamışlardır.
Çimen ve Yılmaz (2023)	Çalışmalarında sessiz istifanın nedenlerini, bireylerin bu durumu nasıl ortaya koyduğunu ve bu durumu önlemek için neler yapılması gerektiğini detaylı bir şekilde ele almaktadır. Özellikle çalışanların işyerlerindeki tutum ve davranışlarındaki değişikliklerin, örgüt kültürü ve organizasyon üzerindeki etkileri vurgulanmıştır. Sessiz istifanın önlenmesi için çalışan beklentilerinin ölçülmesi, buna ilişkin uygulamaların geliştirilmesi ve güvenli, destekleyici bir çalışma ortamının yaratılması gerektiği belirtilmiştir.
Gün (2024)	Sessiz istifada en önemli ana kriterler: 1) Ekonomik faktörler, 2) iş ile ilgili faktörler, 3) bireysel faktörler, 4) yönetsel faktörler.

Türkiye'de yapılan önemli çalışmalar

Türkiye'de sessiz istifa üzerine yapılan araştırmaların büyük bir kısmı 2022 sonrası hız kazanmıştır. Bu dönemde sessiz istifa; örgütsel adalet, liderlik tarzları, iş tatmini, tükenmişlik ve kuşak farklılıkları bağlamında incelenmiştir.

Örneğin, Youthall (2022) tarafından yapılan saha araştırmasında genç çalışanların %46,6'sının kendisini sessiz istifaya yatkın, %24,4'ünün ise aktif olarak bu süreçte olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Araştırma, iş-yaşam dengesi, iş tanımlarının belirsizliği ve düşük maaşların bu süreci tetikleyen en önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

Deniz (2023) ise özel sektör çalışanlarının sessiz istifaya yönelten nedenlerini örgütsel adaletsizlik (%23), toksik örgüt kültürü (%22,8), mobbing (%15,8) ve yönetici tutumlarıyla açıklamıştır. Benzer biçimde, Avcı (2023) belediye çalışanları üzerinde yaptığı araştırmada sessiz istifa ile örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik ve işe yoğunlaşamama arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Esen (2023) kamu kurumlarında sessiz istifa nedenlerini sistem sorunu, çaresizlik, kızgınlık ve duygusal tatminsizlik kavramlarıyla ifade etmiştir. Ayrıca, Özcan (2023) sağlık çalışanlarının düşük ücret, şiddet ve adaletsiz uygulamalar nedeniyle sessiz istifa eğiliminde olduklarını göstermiştir. Avşar (2024) ise sessiz istifayı metaforlarla incelemiş, çalışanların bu süreci "küsmek, vazgeçiş, umursamamak" şeklinde ifade ettiklerini ortaya koymuştur.

Türkiye'de yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında da önemli katkılar bulunmaktadır. Boz vd. (2023) tarafından geliştirilen ölçek "güvensizlik, aidiyet, değersizlik, iletişimsizlik ve tutarsızlık" boyutlarıyla sessiz istifayı ölçerken, Savaş ve Turan (2023) "bağlılıkta azalma, motivasyonsuzluk, sosyalleşme ve kendini koruma" faktörlerini belirlemiştir.

Genel olarak Türkiye'deki bulgular, sessiz istifanın ekonomik, yönetsel ve bireysel faktörlerin birleşimiyle ortaya çıktığını ve özellikle genç çalışanlar arasında yaygınlaştığını göstermektedir.

Uluslararası önemli araştırmalar

Uluslararası literatürde sessiz istifa, genellikle işten ayrılma niyeti, çalışan bağlılığı, tükenmişlik ve liderlik bağlamında ele alınmaktadır.

Gallup (2022) tarafından ABD'de 15.000 çalışanla yürütülen araştırmada, işgücünün en az yarısının sessiz istifa eğiliminde olduğu, özellikle 35 yaş altı çalışanlarda bağlılık seviyesinin ciddi oranda düştüğü ortaya konmuştur. Bu sonuç, genç kuşağın işyerlerinde kişisel gelişim fırsatları bulamamasıyla ilişkilendirilmiştir.

Bannan (2022) tarafından yapılan çalışmada, ABD'de çalışanların %21'inin yalnızca asgari düzeyde çalıştığı ve %5'inin aldıkları ücretin karşılığını bile vermediği tespit edilmiştir. Neden olarak ise tükenmişlik ön plana çıkmaktadır.

Galanis vd. (2023) Yunanistan'da hemşireler üzerinde yaptıkları çalışmada, iş tükenmişliği ve iş doyumunun sessiz istifa üzerinde belirleyici olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Lu vd. (2023) Çin'de öğretim üyeleri üzerinde yaptıkları çalışmada iş yükü, algılanan performans için ödeme ve örgütsel bağlılık faktörlerinin sessiz istifa niyetini etkilediğini göstermiştir.

Uluslararası yazında ayrıca kavramın teorik temellerine odaklanan çalışmalar da vardır. Atalay ve Dağıstan (2023) sessiz istifanın yeni bir olgu olmadığını, motivasyon ve sosyal değişim teorileriyle ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Anand vd. (2023) ise hem sessiz istifa hem de sessiz işten çıkarma için ölçüm modeli geliştirmiştir.

Özetle, uluslararası literatür sessiz istifayı küresel bir işyeri sorunu olarak ele almakta ve özellikle tükenmişlik, bağlılık ve liderlik yetersizlikleriyle ilişkilendirmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden döküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalara ulusal ve uluslararası tez, makale, raporların taranmasıyla ulaşılmıştır. Yök tez merkezi, google akademik ve bilimsel dergiler vb. veri tabanlarında 2022-2025 yıllarında yayımlanmış olan çalışmalar taranmış yaklaşık 48 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmaların 29 tanesi çalışmaya dahil edilmiş ve sonuçları incelenmiştir.

Veri Çözümleme Yaklaşımı

Çalışmada betimsel içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Yani literatürdeki araştırmalar sınıflandırılarak sessiz istifanın nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri tematik çerçevede incelenmiş; kavramsal ve kuramsal açıklamalarla desteklenmiştir.

BULGULAR

Literatür bulguları, sessiz istifa olgusunun bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde çok boyutlu bir fenomen olduğunu göstermektedir. Bireysel düzeyde, özellikle Y ve Z kuşağı çalışanların anlamlı iş, özgürlük ve iş-yaşam dengesi beklentilerinin karşılanmaması, tükenmişlik ve motivasyon kaybı sessiz istifa davranışını tetiklemektedir (Aydın, 2023; Zhou, 2023; Maslach & Leiter, 2016). Örgütsel düzeyde ise liderlik eksiklikleri, adaletsiz yönetim uygulamaları, geri bildirim yetersizlikleri ve toksik iş ortamları, çalışanların işlerine duygusal yatırım yapmamalarına yol açmaktadır (Korkmaz & Yıldırım, 2023; Erdem & Kaya, 2022). Toplumsal ve ekonomik etkenler, iş güvencesizliği, pandemi sonrası değişen iş koşulları ve ekonomik krizler sessiz istifayı artıran makro düzey faktörler olarak öne çıkmaktadır (Frankl, 2006; Gallup, 2022).

Karşılaştırmalı analiz, Türkiye'de sessiz istifanın daha çok ekonomik ve örgütsel adalet eksikliklerinden kaynaklandığını, uluslararası literatürde ise liderlik, tükenmişlik ve bağlılık eksiklerinin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sessiz istifanın temel olarak çalışanların örgütle olan psikolojik bağının zayıflamasıyla ilişkili olduğunu ve farklı bağlamlarda farklı öncüllerle ortaya çıktığını göstermektedir.

SONUÇ

Bu derleme, sessiz istifanın günümüz iş dünyasında giderek yaygınlaşan ve önemli bir sorun haline gelen bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışanlar için öneriler arasında iş-yaşam dengesine özen göstermek, psikolojik dayanıklılık ve tükenmişliği önleyici stratejiler geliştirmek ön plana çıkmaktadır. Yöneticiler açısından, kapsayıcı liderlik uygulamaları benimsemek, çalışanlarla etkili iletişim kurmak ve motivasyonu artırıcı uygulamalar geliştirmek önemlidir. Araştırmacılar için ise farklı sektörlerde nitel çalışmalar yapmak, uzunlamasına araştırmalar yürütmek ve sessiz istifa olgusunun kültürel ve örgütsel bağlamlarını daha derinlemesine incelemek önerilmektedir. Bu yaklaşımlar, hem bireysel düzeyde çalışanların psikolojik iyi oluşunu desteklemeye hem de örgütsel düzeyde sürdürülebilir verimlilik sağlamaya katkıda bulunacaktır.

Karşılaştırmalı değerlendirme

Türkiye'de ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında, bazı benzerlikler ve farklılıklar göze çarpmaktadır.

Benzerlikler:

- Her iki literatürde de sessiz istifa, tükenmişlik, iş doyumu düşüklüğü, yönetsel yetersizlikler ve iş-yaşam dengesi sorunları ile ilişkilendirilmiştir.

- Sessiz istifanın özellikle genç kuşak çalışanlar arasında daha yaygın olduğu hem Türkiye'deki Youthall araştırması hem de Gallup verileriyle doğrulanmaktadır.
- Ölçek geliştirme çalışmalarında benzer boyutlar (bağlılık, iletişim, motivasyon, değer görme) öne çıkmaktadır.

Farklılıklar:

- Türkiye'de ekonomik koşullar (düşük ücret, yan hak yetersizliği) sessiz istifayı açıklamada daha güçlü bir faktörken, uluslararası çalışmalarda liderlik, çalışan bağlılığı ve kişisel gelişim fırsatlarının eksikliği daha ön plandadır.
- Uluslararası literatür, sessiz istifayı tarihsel ve teorik perspektiflerle ele alırken (ör. motivasyon teorileri, sosyal değişim teorisi), Türkiye'de çalışmalar daha çok güncel saha araştırmaları ve ölçek geliştirme üzerine yoğunlaşmaktadır.
- ABD ve Avrupa'da yapılan çalışmalarda sessiz istifanın "örgüt kültürü" ve "liderlik stilleri" ile bağlantısı daha çok vurgulanırken, Türkiye'de "örgütsel adalet, mobbing ve toksik iş ortamı" faktörleri öne çıkmaktadır.

Sonuç

Döküman analizi yöntemiyle incelenen literatür, sessiz istifanın hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda güncel ve önemli bir çalışma konusu olduğunu göstermektedir. Türkiye'de ekonomik ve yönetsel faktörler ön plandayken, uluslararası çalışmalarda liderlik, bağlılık ve tükenmişlik odaklı açıklamalar öne çıkmaktadır. Karşılaştırmalı analiz, sessiz istifanın farklı bağlamlarda farklı öncüllerle ortaya çıktığını ancak temelde çalışanların örgütle olan psikolojik bağlarının zayıflamasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çözüm Önerileri

Sessiz istifayla mücadele etmek için birey, yönetici ve kurumsal düzeyde çeşitli stratejilerin uygulanması gerekmektedir.

Yöneticilere Yönelik Öneriler

- Açık ve şeffaf iletişim kanalları oluşturulmalıdır.
- Performans geri bildirimleri düzenli ve yapıcı şekilde verilmelidir.
- Psikolojik güven ortamı oluşturulmalı; çalışanlar fikirlerini özgürce ifade edebilmelidir (Erdem & Kaya, 2022).
- Yöneticilere empati, liderlik ve duygusal zekâ eğitimleri verilmelidir.

Kurumlara Yönelik Öneriler

- Esnek çalışma saatleri ve hibrit modeller teşvik edilmelidir.
- Kurumsal amaç ve değerler çalışanlarla paylaşılmalı, işin anlamı netleştirilmelidir.
- İş-yaşam dengesine yönelik programlar uygulanmalı; tükenmişliğin önlenmesine yönelik politikalar geliştirilmelidir (Maslach & Leiter, 2016).

- Kurum içi yükselme olanakları ve ödül sistemleri şeffaf şekilde belirlenmelidir.

Çalışanlara Yönelik Öneriler

- Kendi ihtiyaçlarını fark ederek sınırlarını belirlemeli ve yöneticilerle açık iletişim kurmalıdır.
- Kişisel gelişim ve kariyer planlaması konusunda aktif rol almalıdır.
- Psikolojik dayanıklılıklarını artırmak için profesyonel destek veya kişisel kaynaklara yönelmelidirler (Luthans et al., 2007).

KAYNAKLAR

Acar, B., & Toprak, A. (2025). Kariyer geliştirme fırsatlarının çalışan bağlılığına etkisi: Türkiye'de bir banka örneği. Yönetim ve Organizasyon Araştırmaları Dergisi, 32(1), 67–88. https://doi.org/10.5455/yozder.2025.01

Anand, A., Sharma, R., & Bedi, H. S. (2023). Developing measurement models for quiet quitting and quiet firing. International Journal of Human Resource Studies, 13(2), 45–62.

Arar, T., Çetiner, N., & Yurdakul, G. (2023). Sessiz istifa kavramının öncülleri ve sonuçları üzerine kuramsal bir inceleme. İşletme Araştırmaları Dergisi, 15(4), 1234–1251.

Arslan, A., & Yıldırım, G. (2024). Liderlik stillerinin çalışan bağlılığı ve sessiz istifa eğilimine etkisi. İşletme ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 11(1), 112–129.

Atalay, A., & Dağıstan, A. (2023). Sessiz istifanın kuramsal temelleri: Motivasyon ve sosyal değişim teorileri bağlamında bir değerlendirme. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(2), 356–372.

Avcı, M. (2023). Belediye çalışanlarında sessiz istifa ve örgütsel sinizm ilişkisi. Yerel Yönetimler Dergisi, 7(2), 101–120.

Avşar, N. (2024). Sessiz istifanın metaforik analizi: Çalışanların işten uzaklaşma deneyimleri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 14(3), 223–240.

Aydın, B. (2023). Yeni nesil çalışanlarda sessiz istifa eğilimleri: İş-yaşam dengesi ve anlamlı iş arayışı. Çalışma İlişkileri Dergisi, 14(1), 67–85.

Bannan, K. J. (2022). Quiet quitting: Why employees are doing less at work. Forbes. https://www.forbes.com

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Sage.

Boldger,M. (2009). The quiet quitting phenomenon: Economic perspectives on employee disengagement. In Proceedings of the International Economics Symposium (pp. 45–59).

Boz, H., Yıldız, E., & Demir, F. (2023). Sessiz istifa ölçeği geliştirme çalışması. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 19(3), 456–474.

Çakmak, E., & Güler, M. (2023). İş-yaşam dengesi ve tükenmişlik ilişkisinin çalışan performansına etkisi: Hizmet sektörü örneği. Çalışma İlişkileri Dergisi, 14(2), 201–220.

De Smet, A., Dowling, B., Hancock, B., & Schaninger, B. (2022). Great attrition or great attraction? The choice is yours. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com

Deniz, Y. (2023). Özel sektör çalışanlarında sessiz istifa nedenleri: Adalet, kültür ve mobbing faktörleri. İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi, 11(2), 145–162.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Erdem, M., & Kaya, H. (2022). Psikolojik güvenlik ve çalışan bağlılığı: Sessiz istifayı önlemede bir yol. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(4), 678–693.

Esen, A. (2023). Kamu kurumlarında sessiz istifa olgusunun nedenleri. Kamu Yönetimi Dergisi, 56(2), 203–224.

Frankl, V. E. (2006). İnsanın anlam arayışı (S. Budak, Çev.). Okuyanus Yayınları. (Orijinal eser 1946'da yayımlandı)

Gallup. (2022). State of the global workplace 2022 report. Gallup Press. https://www.gallup.com

Galanis, P., Katsiroumpa, A., Vraka, I., Siskou, O., Konstantakopoulou, O., Katsoulas, T., & Kaitelidou, D. (2023). Impact of job burnout on job satisfaction and quiet quitting among nurses. BMC Nursing, 22(1), 56.

González, L., & Pérez, M. (2022). Quiet quitting in Argentina: Work attitudes in times of uncertainty. Latin American Journal of Management Studies, 18(2), 89–105.

Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work–family balance: A review and extension of the literature. Journal of Management, 37(1), 17–28. https://doi.org/10.1177/0149206310385292

Gün, R. (2024). Sessiz istifanın belirleyicileri: Ekonomik, bireysel ve yönetsel faktörler. Çalışma Psikolojisi Dergisi, 9(1), 33–52.

Hamouche, S., Koritos, C., & Papastathopoulos, A. (2022). Addressing quiet quitting: Organizational interventions and managerial strategies. European Management Journal, 40(6), 799–812.

Herzberg, F. (1959). The motivation to work. Wiley.

Hu, J., & Zhao, W. (2024). Work-life balance, burnout, and quiet quitting: Evidence from China. Journal of Organizational Psychology, 24(1), 102–118.

Kanten, P., & Ülker, F. (2023). Psikolojik güvenlik algısının çalışan sessizliği üzerindeki etkisinde örgütsel destek algısının rolü. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 19(2), 275–294. https://doi.org/10.17130/ijmeb.1208710

Karaduman, S. (2023). Sessiz istifa üzerine sosyal medya paylaşımlarının analizi. İletişim Çalışmaları Dergisi, 41(3), 77–95.

Kızılcan, Z. (2023). Kabin amirlerinde sessiz istifa nedenleri: Bir saha araştırması. Havacılık ve İnsan Kaynakları Dergisi, 5(1), 110–127.

Kobak, B. (2023). Sessiz istifayı etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler: Özel sektör çalışanları üzerine bir araştırma. Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 12(2), 250–268.

Korkmaz, S., & Yıldırım, F. (2023). İş tatmini, tükenmişlik ve sessiz istifa ilişkisi: Türkiye örneği. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 15(3), 341–360.

Kuron, L., Lyons, S., & Schweitzer, L. (2023). Generational differences in quiet quitting attitudes. Journal of Career Development, 50(4), 321–338.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology (pp. 1297–1349). Rand McNally.

Lu, X., Wang, Y., & Chen, H. (2023). Quiet quitting among Chinese academics: Job demands, pay-for-performance, and organizational commitment. Higher Education Quarterly, 77(2), 301–320.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford University Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. Routledge.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, 1(1), 61–89. https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z

Özen, S., Demirtaş, H., & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlerde sessiz istifa nedenleri: Yönetsel, sosyal, ekonomik ve refah faktörleri. Eğitim Yönetimi Dergisi, 30(1), 88–104.

Roberts, L. M., & David, E. M. (2017). Invisible at work: An integrated model of workplace invisibility. Journal of Management, 43(1), 110–136.

Robinson, C., & Berry, A. (2022). TikTok and the rise of quiet quitting: Social media as a driver of workplace trends. Social Media & Society, 8(3), 1–12.

Savaş, Ö., & Turan, A. (2023). Sessiz istifa ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 56(2), 215–236.

Song, H. (2023). Quiet quitting as a coping strategy: Definitions and implications. Journal of Work and Organizational Studies, 29(1), 12–27.

Thalmus, M., & Caldwell, C. (2023). Leadership responsibilities and the decline of employee engagement: The quiet quitting challenge. Journal of Business Ethics, 189(2), 399–412.

Üstün, A., Demir, T., & Koç, M. (2022). İçsel işten ayrılma ve hizmet inovasyon davranışları arasındaki ilişki. Yönetim Bilimleri Dergisi, 20(3), 221–240.

Yıldız, B., & Eren, E. (2024). Örgütsel bağlılık, sessiz istifa ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi. İş ve İnsan Dergisi, 11(1), 25–44. https://doi.org/10.18394/iid.1284736

Yıldız, S., & Özmenekşe, Y. O. (2022). Sessiz istifa: Kavramsal kökenler, belirtiler ve COVID-19 sonrası değerlendirmeler. İşletme Araştırmaları Dergisi, 14(3), 890–907.

Yılmaz, F., Acar, N., & Koçak, Z. (2024). Sessiz istifa davranışları: Katkı yapmama, düşük performans ve motivasyon kaybı. Çalışma Psikolojisi Araştırmaları Dergisi, 10(1), 45–66.

Youthall. (2022). Türkiye gençlik işgücü raporu. Youthall. https://www.youthall.com

Zhang, L. (2021). Tangping movement and quiet quitting: Work attitudes in China. Asian Journal of Social Sciences, 49(2), 155–172.

Zhou, Y. (2023). Trust in supervisors and quiet quitting among young employees in China. Journal of Organizational Behavior, 44(1), 122–138.

YAŞAM DOYUMU KONUSUNDA TÜRKİYE'DE PSİKOLOJİ İLE EĞİTİM VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALLARINDA 2022-2024 YILLARI ARASINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ

Okan TİRİNG

Uzman Psikolojik Danışman, Marmara Üniversitesi
okantiring4@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9253-8403

Büşra AĞLAMAZ TİRİNG

Uzman Klinik Psikolog, Bernini Psikoloji
busraaglamaz@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3683-9161

Özet

Bu araştırmada, 2022–2024 yılları arasında Türkiye'de psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarında hazırlanmış doktora tezleri yaşam doyumu bağlamında incelenmiştir. Bulgular, yaşam doyumunun farklı yaş gruplarında (çocuklar, gençler, ebeveynler, yetişkinler), çeşitli bağlamlarda (öğrencilik, evlilik, engelli çocuk ebeveynliği, göçmenlik) ve bireysel özellikler (benlik ayrımlaşması, duygusal şemalar, ekran kullanımı, sosyal destek) çerçevesinde ele alındığını göstermektedir. Psiko-eğitim programları (örneğin farkındalık temelli egzersizler, Kabul ve Kararlılık Terapisi yönelimli uygulamalar) yaşam doyumunu artırmada etkili ve kalıcı bulunmuştur. Ancak göçmen öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda, yaşam doyumunun hukuki belirsizlik ve sosyal uyum sorunları gibi dışsal faktörlerden güçlü biçimde etkilendiği belirlenmiştir. Çalışmalar, yaşam doyumunun hem bireysel hem de çevresel değişkenlerin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle yaşam doyumunu artırmaya yönelik stratejilerin yalnızca bireysel müdahalelerle değil, aile, okul ve toplumsal düzeyde destekleyici politikalarla birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yaşam doyumu, psiko-eğitim programları, Türkiye'de doktora tezleri

Abstract

This study examined doctoral dissertations prepared in the fields of psychology and educational sciences in Türkiye between 2022 and 2024 with a focus on life satisfaction. The findings revealed that life satisfaction was investigated across different age groups (children, youth, parents, adults), in diverse contexts (student life, marriage, parenting children with disabilities, migration), and within various individual characteristics (self-differentiation, emotional schemas, screen use, social support). Psycho-educational programs (e.g., mindfulness-based exercises, Acceptance and Commitment Therapy-oriented interventions) were found to be effective and sustainable in enhancing life satisfaction. However, studies conducted with immigrant students indicated that life satisfaction was strongly influenced by external factors such as legal uncertainty and social adaptation difficulties. Overall, the dissertations demonstrated that life satisfaction is a multidimensional construct shaped by both individual and environmental variables. Therefore, strategies to enhance life satisfaction should not be limited to individual interventions but should also include supportive policies at the family, school, and societal levels.

Keywords: Life satisfaction, psycho-educational programs, doctoral dissertations in Türkiye

GİRİŞ

Yaşam doyumu kavramı üzerine yazılan doktora tezlerinin önemini vurgulamakta ve bu araştırmaların Türkiye'nin eğitim ve psikoloji alanındaki gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu açıklamaktadır. Yaşam doyumu, bireylerin yaşam kalitelerini, memnuniyet düzeylerini ve genel mutluluk hissini değerlendirmeleri açısından merkezi bir rol oynamaktadır. Eğitim süreçleri ve psikolojik iyi oluş, yaşam doyumunu etkileyen kritik faktörler arasında yer almaktadır. Eğitimsel

memnuniyet ve bireylerin psikolojik durumları, yaşam doyumu üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Lee, 2024).

Birçok araştırma, yaşam doyumunun sosyal sermaye ve bireylerin içsel motivasyonları gibi değişkenlerle de ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır (Lee & Bae, 2023; López-García, 2025). Türk ortamında yapılan doktora tezleri, yaşam doyumu ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulmuş ve bu durumun bireylerin psiko-sosyal gelişimine olan katkısını göstermiştir. Eğitim düzeyi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar, bireylerin sosyoekonomik durumlarının yaşam doyumlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Yüksek eğitim düzeyine sahip olan bireylerin, sosyal etkileşimleri artırma ve diğer bireylere güven duyma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur, bu da dolaylı olarak yaşam doyumunu artırmaktadır (Meçe, 2021; Mustafa, 2022).

Özellikle Türkiye'de, eğitim politikaları ve sosyal destek sistemlerinin yaşam doyumu üzerindeki etkisi de önemli bir araştırma konusudur. Eğitim harcamaları ve sosyal hizmetlerin artırılması, bireylerin yaşam doyumunu olumlu yönde etkileyebilecek temel faktörler olarak tanımlanmaktadır. Türkiye özelinde, eğitim ve yaşam doyumu arasındaki olumlu ilişki, bireylerin yaşam kalitesini artıran önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Acar & Tirgil, 2023; Choi et al., 2023). Bu bağlamda, Türkiye'de yürütülen doktora tezleri, eğitim sisteminin bireylerin yaşam doyumunu etkileyen birçok yönünü aydınlatmaktadır.

Araştırmalar, yaşam doyumunun sadece eğitim düzeyi ile değil, aynı zamanda bireylerin duygusal zekâ, sosyal ilişkileri ve genel yaşam kalitesi ile de ilişkili olduğunu göstermektedir (Smokova et al., 2023). Özellikle, eğitimde elde edilen başarıların bireylerin yaşam doyumunu artırmada önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile yaşam doyumları arasında güçlü bir bağ olduğu görülmüştür (Bayat et al., 2022; Hwang et al., 2021). Ayrıca, eğitimdeki başarı ile duygusal esneklik arasındaki ilişki de yaşam doyumunu etkileyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Rajapakshe, 2021).

Yaşam doyumu üzerine yapılan bu araştırmaların Türkiye'deki eğitim ve öğretim süreçlerine olan katkıları büyüktür. Söz konusu tezler, toplumda yaşam doyumunu artırma çabalarının temel taşlarını oluşturan verileri sunarak, eğitim politikalarının şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Psiko-eğitim programlarının etkileri, üniversite öğrenci gruplarında yapılan müdahalelerin yaşam doyumunu artırdığı ve sonuçlarının kalıcı olduğu gösterilmektedir (Acar & Tirgil, 2023). Dolayısıyla, eğitim sürecinin bireyler üzerindeki pozitif etkilerini ortaya koyan bu tezler, Türkiye'de yaşam doyumu yönündeki iyileşmelere katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'de gerçekleştirilen doktora tezleri, yaşam doyumu kavramı üzerine derinlemesine analizler sunmakta ve eğitim ile psikoloji alanlarında verilen eğitimin önemini vurgulamaktadır. Eğitim sisteminin ve uygulamalarının bireylerin yaşam kalitesine etkilerini değerlendiren bu çalışmalar, yaşam doyumunun artmasını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Gelecek yıllarda bu alandaki araştırmaların daha da derinleşmesi ve genişlemesi beklenmektedir. Ayrıca, Türkiye'nin eğitim politikalarının, bireylerin yaşam doyumlarını artırmayı hedefleyen stratejik yaklaşımlar geliştirmesi oldukça önemlidir (Kahraman et al., 2020).

YÖNTEM

Bu araştırma, 2022–2024 yılları arasında Türkiye'de eğitim ve psikoloji alanlarında hazırlanmış doktora tezlerinde yaşam doyumu konusunun ele alınış biçimini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu / İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın evrenini, 2022–2024 yılları arasında Türkiye'de üniversitelerin Eğitim Bilimleri ve Psikoloji ana bilim dallarında kabul edilen doktora tezleri oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanından "yaşam doyumu" anahtar kelimesi ile tarama yapılmış ve ulaşılan tezler incelenmiştir. Çalışmaya, doğrudan yaşam doyumunu bağımlı değişken olarak ele alan veya yaşam doyumu ile ilişkili değişkenleri araştıran doktora tezleri dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Tezler, YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden açık erişim durumlarına göre PDF formatında indirilmiş ve içerikleri ayrıntılı olarak taranmıştır. Araştırmaya dâhil edilme ölçütleri şunlardır: 2022–2024 yılları arasında tamamlanmış doktora tezleri olması, eğitim Bilimleri veya Psikoloji ana bilim dallarında hazırlanmış olması, yaşam doyumu kavramını doğrudan araştırma konusu yapması veya ilişkili değişkenler arasında yer vermesi. Bu ölçütleri karşılamayan tezler inceleme dışı bırakılmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen tezler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde şu aşamalar izlenmiştir: Tezlerin bibliyografik bilgileri (yıl, üniversite, ana bilim dalı, yazar) kodlanmıştır. Yaşam doyumu ile ilişkili araştırma desenleri (deneysel, ilişkisel tarama, nitel vb.) sınıflandırılmıştır. Katılımcı grupları (öğrenciler, ebeveynler, evli bireyler vb.) belirlenmiştir. Yaşam doyumu ile incelenen bağımsız değişkenler (farkındalık, benlik ayrımlaşması, ekran kullanımı, özel öğrenme güçlüğü, oyun bağımlılığı, kariyer umudu vb.) kategorilere ayrılmıştır. Bulgular, benzerlik ve farklılıklar üzerinden karşılaştırmalı olarak özetlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında incelenen doktora tezlerinin yaşam doyumu değişkeni ile ilgili temel bulgularına sırasıyla yer verilmiştir.

Terzioğlu (2022), Akdeniz Üniversitesi Rekreasyon Ana Bilim Dalı'nda yaptığı doktora tezinde, farkındalık temelli egzersiz programının üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu üzerindeki etkililiğini yarı deneysel bir modelle incelemiştir. Çalışmaya 30'u deney, 30'u kontrol grubunda olmak üzere 60 üniversite öğrencisi katılmıştır. Deney grubuna 8 oturumluk psiko-eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, farkındalık temelli egzersiz programına katılan deney grubundaki üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, psiko-eğitim programının öğrencilerin yaşam doyumlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının yaşam doyumu son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin yaşam doyumu son test puan ortalamaları ile üç ay sonraki izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, psiko-eğitim programının etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam doyumu ön test ve son test puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Ercen (2022), İstanbul Arel Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalı'nda yürüttüğü çalışmasında, 9-11 yaş arası 852 çocuğun ekran kullanım düzeyi ile algıladıkları stres, yaşam doyumu ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama modeliyle araştırmıştır. Çalışmanın yaşam doyumu ile ilgili temel bulguları şöyledir: Çocuklarda Yaşam Doyumu Ölçeği toplam puanı ile Algılanan Stres ve

Otomatik Düşünceler ölçeklerinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde bir ilişki gözlenmiştir. Yani yaşam doyumu arttıkça, algılanan stres ve otomatik düşünceler azalmaktadır. Sosyal medya kullanımı, mesajlaşma ve Youtube video izleme düzeyi arttıkça yaşam doyumu puanı hem okul hem de tatil dönemlerinde azalmaktadır. Okul günü TV izleme düzeyleri ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir fark gözlenmiş; hiç TV izlemeyen çocukların, 1 veya 2 saat izleyenlere göre yaşam doyumu puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Tatil gününde ise TV izleme ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tableti olan çocukların yaşam doyumlarının, tableti olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal medya hesabı olan çocukların yaşam doyumlarının, olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kalafatoğlu (2022), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda gerçekleştirdiği nitel tez çalışmasında, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı almış 25 ilköğretim öğrencisinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, yaşam doyumu ve umutlarına ilişkin deneyimlerini fenomenolojik desenle incelemiştir. Yaşam doyumu teması altında elde edilen bulgular benlik, aile, akran ve okul kategorilerinde ele alınmıştır. Benlik kategorisinde, katılımcılar ÖÖG deneyiminin duygularını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Yaşadıkları akademik zorluklar nedeniyle üzgün, kötü ve mutsuz hissettiklerini, akranlarıyla kendilerini kıyasladıklarında "tembel" olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, okuma-yazma gibi temel becerileri kazandıklarında kendilerini "süper", mutlu ve iyi hissettiklerini belirten olumlu ifadelere de rastlanmıştır. Aile kategorisinde, katılımcıların ifadeleri ÖÖG'nin sadece kendilerinin değil, ailelerinin de yaşam doyumunu olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ebeveynlerinin de bu durumdan dolayı mutsuz olduğunu ve akademik başarı durumunda daha mutlu olacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, ailelerinin düşük not aldıklarında kendilerine kızdığını veya baskı yaptığını ifade eden öğrenciler, bu davranışların yaşam doyumlarını olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Akran kategorisinde, katılımcılar akranlarının akademik zorlukları nedeniyle kendileriyle dalga geçtiklerini, onları damgaladıklarını ve dışladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun yaşam doyumlarını olumsuz etkileyen önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Okul kategorisinde ise, katılımcılar akademik başarılarının artması durumunda öğretmenlerinin kendilerine yönelik davranış ve duygularının değişeceğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin kendileriyle daha fazla ilgileneceğini ve daha iyi davranacağını düşünmeleri, mevcut okul yaşantılarından doyumlarını etkileyen bir faktör olarak görülmüştür.

Selvi (2022), Trakya Üniversitesi Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı'nda yaptığı doktora tezinde, zihinsel engelli çocuğa sahip 116 ebeveynin yaşam doyumu, yaşam kalitesi ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel ve betimsel tarama modelindeki bu araştırmanın yaşam doyumu ile ilgili bulguları şöyledir. Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların genel olarak yaşam doyumlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcılar "yaşamımdan memnunum" ifadesine orta düzeyde katılırken, "tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim" ifadesine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin yaşam doyumu düzeyleri, çocuğun cinsiyetine, ebeveynin kendi cinsiyetine veya medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Eğitim durumu açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaokul, lise ve üniversite mezunlarının yaşam doyumu puanları, ilkokul mezunlarının aleyhine anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Yaşam doyumu ile yaşam kalitesinin alt boyutları (aile etkileşimi, duygusal, ebeveynlik yeterlilik, fiziksel/finansal/materyal yeterlilik) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, yaşam doyumu ile benlik saygısı arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Barakas (2023), İstanbul Arel Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalı'nda, 606 evli birey ile yürüttüğü ilişkisel tarama modelindeki çalışmasında, benlik ayrımlaşmasının evlilik kalitesi ve yaşam doyumu ile ilişkisinde mahremiyet bilincinin düzenleyici ve aracı rolünü incelemiştir. Araştırmanın yaşam doyumu ile ilgili temel bulguları şöyledir. Benlik ayrımlaşması ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benlik ayrımlaşması arttıkça evli bireylerin yaşam doyumlarının da arttığı görülmüştür. Benlik ayrımlaşması ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide mahremiyet bilincinin düzenleyici bir rolü olduğu tespit edilmiştir. Orta ve yüksek düzeyde mahremiyet bilincine sahip evli bireylerde, benlik ayrımlaşmasının yaşam doyumu üzerindeki etkisi artmaktadır. Mahremiyetin alt boyutları olan "bireysel mahremiyet", "ilişkinin mahremiyeti" ve "sınırlar" da benzer şekilde düzenleyici bir rol oynamaktadır. Benlik ayrımlaşması ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide mahremiyet bilincinin kısmi aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir.

Marufoğlu (2023), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda yaptığı deneysel çalışmada, Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT) yönelimli psiko-eğitim programının engelli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik esneklik, ölüm kaygısı, tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarından oluşan 39 ebeveynin katıldığı araştırmanın yaşam doyumu ile ilgili temel bulguları şunlardır. Uygulanan yedi oturumluk psiko-eğitim programının, engelli çocuğu olan ebeveynlerin yaşam doyumu düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının yaşam doyumu son test ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun son test ve dört hafta sonraki izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması, programın etkisinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Makas (2024), Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda yaptığı doktora tezinde, 549 üniversite öğrencisinin çevrimiçi oyun bağımlılığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal şemaların aracılık etkisini ilişkisel tarama ve yapısal eşitlik modeliyle incelemiştir. Araştırmanın yaşam doyumu ile ilgili temel bulguları şunlardır. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yaşam doyumu düzeyleri ile duygusal şemalardan anlaşılabilirlik ve hisleri kabullenme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ruminasyon, farklılık ve süreklilik duygusal şemaları ile ise negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda, çevrimiçi oyun bağımlılığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal şemaların tam aracılık etkisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal şemalar modele dahil edildiğinde, yaşam doyumunun çevrimiçi oyun bağımlılığını yordama düzeyi anlamsız hale gelmiştir.

Ertuğ (2024), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda yürüttüğü yarı deneysel tez çalışmasında, Umut Odaklı Kariyer Gelişim Modeline dayalı psikoeğitim programının 30 göçmen lise öğrencisinin kariyer umudu, kontrol odağı ve yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Yaşam doyumu ile ilgili temel bulgular şöyledir. Geliştirilen psikoeğitim programının göçmen lise öğrencilerinin yaşam doyum düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Deney grubunun yaşam doyumu ölçeği ön test, son test ve dört ay sonraki izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının yaşam doyumu son test ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmacı bu durumu, göçmen öğrencilerin yaşadığı hukuki statü belirsizliği, gelecek kaygısı, sosyal uyum sorunları gibi faktörlerin yaşam doyumunu daha derinden etkilemesine bağlamıştır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada incelenen tezler, yaşam doyumunun Türkiye'de farklı bağlamlarda ve farklı katılımcı grupları üzerinde ele alındığını ortaya koymuştur. Bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, yaşam doyumunu artırmaya yönelik çeşitli faktörler ve sınırlılıklar ön plana çıkmaktadır.

Öncelikle, psiko-eğitim programları yaşam doyumunu yükseltmede önemli bir rol oynamaktadır. Terzioğlu'nun (2022) farkındalık temelli egzersiz programı ile Marufoğlu'nun (2023) Kabul ve Kararlılık Terapisi yönelimli psiko-eğitim çalışmasında, müdahale alan gruplarda yaşam doyumunun anlamlı şekilde yükseldiği ve bu etkinin izleme testlerinde de kalıcı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, yapılandırılmış psiko-eğitim uygulamalarının bireylerin yaşam kalitelerini artırıcı etkisini vurgulamaktadır.

Yaşam doyumunu artırıcı her müdahale aynı derecede başarılı sonuçlar vermemektedir. Ertuğ'un (2024) göçmen lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, geliştirilen kariyer odaklı psiko-eğitim programının yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu durum, yaşam doyumunun yalnızca eğitimsel müdahalelerle değil, aynı zamanda göçmenlikten kaynaklanan hukuki belirsizlik, sosyal uyum sorunları ve gelecek kaygısı gibi dışsal faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir. Dolayısıyla yaşam doyumunu geliştirmeye yönelik programların, bireysel düzeyin ötesine geçerek daha geniş ekolojik bağlamları da dikkate alması gerekmektedir.

Araştırmalardan elde edilen diğer bulgular, yaşam doyumunun bireysel özellikler ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Barakas'ın (2023) çalışmasında, benlik ayrımlaşması ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki saptanmış, ayrıca mahremiyet bilincinin bu ilişkiyi düzenleyici ve kısmi aracı bir rol oynadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Makas'ın (2024) araştırmasında yaşam doyumunun duygusal şemalarla bağlantılı olduğu, özellikle hisleri kabullenme ve anlaşılabilirlik şemalarının yaşam doyumunu güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, bireylerin içsel süreçlerinin yaşam doyumunun belirlenmesinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Çocukluk ve özel gereksinim bağlamında yürütülen çalışmalar ise yaşam doyumunun sosyal çevreden güçlü şekilde etkilendiğini ortaya koymuştur. Ercen'in (2022) çalışmasında çocuklarda ekran kullanımı ve sosyal medya etkileşimlerinin yaşam doyumunu azalttığı; Kalafatoğlu'nun (2022) özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle yaptığı araştırmada ise aile baskısı, akran zorbalığı ve öğretmen tutumlarının yaşam doyumunu olumsuz etkilediği bulunmuştur. Bu sonuçlar, yaşam doyumunun yalnızca bireysel psikolojik süreçlerle değil, aynı zamanda aile, akran ve okul ortamı gibi çevresel faktörlerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Son olarak, ebeveynlerle yapılan çalışmalarda (Selvi, 2022) zihinsel engelli çocuğa sahip anne-babaların yaşam doyumunun orta düzeyde kaldığı ve yaşam kalitesiyle pozitif, benlik saygısıyla ise negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, ebeveynlerin yaşam doyumunun hem yüklenen roller hem de öznel algılarla bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak, incelenen tezler yaşam doyumunun çok boyutlu bir yapı olduğunu ve bireylerin yaşam dönemleri, roller, sosyal bağlamlar ve psikolojik özellikleri tarafından şekillendiğini göstermektedir. Bulgular, yaşam doyumunu artırmaya yönelik stratejilerin psiko-eğitim uygulamaları, aile desteği, sosyal çevre düzenlemeleri ve bireysel farkındalık çalışmaları gibi çok yönlü müdahalelerle güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Bu araştırmada, 2022–2024 yılları arasında Türkiye'de eğitim ve psikoloji alanlarında hazırlanmış doktora tezleri yaşam doyumu bağlamında incelenmiştir. Bulgular, yaşam doyumunun farklı yaş gruplarında, çeşitli sosyal bağlamlarda ve farklı bireysel özellikler çerçevesinde ele alındığını göstermiştir.

Yapılan tezler yaşam doyumunu artırmaya yönelik psiko-eğitim programlarının (örneğin farkındalık temelli egzersizler ve Kabul ve Kararlılık Terapisi yönelimli uygulamalar) etkili ve kalıcı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, göçmen öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada görüldüğü gibi, yaşam doyumu dışsal faktörlerden (hukuki belirsizlik, sosyal uyum sorunları, gelecek kaygısı) güçlü biçimde etkilenmekte ve yalnızca eğitimsel müdahalelerle yükseltilememektedir. Yaşam doyumunu etkileyen değişkenlerin çeşitliliği dikkat çekicidir. Çocukluk döneminde ekran kullanımı ve sosyal medya etkileşimleri, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde aile ve akran tutumları, ebeveynlerde engelli çocukla ilişkili yaşam koşulları ve benlik saygısı, yetişkinlerde ise benlik ayrımlaşması, mahremiyet bilinci ve duygusal şemalar yaşam doyumunun belirleyicileri olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, yaşam doyumunun hem bireysel hem de çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, 2022–2024 yıllarında Türkiye'de gerçekleştirilen doktora tezleri, yaşam doyumunun geliştirilmesine yönelik bilimsel bilgi birikimine önemli katkılar sunmuştur. Çalışmalar, yaşam doyumunu artırma çabalarının yalnızca bireysel müdahalelerle değil, aynı zamanda aile, okul, sosyal çevre ve toplumsal düzeyde destekleyici politikalarla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu yönüyle tezler, hem eğitim hem de psikoloji alanında uygulamaya ve politika geliştirmeye ışık tutan değerli veriler sağlamaktadır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı, yalnızca 2022–2024 yılları arasında Türkiye'de eğitim ve psikoloji alanlarında hazırlanmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olan doktora tezleriyle sınırlı olmasıdır. Dolayısıyla incelenen tezler, tüm üniversitelerde yürütülmüş ancak erişime kapalı bırakılan ya da farklı disiplinlerde hazırlanan yaşam doyumu çalışmalarını kapsamamaktadır. Ayrıca tezlerin içerikleri, araştırmacıların kullandığı yöntem, örneklem büyüklüğü ve ölçme araçları ile sınırlı olup, elde edilen bulgular bu bağlamların ötesine genellenemez. Bu nedenle sonuçlar, yalnızca incelenen tezlerdeki veriler doğrultusunda yorumlanmalı ve yaşam doyumu konusundaki bütünsel tabloyu yansıtmadığı dikkate alınmalıdır.

KAYNAKLAR

Barakas, R. (2023). Evli bireylerde benlik ayrımlaşmasının evlilik kalitesi ve yaşam doyumu ile ilişkisinde mahremiyet bilincinin düzenleyici ve aracı rolü (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Ertuğ, H. İ. (2024). Umut odaklı kariyer gelişim modeline dayalı psikoeğitim programının göçmen lise öğrencilerinin kariyer umudu, kontrol odağı ve yaşam doyumu düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kalafatoğlu, M. R. (2022). Özel öğrenme güçlüğü tanılı ilköğretim öğrencilerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri, yaşam doyumu ve umut: Nitel bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Makas, S. (2024). Çevrimiçi oyun bağımlılığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal şemaların aracılık etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Marufoğlu, M. (2023). Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının engelli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik esneklik, ölüm kaygısı, tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Selvi, E. (2022). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumu, yaşam kalitesi ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Terzioğlu, Z. A. (2022). Farkındalık temelli egzersiz programının üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu üzerindeki etkililiğinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Acar, Ü. and Tirgil, A. (2023). Public expenditures and life satisfaction: evidence from turkey. The Developing Economies, 61(1), 36-56. https://doi.org/10.1111/deve.12343

Bayat, F., Ozgoli, G., Mahmoodi, Z., & Nasiri, M. (2022). Do educated women have more sexual satisfaction? a systematic review study. Crescent Journal of Medical and Biological Sciences, 10(1), 11-19. https://doi.org/10.34172/cjmb.2023.03

Choi, Y., Joshanloo, M., Lee, J., Lee, H., Lee, H., & Song, J. (2023). Understanding key predictors of life satisfaction in a nationally representative sample of koreans. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(18), 6745. https://doi.org/10.3390/ijerph20186745

Hwang, H., Lee, Y., & Kim, B. (2021). Effects of relative leisure deprivation between regions on life satisfaction in koreans: focusing on baby boomers. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(24), 12905. https://doi.org/10.3390/ijerph182412905

Kahraman, S., Yasin, E., & Eken, F. (2020). Impact of perceived stress and religious attitude on life satisfaction in generation y. Spiritual Psychology and Counseling, 5(2), 185-202. https://doi.org/10.37898/spc.2020.5.2.101

Lee, J. and Bae, S. (2023). The relationship between smartphone use motives, social capital, digital literacy, and life satisfaction in elderly koreans. Iranian Journal of Public Health. https://doi.org/10.18502/ijph.v52i12.14316

Lee, S. (2024). The impacts of college educational satisfaction and helpfulness of career support on life satisfaction among korean youth: the mediating role of mental health. Plos One, 19(1), e0296702. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296702

López-García, G. (2025). Influence of teaching efficacy and competence on life satisfaction in pre-service physical education teachers: is there a gender difference?. Healthcare, 13(16), 2055. https://doi.org/10.3390/healthcare13162055

Mustafa, A. (2022). Examining correlates of life satisfaction among indian older adults using household fixed-effect approach. Discover Social Science and Health, 2(1). https://doi.org/10.1007/s44155-022-00028-8

Meçe, M. (2021). Trust and life satisfaction in albania.. https://doi.org/10.46763/scgw212453m

Rajapakshe, W. (2021). Life satisfaction of young female factory workers in developing countries: a grounded theory approach to develop a model. Asian Research Journal of Arts & Social Sciences, 1-19. https://doi.org/10.9734/arjass/2021/v15i330257

Smokova, L., Zhylin, M., & Puzanova, A. (2023). Factors and causes of migration processes of ukrainians: gender aspect. Balkan Social Science Review, 22(22), 251-271. https://doi.org/10.46763/bssr232222251s

Ercen, R. Ç. (2022). 9–11 yaş arası çocuklarda ekran kullanım düzeyi ile ilişkili faktörler; algılanan stres, yaşam doyumu, otomatik düşünceler (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞINI AZALTMAYA YÖNELİK PSİKO-EĞİTİM PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Banu ALTUN

Uzman Psikolojik Danışman, MEB
banuk.viran@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1236-3178

Doğan ALTUN

Uzman Psikolojik Danışman, MEB
1doganaltun@gmail.com
ORCID ID: 0009-0005-2833-9908

Mehmet MURAT

Profesör Doktor, Gaziantep Üniversitesi
mmurat@gantep.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3946-7006

Özet

Bu araştırmanın amacı, dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik hazırlanmış deneysel desende yürütülen psiko-eğitim çalışmalarının bağımlılık düzeyine etkisini meta-analiz yöntemi ile belirlemektir. Dijital oyun bağımlılığı dünyada ve Türkiye'de giderek artan önemli bir sorun haline gelmektedir. Bu durum dijital oyun bağımlılığına yönelik gerek önleyici gerek müdahale edici programları acil ve önemli kılmaktadır. Bu araştırmada Türkiye'de dijital oyun bağımlılığına yönelik olarak yapılmış olan deneysel araştırmaların etkililiği incelenerek alan yazına ve uygulayıcılara katkı sunmak amaçlanmıştır. Meta-analize dâhil edilen 16 araştırmadan 19 etki büyüklüğü (n =747) puanı hesaplanmıştır. Araştırma bulguları dijital oyun bağımlılığını azaltmaya yönelik yapılan müdahale programlarının yüksek düzeyde (Hedges's g=-1,140) etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucuna göre dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik hazırlanan psiko-eğitim programları bağımlılık düzeyini azaltmada deney grubu lehine olumlu ve yüksek düzeyde bir etkiye sahiptir. Bu durum dijital oyun bağımlılığını azaltmak için psiko-eğitim uygulamanın faydalı olacağını göstermektedir. Araştırmada psiko-eğitim çalışmalarının dijital oyun bağımlılığına genel etkisini belirlemenin yanı sıra yayın türüne, örneklem türüne ve oturum sayısına göre etki büyüklüğünün farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Meta-analiz, psiko-eğitim, oyun bağımlılığı

EFFECTIVENESS OF PSYCHO-EDUCATIONAL PROGRAMS TO REDUCE DIGITAL GAME ADDICTION: A META-ANALYSIS STUDY

Abstract

The purpose of this study was to determine the effects of experimental psycho-educational studies designed to prevent digital game addiction on addiction levels using a meta-analysis method. Digital game addiction is becoming an increasingly significant problem both globally and in Turkey. This situation makes both preventive and interventional programs for digital game addiction urgent and important. This study aimed to contribute to the literature and practitioners by examining the effectiveness of experimental studies conducted on digital game addiction in Turkey. Nineteen effect sizes (n = 747) were calculated from the 16 studies included in the meta-analysis. The research findings indicate that intervention programs designed to reduce digital game addiction are highly effective (Hedges's g = -1.140). According to the research results, psychoeducational programs designed to

prevent digital game addiction had a positive and high impact on reducing addiction levels in favor of the experimental group. This situation shows that it would be beneficial to apply psycho-education to reduce digital game addiction. In addition to determining the overall impact of psychoeducational studies on digital game addiction, the study also examined whether the effect size varied based on publication type, sample type, and number of sessions. In line with the results obtained, suggestions were made for practice and further research.

Keywords: Meta-analysis, psychoeducational, game addiction

GİRİŞ

Dijital çağın insanı geri dönülemez şekilde teknolojik gelişmeleri hayatına dâhil etmiştir. Baş döndürücü hızda ilerlemekte olan teknolojik gelişmeler yaşamımızın sadece endüstriyel boyutunu değil sosyal, kültürel, ekonomik pek çok boyutunu değişime ve dönüşüme uğratmaktadır. Artık mutfağa gitmeden çayımızı demleyebilmekte seyahat etmeden başka bir ülkedeki toplantıya katılabilmekte bankaya gitmeden paramızı kullanabilmekte sokağa çıkmadan arkadaşlarla buluşmadan oyunlar oynayabilmekteyiz. Günlük hayatımızdaki bu değişimler beraberinde çeşitli riskleri de getirmektedir. Bu risk alanlarının en dikkat çeken konularından biri de özellikle çocuk, genç ve yetişkin olmak üzere büyük bir çoğunluğu tehdit eden dijital oyun bağımlılığıdır. Çağımızda yaşanan teknolojik gelişmeler oyun oynama kavramını da oldukça değiştirmiştir. İnsanların belirli bir zamanda belirli bir yerde bir araya gelerek eğlenceli vakit geçirmek için oynadıkları oyunlar artık gece gündüz fark etmeksizin her zaman her yerde oynanabilmektedir. Üstelik artık oyunun sonunun gelmesi bitmesi gibi durumlar ortadan kalkmıştır. Bu durum yüz yüze oynanan oyunlardan farklı olarak dijital oyunların bağımlılık yapma riskini artırmaktadır.

Dijital oyun bağımlılığı kavramı tıp literatüründe henüz resmi tanı olarak kullanılmamaktadır. Bu durum DSM-5'te "internette oyun oynama bozukluğu" olarak fazla araştırılması gereken durum olarak listelenmiştir (APA, 2013). **ICD-11 ise** "oyun bozukluğu" tanısını davranışsal bağımlılıklar arasında resmî olarak kabul etmiştir (WHO, 2019**). Bunun yanı sıra sosyal bilim araştırmalarında "dijital oyun bağımlılığı" terimi yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu çalışmada, ilgili literatürle uyumlu olarak "dijital oyun bağımlılığı" ifadesini kullanılacaktır.** Lemmens ve arkadaşları (2009), dijital oyun bağımlılığını sosyal ve/ veya duygusal sorunlara yol açan aşırı ve zorlayıcı bilgisayar veya video oyunu kullanımı şeklinde açıklamışlardır. Kuss ve Griffiths (2012), dijital oyun bağımlılığını diğer bağımlılıklarda olduğu gibi günlük yaşamda, sosyal ilişkilerde ve duygusal işlevsellikte bozulmalara rağmen oyunu bırakmakta ve azalmakta başarısız olma durumu olarak açıklamıştır.

Dijital oyun bağımlılığının yaygınlığı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlarla karşılaşılmıştır. Bu durumun sebepleri kavramsal tutarsızlık, ölçüm araçlarının eşik değerlerinin farklılığı örneğin bir ölçekte belirti sıklığı yeterli görülürken başka bir ölçekte işlevsel kayıp kriterinin bulunması, gönüllü katılımcılarla ya da üniversite öğrencileri gibi dijital oyun bağımlılığının yüksek düzeyde olduğu gruplarla yapılan araştırmalar dijital oyun bağımlılığı yaygınlık oranlarının farklı çıkmasına neden olmuştur (Kim vd.,2022). Yine de dijital oyun bağımlılığının yaygınlığına yönelik yapılan araştırmalar bizlere dijital oyun bağımlığına dair çeşitli bilgiler vermektedir. Zaman içerisinde dijital oyun çeşitliliğinin artışı, teknolojik cihazların yaygınlaşması gibi etkenlerle birlikte dijital oyun bağımlılığının yaygınlaştığı görülmektedir. Meng ve arkadaşlarının (2022), 78 araştırmayı dâhil ettiği küresel meta-analiz çalışmasında dijital oyun bağımlılığının genel yaygınlığının %6,04 olduğu bulunmuştur. Aynı araştırma 2020' den sonra dijital oyun bağımlılığının artış gösterdiğini ve erkeklerin bağımlılık oranının kadınlardan önemli ölçüde daha fazla olduğunu göstermektedir. Covid-19 pandemisi süresince insanların sosyalleşmesi ve eğlenmesi için bir araya gelememiş olması dijital

oyunları bu süreçte daha da popülerleştirdi. Yapılan araştırmalar Covid-19 pandemisinde ve sonrasında dijital oyun bağımlılığı yaygınlığının arttığını göstermektedir (Aktaş ve Bostancı, 2021; Ekinci, vd., 2021; Han vd., 2022).

Dijital oyunlar sadece eğlenmek amaçlı ya da boş zaman aktivitesi olarak görülen aktiviteler değildir. Dijital oyunlar eğitim, sağlık spor gibi hayatımızın pek çok alanında yer almaktadır. Dijital oyunların kullanım alanlarının yaygınlaşması beraberinde çeşitli avantaj ve dezavantajları da getirmiştir. Bediou ve arkadaşlarının yaptığı (2018) meta analiz çalışmasının moderatör analizleri, aksiyon video oyunu oynamanın dikkat ve uzamsal biliş alanlarını güçlü bir şekilde geliştirdiğini işaret eden verilere ulaşmışlardır. Kukkohovi ve arkadaşlarının (2023) araştırmasında dijital egzersiz oyunları oynayan yaşlıların fiziksel işlevselliklerinde ve aktivitelerinde etkili bir artış görülmüştür. Bigdeli ve Kaufman (2017) sağlık eğitiminde dijital oyunların kullanımın avantaj ve dezavantajlarını inceledikleri araştırmada şu sonuçlarla karşılaşmışlardır; öğrenmenin gerçekleşmesi için deneyimsel ve tekrarlanabilir olması, öğrencinin bireyselleşebilmesi sonucunda öğrenme sürecini ve sonucunu iyileştirmesi açısından avantajlı bulunmuştur. Bunun yanı sıra dijital oyunların üretimin pahalı ve oyunları üretecek disiplinler arası uzmanın az olması, öğrencilerin oyuna olumsuz tepki vermesi oyunu tehdit edici korkutucu ya da sıkıcı bulma gibi dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar dijital oyun bağımlılığı ile saldırganlık (Jeong vd.,2016; Köse vd., 2024), depresyon (Karaköse vd., 2023;Wnag vd., 2019), duygusal yeme (Caner ve Evgin, 2021), yalnızlık (Ekinci vd., 2019; Şahin vd.,2019) gibi olumsuz psikolojik özellikler arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Dijital oyun bağımlılığın erken çocukluktaki etkilerini araştıran çalışmada dijital oyun bağımlılığı eğilimi olan çocukların depresif belirtiler gösterdiği bulunmuştur (Yavaş Çelik, 2024). Ergenlere yönelik yapılan meta-analiz araştırmasında dijital oyun bağımlılığı olan ergenlerin olmayanlara oranla ruh sağlığı bozukluğu yaşama ihtimallerinin 1,57 kat daha fazla olduğu bulunmuştur (Purwaningsih ve Nurmala 2021). Olumsuz psikolojik durumların yanında bireyin fiziksel sağlığı da bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Dijital oyun bağımlılığı bireyin obezite, sırt boyun ağrısı, görme ve işitme sorunları gibi fiziksel sağlığı olumsuz etkileyecek sorunlara yol açabilmektedir (Aziz vd. 2021). Araştırmalar dijital oyun bağımlığının öğrencilerin okul işlevselliğini (Van Den Eijnden, 2018) azalttığı ve akademik başarısını (Sun, 2023; Van Rooij, 2014) düşürdüğünü göstermektedir. Yapılan araştırmalar dikkat edilmezse dijital oyun oynamanın bağımlılığa dönüşebileceğini ve bu durumunda bireyin yaşamını psikolojik, sosyolojik, fiziksel ve akademik olarak olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Dijital oyun bağımlılığının giderek yaygınlaşması uzmanları ve politika yapıcıları harekete geçirmiştir. Ülkeler çocukların ve ergenlerin teknolojiyi daha dikkatli kullanması için sınırlamalar getirmiştir. Öğrencilerin bilinçlenmesi için medya okur-yazarlığı gibi dersleri müfredatına almıştır. Türkiye' de ise bu durumun bir bağımlılığa dönüşmemesi için Yeşilay'ın okullarda uygulanan TBM eğitimlerinde teknoloji bağımlılığı adı altında bu konuya yer verilmiştir. Bu çalışmalar okulun paydaşları olan veli, öğretmen ve öğrenci gruplarının tamamına uygulanmaktadır. Dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde bu konu da uzman olan bireylerin veli, yetişkin öğrenci, çocuk gibi çeşitli örneklemlere psiko-eğitimler vererek bu durumu önlemeye ve azaltmaya çalıştığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğine Türkiye'de yapılmış dijital oyun bağımlılığını azaltmaya yönelik geliştirilen psiko-eğitim çalışmalarının etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı Türkiye'de Eylül 2025 tarihine kadar dijital oyun bağımlılığını azaltmaya yönelik uygulanmış psiko-eğitim programlarının genel etkililiğini incelemektir. Bunun yanısıra etki büyüklüğü farklılaşmışsa kaynağını araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır.

- Uygulanan psiko-eğitimler katılımcıların dijital oyun bağımlılığını azaltmada ki etkisi nedir?
- Uygulanan psiko-eğitimin etkililiği yayın türüne bağlı mıdır?
- Uygulanan psiko-eğitimlerin etkililiği oturum sayısına bağlı mıdır?
- Uygulanan psiko-eğitimin etkililiği örneklem türüne bağlı mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada Türkiye'de dijital oyun bağımlılığını azaltmaya yönelik hazırlanmış psiko-eğitim programlarının genel etkililiği meta-analiz yöntemi ile incelenmiştir. Meta-analiz belirli bir konuda yapılmış deneysel araştırmaların etki büyüklüklerini standartlaştırıp tekrar analiz ederek araştırmaya dâhil edilen çalışmaların genel etki büyüklüğünü tahmin etme sürecidir. Meta- analizde genel etki tahmini yapılmasın yanında araştırmalar arası tutarlılık (hetorejenlik), aracı (moderatör) değişkenlerin incelenmesi, yayın yanlılıklarının belirlenmesi gibi ileri düzey analizlerde yapılmaktadır (Borenstein vd., 2021; Pigott & Polanin, 2020). Meta-analizden elde edilen sonuçlar hem çalışmalar genelindeki ortalama etkiyi hem de değişkenliğini bulmaya olanak sağlar. Bu durum araştırmacıların ve politika yapıcıların daha sağlıklı kararlar almasına yardımcı olur (Pigott & Polanin, 2020).

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ‘‘oyun bağımlılığı", ‘‘psiko-eğitim’’, ‘‘ön test’’, ‘‘son test’’, ‘‘deney ve kontrol grubu’’ anahtar kelimelerini içeren araştırmalar; YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, TR Dizin, Dergipark ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi veri tabanları kullanılarak dâhil edilme kriterlerine uygun araştırmalar taranmıştır. Yapılan meta-analiz çalışmasında Türkçe olarak yayınlanmış olan çalışmalar meta analize dâhil edilmiştir. Araştırma tarama süreci Eylül 2025'te tamamlanmıştır. Bu zamana kadar dijital oyun bağımlılığı ile ilgili yapılmış olan bütün deneysel çalışmalar incelenmiştir. Tarama sonucunda 427 çalışmaya ulaşılmış bu çalışmalardan 17 tanesinin dâhil edilme kriterlerini sağladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan Orhan'ın (2025) doktora tezinde ulaştığı etki büyüklüğünün %95 güven aralığının dışında kalması sonucu leave-one-out duyarlılık analizi yapılmış ve aykırı değer olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın dışlanmasına karar verilmiştir. Leave-one-out duyarlılık analizi hangi çalışmanın meta-analiz sonuçlarını orantısız biçimde etkilediğini test etmek için kullanılır (Viechtbauer, 2010). Kalan 16 çalışmanın bazılarında birden fazla deney grubu olduğu için 19 tane etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Süreçte analize dâhil olan/ olmayan araştırmaların sayıları PRISMA akış listesi Şekil 1'de sunulmuştur.

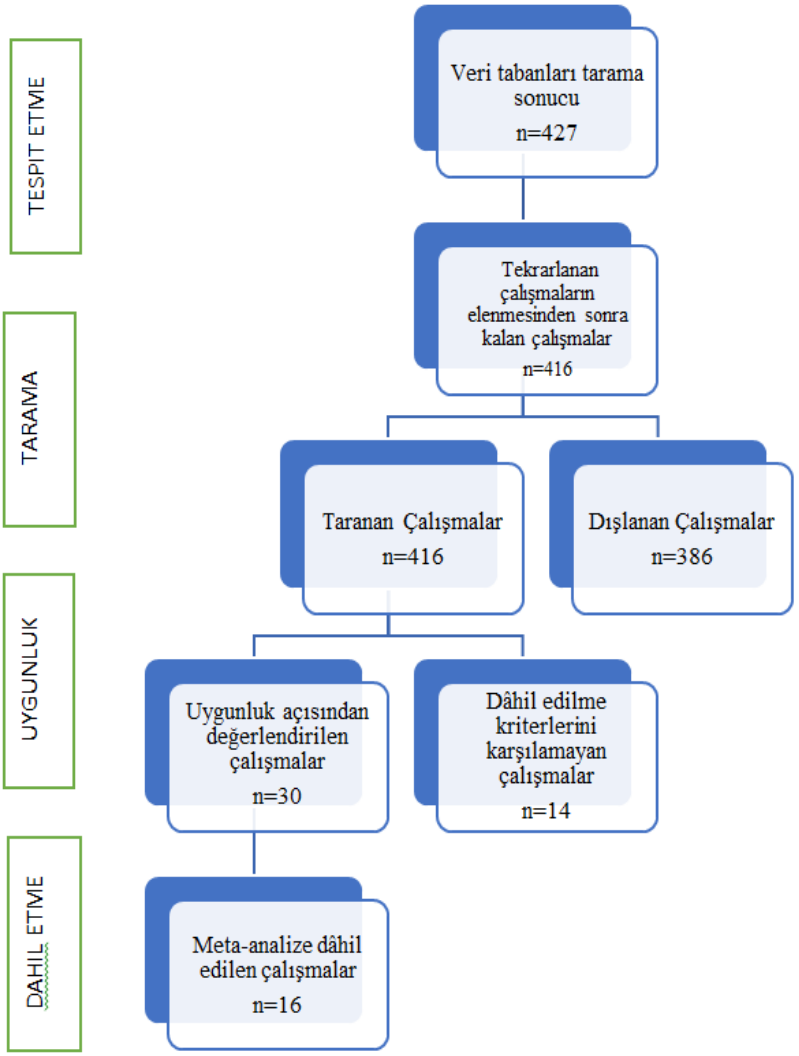
Çalışmaların meta-analize dâhil edilme kriterleri şu şekildedir;

- Çalışmanın Türkiye'de yapılmış olması.
- Çalışmanın Türkçe yazılmış tez, makale ya da tam metin bildiri şeklinde yayınlanmış olması.
- Psiko-eğitimin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisini randomize kontrollü deneysel araştırma olarak test etmesi.
- Çalışmada etki büyüklüğünü hesaplayabilecek istatiksel verinin bulunması.

Verilerin Kodlanması

Meta-analizde verilerin kodlanma süreci titizlik ve hassasiyet gerektiren bir süreçtir. Doğru sonuçlara ulaşma için verilerin doğru şekilde kodlanması gerekmektedir (Lipsey ve Wilson, 2001). Bu araştırmada kodlanan verilerde hata olmaması için birinci ve ikinci araştırmacı tarafından bütün veriler ayrı ayrı kodlanmış ve sonrasında kodlamalar kontrol edilmiştir. Kodlayıcılar arasında tam uyum gözlendiği için herhangi istatistiksel bir hesaplamaya gerek duyulmamıştır.

Araştırmacılar kodlama yapmak için birlikte geliştirdikleri kod listesini kullanmışlardır. Bu listede araştırmaya dâhil edilen çalışmaların ismi, yazarı, yayın yılı, yayın türü, etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli olan örneklem sayısı, ön test- son test puanları, Mann Whitney U puanları gibi istastistiki bilgilerin yanında alt grup analizlerini yapabilmek için kullanılacak olan psiko-eğitim oturumlarının sayısı ve psiko-eğitimlerinin kimlere yönelik yapıldığı gibi verilerde kodlanmıştır.



Şekil 1. Araştırmaya Dâhil Edilme Sürecine İlişkin Akış Şeması

Verilerin Analizi

Etki Büyüklüğü ve Model Seçimi

Sosyal bilimlerde randomize kontrollü deneysel araştırmaların ortalama etki büyüklüğü hesaplamasında genellikle rasgele etkiler modeli tercih edilir (Field & Gillett, 2010). Dijital oyun bağımlılığını azaltmaya yönelik hazırlanan müdahale programlarının genel etkisinin araştırıldığı bu meta-analiz çalışmasında da ortalama etki büyüklüğü değeri için Rasgele Etkiler Modeli kullanılacaktır.

Bu çalışmada dijital oyun bağımlılığı puanlarının deney ve kontrol gruplarının ön test son test sonuçlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Farka dayalı çalışmalarda değerler *Cohen's d, Hedge's g ve Glass's Δ* gibi etki büyüklüklerinden birine dönüştürülür (Borenstein vd., 2009). Bu araştırmada örneklem büyüklüğü çoğunlukla 20'den az olduğu için elde edilen değerler standartlaştırılmış ortalama farkları olarak da ifade edilen *Hedges's g* değerine dönüştürülerek analizler yapılmıştır. Hedges'g indeksini tercih etme sebebi Cohen d değerinin örneklemin 20'nin altına düştüğü durumlarda yanlılık içermesi ve Hedges'g indeksinin bu yanlılığı düzeltiyor olmasıdır (Şen & Yıldırım, 2020).

Yayım Yanlılığı

Meta-analiz çalışmalarının önemli problemlerinden biri anlamlılık değeri yüksek çıkan çalışmaların düşük çıkan çalışmalara göre yayımlanma ihtimalinin daha fazla olmasıdır. Bu durum meta-analiz yapan araştırmacıların elde ettiği sonuçların gerçekte var olan durumu ne oranda doğru tespit ettiği ile ilgili yayım yanlılığı sorununu ortaya çıkarmaktadır. Araştırmacılar bu yayım yayınlılığını tespit emek için Huni grafiği, Rosenthal Güvenli N değeri (Classic Fail-Safe N), Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu, Egger'ın Regresyon Analizi, Orwin Güvenli N (Fail-Safe N) değeri gibi yöntemler kullanır. Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur yöntemi ise var olan yayım yanlılığını düzeltmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu çalışmada Huni grafiği (Funnel Plot), Rosenthal Güvenli N değeri (Classic Fail-Safe N), Orwin Güvenli N (Fail-Safe N) değerine bakılmıştır. Yayım yanlılığı düzeltmesi için Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur yöntemi kullanılmıştır.

Heterojenlik Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılıkların olması yapılan meta-analizde hetorejenlik olduğunu gösterir. Meta-analizde heterojenlik çıkması durumunda heterojenliğin kaynağının araştırmaya yönelik olarak alt grup analizlerinin yapılması gerekmektedir. Alt grup analizleri ile etki büyüklüğünün yüksek ya da düşük çıkmasındaki farklılığı oluşturan değişkenler tespit edilebilmektedir. (Şen & Yıldırım, 2020).

Meta-analizde heterojenliği tespit etmek için sıklıkla Orman Grafiği (Forest Plot) çizilir. Ayrıca Cochran Q ve I^2 istatistiklerini kullanarakta hetorejenlik tespit edilebilir. Bu çalışmada her üç yönteme de yer verilmiş ve sonrasında alt grup analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler Comprehensive Meta Analysis (CMA) programı ile yapılmıştır.

BULGULAR

Dijital Oyun Bağımlılığını Önlemeye Yönelik Yapılan Müdahalelerin Etkisine İlişkin Betimsel İstatistikler

Dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik yapılan müdahalelerin etkisini belirlemek amacıyla dâhil edilme kriterlerine uygun olduğu belirlenen 16 çalışmaya ulaşılmıştır. 2 çalışmada birden fazla etki büyüklüğü değeri olduğundan, meta-analiz çalışmasında 19 etki büyüklüğü (n=747) değeri kullanılmıştır. Özcan (2021), tarafından yapılan araştırmada riskli gruba yapılan müdahale çalışması ‘‘Özcan, 2021 (a)’’; az riskli grup ile yapılan müdahale çalışması ‘‘Özcan, 2021 (b)’’ olarak gösterilmiştir. Kaya (2018), tarafından yapılan araştırmada nefes egzersizlerinin uygulandığı gruba ‘‘Kaya, 2018(a)’’, Neurofeedback uygulanan gruba ‘‘Kaya, 2018(b)’’, her iki müdahale çalışmasının yapıldığı grup ‘‘Kaya, 2018(c)’’ olarak gösterilmiştir. Bundan dolayı betimsel istatistikler ile ilgili bulgular 19 çalışmaya göre verilecektir. Çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin frekans tablosu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Dâhil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yayın Yılı	Frekans	Yüzde (%)
2015	1	5,25
2016	1	5,25
2018	3	15,80
2019	1	5,25
2021	3	15,80
2022	3	15,80
2023	2	10,50
2024	5	26,30
Toplam	**19**	**100**

Tablo 1’de gösterildiği gibi 2015, 2016, 2019 yıllarında dâhil edilme kriterlerini sağlayan 1 çalışma; 2023 yılında dâhil edilme kriterlerine uyan 2 çalışma; 2018, 2021 ve 2022 yılında ise 3’er çalışma ve 2024 yılında ise 5 çalışma meta-analizin dâhil edilme kriterleri sağlamaktadır. Yıllara bakarak dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik deneysel desende yürütülen çalışmaların son yıllarda arttığı söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın türleri makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi olmak üzere 3 kategoriden oluşmaktadır. Çalışmaların yayın türü dağılımına ilişkin frekans ve yüzde tablosu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Dâhil Edilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

Yayın Türü	Frekans	Yüzde (%)
Makale	4	21
Yüksek Lisans Tezi	5	26.25
Doktora Tezi	10	52.50
Toplam	**19**	**100**

Tablo 2'ye göre meta-analize dâhil edilen 19 çalışmanın 4'ü makale (%21), 5'i yüksek lisans tezi (%26,25), geriye kalan 10 çalışma doktora tezi (%52,50) olarak çalışılmıştır.

Dâhil edilen çalışmalarda, gerçekleştirilen müdahalenin kaç oturum şeklinde uygulandığına ait bilgiler toplanmıştır. Oturum sayısı "1-8" ve "9-20" oturum şeklinde 2 grupta ele alınmıştır. Gruplanan verilere ait bilgiler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Dâhil Edilen Çalışmaların Oturum Sayısına Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Frekans	Yüzde (%)
1-8 oturum	10	52,50
9-20 oturum	9	47,50
Toplam	**19**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde, oturum sayısı 1-8 arası olan 10 çalışmanın olduğu, 9 çalışmanın ise oturum sayısı 9-20 oturum arasındadır.

Meta-analiz kapsamında dâhil edilen çalışmaların örneklem düzeyine ilişkin bilgiler çocuk, ergen, yetişkin olmak üzere 3 kategoriden oluşmaktadır. Çalışmaların örneklem düzeyi dağılımına ilişkin frekans ve yüzde tablosu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Örneklem Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
Çocuk	3	15,75
Ergen	15	78,75
Yetişkin	1	5,25
Toplam	**19**	**100**

Tablo 4'e göre araştırmaya dâhil edilen dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik gerçekleştirilen müdahale çalışmalarından; 3 tanesi çocuklara, 1 tanesi yetişkinlere, 15 çalışma ise

ergenlere yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların genellikle dijital oyun bağımlılığı riski yüksek olan ergen grubuna yapıldığı görülmektedir.

Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen 16 çalışmadan toplam 19 etki büyüklüğü değeri elde edilmiştir. Meta-analize dâhil edilen bireysel araştırmalarla ilgili etki büyüklük değerleri (Hedges's g), standart hata, varyans, %95 güven aralığının alt ve üst limitleri, z ve p değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Etki Büyüklüğüne Ait Bulgular

Çalışma Adı	Hedges's g	Standart Hata	Varyans	%95 Güven Aralığı		z	p
				Alt Sınır	Üst Sınır		
Çakırbilgiç,2023	-0,347	0,432	0,186	-1,193	0,500	-0,803	0,422
Balkaya,2023	-0,298	0,252	0,064	-0,793	0,196	-1,182	0,237
Fariz, 2022	-1,452	0,446	0,199	-2,327	-0,577	-3,253	0,001
Hazar, 2016	-2,003	0,272	0,074	-2,537	-1,470	-7,359	0,000
Güler, 2024	-1,320	0,194	0,038	-1,701	-0,940	-6,800	0,000
Söylemez, 2021	-1,011	0,457	0,209	-1,907	-0,115	-2,212	0,027
Keskin, 2019	-0,212	0,353	0,124	-0,903	0,479	-0,602	0,547
Özcan, 2021 (a)	-0,063	0,473	0,224	-0,990	0,863	-0,134	0,893
Özcan,2021 (b)	-0,456	0,480	0,230	-1,396	0,484	-0,950	0,342
Memiş, 2024	-3,450	0,419	0,176	-4,272	-2,628	-8,228	0,000
Kaya,2018 (a)	-1,862	0,477	0,228	-2,796	-0,927	-3,902	0,000
Kaya,2018 (b)	-2,808	0,565	0,320	-3,916	-1,700	-4,966	0,000
Kaya,2018 (c)	-2,525	0,537	0,288	-3,577	-1,473	-4,703	0,000
Lekesiz,2024	-0,130	0,501	0,251	-1,112	0,852	-0,260	0,795
Ekici,2022	-1,764	0,265	0,070	-2,284	-1,245	-6,658	0,000
Öztürk,2024	-0,597	0,333	0,111	-1,251	0,056	-1,792	0,073
Bekir,2024	-0,957	0,402	0,162	-1,745	-0,168	-2,378	0,017
Keleş,2022	-0,553	0,289	0,084	-1,120	0,015	-1,909	0,056
Bal, 2015	-0,179	0,429	0,184	-1,020	0,662	-0,417	0,677

Tablo 5 incelendiğinde bireysel olarak incelenen her bir çalışmadaki Hedges's g değerleri karşılaştırıldığında; negatif yönlü en büyük etkiye sahip çalışmanın Hedges' g değeri -3,450 olduğu, negatif yönlü en küçük etkiye sahip araştırmanın Hedges's g değeri ise -0,063 olduğu görülmektedir. Özcan (2021), tarafından gerçekleştirilen araştırmada riskli gruba yönelik gerçekleştirilen dijital oyun bağımlılığını önleme çalışmasının etkililiği, az riskli gruba uygulanan müdahale çalışmasına göre daha az etkili çıkmıştır. Meta-analize dâhil edilen çalışmalara ait birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü değeri, en düşük ve en yüksek sınırlar ile heterojenlik test sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testi

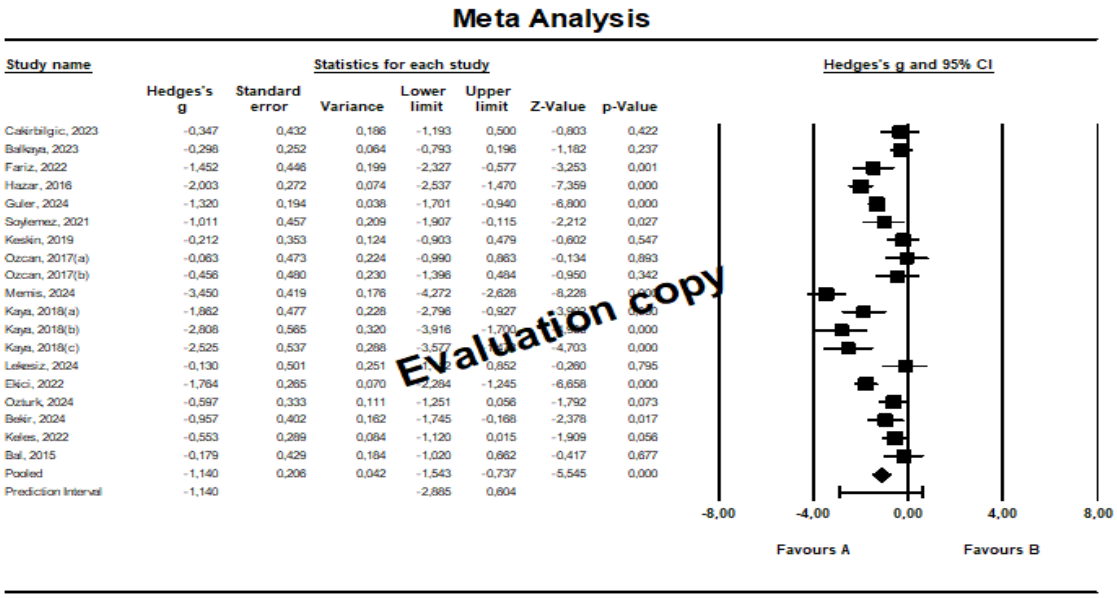
Model	n	Ortalama Etki Büyüklüğü	Z	Standart Hata	%95'lik Güven		sd	*Q*	p	I^2
					Alt	Üst				
Sabit Etkiler Modeli	19	-1,125	-14,011	0,080	-1,282	-0,967				
Rasgele Etkiler Modeli	19	-1,140	-5,545	0,206	-1,543	-0,737	18	109,691	,000	83,590

Rasgele etkiler modeli çerçevesinde standart hata değeri 0,20 ve %95'lik güven aralığının üst ve alt sınır değerleri sırası ile -1,54 ve -0,73 olarak hesaplanmıştır. Toplam 16 çalışmadan elde edilen 19 örnekleme ait ortalama etki büyüklüğü Hedges' g değeri ise -1,14 olarak bulunmuştur (z=-5,54; p=0,000). Bu değer istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Bu doğrultuda Dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik gerçekleştirilen müdahaleler, bireyin dijital oyun bağımlılık puanını negatif anlamda etkilediği, azalttığını göstermektedir. Bu etki büyüklüğü de Cohen'in (1988) sınıflamasına göre yüksek derece etkili çıkmıştır. Cohen sınıflandırmasında yüksek derece etki büyüklüğü 0.80 ve üzeri çalışmaları kapsamaktadır.

Heterojenlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6 incelendiğinde, heterojenliği tespit etmek amacıyla yapılan *Q* istatistik değerinin 109,69 olarak bulunmuştur. Bulunan değer Chi-Squared tablosunda 18 serbestlik derecesindeki değerin üstünde bir değer olduğundan; verilerin istatistiksel olarak heterojen olduğu söylenebilir (p=0,05; x^2=28,86). Hesaplanan p değerinin ise ,05'den düşük olduğu görülmüştür (p=0,000). Bu durum dâhil edilen çalışmalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir.

I^2 değeri meta-analize dahil edilen araştırmaların hetorejenliği hakkında bilgi veren bir değerdir. Cleophas ve Zwinderman (2017)'a göre çıkan I^2 değeri ile çalışmalar arasında çok yüksek düzeyde heterojenlik vardır (I^2=83,59). Bu bulgular dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik gerçekleştirilen müdahaleler arasında farklılıkların olduğunu ve çalışmaların heterojen bir yapıda olduğunu belirtmektedir. Heterojenliği tespit etmek amacıyla kullanılan başka bir yöntem de orman grafiğidir. Yapılan meta-analiz çalışmasındaki orman grafiği şekil 2'de gösterilmiştir.

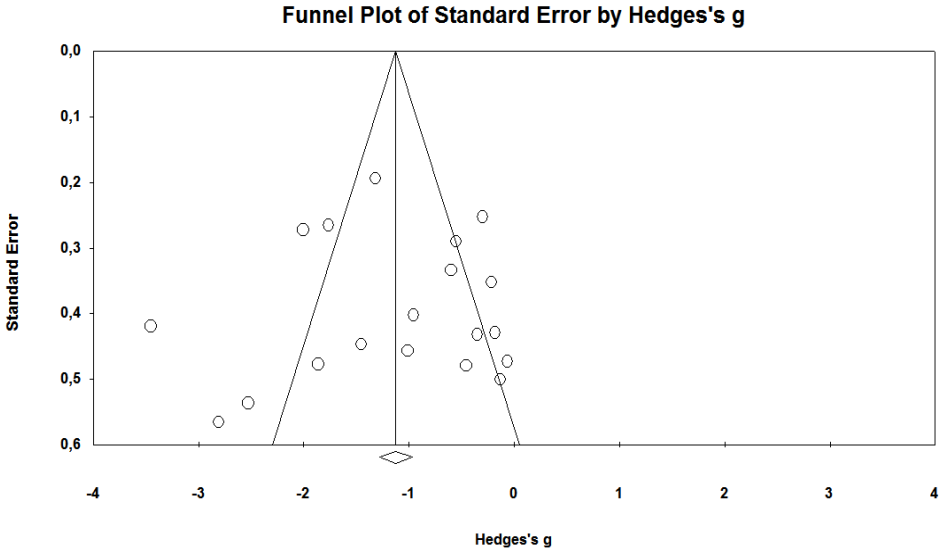


Şekil 2. Meta-Analiz Dâhil Edilen Çalışmaların %95 Güven Aralığındaki Orman Grafiği

Dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin etkisinin incelendiği çalışmalara ait bireysel etki büyüklüğü ve ortalama etki büyüklüğünün gösterildiği orman grafiği ve çalışma ağırlıkları şekil 2'de gösterilmiştir. Orman grafiğine (Forest Plot) bakıldığında meta-analize dahil edilen çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün sağında ve solunda yer aldığı görülmektedir. Bu durum meta-analiz çalışmasının heterojen olduğunu göstermektedir.

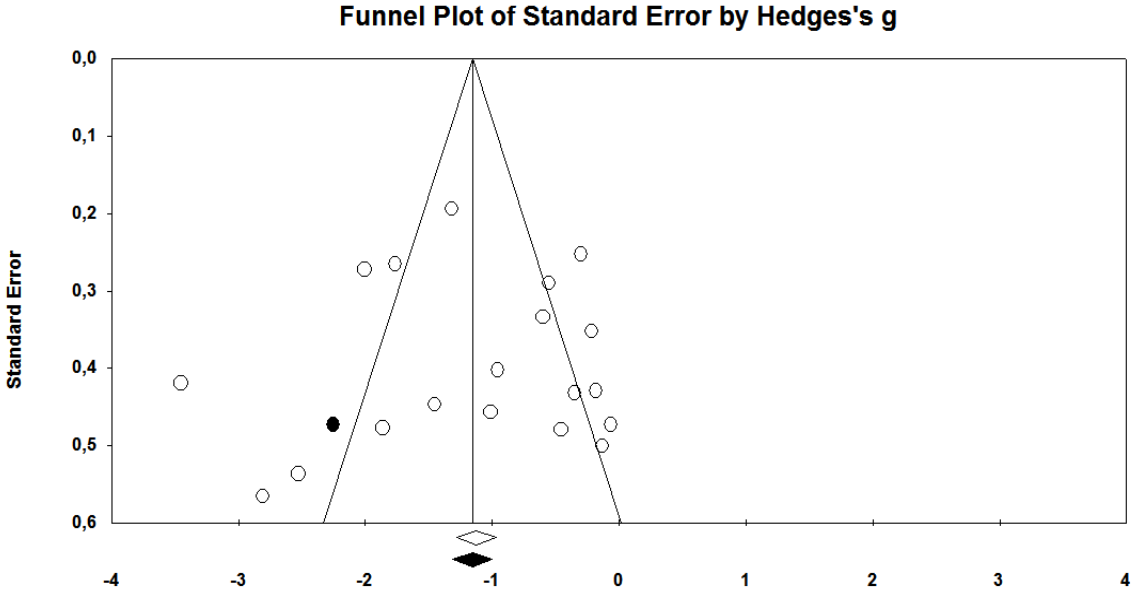
Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yapılan meta-analiz çalışmasında yayın yanlılığı tespit edilirken dört yöntemden yararlanılmıştır. Bu yöntemler Huni Saçılım Grafiği (Funnel Plot), Rosenthal ve Orwin Güvenli N (Fail-Safe N) değeri ve Duval ve Tweedie tarafından geliştirilen Kırp ve Doldur (Trimm and Fill) yöntemi ile yayın yanlılığının olup olmadığına bakılmıştır.



Şekil 3. Etki Büyüklüğü Huni Saçılım Grafiği (Funnel Plot)

Şekil 3'e bakıldığında grafikte çok fazla asimetriklik olmadığı için yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir. Duval and Tweedie'nin Kırp ve Doldur yöntemine göre, araştırmada yayın yanlılığının tamamen giderilmesi için çalışmaya eklenmesi gereken herhangi bir araştırmanın olup olmadığı test edilir. Rasgele etkiler modeline göre yanlılığın giderilmesi için Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur yöntemi kullanılmıştır. Yanlılığın giderilmesi için bir çalışma eklenmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak huni grafiği sonuçları ile Duval and Tweedie'nin Kırp ve Doldur yönteminin birbirini desteklendiği görülmüştür. Şekil 4'de, Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur yöntemi uygulanarak ortaya çıkan Funnel Plot grafiğine verilmiştir.



Şekil 4. Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur Yöntemi Uygulanmış Huni Saçılım Grafiği (Funnel Plot)

Klasik (Rosenthal'ın) Güvenli N Yöntemi

Klasik (Rosenthal) Güvenli N yöntemine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Meta-Analizi Kapsamında İncelenen Araştırmalara İlişkin Rosenthal'ın N Değeri

Gözlenen Araştırmalara İlişkin *z* Değeri	**-13,42**
Gözlenen Araştırmalara İlişkin *p* Değeri	0,00
αlpha	0,05
Yön	2
α için z Değeri	1,95
Gözlenen Araştırma Adedi	19
Hata Koruma Sayısı	873

Rosenthal'ın güvenli N analizi çalışmada hesaplanan $p<0,00$ sonucunun $p>0,05$ olması yani analiz sonucunun anlamsız hale gelmesi için $EB = 0,00$ olan kaç çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ile ilgili

bilgi verir. Rosenthal'ın güvenli N analizi sonucunda bulunan bu değer, meta-analiz kapsamında incelenen çalışma sayısından büyükse araştırmada yayın yanlılığının olmadığını işaret etmektedir. Dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin etkisinin incelendiği bu meta-analiz çalışmasında; dahil edilen 19 etki büyüklüğü vardır. Rosenthal'ın güvenli N analizi değeri ise 873 çıkmıştır. Bu sonuca göre çalışma yayın yanlılığı açısından dirençlidir.

Orwin Güvenli N Yöntemi

Orwin'in güvenli N yöntemine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Meta-Analiz Kapsamında İncelenen Araştırmalara İlişkin Orwin N Değeri

Gözlenen Araştırmalara İlişkin Hedges' *g* Değeri	**-1,1246**
Hedges' *g* değerinin "Önemsiz" olması için kriter	-0,01
Eksik Araştırmalara yönelik Ortalama Hedges' *g* Değeri	0,00
Hata Koruma Sayısı (Kayıp Çalışma Sayısı)	2118

Tablo 8 incelendiğinde Hedges' *g* değerinin -0,01'e indirgenebilmesi için etki büyüklüğü sıfır olan 2118 çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Etki büyüklüğü 0 olan 2118 çalışma daha meta-analize eklenirse; dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik gerçekleştirilen müdahale çalışmalarının etkililiği -0,01 etki büyüklüğü düzeyinde olmaktadır. Orwin'nin güvenli N değeri ne kadar büyükse yayın yanlılığı o derece düşüktür (Şen ve Yıldırım, 2020). Elde edilen sonuç yapılan meta-analiz çalışmasında yayım yanlılığının olmadığını göstermektedir.

Duval and Tweedie Kırp ve Doldur Yöntemi

Yayım yanlılığı olan çalışmalarda yayım yanlılığının giderilmesi için kaç çalışmanın meta-analize dahil edilmesi gerektiği Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur (Trimm and Fill) yöntemi ile bulunur. Bu yöntemde CMA gibi özel programlar aracılığıyla meta-analize yapay çalışmalar dahil edilerek yayım yanlılığı ortadan kaldırılmaya çalışılır. Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur yöntemine ilişkin analiz sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Duval ve Tweedie'nin Çıkar ve Ekle Yöntemine Göre Ortalamanın Sağına veya Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu

	Rasgele Etkiler Modeli				
	Keşilmiş araştırma sayısı	g	Alt Sınır	Üst Sınır	*Q*
Gözlemlenen etki büyüklüğü		-1,12465	-1,28198	-0,96732	109,69068
Düzeltilmiş etki büyüklüğü	1	-1,15834	-1,31345	-1,00322	115,97739

CMA Programı kullanılarak gerçekleştirilen Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur yöntemine göre; ortalama etki büyüklüğünün sağına herhangi bir kayıp veri eklenmezken etki

büyüklüğünün soluna ise 1 kayıp veri eklenmiştir. Kayıp verinin dahil edilmesi ile düzeltilmiş ortalama etki büyüklüğü -1,15 olmuştur.

Moderatör Değişken Analizi

Ortalama etki büyüklüğü hesaplandıktan sonra verilerde heterojenlik olduğuna kanaat getirilirse bu heterojenliğin kaynağının bulunması gerekmektedir. Meta analize dahil edilen çalışmalardan elde edilen farklı etki büyüklüklerindeki farklılığın kaynağını bulmaya yönelik alt grup analizleri yapılır. Bu aşamada moderatör değişken analizlerinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Dijital oyun bağımlılığı puanını azaltmada yayın türlerine göre hesaplanan etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mı?
2. Dijital oyun bağımlılığını puanını azaltmada oturum sayısına göre hesaplanan etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mı?
3. Dijital oyun bağımlılığı puanını azaltmada örneklem türüne göre hesaplanan etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mı?
4. Dijital oyun bağımlılığı puanını azaltmada örneklem türü, etki büyüklüğünü anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Dijital oyun bağımlılığı puanını azaltmada oturum sayısı, etki büyüklüğünü anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1-) Yayın türlerine göre hesaplanan etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde yayın türüne göre elde edilen ortalama etki büyüklüğü değerlerinden en yüksek etkiye sahip çalışmaları doktora tezleri oluşturmaktadır (EB=-1,72). En düşük etki büyüklüğüne sahip çalışma makalelere aittir (Eb=-0,37). Yüksek lisans tez çalışmasından elde edilen etki büyüklüğü değerinin derecesi -0,66 düzeyindedir. Rasgele etkiler modelinde yayın türlerine göre hesaplanan etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark vardır. (p<0,05).

Tablo 10. Rasgele Etkiler Modelinde Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğü Tablosu

	Değişken		.S*	Standart Hata	%95 Güven Aralığı Alt Sınır	%95 Güven Aralığı Üst Sınır	d	.05 Güven düzeyi ²		I
Yayın Türü	Makale		0,37	0,195	-0,75	,007				
	Yüksek lisans tez		0,66	0,341	-1,33	,001				
	Doktora tez	0	1,72	0,284	-2,27	1,16				
	Toplam	9	0,78	0,146	-1,07	0,49		,99	5,38	,000

*E.S: Etki Büyüklüğü

Yayın türüne göre Analog Anova heterojenlik test bulguları aşağıda tablo 11'de verilecektir.

Tablo 11. Yayın Türüne Göre Analog Anova Heterojenlik Sonuçları

Model türü	Yayın Türü	Q	sd	p
Sabit etki	Makale	1,048	3	0,790
	Yüksek L. tez	20,431	4	0,000
	Doktora tezi	51,345	9	0,000
	Grup içi	72,824	16	0,000
	Gruplar arası	36,866	2	0,000
	Toplam	109,691	18	0,000
Karma Etkiler	**Gruplar arası**	15,382	2	0,000

Tablo 11 incelendiğinde Rasgele etkiler modelinde gruplar arası Q-değeri 15,38 ve istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Rasgele etkiler modeline göre yayın türü heterojenlik kaynaklarındandır.

2-) Oturum sayısına göre hesaplanan etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Rasgele Etkiler Modelinde Oturum Sayısına Göre Etki Büyüklüğü Tablosu

	Değişken	n	E.S*	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		sd	.05 Güven düzeyi X^2	*Q*	p
					Alt Sınır	Üst Sınır				
Oturum sayısı	1-8 oturum	10	-0,750	0,216	-1,173	-0,326				
	9-20 oturum	9	-1,629	0,371	-2,357	-0,901				
	Toplam	19	-0,972	0,187	-1,338	-0,606	1	3,841	4,193	,041

Tablo 12 incelendiğinde 1-8 oturum arası yürütülen araştırmalarda ortalama etki büyüklük değeri -0,75 bulunmuştur. 9-20 arası oturum sayısı ile yürütülen çalışmalarda ise etki büyüklüğü -1,629 bulunmuştur. Rasgele etkiler modelinde oturum sayısına göre hesaplanan etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark vardır. (p<0,05) (p=0,04). Oturum sayısına göre Analog Anova heterojenlik test bulguları aşağıda tablo 13'te verilecektir.

Tablo 13. Oturum Sayısına Göre Analog Anova Heterojenlik Sonuçları

Model türü	Oturum sayısı	Q	sd	p
Sabit etki	1-8 oturum	33,345	9	0,205
	9-20 oturum	66,747	8	0,003
	Grup içi	100,092	17	0,003
	Gruplar arası	9,599	1	0,540
	Toplam	109,691	18	0,005
Karma Etkiler	**Gruplar arası**	4,193	1	0,041

Tablo 13 incelendiğinde Rasgele etkiler modelinde gruplar arası Q-değeri 4,193 bulunmuş ve bulunan değer istatistiksel olarak anlamlıdır. ($p<0,05$). Rasgele etkiler modeline göre oturum sayısı heterojenlik kaynaklarındandır.

3-) Örneklem türüne göre hesaplanan etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Rasgele Etkiler Modelinde Örneklem Türüne Göre Etki Büyüklüğü Tablosu

	Değişken	n	E.S*	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		sd	.05 Güven düzeyi X^2	*Q*	p
					Alt Sınır	Üst Sınır				
Örneklem Türü	Çocuk	3	-0,604	0,237	-1,069	-0,139				
	Ergen	15	-1,313	0,238	-1,778	-0,847				
	Yetişkin	1	-0,298	0,252	-0,793	0,196				
	Toplam	19	-0,756	0,140	-1,030	-0,482	2	5,991	9,191	,010

Tablo 14 incelendiğinde dijital bağımlılığı önlemek için gerçekleştirilen müdahale çalışmalarında en düşük etki yetişkinlerde görülmüştür. Yetişkinler ile yapılan 1 çalışmada ortalama etki büyüklüğü değeri -0,298'dir. Bu değer Cohen sınıflandırma tablosunda düşük derece etki büyüklüğüne denk gelmektir. Çocuklar ile yapılan 3 çalışmada dijital bağımlılığı önlemek için gerçekleştirilen müdahalelerin etkililik düzeyi -0,604 yani orta derecede etkilidir. Ergenler ile yürütülen 15 çalışmada dijital bağımlılığı önlemek için gerçekleştirilen müdahale çalışmalarının etkililiği -1,313 düzeyindedir. Bu değer sınıflandırma tablosunda yüksek derece etkiye işaret eder. Rasgele etkiler modelinde örneklem türüne göre hesaplanan etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Örneklem türüne göre Analog Anova heterojenlik tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Örneklem Türüne Göre Analog Anova Heterojenlik Sonuçları

Model türü	Örneklem Türü	Q	sd	p
	Çocuk	1,689	2	0,430
	Ergen	88,408	14	0,000
Sabit Etki	Yetişkin	0	0	1
	Grup içi	90,097	16	0,000
	Gruplar arası	19,594	2	0,000
	Toplam	109,691	18	0,000
Karma Etkiler	**Gruplar arası**	9,191	2	0,010

Tablo 15 incelendiğinde Rasgele etkiler modeline göre gruplar arası Q-değeri 9,191 ve istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Bu sonuca göre örneklem türü, meta-analizde ki heterojenliğin kaynaklarındandır.

4-) Örneklem türünün ve oturum sayısının hesaplanan etki büyüklüğünü yordamasına ilişkin bilgiler tablo 16 ve tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 16. Örneklem Türüne Göre Meta Regresyon Sonuç Tablosu

	Değişkenler	Katsayı	Z	Standart Hata	%95'lik Güven Aralığı		sd	*Q*	p	R^2
					Alt Sınır	Üst Sınır				
Örneklem türü	Sabit	-0,587	-1,14	0,517	-1,601	0,426				
	Ergen	-0,724	-1,28	0,565	-1,832	0,383				
	Yetişkin	0,289	0,30	0,973	-1,618	2,197	2	2,75	0,25	0,04

Tablo 16 incelendiğinde bağımsız değişken olan örneklem türünün, bağımlı değişken etki büyüklüğünü yordama gücü düşük bulunmuştur fakat bulunan değer istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0,05) ($R^{2:}$ %4).

Meta analize dahil edilen çalışmaların oturum sayısının etki büyüklüğünü yordayıp yordamadığına ilişkin bilgiler tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Oturum Sayısına Meta Regresyon Sonuç Tablosu

Değişkenler	Katsayı	Z	Standart Hata	%95'lik Güven Aralığı		sd	*Q*	p	R^2
				Alt Sınır	Üst Sınır				
Sabit	-0,694	-1,26	0,552	-1,776	0,388				
Oturum Sayısı	-0,500	-0,88	0,057	-0,161	0,061	1	0,77	0,38	0,00

Tablo 17 incelendiğinde bağımsız değişken olan oturum sayısının, etki büyüklüğünü yordama gücü düşük ve bulunan değer istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0,05) ($R^{2:}$ 0).

SONUÇ

Bu çalışma Türkiye'de dijital oyun bağımlığını azaltmaya yönelik yapılmış olan müdahale programlarının dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisini mata-analiz yöntemi ile araştırmıştır. Bunun yanı sıra oturum sayısının ve örneklem türlerinin müdahale programlarının etkililiğinde payı olup olmadığı da incelenmiştir. Meta-analize dahil edilen 16 araştırmadan 19 etki büyüklüğü (n =747) puanı hesaplanmıştır. Bunun nedeni iki araştırmada birden fazla deney grubuyla çalışılmış olmasıdır. Araştırma bulguları dijital oyun bağımlılığını azaltmaya yönelik yapılan müdahale programlarının yüksek düzeyde (Hedges's g=-1,140) etkili olduğunu göstermektedir.

Heterojenliği tespit etmek amacıyla yapılan Q ve I^2 analizleri yapılmıştır. Meta-analiz kapmasında dahil edilme kriterlerini sağlayan araştırmalar için çok yüksek düzeyde heterojenliğin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, dijital bağımlılığı azaltmaya yönelik yapılan müdahalelerin oyun bağımlılık puanını azalttığı ve istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir (p<0.05) (*EB* =-1,140). Hesaplanan değer Cohen (1977)'in etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre 'yüksek düzey' etki büyüklüğü sınıfına girmektedir. Lipsey ve Wilson (2001) 300'den fazla meta-analizin etki büyüklüklerini kullanarak oluşturdukları etki büyüklükleri sınıflandırmasına göre ise üst çeyrekte yer almaktadır.

Heterojenliğin kaynağını bulmaya yönelik yapılan moderatör değişken analizlerine göre oturum sayısının etki büyüklüğünü farklılaştırdığı görülmüştür(p<0,05). 9-20 arası oturum sayısı ile yürütülen çalışmaların etki büyüklüğü (-1,629) daha fazla çıkmıştır. Bunun yanı sıra örneklem türünün de etki büyüklüğünü farklılaştırdığı tespit edilmiştir. Yetişkin örneklem türü en düşük (-0,298) etkiye sahipken çocuklarla yürütülen çalışmalar orta düzeyde (-0,604) etkili, en yüksek (-1,313) etki düzeyi ise ergen çalışma gruplarında çıkmıştır. Meta-analizde yetişkinlere yönelik çalışmanın bir tane olması, çocuklarla yürütülen çalışma sayısının 3 olması elde edilen sonuçlara temkinli yaklaşmamızı gerektirmektedir.

Oturum sayısı ve örneklem türünün dijital oyun bağımlılığını azaltmadaki etki büyüklüğünü yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Bulunan sonuçlar istatistiksel olarak anlamsız çıkmıştır. Yapılan meta-analize göre örneklem türü ve oturum sayısının dijital oyun bağımlılığını azaltmada bir etkisi yoktur.

TARTIŞMA

Kim ve arkadaşlarının(2022), 17 çalışmayı dâhil ettiği aşırı oyun oynamada psikolojik tedavi yöntemlerinin etkililiğini inceledikleri meta-analiz çalışmasında psikolojik tedavi uygulamaların aşırı oyun oynamayı azalttığı bulunmuştur. İnternet bağımlılığında farmakolojik olmayan müdahalelerinin genel ortalama etkililiğine bakıldığı 66 çalışmanın meta-analizi yapılan araştırmada BDT, Pozitif psikoloji gibi psikolojik müdahalelerin etkili olduğu bulunmuştur (Jiang vd., 2024). Chen ve arkadaşlarının (2023) 7 çalışmayla yaptığı sistematik derleme sonucunda oyun bozukluğunu azaltmada psikolojik müdahalelerin etkili olduğu görülmüştür. Yapılan meta-analiz çalışması ile uluslararası litaretürün birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür.

Türkiye'de dijital oyun bağımlılığına yönelik yapılmış randomize kontrollü deney çalışmalarının meta-analizini yapan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alan yazın incelendiğinde bu konuyla ilgili olarak daha çok sistematik derleme çalışmalarının olduğu görülmüştür. Alkan ve arkadaşlarının (2023), internet ve dijital oyun bağımlılığının okul temelli BDT uygulamalarını

inceledikleri sistematik derleme araştırmasında yapılan müdahalelerin internet ve oyun bağımlılığını azalttığını belirtmişlerdir. Uzun ve arkadaşları (2023), internet bağımlılığını azaltmaya yönelik yapılmış BDT temelli deneysel çalışmaları inceledikleri araştırmada yapılan müdahalelerin etkili bulmuşlardır. İnternette oyun oynama bozukluğunun tedavi yöntemlerinin incelendiği derleme çalışmasında uygulanan müdahalelerin oyun oynama bozukluğu azalttığını bulmuşlardır (Denizci Nazlıgül vd., 2018). Elde edilen sonuçların ulusal literatür ile de uyumlu olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

- Alan yazın incelemesi sonucunda Türkiye'de dijital oyun bağımlılığına yönelik çalışmalarda daha çok BDT uygulamaların etkililiğinin araştırılmış olduğu görülmektedir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda Dijital oyun bağımlılığını azaltmaya yönelik yapılmış farklı uygulamalarında incelenmesi dijital oyun bağımlılığına yönelik daha bütünsel bir bakış açısı kazanmamızı sağlayabilir.

- Meta-analiz sonucunda deneysel araştırmaların daha çok ergen gruba uygulandığı görülmüştür. Bu durumun nedeni örnekleme kolay ulaşmak ve dijital oyun bağımlılığında en çok ihtiyaç duyulan gruplar arasında yer almış olması olabilir. Çocuk grubuyla yapılan deneysel araştırmaların sınırlı olması, ergen grubuyla yapılan deneysel araştırmanında bir tane olması bu örneklem gruplarıyla yapılan çalışmaların az olduğunu ve elde edilen verilerin yetersiz kaldığını göstermektedir. Bizim önerimiz dijital oyun bağımlılığına yönelik deneysel araştırma yapmak isteyen araştırmacıların çocuk ve yetişkin gruplarını öncelik vermesidir. Bunun yanı sıra birden farklı örneklem grubuyla birlikte de çalışılabilir.

- Meta-analiz sürecinde karşılaştığımız zorluklardan biri ise yapılan psiko-eğitim programlarının kuramsal dayanaklarının belirtilmemiş olmaması. Bu durum meta-analiz sonrası alt grup analizi yapmayı elverişsiz hale getirmektedir. Verilerin yetersiz olması meta-analizin etkilliğinde farklı kuramsal yaklaşımların etkililiği hakkında fikir edinmemize engel olmaktadır. Aynı zamanda hazırlanan psiko-eğitimde özensiz davranıldığını düşündürmektedir.

- Türkiye'de dijital oyun bağımlılığına yönelik yapılmış müdahaleler ile uluslararası literatür karşılaştırıldığında Türkiye'de yapılmış çalışmaların etki puanlarının diğer çalışmalara göre oldukça yüksek çıktığı gözlenmiştir. Bu durumun sebebi ya Türkiye'de yapılmış çalışmaların çok iyi hazırlanmış müdahale programları olması ya da veri toplama sürecinde geçerlik ve güvenirlik hatalarının yapılmış olması olabilir. Bizim araştırmacılara tavsiyemiz veri toplama sürecinde daha titiz davranmaları ve araştırma süreçlerini daha şeffaf olarak açıklamalarıdır.

- Araştırmamız sonucunda dünyada ve Türkiye'de dijital oyun bağımlılığının giderek büyüyen bir sorun olduğunu fark ettik. Bunun yanı sıra bu bağımlılığa yönelik yapılan müdahale programlarının etkili sonuçlar verdiğini bulduk. Bu durum dijital oyun bağımlılığına yönelik önleme ve azaltma uygulamalarının artırılması gerektirdiğini göstermektedir. Çocuk ve ergen gibi yüksek riskli gruplara yönelik önleme çalışmaları yapılmalıdır. Önleme çalışmaları sadece okullarda değil öğrencilere ulaşılabilecek kafeler, sosyal medya platformları gibi her yerde uygulanmalıdır. Dijital oyun bağımlısı olmuş bireylere ise gerek grup çalışması gerek bireysel terapi gibi uygulamalarla bu durumdan kurtulması için destek sağlanmalıdır.

- Dijital oyun bağımlılığında aileler ve akranlar destek grubu olarak görülmelidir. Ailelere seminer çalışması, psiko-eğitim uygulamaları gibi yollarla çocuklarını dijital oyun bağımlılığından nasıl koruması gerektiği öğretilmelidir. Özellikle ergen grubunda akran

ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Uygulayıcılar bu güçten yararlanmalı dijital oyun bağımlılığını azaltmada akran ilişkilerine yer veren çalışmalar hazırlamalıdır.

- Az riskli grupta yer alan erken çocukluk, yetişkin ve yaşlı gruplarında ise farkındalık çalışmaları yapılmalı dijital oyun bağımlılığın tehlikeleri hakkında bilinçlendirilmelidir.
- Bütün bunlara baktığımızda politika yapıcıların çağın başlıca sorunlarından biri haline gelmiş dijital oyun bağımlılığını görmezden gelmemeleri ve bu soruna yönelik verdiğimiz önerileri de dikkate alarak Dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik bir eylem planı hazırlamalarını öneriyoruz. Hazırlanacak planın en başta bütün okullarda uygulamaya koyulmasını tavsiye ediyoruz

KAYNAKLAR

(Meta-analize dâhil edilen çalışmalar * ile gösterilmiştir.)

Aktaş, B., & Bostancı, N. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, *22*(2), 129-138.

Alkan, D., Toprak, B., Yıldız, E. Ç., & Görmez, V. (2024). Ergenlerde İnternet ve Oyun Bağımlılığına Yönelik Okul Temelli Bilişsel Davranışçı Terapi Uygulamaları: Sistematik Bir Derleme. Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapies and Research (JCBPR), 13(1), 87-103.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Aziz, N., Nordin, M. J., Abdulkadir, S. J., & Salih, M. M. M. (2021). Digital addiction: systematic review of computer game addiction impact on adolescent physical health. *Electronics*, *10*(9), 996.

*Baba Kaya, H. (2018). Bireysel egzersiz programının ve neurofeedback uygulamalarının oyun bağımlılığı, kişilik özellikleri, psikolojik belirtiler ve beyin dalgaları üzerine etkisi. [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Bal, P. N., & Metan, H. Bilgisayar bağımlılığı ile baş etme psiko-eğitimi programının 9. Sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 62-74.

*Balkaya, F. (2023). Değişim aşamalarına dayalı motivasyonel görüşmelerin hemşirelik öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerine etkisi. [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S., & Bavelier, D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological bulletin*, *144*(1), 77.

*Bekir, S. (2024). Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının ergenlerin bilinçli farkındalık ve problemli çevrim içi oyun oynama düzeylerine etkisi. [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bigdeli, S., & Kaufman, D. (2017). Digital games in health professions education: Advantages, disadvantages, and game engagement factors. *Medical journal of the Islamic Republic of Iran*, *31*, 117.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2021). *Introduction to meta-analysis*. John wiley & sons.

Caner, N., & Evgin, D. (2021). Digital risks and adolescents: The relationships between digital game addiction, emotional eating, and aggression. *International journal of mental health nursing*, *30*(6), 1599-1609.

Chen, Y., Lu, J., Wang, L., & Gao, X. (2023). Effective interventions for gaming disorder: A systematic review of randomized control trials. Frontiers in Psychiatry, 14, 1098922.

Cleophas, J. T., & Zwinderman, H. A. (2017). Modern meta-analysis: Review and update of methodologies. Springer International Publishing Switzerland.

*Çakırbilgiç, B. (2023). Öz-kontrol odaklı psiko-eğitim programının dijital oyun bağımlılığı ve dürtüsellik üzerine etkisi: Deneysel bir çalışma. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Daysal Güler, B. (2024). Planlı davranış teorisi temelli teknoloji kullanımı programının adölesanların dijital oyun bağımlılıklarına ve uyku bozukluklarına etkisi. [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Denizci Nazlıgül, M., Baş, S., Akyüz, Z., & Yorulmaz, O. (2018). İnternette oyun oynama bozukluğu ve tedavi yaklaşımları: Sistematik bir gözden geçirme.

*Doğan Keskin, A. (2019). Oyun bağımlılığı müdahale programının ergenlerin oyun bağımlılığı ve oyun motivasyonu ile duygusal davranışsal sorunlarına ve annelerinin düşüncelerine etkisinin incelenmesi. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Ekici, F. (2022). Fiziksel aktivite içerikli eğitsel oyunların dijital oyun bağımlılığına etkisi ve ebeveyn görüşleri. [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ekinci, N. E., Yalcin, I., & Ayhan, C. (2019). Analysis of loneliness levels and digital game addiction of middle school students according to various variables. *World Journal of Education*, *9*(1), 20-27.

Ekinci, N. E., Karaali, E., Parcali, B., Süner, A., & Satılmış, S. E. (2021). COVID-19 pandemic, loneliness and digital game addiction.

*Fariz, S. (2022). Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ergenlerde öznel iyi oluş ve dijital oyun bağımlılığına etkisi. [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 63(3), 665-694.

Han, T. S., Cho, H., Sung, D., & Park, M. H. (2022). A systematic review of the impact of COVID-19 on the game addiction of children and adolescents. *Frontiers in psychiatry*, *13*, 976601.

*Hazar, Z. (2016). Fiziksel hareketlilik içeren oyunların 11-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına etkisi. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Jeong, E. J., Kim, D. J., Lee, D. M., & Lee, H. R. (2016, January). A study of digital game addiction from aggression, loneliness and depression perspectives. In *2016 49Th Hawaii International Conference On System Sciences (HICSS)* (pp. 3769-3780). IEEE.

Jiang, Y. S., Liu, T. H., Qin, D., Wang, Z. P., He, X. Y., & Chen, Y. N. (2024). Effects of non-pharmacological interventions on youth with internet addiction: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. Frontiers in Psychiatry, 14, 1327200.

Karakose, T., Yıldırım, B., Tülübaş, T., & Kardas, A. (2023). A comprehensive review on emerging trends in the dynamic evolution of digital addiction and depression. *Frontiers in psychology*, *14*, 1126815.

*Keleş, A., & Akaroğlu, E. G. (2022). Sanal Dünyanın Kavgacı Yönü: Şiddet İçerikli Savaş ve Spor Oyunlarının Ergenlerin Saldırganlık Davranışına Etkisi. International Journal of Holistic Health, Sports and Recreation, 1(1), 17-38.

Kim, J., Lee, S., Lee, D., Shim, S., Balva, D., Choi, K. H., ... & Ahn, W. Y. (2022). Psychological treatments for excessive gaming: a systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, *12*(1), 20485.

Kim, H. S., Son, G., Roh, E. B., Ahn, W. Y., Kim, J., Shin, S. H., ... & Choi, K. H. (2022). Prevalence of gaming disorder: A meta-analysis. *Addictive behaviors*, *126*, 107183.

Kukkohovi, S., Siira, H., Arolaakso, S., Miettunen, J., & Elo, S. (2023). The effectiveness of digital gaming on the functioning and activity of older people living in long-term care facilities: a systematic review and meta-analysis. *Aging clinical and experimental research*, *35*(8), 1595-1608.

Köse, S., Ayran, G., & Aslan, İ. (2024). The effect of dıgıtal game addıctıon on aggressıon ın schoolage chıldren. *Karya Journal of Health Science*, *5*(2), 33-39.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet and gaming addiction: A systematic literature review of neuroimaging studies. Brain Sciences, 2(3), 347–374. https://doi.org/10.3390/brainsci2030347

*Lekesiz, A. (2024) Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin internet bağımlılığı ve bilgisayar oyun bağımlılığına etkisi. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Digital game addiction among adolescents and young adults. CyberPsychology & Behavior, 12(5), 571–579.

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. SAGE publications, Inc.

Meng, S. Q., Cheng, J. L., Li, Y. Y., Yang, X. Q., Zheng, J. W., Chang, X. W., ... & Shi, J. (2022). Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, *92*, 102128.

*Memiş, A. (2024). Bilgi- motivasyon- davranış becerileri modeline temelli motivasyonel görüşme ve hippoterapi programının adolesanların dijital oyun bağımlılık düzeylerine etkisi. [Doktora tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Orhan, F.G. (2025) bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları, akademik motivasyonları ve öğrenme sorumluluklarına etkisi. [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Özcan, K., & Çelik, S. B. (2021). Motivasyonel görüşme tekniğine dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerine etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(1), 257-274. DOI: 10.7822/omuefd.759822

*Öztürk, İ. (2024) İnternet oyun oynama bozukluğuna ve duygu düzenleme becerilerine dayalı zorbalığa müdahale programının ilkokul öğrencilerinin zorbalık davranışlarına etkisi. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Pigott, T. D., & Polanin, J. R. (2020). Methodological guidance paper: High-quality meta-analysis in a systematic review. *Review of Educational Research*, *90*(1), 24-46.

Purwaningsih, E., & Nurmala, I. (2021). The impact of online game addiction on adolescent mental health: A systematic review and meta-analysis. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*.

*Söylemez, A. (2021). Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psiko-eğitim programının çocuklarda şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerine etkisi. [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şahin, M., Keskin, S., & Yurdugül, H. (2019). Impact of family support and perception of loneliness on game addiction analysis of a mediation and moderation. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, *9*(4), 15-30.

Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2020). CMA ile meta-analiz uygulamaları. Anı Yayıncılık.

Yavas Celik, M. (2024). The relationship between digital game addiction tendency and depressive symptoms in children (36–72 months). *Children*, *11*(5), 520.

Van Den Eijnden, R., Koning, I., Doornwaard, S., Van Gurp, F., & Ter Bogt, T. (2018). The impact of heavy and disordered use of games and social media on adolescents' psychological, social, and school functioning. *Journal of behavioral addictions*, *7*(3), 697-706.

Van Rooij, A. J., Kuss, D. J., Griffiths, M. D., Shorter, G. W., Schoenmakers, T. M., & Van de Mheen, D. (2014). The (co-) occurrence of problematic video gaming, substance use, and psychosocial problems in adolescents. *Journal of behavioral addictions*, *3*(3), 157-165.

Viechtbauer, W. (2010). Conducting meta-analyses in R with the metafor package. *Journal of statistical software*, *36*, 1-48.

Wang, J. L., Sheng, J. R., & Wang, H. Z. (2019). The association between mobile game addiction and depression, social anxiety, and loneliness. *Frontiers in public health*, *7*, 247.

World Health Organization. (2019). International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision). https://icd.who.int/

CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİM ANLAYIŞINDA FEN BİLİMLERİNE VE UYGULAMALI EĞİTİME VERİLEN ÖNEMİN TARİHSEL ARKA PLANI VE GÜNÜMÜZE YANSIMALARI

Rifat GÜNDAY

Eğitim Yöneticisi ve Tarih Öğretmeni (Emekli)
ORCID ID: 0000-0003-3438-093X

Gülçin ULUTÜRK

Eskişehir Anadolu Lisesi Kimya Öğretmeni
ORCİD ID: 0009-0005-4378-6810

Tuğba TUNCEL

Eskişehir Anadolu Lisesi Biyoloji Öğretmeni
ORCID ID: 0000-0002-8571-2394

Özet

Tarihin ilk çağlarından beri insan topluluklarının medeniyeti yükseltmeleri ve birikimleri geleceğe aktarabilmelerinde en önemli faktörlerden biri eğitimlilerin ve eğitimcilerin toplumdaki etkileridir. Dünyada meydana gelen değişim ve medeniyetlerin ilerlemesine ayak uyduramayanlar etkilerini ve güçlerini kaybetmektedirler. Osmanlı Devleti İstanbul'un (1453) ve Girit'in (1669) fethinde devrin en ileri askeri teknolojisini yaratmışken 20 sene sonra başlayan Avusturya savaşlarında (1683-1699) seri atışlı tüfeklerin etkisini en somut şekilde hissetmiştir. Avrupa'daki dinamiklere ters bir durum da 1580 yılında, Şeyhülislam Kadızade'nin fetvası ve padişah III. Murad'ın emriyle denizden topa tutularak yıkılan Rasathanedir. Fakat esas uçurum Avrupa'da gerçekleşen Coğrafi Keşiflerin, Rönesansın ve Aydınlanma Çağının sonucunda gerçekleşen Sanayi Devriminin sonrasında Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak kayıplarının yanı sıra hem bilim ve teknikte Avrupa'nın gerisinde kalmış hem de ekonomisinin iflasını getirmiş olmasıdır. Bu yüzden de Fen ve Teknoloji adımları askeri alanla başlamış ancak diğer alanlara bir türlü sirayet edememiştir. 1773 yılında kurulan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun denizcilik subayı, 1793 yılında ise Mühendishane-i Berr-i Hümayun kurulmasının eğitime etkisi olmamıştır. Dünya'nın hızla gelişerek elde ettiği bilim ve teknolojiyi savaşlara yansıtması I. Dünya savaşı Türkiye'sinde tam bir yıkım olmuştur. İmalat ve üretim yokluğunun yanında lojistik yetersizlikler, aletlerin tamir edilememesi de cabası olmuştur. Aynı yoklukların Millî Mücadele döneminde yaşanması aslında Cumhuriyet döneminde yapılan çalışmalara ışık olacaktır. Bu çalışmanın amacı Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışında fen bilimlerine ve uygulamalı eğitime verilen önemin tarihsel arka planı ve günümüze yansımalarını doküman analizi ile ortaya koymaktır. Böylece eğitimin temel dinamiklerinden biri olan değişimin fen bilimlerinde gerçekleşen boyutları gözden geçirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri, uygulamalı eğitim, doküman analizi

THE HISTORICAL BACKGROUND AND PRESENT -DAY REFLECTIONS OF THE IMPORTANCE GIVEN TO SCIENCE AND APPLIED EDUCATION IN THE EDUCATION APPROACH OF THE REPUBLICAN PERIOD

Abstract

Since the dawn of history, one of the most important factors in human societies' advancement of civilization and their ability to transfer knowledge to the future has been the influence of the educated and educators within society. Those who fail to keep pace with global changes and civilizational advancements lose their influence and power. While the Ottoman Empire created the most advanced military technology of its time in the conquest of Istanbul (1453) and Crete (1669), it most concretely felt the impact of rapid-fire rifles in the Austrian Wars that began 20 years later (1683-1699). A striking contrast to the dynamics in Europe was the destruction of the observatory by naval artillery in 1580, following a fatwa by Şeyhülislam Kadızade and the order of Sultan Murad III. However, the real chasm lies in the fact that the Industrial Revolution, which emerged as a result of European geographical discoveries, the Renaissance, and the Age of Enlightenment, not only led to the Ottoman

Empire's territorial losses, but also led to its lag behind Europe in science and technology, leading to the collapse of its economy. Therefore, the advancements in science and technology began in the military but never spread to other fields. The Imperial Naval Engineering School, established in 1773, is still ineffective, as is the Imperial Naval Engineering School in 1793. The world's rapid development of science and technology, reflected in wars. The World War II was a complete devastation for Turkey. In addition to the lack of production and manufacturing, logistical inadequacies and the inability to repair equipment were also a factor. The same shortages experienced during the War of Independence would, in fact, illuminate the Republican era. The purpose of this study is to reveal the historical background of the importance placed on science and applied education in the education system of the Republican era and its impact on the present day through document analysis. Thus, the dimensions of change, one of the fundamental dynamics of education, occurring in the sciences will be reviewed.

Keywords: Science, applied education, document analysis

GİRİŞ

Fen Bilimleri, ülkelerin gelişmesinde ve ekonomik kalkınmasında önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı ülkeler bilimsel ve teknolojik gelişmelerden geri kalmamak ve ilerlemenin sürekliliğini sağlamak için bilgi ve teknoloji üretebilen bireyler yetiştirmek amacıyla fen bilimleri eğitimine özel bir önem vermektedirler (Ayas, 1995; Ünal, 2003).

Osmanlı Devletinin 15. Ve 16.yüzyıllardaki açık ara üstünlüğü 16.yüzyılın çeyreğinden itibaren sona erdiğini bir bocalama döneminin yaşandığını , ama esas uçurumun Fakat esas uçurum Avrupa'da gerçekleşen Coğrafi Keşiflerin, Rönesansın ve Aydınlanma Çağının sonucunda gerçekleşen bilimsel devrim ve sanayi devrimi sonrasında toprak kayıplarının yanı sıra askeri teknolojinin ilerlemesiyle ortaya çıkmıştır. Halil İnalcık Hoca bunu iki nedene bağlamakta olup birinci neden olarak özellikle reformla birlikte bilimsel çalışmaların önünün açılması ve 2.neden olarak da Avrupa'da yeşeren hümanizma hareketlerinin bizde gerçekleşmemesi olarak açıklar. (Koçal, 2017) Osmanlı İmparatorluğu'nun bilim ve teknikte Avrupadaki ilerlemelere ve değişime ayak uyduramaması Osmanlı ekonomisini çöküntüye uğrattığı gibi askeri sahada sürekli yenilgilerin alınması Osmanlı'nın ilk iş olarak askeri alanda modernleşme çabalarına itmiştir.Bu amaçla askeri alanda modern denizcilik-teknik eğitimi veren *Mühendishane-i Bahr-i Hümayun* 1773 yılında kurulmuş, gemi yapımı ve denizcilik haritaları konusunda mühendis yetiştirmiştir. Bunu 1793 yılında karacı subay yetiştirmek üzere *Mühendishane-i Berr-i Hümayun* izlemiştir.(Savaş, 2023) Askeri mühendishanelerin yanı sıra askeri amaçlı imalathanelerin (Feshane-İplik-Tüfek imalathaneleri v.s.) kurulması ve buralarda Avrupa'dan transfer edilen teknik personelin çalıştırılması hiçbir zaman Bilimsel ivmeyi ve teknolojiyi yakalamamızı sağlamamış , üstelik ilk sanayileşen ülkelere ilaveten 19. yüzyılın ilk yarısında Belçika ,Almanya ,İsviçre ,ABD 19.yüzyılın sonlarına doğru da Japonya ve Rusya Çarlığı gibi ülkeler sanayileşme çağını yakalamışlar, açık ara Osmanlı Devletinin 19. yüzyılda zaafiyeti daha da artmıştır.(Koca, 2020) Bütün bu çabalara rağmen 1.sanayi Devrimi olarak adlandırılan dönemin uzantıları askeri eğitim ve imtiyazlarla yabancılara yaptırılan ve işlettirilen demiryolları dışında teknolojinin yaygınlaştırılması sağlanamamıştır (Çankaya, 2018)

Osmanlı Devletinin 1877-1878 Osmanlı -Rus harplerinde (Tuna cephelerinde) ve 1.dünya savaşının Sarıkamış -Hicaz -Filistin cephelerinde ağır yenilgi almasının temelinde lojistik hatların ve lojistik araçların eksikliği ile askeri teçhizat eksikliği önemli rol oynamıştır. Söz gelimi 1.dünya savaşında demiryolu hatlarımızla Türkiye'nin en doğusunda ulaşılan istasyon Ulukışla istasyonu idi ve Kafkas cephesine buradan karadan askeri birlik ve malzeme nakletmek ancak 2-3 ayda mümkün olabiliyordu. Sarıkamış taarruzunda denendiği gibi teçhizat ve malzemelerin deniz yoluyla Trabzon'a getirilip buradan Erzurum üzerinden karadan Kafkas cephesine nakletmek isterken : İki adet uçak, silah, mühimmat, bir miktar erzak ve kışlık kıyafetler yüklenen üç gemi; Bezm-i Alem, Bahr-i Ahmer ve Mithat Paşa adlı gemilerimiz daha Trabzon'a ulaşmadan 7 Kasım 1914'te Karadeniz Ereğli açıklarında

Rus donanması tarafından batırıldı. Böylece Kafkas cephesine lojistik ve askeri destek ulaştırılamamış oldu. Bu olayın daha da vehameti ise gemiler yola çıkarılmadan Karadeniz Limanlarının saldırılara karşı pozisyonunun teknik yönden bilinmeyişiydi.(Karakaş, Gökhan-2021)Yine adı geçen Kafkas cephesinin 1917 Kafkas taarruzumuzu yöneten Kafkas Kolordu Komutanı Kazim Karabekir Paşa 11 Mart 1918 tarihinde Erzurum'a çok yaklaşıldığı esnada Ilıca nahiyesinde ele geçirilen büyük bir Rus askeri deposunda ; Çok sayıda silah ve cephanenin yanısıra Sahra Lokomotifleri ve demiryolu malzemeleri , benzinli otomobiller ,Jeneratörler ,yol ve tünel makinaları ve bir sürü alet- edevat görünce ağlamış aklına Cephelerde basit siper kazmak için bir tabura ancak 4 kazma-kürek verebildikleri gelmiştir. Kazim paşa burada ele geçirdiği ve Doğu Anadolu Bölgesiyle Kafkasya'yı ayrıntılı bir biçimde gösteren Rus haritaları ve yine Rusların yaptıkları Erzurum'dan Kafkasya'ya uzanan sahra tren hatlarıyla Doğu Cephe harekatını gerçekleştirdiklerini anlatmıştır (Karabekir, 1995; Karabekir, 2020).

İstiklâl harbimizde de benzer lojistik sorunlarla birlikte, askeri teçhizat silah ve cephane eksikliğinin yanısıra hem personelin hem de koşum hayvanları ve süvari atlarının bulaşıcı hastalıklar nedeniyle zayiatlarına sağlık teşkilatının yetersizlikleriyle çokça görülmüştür. Misal olarak Kafkas cephesinden bir tümenin Batı cephesine kaydırılması Erzurum'dan Trabzon'a oradan denizyolu ile İnebolu Limanına, Ankara'ya ve Eskişehir'e nakledilmesi yaklaşık 3 ay sürüyordu. Bu dönemde eski raylardan, eski usul demircilerle kılıç yapımı , koyun yünlerinde halkın elle ördükleri giysilerin askere giydirilmesi , nakil işlemlerinin çoklukla eski usul menzil hatlarıyla(arabalı veya arabasız koşum hayvanlarıyla nakil)yapılmak zorunda kalınmıştı (Kayıran, 1989) İstiklal harbimizin sağlık sorunlarını aşılması için bütün imkanlar seferber edilmiş ve her kolorduya bir askeri hastane veya Kızılay hastanesi tahsisi edilmiştir (Günday, 2024). Yine İstiklal harbimizin siyasi ve askeri sorunlarına paralel olarak karargâhta en çok tartışılan konu mevcut demiryolu hatlarının kullanılıp-kullanılmayacağıydı. Çünkü demiryolunu işletenler ayrılınca makinist, Lokomotif Teknisyeni ve diğer teknik personel kalmamış , demiryolu hatlarının ve lokomotiflerin tamiri ve işlettirilmesi büyük bir problemdir. Neticede Anadolu Demiryolları işletme Müdürlüğüne Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın önerisiyle görevlendirilen askeri yetkilerine dayanarak ve teknik bilgisiyle ve de zorlamayla Alb. Behiç Erkin toplayabildiği /eğitebildiği ekiple bu hatları çalıştırmayı başaracak ancak hatların öncesi ve sonrası yine klasik menzil hatlarının çabasına kalacaktı. Söz gelimi Büyük taarruz için nakliyat planı kabaca şöyle işliyordu. İnebolu'dan hayvan ve insan gücüyle Ankara'ya nakledilliyor buradan trenlerle Polatlı veya Sivrihisar Biçer istasyonuna taşınıyor bundan sonrası yine menzil hatlarıyla Akşehir , Bolvadin ,Emirdağ ve Çay'a aktarılıyordu (O yıllarda Ankara-Konya demiryolu yoktu) Bu yolu kısaltmak ve hızlandırmak için Alb. Behiç Bey Akşehir demiryolu hattından Sivrihisar Biçer istasyonu demiryolu hattına bir sahra şimendifer hattı (Lokomotifle çekilebilen Dekovil treni) inşasına başlamış ancak toplama rayların eksikliğinden Akşehir'den Biçer istasyonu istikametine doğru Piribeyli kasabasına kadar hattı yapabilmişti (Hattın kalan kısmında yani Biçer istasyonu ile Piribeyli arası yine menzil nakliyatına kalmıştır (Birsin, 2011).

Millî Mücadele'nin en kritik dönemi olan Sakarya savunmasında bile yani düşman Millî Mücadele merkezi Ankara'ya ilerlemekte iken bile Maarif Kongresini erteletmeyip çalışmalara bizzat katılan Başkomutan Gazi Mustafa Kemal Atatürk. 15 Temmuz 1921 'de toplanan Kongre'ye başkanlık eden Gazi Paşa Kongre'de yaptığı konuşmada :".. vatanın selameti için silahlı mücadele kadar ilmi mücadelenin de pek mühimdir. Milletin hem askeri hem de ilmi sahada iki cephede birden mücadele yapıldığını ve her iki sahada da muzaffer olacağımıza inanıyorum.." diyerek gelecekte eğitim konusunu ön planlanacağını açıklamıştır (Sarıhan, 2019). Millî Mücadeleyi gerçekleştiren askeri kadro , hem istiklal hem de öncesindeki mücadelelerde Sanayi Devriminin sahip olduğu sanayi bilhassa askeri amaçlı üretimlerden , Bilimsel ve teknik destekten , yetişmiş insan gücünde eksik kalarak yürütülen mücadele

sonrası kurulacak Cumhuriyette yapılacak devrimlerde şüphesiz ki bu hususlar göz önüne alınmıştır. Çünkü kalkınmanın temelinde eğitilmiş insan gücü yatmaktaydı. Oysa savaştan yeni çıkmış ülkede "Okul, üniversite, öğretmen, profesör, mühendis, doktor, ustabaşı, şoför, makinist, kaptan, teknisyen/tekniker … yok denecek kadar azdı. Bundan sonraki politikaların işte arka planında sıkıntısı çekilen eksiklikler dolayısıyla Türk toplumunun ihtiyacı olan ekonomik kalkınmada bilim ve teknolojiyi yakından takip edecek sanayileşme politikalarının oluşturulması ile Türk toplumunu akla ve bilimsel düşünceye dayalı çağdaş yaşama ulaştıracak ve Milli Eğitim başta olmak üzere toplumsal reformlara girişilmiştir. Bu amaçla okullarla birlikte, halkın okur-yazarlığını geliştirmek , temel sanayi tesislerini yapmakla birlikte Fen bilimleri ve Teknoloji hep bütün faaliyetlerin temel amacı olmuştur. Ancak Cumhuriyetin kalkınması sağlanmadan 2.dünya savaşının başlamasıyla her ne kadar Türkiye bu savaşa girmediyse de "On yıllık savaşta" çok zarar görmemizden dolayı 2.dünya savaşına (1939-1945) Çok temkinli yaklaştık , savunma tedbirleri aldık , yiyecek stoku yaptık sonuçta Türkiye bu yıkımı ,işgali görmedi. Ancak kalkınma durdu savaş sebebiyle geliştirlen askeri teknoloji ise aramızda yeni bir uçurum yarattı (Günday, 2023). Ardından gelişen dünya konjonktürüyle NATO'ya girdik. Yüzyılın sonuna doğru 2 dünyalı yapıda uzay rekabeti , atom çağı , bilgi çağı derken 21.yüzyıl teknolojileri bir anda ortaya çıktı. Bu çağ bilişimle karışık Endüstri 4.0 sonra 5.0, robotların kullanılması ve yapay zekânın kullanılmasıdır. İşte önceden tartıştığımız 1.sanayi devrimini kaçırmak ise bugün de 2.sanayi devrimini kaçırmamak için fen bilimleri , teknoloji eğitimi ve uygulamaları yeniden üzerinde düşünmemiz gereken kavramlardır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, doküman incelemesi ve literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen bulgu ve bulgular hakkındaki bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu çalışmada, yukarıda işaret edilen yöntem ile 1924'den başlayarak 2025 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı Ders programları /müfredatları ve haftalık ders saatleri örneklem veriler toplanmış ve değerlendirilmiştir.

Cumhuriyet Eğitim Tarihi sürecinde öğretim kademelerinin uğradığı değişikler dikkate alınmıştır. Söz gelimi Orta okul sistemi 1989 yılına kadar Genel Orta öğretim sisteminde iken bu tarihten sonra İlköğretim sistemine alınması gibi durumlar ayrıca belirtilmiştir. Ülkemizde geliştirilen programların incelenmesi ve geçmişte yapılan hataların ortaya çıkartılması, benzer hataların tekrarlanmaması değerlendirilecektir. Bu bağlamda; günümüze kadar geliştirilen programların, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları altında incelenmesi bundan sonraki programların geliştirilmesine ışık tutması açısından özellikle önemlidir Makalenin amacı olan Cumhuriyet döneminde Fen Bilimlerine önem verilmesinin arka planında olan temel sorunlar teknolojinin gelişimine bağlı olarak günümüze yansıması irdelenmiştir.

BULGULAR

FEN VE UYGULAMALI BİLİMLERİN TARİHİ GELİŞİMİ

Bilimler tarihinde bilimlerin ortaya çıkma amaçları kısaca, insanoğlu ve doğayla mücadelesi ilgi-korku-merak-gözlem, neden açıklama, doğaya hâkim olma çabası, rahat yaşam sürme, diğer canlılara karşı üstün olma gibi açıklanmaktadır. Bilim tarihinde toplumların gelişim ve medeniyet yolunda ilerlemeleri bilime verilen önem ve değere bağlı olarak yerini alabilmektedir. Bu yüzden Bilimsel alan bilhassa Fen Bilimleri alanı ulus veya topluluklar arasında bir rekabet de yaratmıştır. Bunun en somut ve yakın örneği 2.dünya savaşı sonrasında ortaya çıkan "Soğuk Savaş" rekabetinde

Batılı ülkeler(ABD ve Avrupa) ile Komünist Blok (Sovyetler) arasında yaşanan Uzay ve Silahlanma yarışıdır (Öztürk, 2024). Bilimler tarihini geçmişten günümüze hızlıca incelediğimizde önemli gelişme noktalarını görebiliriz. Ancak bizim makalemizin konusu özellikle 19 . ve 20.yüzyılları içerdiğinden bu bölüme daha detaylı bakılacak. Bilimlerde Antik çağda Fen bilgisi doğa gözlemlerine dayalıydı. Yunanlılarda doğayı açıklamaya çalışan Aristo ve Arşimet yaptıkları çalışmalarda uygulamaya yönelik çalışmaları ise sınırlıydı. Orta Çağda Avrupa'da skolastik düşünce hâkim oldu, fen bilgisi durağan kaldı, ancak İslam dünyasında İbni Sina El, Biruni, Cabir bin Hayyam gözleme ve deneye dayalı bilimin gelişmişini sağladı.

Rönesans döneminde Avrupa'da deneysel bilime yönelim başladı.15. yy.'da İtalyan gökbilimci ve filozof Giordano Bruno güneş evrenin sonsuz olduğunu başka dünyaların var olabileceğini savundu, Copernicus'un, Kepler gezegenlerin eliptik yörüngelerde hareket ettiğini kanıtladı ve Newton fen eğitiminde basit gözlemlere dayalı araştırmaların üzerine çıkarak iyi seçilmiş değişkenlerle doğa olaylarını açıklamaya çalıştı.

Tüm bu bilim insanları kilise baskısı, sansür, toplumlar önyargılar, kaynak sıkıntısı, siyasi ve dini çatışmalara maruz kalmış, çalışmaları sekteye uğramasına rağmen deneysel bilim çalışmaları sonuca bağlanmıştır. Lavoisier, Ampere, Faraday, Maxwell ve Einstein gibi birçok bilim adamının büyük katkılarıyla fen bilimleri bugünkü görkemli yapısını kazanmıştır (Güneş, 2016).

18. yüzyıl, Aydınlanma çağı ile bilimde büyük ilerlemelerin yaşandığı bir dönemdir. Modern bilim dalları daha belirgin hale geldi. Antoine Lavoiser Modern kimyanın kurucusu olarak yanma olaylarını, kütle korunumu yasasını ortaya koyarak teknolojinin gelişmesine katkıda bulundu.

19. yüzyıl bilimsel devrim çağı olarak bilinir. Bu dönemde deney, gözlem ve matematik ve fen bilimleri ön plana çıktı. Charles Darwin'in doğa gözlemleri, doğal seçilim kuramı, türlerin kökeni ve evrim teorisi ile biyolojiyi gözlem deney ve karşılaştırmaya dayalı modern bir bilim haline getirdi. 19. yüzyılda sanayi devrimi ile teknik eğitim ve laboratuvar uygulamaları okullarda yer aldı, fizik, kimya biyoloji dersleri ayrı ayrı okutulmaya başlandı.

1837'de elektrikli telgraf, 1876'da Graham Bell tarafından da telefonun bulunmasıyla iletişim çağı başladı.

20. yüzyıl; 1903 yılında Wright kardeşler Flyer I ismini verdikleri ilk uçakla yerden havalanarak uçmuşlardır. Daha sonraki yıllarda gaz tribünleriyle donatılan jet uçakları, 1960'larda ses üstü hızlara ulaşmışlardır. Albert Einstein'ın görelilik teorisi gibi buluşlar fen bilimlerinde devrim yaratmıştır. Enrico Fermi'nin 1942'de Chicago Üniversitesi'nin spor sahasında kurmuş olduğu küçük bir reaktörde zincirleme çekirdek reaksiyonlarının denetimini başarması, elektrik enerjisi üreten reaktörleri gündeme getirmişken, 6 Ağustos 1945'de Hiroşima'ya atılan atom bombası, insanların bilim ve teknolojiye bakışlarını ciddi şekilde sarsmıştır. 1939'da Rus Igor Sikorsky, ilk başarılı helikopteri üretti. 1942'de John Atanasoff ve Clifford Berry ilk elektronik dijital bilgisayarı inşa etti. Wernher von Braun Almanya'nın ilk uzun menzilli füzesi olan V-2'yi fırlattı.1946'da, Amerikalı J. Presper Erchert ve John W. Mauchly, yüksek işlem hızına sahip tam elektronik ilk sayısal bilgisayarı geliştirdiler. 17500 civarında elektron tüpü, 1500 röle, 70000 direnç ve 10000 kondansatörden oluşmuş 30 ton ağırlığındaki bu dev makine, on haneli beş bin sayıyı bir saniye içinde toplayabiliyordu. İlk defa Bob Kahn tarafından önerilen TCP/IP mimarisinin bir sonucu olarak, internet 1970'li yıllarda olgunluğa ulaştı. TCP/IP çok sayıda bilgisayar arasında dosya transferi, elektronik posta ve uzaktan bağlanma gibi olanaklar sunan bir internet protokolüdür.

4 Ekim 1957 tarihinde ise Sovyetler dünyanın ilk yapay uydusu olan Sputnik-1'i Dünya'nın yörüngesine oturtmayı başardılar. 1965'te İlk "uzay yürüyüşü" 1966'da Ay'a ilk insansız yumuşak inişi yine Sovyetlerce gerçekleştirilmiştir. ABD ise Ay'a ilk insanlı inişi gerçekleştirmiştir (20 Temmuz 1969). 20. yüzyılın 2. yarısına bakıldığında bilim ve teknolojinin ilerleyişinin "Soğuk Savaş "rekabetiyle hızlandığını söylenebilir. Kısacası, soğuk savaş, 20. yüzyılın ikinci yarısında birçok yeniliğin ortaya çıkmasının sebebidir. Her iki dünya savaşı da ilk yarıyı açıklar. Çoğu bilim adamlarının görüşüne göre üzücü gerçekler çatışma süreçleri veya olası gerekçeleri yenilik için büyük bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Çünkü her hangi bir paktın yaptığı yeni bir vurucu silaha karşılık karşısındaki paktlar o silahın anti yani önleyicisini geliştiren bir yapıyı oluşturmuştur. Örneğin, denizaltılarla gemileri batırıcaklara karşı karşıt pakt denizaltılarla daha iyi mücadele etmek için ve onları görmek amacıyla radar ve sonar icat etmişlerdir. Düşmana ağır zayiat verdirmek amacıyla da atom bombası (ABD'nin 2.dünya savaşını bitirmek için Japonya'ya attığı atom bombaları) kullanılmıştır. Düşmanlarınızın güçlerini onlar görmeden gözetlemek için ise uzayda yüksekten uçan casus uçaklar, casus uydular ve iletişim uyduları bu rekabet çerçevesinde hızla geliştirilip yaygınlaşmaktadır.

21. yüzyılda öne çıkan belirgin teknolojiler; 4. boyut ileri ve akıllı teknolojiler akıllı, siber ve sanal sistemler, hologram teknolojisi, 3D dijital teknolojiler, 5G , yapay zekâ, akıllı robotlar ve bu robotların endüstriyel ya da askerî amaçlı kullanımı, 6.nesil savaş, uzay, mars teknolojileri, kablosuz enerji transferi, pil, malzeme mühendisliği, endüstriyel tasarım, uzaktan kumanda, ev, iş yeri ve araç kullanım, yönetim veya kontrol sistemleri, whatsapp gibi sosyal medya ve iletişim ürünleridir. Bu çalışmanın amacı ise bu 21. yüzyıl gelişmelerini, 21.yüzyıldaki toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak ihtiyaç duyulan birey niteliklerine göre eğitimlerini planlamak ve bunun yanında bu değişimlerin öngörülebilecek şekilde bireylere gereken bilgi, beceri ve yeterliklerinde sağlanması durumu ortaya çıkmaktadır (Cansoy, 2018)

21. yüzyılın ilk çeyreğinde ulaşılan büyük teknolojik ilerlemeler; atom enerjisi, sibernetik, uzay çağı, roket teknolojileri, görüntüleme ve algılama teknolojileri, robotik ve bilgisayar teknolojileri ve bunların temel şemsiyesi fen ve sosyal bilimler alanlarındaki ulaşılan bilgi birikimi maalesef savaş teknolojisine transfer edilmiştir. Tüm bu gelişme süreçleri irdelendiğinde insan varoluşunun temel dinamiklerinden biri de değişim karşımıza çıkmaktadır. 19.yüzyılın en büyük değişimi Sanayi Devrimiyken, 21.yüzyılda daha büyük bir değişime hazırlanmaktadır. Dünyamızda gerçekleşecek bu büyük değişim dünyadaki her canlıyı ve de insanları ve insan eğitim stratejilerini de etkileyecektir.

OSMANLI DÖNEMİNDE FEN VE UYGULAMALI EĞİTİMİN TARİHSEL SÜRECİ

Küçük bir beylikten cihanşümul bir devlete ulaşan Osmanlı Devleti kurumsal yapısını oluşturmaya 14. yüzyılda başlamış ve İstanbul'un fethiyle de (1453) büyük ölçüde tamamlamıştır. Bilinen ilk Osmanlı medresesi İznik medresesi olarak Orhan Bey tarafından 1330 'da açılmıştır. Daha sonra Bursa'da da ikinci bir Medrese açılmıştır. Bu medreselerde fıkıh, kelam gibi İslami Bilimler ile matematik, astronomi, tıp gibi Fen Bilimleri okutulmaktaydı.

15. yüzyılda ise Osmanlı bilim, eğitim merkezi olarak başkent Edirne 2. Murat tarafından teşkilatlandırmıştır. Fatih, İstanbul'u bir bilim ve kültür merkezi haline getirmek ve zamandan kazanmak adına mevcut kilise ve manastırları medreseye dönüştürerek Semaniye Medreselerini yaptırmış ve eğitim faaliyetlerine de bizzat katılmıştır.

16.yüzyılda Kanuni tarafından yaptırılan Süleymaniye Külliyesinde Süleymaniye Medresesi açılarak burada tıp ve hendese (matematik) ağırlıklı iki bölüm halinde dersler okutulmuştur. Ayrıca bu

dönemde denizci-coğrafyacı Piri Reis ve Seydi Ali Reis'ler yetişmiştir. Bunlardan Piri Reis'in yapmış olduğu dünya haritası dönemin en büyük eseridir. Osmanlıda yetişmiş ünlü fen bilim adamları da fizikte Alâuddîn el-Kirmânî (otomat yapımında mükemmel teknikler), Hasan el-Dihlevî (Aynalar üzerine), Muslihuddîn İbn Sinân (Hidrostatik-Eflatunculuk üzerine), Esîrüddîn Mufaddal İbn Ömer el-Ebherî (Hidayet el- Hikme), Hocazade (Aristoteles'in fizik ve evren görüşü, ışık ve gök olayları), 16. yy. Rasathaneyi kuran Takîyüddîn (Göz ve Bakış Bahçelerinin Işığı Üzerine -1574). Kimya'da Salih bin Nasrullah (canlı ve cansızın yapısal benzerliğini savunmuştur). Türkiye'de ilk kimya kitabını basan mühendishane hocası Kırımlı Azizi İdris beyle Derviş Paşa'dır (Usul-i Kimya adlı- anorganik kimya), Modern kimya çalışmalarını anlatan bir değer eser Ali Rıza Bey'in Kimya-yı Uzvî adlı eserinde organik Kimya'yı anlatmıştır.

Osmanlı döneminde Teknoloji denince elbette aklımıza askeri teknoloji gelmektedir. Ateşli silahlardan top ilk kez 1386'da Karamanlıya karşı denenmiş daha sonra yoğun olarak 1389 1.Kososva muharebesinde kullanılmıştır. Bu tarihten itibaren top ordunun vazgeçilmez silahı olmuştur.15. yüzyılda daha etkili ve menzilli toplar yapılarak kale kuşatmalarında ve gemilere karşı kullanılmıştır. Fatih döneminde ise İstanbul kuşatması amaçlı büyük darbezen denilen toplar ile uzun menzilli ve 500 kg'lık taş gülle atabilen "Şahi "toplarının yanı sıra havan topları da üretilerek kullanılmıştır. Kuşatmada ayrıca ilk defa tüfek de kullanılmış ve giderek savaşlarda tüfenkzadeler diye fırkalar yerini almıştır. Top dökümü (Tophane-i amire) tüfek yapımının yanı sıra Gemi yapımına da (Tersane-i Amire) önem verilmiştir. Ancak 16.y.y. Coğrafi keşiflerin etkisiyle Avrupa donanmaları gelişirken Osmanlı donanması etkisiz kalmaya başlamıştır. Osmanlı donanmasındaki zorunlu gelişme ise Girit kuşatmasında (1645-1669) yaşanan zorluklardan dolayı kadırga (kürekli gemiler) devrinden kalyon (yelkenli ve çok katlı gemiler) devrine geçilmesi olmuş ve döneminde Kalyoncular denilen yeni bir sınıf oluşmuştur. Kalyon devrinde yapılan en büyük gemi Mahmudiye kalyonu (1829) olup 3 katlı ve 128 topludur.

Osmanlı'nın 15. ve 16. Yüzyıllarda sahip olduğu askeri Teknoloji ve diğer alanlardaki açık üstünlüğü yaşanılan 1683 Viyana bozgunu ve sonrasında yaşanılan diğer bozgunlar (Avusturya ordusunun uyguladığı Tüfekli Prusya Piyade muharebe tarzı) bir milat olmuş Avrupa devletleri karşısında uğranılan askeri yenilgilerin getirdiği yıkımdan kurtulmak için askeri alanda batılılaşmaya (yenilik) gidilmiştir. Bu tarih aynı zamanda Türkiye'de modernleşmenin başlangıcı olup günümüze kadar çeşitli sektelere uğrasa da her dönemde yeniden modernleşmeye sarıldığımız ve ilerleme yolunda sürekli bir çaba içinde bulunuyoruz. (Türkcan, 2009) Osmanlı Türkiye'sinin Avrupa'ya karşı güç kaybını iki unsur ön plana çıkmaktadır. Bunların birincisi coğrafi keşiflerle başlayan bilim ve teknolojideki ilerlemesi ikincisi ise hümanizma hareketleridir. Bu etkenler Osmanlının ikici sınıf devlet konumuna düşmesine nedendir (İnalcık, 1973)

Ancak 18.yy'da Osmanlıda askeri alan dışında bir takım yenilikler Lale Devrinde (1718-1730) yapılmış bunlardan matbaanın ilk olarak kullanılmış , ilk defa Çiçek aşısı uygulanmış ve Yeniçerilerden İtfaiye bölüğü oluşturulmuş bu batılılaşma ve yenileşme hareketindeki bir dönüm noktası olmuştur (Türkcan, 2009)

Osmanlının Batılı öğelerle(yeniliklerle) tanışmasına neden olan kırılma noktası olarak kabul gören 1683 sonrası yenilgiler gözükse de Devletin kendi iç yapısal nedenleri olarak da askeri araç ve gereç 'in yetersizliği, askeri eğitim kurumlarının askeri teknolojiye uzaklığı ve idari/yönetim bozukluğudur. Dış etkenler ise Avrupa'nın gerçekleştirdiği keşiflerden Amerika'nın keşfi neticesinde Akdeniz yerini okyanus deniz ticaret ve seferlerine bırakmıştır. Osmanlı topraklarından geçen Baharat ve İpek yolları sona ermiş (Batılı denizciler Hindistan Deniz yolunu kullanmış) bu yüzden Osmanlı

İktisadiyatı uluslararası ticaretten mahrum kalırken , Batılılar sömürge edindiklerinden aşırı zenginleşmiştir. Üstelik Osmanlı Akdeniz tipi gemicilikle kalakalmışken, okyanus gemicilik teknolojisi ve gücünden mahrum kalmıştır (Türkcan, 2009).

Osmanlı yönetimi batılılaşmayı yani yenilikleri hep askeri açıdan bir zorunluluk olarak kabul ettiğinden her şeyden önce ordunun yeni bir düzene sokulması, askeri ıslahât yapılması ve yeni tekniklerle donanmış subay yetiştirmek için bir modern eğitim kurumları kurmuşlardır.. Bu amaçla açılan, askeri alanda modern denizcilik-teknik eğitimi veren (Baron de Tott'un tavsiyesiyle)*Mühendishane-i Bahr-i Hümayun* 1773 yılında kurulmuş, gemi yapımı ve denizcilik haritaları konusunda mühendis yetiştirmiştir. Bunu 1793 yılında karacı subay yetiştirmek üzere *Mühendishane-i Berr-i Hümayun* izlemiştir (Savaş, 2023). Bu gelişmelere paralel olarak askeri hekim yetiştirmek içinde Fransızca eğitim veren Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane açılmış ancak gelişmesi zaman almıştır. Sultan 3.Selim döneminde Avrupai nizamda Nizam-ı Cedit ordusu kurulmuşsa da Yeniçerilerin baskısından kapatılmış(1807) fakat sonuçta 2. Mahmut döneminde Yeniçeri ocağı kaldırılarak yerine Asakir-i Mensure-i Muhammediyye ordusu kurulmuştur.(1826)Yenilikleri toplumsallaştırma adına da 1839 Gülhane Hattı-ı Hümayunu ile başlayan Tanzimat dönemine gelindiğinde ise, dönemin en önemli gelişmelerden biri, eğitim kurumlarında olmuştur. 1847 Mekteb-i Harbiye'nin açılması ve askeri öğrencilere "fen, matematik, Fransızca ile hendese, cebir ve mekanik" gibi derslerin okutulmuştur. Kırım savaşında (1853-1856), Ruslara karşı Avrupa Devletleri Osmanlı Devletiyle işbirliği yapmış bu sayede bir çok lüzumu görülen ihtiyaçlarda hayata geçirilmiş, Osmanlı vatandaşlarına eşitlik sağlamaya yönelik İslâhat Fermanı (1856) yayınlanmış ,ilk defa gönüllü hemşire Florence Nightingale'in çabalarından örnek alınarak hasta ve yaralı askerlere yardım etmek amacıyla Kızılay kurulmuştur (1866).

Batılı anlamda ilk Üniversite denemeleri (darülfünun) 1863-1870-1874 yıllarında denenmekle birlikte sürdürülebilirliği sağlanamamış ancak II. Abdülhamit zamanında 1900 yılında "Darülfünun-i Şahane" adıyla gerçekleşen Üniversite ile hayat bulmuştur. Burada okutulan fen dersleri uygulamalı değil daha çok teorik olarak okutulmuştur. Yine 2.Abdülhamit döneminde Türkiye'deki sivil lise sayısı beşten yüz dokuza çıkarılmıştır. Bunların çoğu idadi (Ortaokul dahil 5yıl) sultani (Ortaokul dahil 7yıl) daha önceden açılmış askeri ve mülkî (rüştiyeler ve idadiler) okullar yeniden tanzim edilerek eğitimin niteliği artırılmıştır. (Parmaksız, 2008)

Osmanlı dönemi Fen bilimleri ve genelde Eğitim politikalarını özetlersek, Cumhuriyete gelinceye kadar genel olarak bilim politikalarında, öncelikle sık yaşanılan askeri yenilgiler nedeniyle askeri alandaki gelişmelere öncelik verilmiştir. Bu gelişmeler toplumsal hayata tam olarak yansıtılamamıştır.

Makalemizin konusu olan fen bilimlerini (eğitimi ve uygulamaları) günümüz koşullarına göre sürekli bir gelişim ve değişime göre düzenlenmesi gerekmektedir. Tarihte insanlar veya toplulukları bir değişim süreci yaşamakta bu değişimi zamanında algılayıp kendi medeniyetlerine aktarabilenler sosyal-ekonomik ve Bilim-Teknoloji boyutunda rahatlık yaşarken, bu değişime uzak kalanlar dünya liginden ya silinmekte ya da çok küme düşmektedirler (Günday,2023)

CUMHURİYET DÖNEMİNDE FEN VE UYGULAMALI EĞİTİMİN TARİHSEL SÜRECİ

Cumhuriyet kurulurken eğitimin genel çatısının oluşumunda elbette devletimizin son 40 yılında yaşanan zorluklar, kayıplar ve travmalarla birlikte bilhassa İstiklâl harbinde yaşanılan teknik yetersizlikler ve imkânsızlıklar etkili olmuştur. Millî Mücadeleyi yürüten kadro, Cumhuriyet kurulurken

bu yaşanan zorlukları eğitimle aşılabileceğine inanıyor ve bu duruma göre hareket ediyordu. Örneğin bir silahın tamiri, askeri teçhizat zorlukları, bir makinistin veya bir demiryolu teknisyeninin bulunmayışı (Çünkü Alman teknik ekipleri ülkemizden ayrılmıştı) bu zorluklardan bazılarıdır. Atatürk yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetini muasır medeniyetlerin üstüne çıkarmak isteğini şu sözleriyle anlıyoruz: "...arkadaşlar ,bundan sonra pek mühim zaferlere kavuşacağız. Fakat bu zaferler süngü zaferi değil, iktisat ve ilim ve irfan zaferleri olacaktır. Ordumuzun şimdiye kadar istihsal ettiği muzafferiyetler memleketimizi halas-ı hakikiye sevk etmiş sayılamaz. Bu zaferler ancak müstakbel zaferimiz için kıymetli bir zemin hazırlamıştır. Muzafferiyet-i askeriyemizle olmayalım. Yeni ilim ve iktisat zaferlerimize hazır olalım (Atatürk araştırma Merkezi, 2024).

1923'te Türkiye'deki nüfus yaklaşık olarak 12 milyondur. Nüfusun okuma yazma oranı %10 'un altında kabul edilmektedir. 1927 yılında yapılan nüfus sayımındaki sonuçlara göre, nüfusun ancak %11'i okur-yazar durumundadır (Zürcher, 2006). Her iki dönemde Türkiye'de en yüksek bilimsel eğitim kurumu olan Darülfününun düzeyi Avrupa'daki üniversitelere göre çok düşüktür. Cumhuriyetin ilk yıllarında bu olumsuzluklara rağmen eğitime büyük önem verilmiştir(KAŞTAN , 2001)

"8 Mart 1923'te, Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa (Özler) tarafından yayımlanan, sonradan "Misak-ı Maarif" olarak adlandırılan belge ile Türk Eğitim Sistemi'nin temeli atılmıştır. Bu belgede eğitimin amaçları; "Yeni nesilleri geleceğin ihtiyaçlarına göre hazırlamak, Gençleri fikren kuvvetli, ilim ve ahlaken sarsılmaz karakter haline getirmek, Cahilliğin ortadan kaldırılmasını, eğitimin ve okulun yurdun en uzak köşelerine kadar gitmesini sağlamak, Gençliği üretmek ve çalışmak fikri ile hayata hazırlamak, Zayıflık, tüm kötülüklerin anasıdır. Bu nedenle bedenen sağlam, sorumluluk alabilen, kendine güveni yüksek ve haklarına sahip çıkan yurttaşlar yetiştirmek, Orta dereceli okullardan çıkanların hayata atılmalarını sağlamak" (AKGÜN .-ULUĞTEKİN :1989)

Bu kapsamı gerçekleştirmek üzere 3 Mart 1924'te 430 sayılı kanunla çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi) çıkarılmıştır. Bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında birleştirilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunun 4. maddesinde "Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek üzere Darülfününda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet Hidemat-ı Diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı ayrı mektepler küşad edecektir" denilerek din eğitimine de önem verilmiştir.

Başöğretmen Atatürk 30 Ağustos 1924'te yaptığı bir konuşmasında Türk milletinin medeniyet yolunda ilerleme gayesini şöyle anlatır *"Efendiler, medeniyet yolunda muvaffakiyet yenilenmeye bağlıdır. Sosyal hayatta, iktisadî hayatta, İlim ve fen sahasında muvaffak olmak için yegâne tekâmül ve terakki yolu budur. Medeniyetin buluşlarının, fennin harikalarının, cihanı değişmeden değişmeye sürüklediği bir devirde, asırlık köhne zihniyetlerle, maziperestlikle mevcudiyetin muhafazası mümkün değildir."* (Atatürk araştırma Merkezi, 2024)

Türkiye'de yükseköğretimde modernleşme, Atatürk'ün 1933 yılında gerçekleştirdiği "Üniversite Reformu" ile başlamıştır. Yükseköğretimde gerçekleşen bu modernleşme çabasında, Almanya'dan mülteci olarak Türkiye'ye gelen bilim insanlarının çok büyük katkıları görülmüştür. Darülfününun kapanıp İstanbul Üniversitesi'nin açılmasıyla fakültelerde mülteci bilim insanları göreve başlamış ve alanlarındaki çalışmalarıyla öncü ve yol gösterici olmuşlardır. Yabancı uzman ve profesörler, Türkiye'ye gelirken imzaladıkları sözleşmeye göre atandıkları bölümde ders yapma, seminer çalışması yaptırma, öğretim elemanı yetiştirme gibi öğreticilik faaliyeti yanı sıra belirli bir süre içinde Türkçe öğrenmek ve derslerini Türkçe verebilir hale gelmek gibi sorumluluklar da üstlenmişlerdir. Bu dönemde üniversitedeki kütüphaneler zenginleştirilmiş, yeni hazırlanan okul kitaplarının içeriği daha uygun hale getirilip, bu kitaplara ulaşmak kolaylaştırılmıştır. Ayrıca bu

dönemde bilimsel çalışmalar haricinde birçok asistan ve öğretim üyesi de bu mülteci bilim insanları tarafından yetiştirilmiştir (Türkoğlu, 2023).

İstanbul Fen Fakültesinde; 1933 yılında Matematik, Astronomi, Jeoloji, Fizik, Kimya, Biyoloji olmak üzere 6 bölüm vardı ve temel fen bilimlerinin geliştirilmesinde yabancıların etkin katkıları oldu. Örneğin Fen fakültesindeki enstitü yöneticilerinin nerdeyse hemen hepsi yabancılardan oluşmaktaydı. Fizikte ilk doktora yapan bilim adamımız 1927-1930 yılları arasında Paris Fen Fakültesi'nde molekül fiziği alanında doktorasını tamamlayan Fahir Yeniçay olmuştur. Kuramsal fizik konularında ise, temel parçacık fiziği, genel görelilik ve istatistik fizik gibi geniş bir yelpazede çalışmış olan Feza Gürsey önemli bir fizikçidir. Cumhuriyet Dönemi'nde kimya çalışmaları, 1918 yılında İstanbul Üniversitesi'nde Kimya Enstitüsünün kurulmasıyla başlamıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde biyoloji çalışmaları tarihi İstanbul Üniversitesi Biyoloji Bölümü'nün kuruluşuyla başlamıştır. Avrupa'ya giden genç araştırmacıların Türkiye'ye dönmeleri ve Alman hocalarla birlikte çalışmalara başlamalarıyla bu konudaki araştırmalar sürdürülmüştür. Önce bitki ve hayvan sınıflandırılmasıyla ilgili çalışmalar yapılmış, İstanbul Üniversitesi Biyoloji Bölümü'nde değişik canlı gruplarının koleksiyonları oluşturulmuştur.Ancak Cumhuriyet döneminde esas hedefler belirlendiği üzere eğitimi en ücra köylere kadar yaymak ve halkı Fen Bilimleri ve modern uygulamalarla yetiştirmek olduğundan İlkokul ve Ortaöğretime çok önem verilmiş Lise mezunlarının sayısı artırılmaya çalışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının bu konudaki eğitim programlarının özetinden anlaşılacağı üzere bu çabalar günümüze kadar gelmektedir.

Tablo: 1. MEB Müfredatları özet çizelgesi

İlkokul Programları	Ortaokul Programları	Orta öğretim Programları
1926 Programı	1924 Orta Mektep Müfredat Programı	1922 Lise Müfredat Programı
1936 Programı	1931 Orta Mektep Müfredat Programı	1924 Lise (İkinci Devre) Müfredat Programı
1948 Programı	1938 Ortaokul Programı	1927 Lise Müfredat Programı
1968 Programı	1949 Ortaokul Programı	1931 Lise Müfredat Programı
1973 Programı ve Fen Sandığı uygulaması (Lab.yerine) 1982 İlköğretim Okulu Uygulamaları	1977 Ortaokul Programı 1982 İlköğretim Okulu Uygulamaları	1952 Lise Programı
1992 İlköğretim Okulu Prog. 1998-1999 İlköğretim düzenlemesi	1992 İlköğretim Okulu Programı	1957 Lise Programı
2001 Matematik +Fen Programı (PİSA ve TİMMS değerlendirmeleri amaçlı)	2000 Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı	1974 Lise Programı
2004 Fen Programı	2005 Fen ve Teknoloji Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı	1991-1995 Ders Geçme Kredi Sistemi
4+4+4 Uygulaması (6287 sayılı kanun 11 Mart 2012'de kabul edildi.)	2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	
2018	2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	2005 Programları
2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Fizik Kimya Programları

Kaynak: MEB Raporları

İLKÖĞRETİMDE FEN UYGULAMALARI

1924'te yenilenen İlkokul Programıyla Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitimde hızlı bir yenileşmeye gidilmiştir. Bu kapsamda İkinci İlmiye Heyeti tarafından, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ihtiyacı ve şartları düşünülerek İlk Mektep Müfredat Programı hazırlanmıştır. Daha çok Cumhuriyet'e geçiş niteliğinde olan bu programın başka bir özelliği ise dönemin koşullarına uygun olarak kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış olmasıdır (Özerbaş, 2022).

Millî Eğitim Bakanlığı , 1924-1925 öğretim yılından itibaren, Heyet-i İlmiye'ye onaylattırdığı, ilköğretimin, altı yıldan beş yıla indirilmesi kararını da tartışmalar içinde uygulamaya başlamıştır (Ergün, 2005a); böylece Osmanlı döneminde altı yıl olan ilkokul süresi beş yıla indirilmiş ve beş sınıflı bir bütün olarak ele alınmıştır.

1926 programı Programda öğrencilerin gözlem ve deneye yöneltilmesi, öğrencilerin kişisel ilgisinin dikkate alınması, çevre şartlarına göre öğretim yapılması hedeflenmiştir.

1936 PROGRAMI Bu programda bilimsizliğin giderilmesi bilimsel zihniyetli yurttaşlar yetiştirmek, pratik bilgi ve becerilerin geliştirilmesi programın temel hedefi olmuştur. Ders kitapları sadeleştirilerek çocukların çevrelerini gözlemlemesi teşvik edildi.

1948 programının en önemli yeniliği, öğrencilere küçük tecrübeler yaşama fırsatı verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Fen derslerinin verimli geçebilmesi ders ve laboratuvarlarda gerekli olan malzemelerin yeterli olmasına bağlıdır. Bu programda tabiat bilgisi dersi korunurken deney ve gözlem vurgusu arttırıldı. Bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak, Köy enstitüsünden mezun öğretmenler aracılığıyla köylerde İlkokul programı aracılığıyla halkın uygulamalı eğitimi de Köy ilkokullarına atelye ve uygulama Tarım bahçeleri kurulmasıyla başarıya ulaşmıştır. 1961'de Fen bilgisi dersinin gelişimine katkıda bulunmak için Ders araçları yapım merkezi kurulmuştur (Özerbaş, 2022).

1968 programı 1968'de hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Bu programda bölgelere göre değişiklik yapma esnekliği tanınmıştır. İlk fen programı da 1968 'de yapılmıştır. Ortaöğretimde fizik, kimya ve biyoloji birlikte okutulurken, liselerde bu dersler ayrılmıştır. 1968 programını hedefleri problem çözme ve bilimsel düşünme, problem çözmede deney ve gözlemden yararlanma, küme çalışmalarına yer verilmiş akran eğitimi ve etkileşimi ön plana çıkarılmıştır.

1973'te Millî eğitim temel kanunu ile eğitim sistemli olarak ele alınmış ve fen programında değişiklikler yapılmıştır. Programda buluş ve laboratuvar çalışmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Eğitim teknolojilerinin kullanılması amaçlanmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları 1997'de zorunlu eğitim 8 yıla çıkarıldı. 1998-1999'da ilköğretim okullarında yer alan dersler ve içerikleri yeniden düzenlendi. 1999-2000 yılında yapılan kapsamlı bir hizmet içi eğitimde öğretmenlere aktif öğretimde kullanabilecekleri ders materyalleri üniversite öğretim elemanları tarafından tanıtılıp, birlikte uygulamalar yapıldı (Hızır , 2000)

2001 fen programı, 1999 yılında Türkiye fen ve matematikte Pisa ve Timms değerlendirme sistemine dahil olmuştur. Bu sınav sonuçları, üniversitelerde yapılan araştırma sonuçları, eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla ilköğretimde fen eğitiminin yeniden yapılandırılması gerekmekteydi. 2001'de fen programında değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden en önemlileri; Program aktif öğrenmeye göre hazırlanmıştır. Deneyler kapalı uçlu olmaktan çıkarılmış, açık uçlu hale dönüştürülmeye çalışılmıştır. Zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarıldığından, fen eğitiminde yer alan genel bilgileri artık sekiz yıla yayılabileceğinden ünite sayısı azaltılmıştır. Ünite dağılımı 4, 5, 6, 7 de dörder ünite 8'de 5 ünite yer almıştır (MEB raporları, 2011)

11 Mart 2012'de 6287 sayılı kanunla 4+4+4 Uygulaması kabul edilince 5.sınıf Ortaokula dahil edildi. Ancak programın tam olarak düzenlenmesi 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (ilkokul-ortaokul) gerçekleşmiş ilk olarak hizmetiçi eğitimler yoluyla ve pilot uygulama başlatılmış halen 2.yılı (2025-2026) uygulanmaktadır (MEB-TTKB, 2025).

ORTAÖĞRETİMDE FEN UYGULAMALARI

Cumhuriyet ilan edildiği dönemde Türkiye'de yeniden ilköğretimden Üniversiteye kadar planlandığını anlatmıştık. Burada ortaöğretim alanında yapılan çalışmaları ve bu çalışmaların Cumhuriyetin Osmanlıdan devir aldığı düzenin üzerine yeniden inşa edildiğini söyleyebiliriz. Tevhid-i Tedrisat (Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi-3 Mart 1924) Kanunuyla mahalle mektepleri ve medreseler kapatılırken, Tanzimat okulları geliştirilmiş ve yabancı okullar Millî Eğitim Bakanlığının gözetimi ve denetimi altına verilmiştir. Yani Millî Eğitim Bakanlığı bütün eğitim ve öğretim işlerinin tek yetkili ve sorumlu yürütücüsü haline gelmiştir. Aynı yıl yapılan bir düzenlemeyle (1.Heyet-i İlmiye Kararlarıyla)Sultani ve idadiler 3 yıllık "Lise", Rüştiyelerde 3 yıllık "Ortaokul " adını almışlardır. Böylece ortaöğretim 5 yıllık ilkokula dayalı üçer yıllık iki kademe şeklinde teşkilatlanmıştır (Dönmez, 2005). Lozan Anlaşmasından sonraki Türkiye topraklarında 55 olan ortaöğretim kurumu sonra sayısı 74'e ulaşmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretim kurumları toplumun meslek elemanı ihtiyacını yetiştirdiği gibi toplumun aydın kesiminin oluşması içinde önemli bir statüydü (Lise mezunları askerliklerini yedek subay olarak yapıyorlardı) Ortaöğretim kurumlarında uygulanan müfredat programları hem kültürel bir aydınlanmayı hem de mesleğe yönelmek gayesi gütmektedir.

Aşağıda ortaöğretim kurumlarının (lise-ortaokul) haftalık Fen ve uygulamalı derslerin saatlerini yansıtmaktadır (Dilek, 2000).

Tablo: 2. Liselerde Fen bilimleri ve uygulamalı derslerin saatleri (1924)

Dersler	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
Hayvanat	1			
Fizyoloji			2	ve Hıfzısıhha
Nebatat		2		
Arziyat			1	(Yer Bilimi)
Fizik		2	2	
Kimya		1	2	
Laboratuvar				
Çocuk Bakımı			1	Sadece kız okullarında
Ev İdaresi		1		" "
Atölye				Kız okullarında biçki-dikiş
Tabiiyat	3	-	-	2 saat hayvanat ve bir saat nebatat
Arziyat	-	2	2	Yarım saat nebatat 1,5 saat arziyat
Fizik	2	2	2	
Laboratuvar	2	1	2	
Kozmografya			2	
Kimya	2	2	2	
Mihank			2	Mineroloji
Liselerde haftalık tüm derslerin toplamı 30 saattir.				

Kaynak : MEB Müfredatları (Ortaokulllar başlangıçta Kız ve Erkek okulları ayrıdır ama dersleri aynı olup haftalık tüm derslerin toplamı 28 saat uygulanmaktadır).

Fen eğitiminde Laboratuvar Uygulamaları Fen bilimlerini diğer bilimlerden ayıran en önemli özellik; öncelikle deneye, gözleme, keşfe önem dayalı öğrencinin soru sorma, araştırma yapma

becerisini geliştirebilen ve uygulama sonucu ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme olanağı sağlaması olup bu işlemi birkaç kez tekrarlayabilme şansı da bulunmaktadır. Bu eylemler içerisinde en etkili olanlardan biri laboratuar uygulamalarıdır. Aynı zamanda, bu yöntemin öğrencilerde; akıl yürütmeyi, eleştirisel düşünmeyi, ilmi bakış açısını, problem çözme yeteneklerini geliştirme başta olmak üzere pek çok olumlu etki yapmaktadır. Bu yüzden laboratuar uygulamaları, Ortaöğretimde başından beri önceleri ayrı bir ders sonraları Fen Bilimleri büntyesinde okutulmuştur.Ancak Teknik ve ekonomik eksiklerden dolayı Lise binalarında tam teçhizatlı labarutuvarlar kurulamadığından ilk yıllarda bu uygulamalar sadece gözleme dayalı veya teorik olarak verilmiştir.İlerleyen yıllarda her Fen branşı için bir laboratuvar yada ikisi bir arada(Kimya-Biyoloji) yada sadece tek bir Fen Bilimleri Laboratuvarı kurulmuştur.Laboratuvar yöntemi; fen bilimleri ile ilgili temel bilgilerin, onları kanıtlayarak, deneylerin bizzat öğrenciler tarafından yapılarak öğrenilmesini amaçlamaktadır. Ders araçları yapım Merkezinin kurulmasıyla(1961) Fen Laboratuvarlarını sayısı artmış , araç-gereç temini kolaylaşmıştır.

Lise fen bilimleri derslerinin programlarının yan sıra bir dönem : Fizik ,Kimya ve Biyoloji uygulamaları gibi daha çok deneysel çalışmaların yapıldığı seçmeli dersler 2012 yılına kadar okutulmuştur. Ancak yapılan bir araştırmada bu deneysel anlamdaki uygulamaların öğrenciler tarafından benimsendiğini göstermektedir. Milliyet gazetesinin haberine göre : Milli Eğitim Bakanlığı'nca (MEB), Anadolu ve Fen liseleri ile yabancı dil ağırlıklı, çok programlı ve genel liselerde seçmeli dersler konusunda yaptığı araştırmada öğrencilerin seçmeli tercihleri şöyledir.

Tablo :3. Liselerde en çok tercih edilen seçmeli dersler,Yüzde olarak (2004)

Seçmeli Dersler	Fen Liseleri	Anadolu Liseleri	Genel Liseler	Yab.Dil Ağırlıklı Liseler
Biyoloji Uygulamaları	% 71	% 59	% 43	% 48
Fizik Uygulamaları	% 52	% 64	% 42	% 38
Kimya Uygulamaları	% 67	% 61	% 39	% 40

Kaynak : Milliyet Gazetesi: 2004

Fen Eğitimi Sempozyumları 1992 yılında Türkiye'de Hacettepe Üniversitesi ve Almanya'dan Heidelberg Üniversitesi ile ortak ilk fen eğitimi sempozyumu yapılmıştır. Bu sempozyum fen eğitimi açısından ilk önemli adımlardan biri olmuştur. 1994 yılında Buca Eğitim Fakültesi tarafından 2. Fen Öğretimi Sempozyumu yapılmıştır. Bu sempozyuma İzmir' deki öğretmenlerde büyük ilgi göstermiştir. Daha sonra fen eğitimi sempozyumu iki sene arayla düzenli olarak yapılmaya devam etmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından beri var olan ilkokul ve ortaokullar, 1997 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikle birleştirilerek 8 yıllık zorunlu "İlköğretim Okulları'na dönüştürülmüş böylelikle "Ortaokul" kademesi Ortaöğretim sisteminden İlköğretim sistemine geçmiştir (MEB, 2012).

Ancak ortaöğretim programın tam olarak düzenlenmesi, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (ilkokul-ortaokul) gerçekleşmiş ilk olarak hizmetiçi eğitimler yoluyla ve pilot uygulama başlatılmış halen 2.yılı (2025-2026) 9. ve 10. Sınıflarda uygulanmaktadır Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli için MEB açıklaması şöyledir: "1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanan tüm programlar ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır olmalarını sağlamaya yöneliktir "(MEB-TTKB)

Tablo : 4. 9.05.2025/ 5 sayılı kararla uygulamaya konan Liseler Ders Çizelgeleri

Fen-Anadolu-Sosyal Bilimler Liseleri -Fen Bilimleri Grubu Derslerin Haftalık Saatleri					
Dersler		9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf
Ortak Dersler	Fizik	2	2	-	-
	Kimya	2	2	-	-
	Biyoloji	2	2	-	-
Akademik Çalışmalar	Seçmeli Fizik	-	-	4	4
	Seçmeli Kimya	-	-	4	4
	Seçmeli Biyoloji	-	-	4	4
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı		7	6	20	24
Toplam Ders Saati (Tüm Dersler Dahil)		40	40	40	40

Kaynak : MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Haftalık Ders çizelgeleri

Köy Enstitüleri

Cumhuriyet döneminin öncelik verdiği okulların ücra köylere kadar yaygınlaştırma çalışmalarına özellikle köy ilkokul öğretmeni ihtiyacını karşılaması amacıyla yola çıkılmıştır. Atatürk'ün emriyle hazırlanan "Maarif Teşkilatına Dair Kanun" (22 Mart 1926) kapsamında ilk önce Denizli'de açılmış bulunan Erkek Muallim Mektebi, Köy Muallim Mektebi'ne dönüştürülür; Kayseri'de Zincidere Köyü'nde de bir Köy Muallim Mektebi daha açılır. Ancak bu denemelerde istenilen sonuç elde edilmeyince 1934 yıllarında bu okullar kapatılılır. Maarif Vekaleti o yıllarda "köy öğretmeni" ihtiyacını karşılamak için pratik çözümlere de başvurur. 1936 yılında askerliğini onbaşı veya çavuş rütbesiyle yapan ve terhis edilmiş köylü gençler kısa süreli kurslardan geçirilerek "eğitmen" unvanıyla köy okullarında görevlendirilirler. Köy eğitmenlerini denetleme ve rehberlik amacıyla da gezici ilköğretim müfettişlerinin kontrolleriyle köy okulu eğitimleri yürütülmeye başlanırsa da başarı yine elde edilmez (Altunya,2010) 17 Nisan 1940 Köy Enstitülerinin kuruluşu Fen Eğitimi Uygulamalı Öğretim Anlayışı verildi. Tarım, hayvancılık, doğa gözlemleri ile ilgili gelişimler eğitim sistemine katıldı. Bu girişimden bir yıl sonra, yeniden 1927 yılındaki Köy muallim mektebi yapılanması ele alınarak; 1937'de Kızılçullu (İzmir) ile Çifteler (Eskişehir Mahmudiye)'de 1938 de de Gölköy (Kastamonu), Kepirtepe (Kırklareli) de deneme mahiyetinde başlangıçta Millî Eğitim ve Tarım Bakanlıklarının ortak denetimi altında birer "Köy Öğretmen Okulu" açılır. Bu okulların iki yılı ilkokul, üç yılı ise ortaokul kısmını kapsamaktadır o yıllarda Türk köylüsüne eğitim, sağlık, tarım ve hayvancılık ile el sanatları konusunda yol gösterici öğretmenler yetiştirmek için iş ve eğitimi birleştirme fikrini hayata geçirmek hem de Köy aydınlanma faaliyeti kapsamında İlköğretim Genel müdürlüğüne getirilen İsmail Hakkı Tonguç'un ve 1938'de Maarif vekili olan Hasan Âli Yücel'in çabalarıyla eğitmen projesi Köy Enstitüsü projesine dönüştürülür. 17 Nisan 1940'ta çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunuyla mevcut deneme okulları enstitüye dönüştürülerek, ayrıca on yedi yeni Köy Enstitüsü açılacaktı. Böylece yurt genelinde köy enstitüsü sayısı 21'e yükselmiştir (Kalyoncuoğlu, 2010). Köy enstitülerinde öğretmen kadrosu oluşturulurken öğretmenlerin öncelikle istekli olanlar arasından seçilmesi düşünülmüş, ilk dönemlerde öğretmen ihtiyacı daha çok yetenekli ve gayretli ilkokul öğretmenleri, tarım

ve sanat öğretmenleri ve usta öğreticilerle karşılanmıştır. Daha sonraları ise öğretmenlerin çoğunluğunu Gazi Eğitim Enstitüsü, Yüksek Köy Enstitüsü ve diğer ilgili fakültelerle yüksek okullardan mezun olanlar ve ilk öğretmen okulu mezunları oluşturmuş, ayrıca kız enstitüsü, ziraat okulu, sanat okulu gibi kurumlardan mezun olanlar da çalıştırılmıştır (Yılmaz, 2023).

Tablo: 5. *Köy Enstitüleri*

	Köy Enstitüleri
1	İzmir-Buca Kızılçullu Köy Enstitüsü
2	Eskişehir-Çifteler Köy Enstitüsü
3	Kırklareli -Lüleburgaz Kepirtepe Köy Enstitüsü
4	Kastamonu-Gölköy Köy Enstitüsü
5	Malatya-Akçadağ Köy Enstitüsü
6	Antalya-Aksu Köy Enstitüsü
7	Samsun- Ladik Akpınar Köy Enstitüsü
8	Sakarya -Arifiye Köy Enstitüsü
9	Trabzon Vakfıkebir Beşikdüzü Köy Enstitüsü
10	Kars-Cılavuz Köy Enstitüsü
11	Osmaniye Bahçe-Düziçi Köy Enstitüsü
12	Isparta-Gönen Köy Enstitüsü
13	Balıkesir-Savaştepe Köy Enstitüsü
14	Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü
15	Ankara-Hasanoğlan Köy Enstitüsü
16	Konya-Ereğli İvriz Köy Enstitüsü
17	Sivas – Yıldızeli Pamukpınar Köy Enstitüsü
18	Erzurum-Ilıca Pulur Köy Enstitüsü
19	Diyarbakır Ergani-Dicle Köy Enstitüsü
20	Aydın-Ortaklar Köy Enstitüsü
21	Van- Erciş Köy Enstitüsü

Kaynak : Yılmaz , 2023

Köy Enstitülerinden yetişip köylere atanan öğretmenler görevleri gereği köyün ekonomik hayatını geliştirmek için başta sanayi bitkileri olmak üzere ,yeni tarım uygulamaları , köy korulukları ve tarla çevresi kavaklıkları , modern ahırlar tuvaletler gibi medeniyet gelişimlerini sağlamışlar, Köy okullarında köylünün de yararlanabileceği bir işbirliği tarım bahçesi kurulması zorunlu tutulmuştur. Köylerdeki Cumhuriyet aydınlanmasını başlatmışlardır (Altunya, 2010).

Tablo :6 Köy Enstitülerinde uygulanan Fen ve Uygulamalı dersler ve saatleri çizelgesi

KÖY ENSTİTÜLERİNDE FEN VE UYGULAMALI DERS SAATLERİ (1940)					
DERSLER	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf
Matematik	4	2	2	3	2
Fizik	—	2	2	1	1
Kimya	—	—	2	2	—
Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	1	1
Zirai İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik	–	–	–	–	1
Resim-İş	1	1	1	1	1
Ev idaresi ve Çocuk Bakımı	–	–	–	–	1
TEKNİK DERS GRUPLARI (Erkek)					
1.Demircilik ve Makine		11	11	11	11
2.Dülgerlik ve Marangozluk		11	11	11	11
3.Yapıcılık		11	11	11	11
TARIM DERS VE ETKİNLİKLERİ					
1.Tarla Ziraatı	-	3	4	2	1
2.Bahçe Ziraatı	8	4	3	3	2
3.Sanayi Bitgileri Ziraati ve Ziraat Sanatları	-	-	1	1	2
4.Zootekni	1	2	2	1	2
5.Kümes Hayvancılığı	2	2	-	-	-
6.Arıcılık ve İpek Böcekçiliği	-	-	1	2	2
7.Balıkçılık ve Su Mahsulleri	-	-	-	2	2
TEKNİK DERS GRUPLARI(KIZ)					
1.Dikiş-Biçki		11	11	11	11
2.Örgücülük ve Dokumacılık		11	11	11	11
3.Ziraat Sanatları		11	11	11	11

KÖY ENSTİTÜLERİNDE FEN VE UYGULAMALI DERS SAATLERİ (1940)

DERSLER	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf
Matematik	4	2	2	3	2
Fizik	—	2	2	1	1
Kimya	—	—	**2**	**2**	—
Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	1	1
Zirai İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik	–	–	–	–	1
Resim-İş	1	1	1	1	1
Ev idaresi ve Çocuk Bakımı	–	–	–	–	1
TEKNİK DERS GRUPLARI (Erkek)					
1.Demircilik ve Makine		11	11	11	11
2.Dülgerlik ve Marangozluk		11	11	11	11
3.Yapıcılık		11	11	11	11
TARIM DERS VE ETKİNLİKLERİ					
1.Tarla Ziraatı	-	3	4	2	1
2.Bahçe Ziraatı	8	4	3	3	2
3.Sanayi Bitgileri Ziraati ve Ziraat Sanatları	-	-	1	1	2
4.Zootekni	1	2	2	1	2
5.Kümes Hayvancılığı	2	2	-	-	-
6.Arıcılık ve İpek Böcekçiliği	-	-	1	2	2
7.Balıkçılık ve Su Mahsulleri	-	-	-	2	2
TEKNİK DERS GRUPLARI(KIZ)					
1.Dikiş-Biçki		11	11	11	11
2.Örgücülük ve Dokumacılık		11	11	11	11
3.Ziraat Sanatları		11	11	11	11

Köy Enstitülerindeki ilerlemelerle birlikte birçok eleştirinin odağı haline gelmesi sonucunda 1943 yılında hazırlanan eğitim programında köklü değişiklikler yapar ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünü kapatılır.Diğerleri de 27 Ocak 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı yasayla kapatılarak altı yıllık İlköğretmen Okuluna dönüştürülür. (KALYONCUOĞLU , Zeynep: 2010/4)

İlköğretmen okulları yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Ancak yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitüleri programlarından esinlenerek "iş ve tarım dersleri" konmuştur

Mesleki Teknik Eğitim

Mesleki teknik eğitim Osmanlıdan günümüze kadar geçirdiği süreç

- Ahilik ve lonca
- Osmanlı sanayi mektepleri
- Cumhuriyette köy ve sanat enstitüleri
- 1980 sonrası OSB ler ve meslek yüksek okulları
- 1990 Anadolu Meslek Anadolu Teknik Liseleri
- AB uyum süreciyle MEGEP (mesleki eğittim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi

13. yüzyılda Anadolu'da ortaya çıkmış olan Ahilik, kurucusu Ahi Evran kabul edilir. Sadece ekonomik bir örgütlenme değil, sosyal ve dini değerleri barındıran bir sistemdir. Günümüze taşınan en önemli anlayışı 'eline, beline, diline sahip ol' ilkesini bir yaşam anlayışı yapmıştır. Sosyal yönü güçlü toplumsal olaylarda dayanışmayı öne çıkarır. Ayrıca çırak kalfa usta sistemi burada sürdürüldü .Lonca ise şehir ekonomisini düzenleyen, devlet kontrolünde daha mesleki ve ekonomik yönü ağır basan bir kurumdur.(ÜNLÜ , 2010)

Türkiye'de ilk OSB 1962 yılında Bursa'da kuruldu. Amaç sanayi tesislerini şehir dışına taşımak ce planlı kalkınmayı sağlamaktı. sonrasında 24 ocak 1980 kararlarıyla serbest piyasa ekonomisine geçiş hızlandı. Sanayileşme teşvik edildi. OSB ler öncelikli araç haline geldi. Günümüzde 350 den fazla OSB bulunmaktadır. OSB lerini bir katkısıda okul,meslek kursları açılmasına teşvik ederek istihdama ciddi katkıları olmuştur. Ayrıca üniversite sanayi işbirliğini geliştirmek için teknoparklarla entegre edildi. (EKŞİOĞLU - TAŞPINAR ,.2019)

1980 den 1990 'lara geçişte, sanayileşme ve teknolojik gelişmeler hızlanınca mesleki ve teknik eğitimin önemi arttı. Bu dönemde mesleki eğitim kurumları çeşitlendi.

- Endüstri meslek liseleri
- Kız meslek liseleri
- Ticaret liseleri
- Teknik liseler
- Sağlık meslek liseleri
- Otelcilik ve turizm meslek liseleri
- Tarım meslek liseleri (MEB Mesleki ve Teknik istatistikleri)

1990 sorası mesleki ve teknik liseler, hem sanayi hem de hizmet sektörüne eleman yetiştirecek şekilde genişledi. Bilgisayar, elektronik, turizm gibi çağın ihtiyaçlarına uygun yeni bölümler açıldı. Sağlık, ticaret, kız meslek ve endüstri dalları hızla çeşitlendi.

Tablo :7. Mesleki ve Teknik öğretim örneklem Bölümlerin karşılaştırılması

ALAN	1990 BÖLÜMLER	2025 GÜNCEL BÖLÜMLER	DEĞİŞİM NOTLAR
Elektrik elektronik	Elektrik Elektronik Bilgisayar teknikerliği Telekominasyon Makine	Elektrik Elektronik Bilgisayar teknikerliği Telekominasyon	*Aynı kaldı, içerik modernleşti. otomasyon akıllı sistemler eklendi*
Makina-metal	Motor Metal işleri Kaynakçılık Torna tesviye Döküm	Makine ve Motor tasarımı Motorlu araçlar Metal teknolojisi	*Daha ayrıntılı alt dallara ayrıldı*
inşaat	Marangozluk Döşemecilik İç mekan tasarımı	İnşaat teknolojisi	*Yapı, iç mekan tasarımı,harita dekarasyon qlt dallarıyla genişledi.*
Bilgisayar	Bilgisayar teknik servis yazılım Donanım	Bilişim teknojileri	*Yazılım, ağ, siber güvenlik gibi yeni dallar eklendi*
Tekstil-moda	Giyim Konfeksiyon Moda tasarımı Dokuma Örgü	Tekstil teknolojisi Moda tasarımı	*Küresel tekstilsektörüne uygun hale getirildi*
Ticaret ve büro yönetimi	Muhasebe Sekreterlik Büro yönetimi Bankacılık Sigortacılık	Muasebe-finansman büro yönetimi	*Aynı alan korundu e ticaret içerikleri eklendi*
Turizm ve otelcilik	Yiyecek içecek Aşçılık Konaklama Seyehat acentacılığı	Yiyecek içecek Aşçılık Konaklama Seyehat acentacılığı	*Daha çok alt dala ayrıldı.turizm odaklı içerikler genişledi.*
Sağlık	Hemşirelik Acil tıp Laboratuvar Radyoloji	Sağlık hizmetleri alanı	*Hemşirelik,AAT v.b alanlae meb den alınıp sağlık bakanlığına verildi(2014 sonrası)*
Çocuk gelişimi ve eğitimi	Çocuk bakımı Okul öncesi Eğitim	Çocuk gelişimi ve eğitimi	*Aynı korundu*
El sanatları	Nakış Kuyumculuk Halıcılık, çini Deri işlemeciliği	El sanatları teknolojisi	*Daha dar kapsamlı ama modernize edildi*
Tarım	Bitkisel üretim Bahçecilik Tarla ziraatı seracılık Veteriner	Tarım, hayvan yetiştiriciliği ve seracılık	*Tarım teknojileri ve modern hayvancılık eklendi*

Hayvancılık	Süt ve besi hayvancılığı		
Denizcilik	Gemi inşaa Deniz motorları Balıkçılık	Denizcilik	*Gemi inşa aynı kaldı. Denizcilik işletmeleriyle genişletildi*

Kaynak : MEB Mesleki ve Teknik istatistikleri: 2025

Ayrıca Avrupa birliğine giriş süreci kapsamındaAB standartlarına uyum sağlamak amacıyla MEGEP (MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN GELİŞTİRİLMESİ), Türkiyedeki mesleki ve teknik eğitimin kalitesini artırmak, çağın ihtiyaçların uyarlamak için yürütülen geniş kapsamlı bir proje yürütülmüştür. Bu kapsamda;

Müfredatı modernize etmek

Alan/dal sistemini kurmak (her öğrencinin önve önce alan sonra dal seçmesi)

Çırak-kalfa –usta geleneğini modern eğitim modeliyle bütünleştirmek

Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek

Okul işletme işbirliğini (staj ve işyeri eğitimi)

Günümüzde Mesleki ve Teknik Eğitim OSB ‘lerle işbirliği içinde Mesleki eğitim; Mesleki eğitim; millî eğitim sisteminin bütünlüğü içinde tarım, sanayi ve hizmet sektörleri ile birlikte tüm mesleki ve teknik eğitim hizmetlerinin planlanması, araştırılması, geliştirilmesi için htiyaç duyulan nitelikli elemanları yetiştirmek, meslek edinmeyi ön plana çıkarmaktır.Halen Mesleki ve Teknik eğitim kurumlarında Okullarımızda halen 56 Alan 119 dal uygulanmaktadır. (MEB_Mesleki ve teknik eğitim)

Maarif Kolejleri/Anadolu Liseleri

Ankara’nın başkent oluşuyla bürokratların aklı İstanbul’da, özellikle de Galatasaray Lisesinde kalmış; bu boşluk Gazi Lisesiyle doldurulmaya çalışılmıştır. 1934-1935 öğretim yılından itibaren Gazi Lisesine iki yabancı hoca getirilerek bu okulda hem fen bilimlerine hem de yabancı dile ağırlık verilmiştir. Gazi Lisesinin ortaokul kısmına talebin çok artması, okul yönetimini zora sokmuştur.

Demokrat Parti Dönemi’nde (II. Dünya Savaşı’nın sona ermesiyle uluslararası ilişkilerin ve ticaretin canlanması, Marshall Doktrini’nin uygulanması 1949-1951) ortaöğretimin niteliğinin artırılması amacıyla çalışmalar yapılmış, yabancı uzmanlar çağrılarak görüşler alınmıştır. Ellsvorth Tompkins, lise öğretimimizin “elit” birey yetiştirdiğini belirtmiştir. Prof. Orhan Türkan ise Galatasaray Lisesinin yaygınlaştırılmasını ve Batı mantığıyla öğretimi önermiştir. Dönemin halef-selef Milli Eğitim Bakanları Tevfik İleri ve Celal Yardımcı Demokrat Parti Hükümetleri'nin eğitim politikalarının belirleyicileri olarak, yabancı dille öğretim yapan, fen bilimleri ağırlıklı, girişimcilik ihtiyacını karşılayabilecek, gençlere fırsat eşitliği sunabilecek milli bir okul arayışını sürdürmüşlerdir.Henüz adı konmamış yeni tür okulla ilgili olarak da meclis komisyonlarında; okutulacak derslerin programından, yurt dışından gelecek öğretmenlerin maaşlarına, öğretmenlerin hayat şartlarına ve en çok da okulların hangi şehirlerde açılacağına dair konular hararetle tartışılmıştır. Hatta bazı vekiller bu okullar yerine üniversite açılabileceğini savunmuştur. Celal Yardımcı “… Bu liselerin programı nasıl olacaktır, dediler. Arkadaşlar; bu okullarda, öğretim dili Türkçedir. Aynı zamanda bu okullar Türk irfanı, harsı, geleneği ve varlığıdır. Bunun yanında dünya kültüründen çocuklarımızın paylarını almalarını sağlayarak kuvvetli bir dil öğretimi çabası içindeyiz...” Böylelikle Maarif Koleji modeli, eleştirilerle birlikte 4 okul (İstanbul, İzmir, Eskişehir ve Konya) olarak komisyondan geçmiştir. Daha sonra 1955 Bütçe Kanunu’yla Samsun ve Diyarbakır da eklenerek okulların sayısı altıya çıkarılacaktır. Maarif kolejleri

ayrıca kalkınma planlarında da yer almıştır. Nihayet MEB; İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun'da İngilizce öğretim yapan, yatılı ve erkek öğrencili "Maarif Koleji" adı altında okulların açılmasını 23 Şubat 1955 tarihli oturumunda onaylamıştır. Maarif Kolejlerinde yabancı dille yapılan eğitim ve öğretimin amacı: "Öğrencilere bilimsel ve teknolojik gelişmeleri, yabancı dildeki bu tür yayınları izleyebilme, uluslararası toplantı ve tartışmalara ve yayınlara katkıda bulunabilme yeteneğini" kazandırmaktır. Bu amaca uygun olarak yurtdışından da öğretmenler getirtilerek matematik, mantık, felsefe, biyoloji, fizik ve kimya derslerinin öğretimi yabancı dille, daha çok da İngilizceyle yapılır. Bu amaç için, bir yıl süren İngilizce hazırlık eğitimi verilir. Ortaokul hazırlık dönemi yoğun bir şekilde; yabancı dildeki uygulamalar (konuşma-yazma-okuma-dinleme), pratiklerle, etkili ve hızlı bir şekilde yapılarak yabancı dil öğretiminde başarı yakalanmıştır. (Günday , 2016)

Kendisi de Maarif koleji mezunu (Eskişehir Maarif Koleji - 1971 mezunu) olan Kültür ve Turizm Bakanı Prof. Dr. Nabi Avcı'nın (61, 62, 63 ve 64. Hükumetlerde Milli Eğitim Bakanı) "Türkiye´nin en orijinal eğitim kurumlarından biri de köy enstitüleridir. Türkiye´nin ikinci orijinal hamlesi Maarif Kolejleridir; daha sonra Anadolu liselerine dönüştürülen, sonra orta kısımlarıyla beraber hazırlık sınıfları da kapatıldığı için bunlar Türkiye'de 6 tane açılmıştır, alternatif olsun diye çocuklar ecnebi okullara gitmek zorunda kalmasınlar diye açılmıştır. Türk girişimidir." (23.Mart.2016-Meb.gov.tr) şeklindeki açıklamaları Maarif Kolejlerinin üstlendiği role ışık tutmaktadır (GÜNDAY ,2019).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı maarif kolejleri, Milli Eğitim Temel Kanunu gereği adını değiştirmek zorunda kalacaktır (yabancı menşeli olan kolej adıyla okul olamayacağından). Kolejlerin adının ne olacağı konusu, hatırı sayılır ölçüde tartışılmıştır. Ankara'da kolej müdürlerinin yaptığı toplantıda isim konusu gündeme gelmiş; Eti, Anadolu ve Selçuklu isimleri arasından "Anadolu" isminde karar kılınmış. Karar da Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanmıştır.(1 Aralık 1975 tarihli 11108 sayılı genelge yazılarıyla uygulama başlatılmıştır.) Böylelikle maarif kolejleri 1975-1976 öğretim yılından itibaren bulundukları illerinin adıyla başlayan "Anadolu Lise"lerine dönüşerek eğitimlerine devam etmişlerdir. Anadolu Liseleri 1977 yılından itibaren merkezi sistem sınavlarıyla öğrenci almaya başlamıştır. Anadolu Liseleri'nin 1997-1998 öğretim yılından itibaren hazırlık bölümleri kapanmış, 9. sınıftan itibaren yine merkezi sistemle öğrenci kabulüne başlanmış, sayıları giderek artarak 2322'ye (2015-2016 öğretim yılı itibariyle) ulaşmıştır. 2024 yılında ise 2898'e ulaşmıştır (Günday ,2019)

Fen Liseleri

Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaş uygarlık hedefi Cumhuriyet döenmi boyunca eğitim kademelerinde hep bir model arayışı şeklinde görülmektedir.Bilhassa 2.dünya savaşında savaşan taraflar Bilim ve Teknolojiyi askeri amaçlara ulaşmak için sonuna kadar zorlamışlar ve savaşın sonuna doğru atom bombasının kullanılması, jet motorunun kullanılması Bilimsel çalışmalara yeni bir ve ivme kazandırmış , ardından gelen soğuk savaş dönemi rekabeti de silahlanma ve Uzay yarışını hızlandırmıştır.İşte bu dönemde Eğitim ve öğretimin önemini en üst seviyede paylaşarak Türkiye'ye özel eğitim politikaları üretilmesini ve gerektiğinde yabancı bilim insanlarının deneyim ve bilgilerinden de yararlanılması söz konusu olmuş bu amaca uygun öğrenci yetiştirmek üzere Fen Liseleri gündeme gelmiştir.

MEB Orta Öğretim Genel Müdürü Osman Ülkümen başkanlığında; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi Remzi Öncül, Ord. Prof. Dr. Cahit Arf, Prof. Dr. Erdal İnönü ve kimya öğretmeni Nurettin Baç'tan oluşan komisyonun danışmanları olarak Prof. Dr. Eugene Northrop ve Prof. Dr. M. Pella görev yapan komisyon 5 Mayıs 1962'de çalışmasını tamamlayarak Bakanlığa teklifini sundu.Komisyonun

teklifinde Fen Lisesi öğretim programı, öğretmenler ve diğer personel, bina . tesisler ve teçhizatlar ,yönetim, örnek okul program taslağı, Fen Lisesinin kurulması ile ilgili zaman ve iş takvimi , Türkiye orta dereceli okullarının fen derslerinin iyileştirilmesi ile ilgili taslak genel başlıkları altında raporunu tamamlayarak Bakanlığa sundu.Bunun ardından hazırlıklara başlayan MEB ilk binalarını ODTÜ arazisinde yapımını tamamlamış ve 12 Ekim 1964'te Ankara Fen Lisesi eğitime başlamıştır. (BAL , Rıdvan : 2020) Bu ilk Fen Lisesini sırasıyla İstanbul(1982) ,İzmir (1983) ve diğer Fen Liseleri izlemiş , günümüzde ise 30.9.2025 tarihine göre 379'a ulaşmıştır.(MEB İstatikleri Örgün Eğitim)

Tablo :8. Türkiye'de Fen Liseleri istatistikleri (2024-2025)

Fen Liseleri	Okul Sayısı	Derslik Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Resmi Fen Liseleri	379	6685	142208	11478
Özel Fen Liseleri	633	5207	55336	12008

Kaynak : Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2024-2025- 30 Eylül 2025

Türkiye'de Fen Lisesi Projesi gündemde olduğu dönem Soğuk Savaş'ın etkisiyle buhranlı bir dönemdir ve kıyasıya ABD Bloku ile Sovyet Bloku arasında yarış vardır. İşte Fen Lisesi ve benzer kurumların açılışını öne çıkaran olay Sovyetler Birliğinin 4 Ekim 1957 günü Baykonur Uzay Üssünden fırlatılan dünyanın ilk yapay uydusu Sputnik-1 başarıyla yörüngeye oturtulmuştu (Bulduk, 2012: 61) Sovyetlerin çok sayıda Bilim adamı yetiştirdiği anlaşılınca Batı blokunda araştırmacı- bilim adamı yetiştiren eğitime önem verilmeye başlandı. Bu dönemde yine amaçla : TUBİTAK ,Türkiye Atom Enerjisi Komisyonu ve Millî Prodüktivite Merkezi ABD Teknik desteğiyle faaliyete geçen kurumlardır. (Zabun, 2007).

Fen liselerinde eğitim programlarına paralel olarak laboratuvar imkanları da yukarıda açıklanan örnekten anlaşılacağı üzere ileri düzeyde gelişmiş ekipmanla donatıldığından oldukça gelişmiştir. Deneysel çalışmaların yapılabileceği fizik, kimya, biyoloji, ve bilgisayar laboratuvarları bulunmaktadır. Öğrenciler, laboratuvar ortamında teorik bilgilerini uygulamalı olarak pekiştirme fırsatı bulmaktadırlar. Laboratuvar imkanları sayesinde öğrenciler, deney yapma yeteneklerini geliştirerek bilimsel düşünme becerilerini artırabilmektedirler. Öğrencilerin laboratuvar imkanlarından en iyi şekilde faydalanabilmesi için alanında uzman öğretmenler eşliğinde deneyler gerçekleştirmekte ve bilimsel projeler geliştirmektedirler Fen Liselerinin bir bölümü özel Program uygulayan okullar statüsüne alınmıştır. Özel program uygulayan fen liseleri ile temel bilimler, bilişim teknolojileri ve yazılım ile havacılık ve uzay teknolojileri alanlarında öğrencilerin çağın becerileriyle donatılması amaçlanmaktadır (TRT Haber: 9.10.2025)

Türkiye'de Fen Eğitiminin Uluslararası Değerlendirme Sonuçları

PISA araştırması kapsamında tanımlanan fen okuryazarlığı, öğrencilerin bilimle ilgili konularla meşgul olma ve bilimsel olgular üzerinde düşünme becerisi olarak değerlendirilmektedir. PISA'da fen okuryazarlığı, 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi türlerini kişisel, yerel, ulusal ve küresel bağlamlarda uygun bir şekilde gösterme kapasitesine odaklanmaktadır. Bu açıdan PISA'da değerlendirilen fen okuryazarlığı, okullarda öğretilen fen bilimleri öğretim programından daha geniş bir kapsamı ifade etmektedir.

Tablo : 9. PİSA Sınavlarında Türkiye'nin Ülkelere göre Performans sıralaması

PİSA Ort.Puan/Sıralama	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
FEN ALANI	454/33	424/43	454/43	463/43	425/51	468/39	476/34
KATILAN ÜLKE SAYISI	41	57	65	65	70	78	81

Kaynak : MEB-Raporlar : PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

Türkiye'nin 2003-2022 yılları arasında PİSA sınavlarında fen alanındaki ortalama puanı 424 ila 476 arasındadır. Türkiye'nin PISA uygulamalarında 2006-2012 yılları arasında artış gösteren ortalama fen puanları, 2015'te 463'ten 425'e düşmüştür. Ancak son sınav PISA 2022'de 468 puandan 476 puana yükselerek 81 ülke arasında 34.sıraya yükselmiştir. (ODUNCU ,:2024)

Tablo : 10. TIMMS Sınavlarında Türkiye'nin Ülkelere göre Performans sıralaması

TIMMS Ort.Puan/Sıralama	2007	2011	2015	2019	2023
FEN ALANI-4.SINIF		463/36	483/35	526/19	570/4
FEN ALANI 8.SINIF	454/31	483/21	493/21	515/15	530/7
KATILAN ÜLKE SAYISI	59	50	47	39	44

Kaynak : MEB-Raporlar : TIMSS-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

TIMSS 2023 Türkiye örnekleminde; çok küçük olan, özel eğitim veren, Türkçe eğitim vermeyen, farklı öğretim programı uygulayan ve 2023 depreminden etkilenen okullar okul seviyesinde örneklem dışı bırakılırken, zihinsel ve/ya bedensel engeli olan ve anadili Türkçe olmayan çocuklar okul içi seviyede dışarıda bırakıldı**.** Türkiye^nin TIMSS 2011 döngüsünden itibaren başarısı sürekli artış göstermiştir. Dolayısıyla Türkiye'nin TIMSS performansı anlık bir yükselişten ziyade son 12 yıldır devam eden gerçekçi bir artışı yansıttığı anlaşılabilir. (ODUNCU ,2024)

Cumhuriyetten günümüze eğitim alanında bilhassa fen eğitimde bir çok aşamalar geçirilmiş ve yeni model örnekleri uygulanmam birlikte değerlendirmelerin Ulusal ölçekte yapılmasının yanı sıra Uluslararası karşılaştırmanın gerekliliği günümüzde artık zorunluluk halini almıştır. Türkiye bu amaçla 24 yıldır Uluslararası değerlendirmelere hazırlanarak katılmaktadır. PISA (Uluslararası Öğrenci başarısını belirleme programı) OECD ülkesi 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonucunda, günümüz bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçülmeye çalışılan nitelik, öğrencilerin okulda müfredat kapsamında ele alınan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değil, gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin bilgilerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarını değerlendirmek amaçlı yapılmakta ve yıllara göre istatistiksel manada karşılaştırma yapmak mümkün gözükmektedir.

SONUÇ

Cumhuriyet döneminde Fen Bilimlerine önem verilmesinin arka planında ,Osmanlı Devletinin "10 yıllık" savaşta(1911-1922) uğradığı kayıpların ,zorlukların ve imkansızlıkları bulunduğu oysa bu durum genel kabul görmüş haliyle 1683 Viyana sonrası yenilgilere kadar uzadığını anlatmıştık.Öyle ki 1683 öncesi 15. ve 16. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti dönemin en üstün askeri teknolojisine sahipken bir

anda geri kalmıştır.Osmanlı Devleti yeniden eski gücüne kavuşmak için askeri yeniliklere başvurmuş fakat bu gelişmeler dışarıdan ithal olduğundan topluma, yönetim kademelerine ve üretime bir türlü yayılamamıştı.İstiklâl harbimizi yürüten kadro Cumhuriyeti kurarken bu zorluk ve eksiklikleri gidermek için eğitim seferberliği başlatarak nitelikli insan gücü yetiştirmeye çabalamıştır.Esasında yaşanılan zorluğun özeti : Avrupada başlayan Bilimsel ilerlemelerdeki değişime ayak uydurulmamış ve neticede Sanayi Devriminin kaçırılmış olmasıydı. Bu araştırmada ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarının tarihsel süreç içerisindeki gelişimi incelendiğinden ve günümüze değin geliştirilmiş olan öğretim programları betimleyici bir biçimde sunulduğundan kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Çalışmada öncelikle Cumhuriyetin ilânından günümüze kadar Türkiye'de yürütülen öğretim programları ve ilgili projeler; amaç, içerik ve sonuçlar bakımından incelenmiş ve kısaca özetlenmiştir. Sonrasında bu projelerin verimlilikleri ve eksik olan yönleri; ideal bir öğretim programının geliştirilmesi aşamaları ile birlikte yerli ve yabancı eğitim uzmanlarının raporları da dikkate alınarak ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Daha önceki programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde tespit edilen eksik veya yanlış uygulamaların ortaya çıkartılması, gelecekteki yeni fen programlarının hazırlanmasında dikkate alınması gerekli unsurlar olarak büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'nin "10 yıllık savaşta" yaşadığı benzer durumlar ise bizim katılmadığımız 2. Dünya savaşında da yaşanmış ancak paktlar arası esas yıkıcı rekabet "soğuk savaş" döneminde ortaya çıkmıştır.Bunlardan ilk kırılma ABD Atom çalışmaları ve nihayetinde Japonya'ya karşı kullanmaları (1945) bütün dünya için bir travma olmuş, Sovyet kozmonotların ise ilk defa Ay'a çıkmaları (Yuri Gagarin-1961) ise ABD bloğunda travma yaşanmış neticede Batı dünyası yaratıcı bilim adamı yetiştirmek için eğitim projelerine başvurmuşlardır.

Buradan İnsan dünyasının sürekli bir değişim ve gelişim döngüsü içinde olduğu anlaşıldığından ve çağımızda Dünyamız daha önce görülmemiş bir hızla değişmekte bu değişimler yeryüzünde yaşayan her canlıyı etkilediği gibi, insanı da derinden etkilemektedir. Teknolojik değişimler, sanayideki çeşitlilik, dijital dünyanın sunduğu kolaylıklar ve olanaklar sağlık alanında meydana gelen umut dolu yenilikler insan yaşamına derinden etki etmektedir. Her bireyin evrensel okuryazarlık çerçevesinde problem çözme, eleştirel düşünme, girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, işbirlikçi ve liderlik, iletişim ve esnek düşünme gibi becerileri kapsayan 21. yüzyılda sahip olması gereken beceriler bulunmaktadır.Belirtilen bu becerilere sahip olan kişileri yetiştirmek, cdeğişime uygun ve nitelikli eğitim-öğretimle ve öçağdaş ğretim programları ile mümkün olmaktadır

İnsan varoluşunun temel dinamiklerinden biri de değişimdir. Dünyamız daha önce görülmemiş bir hızla değişmektedir. Bu değişim yeryüzünde yaşayan her canlıyı etkilediği gibi, insanı da derinden etkilemektedir. Teknolojik değişimler, sanayideki çeşitlilik, internetin sunduğu kolaylıklar ve olanaklar, ulaşımın hızında ve yönündeki zenginlikler, sağlık alanında meydana gelen umut dolu yenilikler insan yaşamına derinden etki etmektedir. Bu yönüyle bakıldığında tüm bu değişim ve yenilikler insan yaşamına olumlu yönde katkılar sağlamaktadır. Yaşanan tüm değişimlerin olumlu olduğu kadar, insanın hayatına ve çevreye olumsuz yönleriyle etkileri de söz konusudur. Günümüz dünyasında, insanlığın sürüklendiği felaketler, savaşlar, çatışmalar, şiddet, göç ve benzeri olaylar; da yaşanan değişim ve dönüşümün izlerini taşır. Değişim ve yeniliklere atfedilen iyimserlikler göreceli kalmakta , kazanılan bu büyük teknolojik zaferler; atom enerjisi, sibernetik, uzay çağı, roket teknolojileri, görüntüleme ve algılama teknolojileri, robotik ve bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler savaşların hizmetine sokulmuştur. Bu değişime uyamayan toplumlar elbette geri planda kalacaktır.Çağımızn yeni endüstri devrimi olarak adlandırılan Yapay zekâ yani dijital dünya'dan uzak kalmamak için yeniden handikap

haline gelecektir. Yani günümüzde de; fen uygulamalarına aynı şekilde önem verilmektedir ancak atom çağı ve uzay çağı örneğinden anlaşılacağı üzere yapay zekâ uygulamalarında da geç kalınma/kaçırma endişesi hakimdir

21 yüzyılda yapay zekâ ve dijital dünyanın sağladığı güçle neredeyse toplumların tamamını kontrol altına alınması söz konusudur. 21. Yüzyıl devrimini tekrardan kaçırmamak için eğitimin sürekli geliştirilmesi sonucunu doğurmaktadır. Pasifik kıyısında Japonya , Çin ve Kore 21.yüz yıl devrimi için eğitimde Fen Bilimleri ve Uygulamalı Bilimler yüksek Teknolojili Mühendislik uygulamalarına yönelmekte olup sonuçlarını da almaya başlamışlardır.

KAYNAKLAR

ALTUNYA , Niyazi (2010-) Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı yayını , Köy enstitü sitemine toplu bakış Atatürk Araştırma Merkezi -2024:Atatürk'ün söylev ve demeçleri ,Cilt-2

AKCÜN ,Seçil -Uluğtekin Murat (1989) MİSAK I MAARİF-Atatürk Yolu Dergisi Cilt 1 ,Sayı 3

BAL , Rıdvan (25.Aralık.2020) Türkiye'de Fen Liselerinin açılış süreci , Bilimsel Gelişmeler ve Değerlendirmeler.-Kesit Akademi Dergisi

BİRSİN ,Levent :Behiç Erkin (2011) Hayatı ve siyasi faaliyetleri) Yüksek Lisans Tezi , Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi -2011

CANSOY , Ramazan (31.12.2018)Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması-İnsan ve Toplum Bilimleri araştırmaları Dergisi

ÇANKAYA, Mete (2018) Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi-Sayı: 2018/74

DÖNMEZ , Cengiz (Ağustos-2005) Atatürk ve Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim-Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(14), 255-268.

EKŞİOĞLU , Sübhan - TAŞPINAR, Mehmet (17.12.2019) Türkiye'de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Gelişimi, SAKARYA UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

GÜNDAY ,Rifat : (2019) Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER) Cilt 04, Sayı 02, 2019, Sayfa 143-151

GÜNEŞ , Handan (2016-Ağustos) Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Ağustos 2016 Cilt:5 Sayı:3 Makale No: 13

KALYONCUOĞLU ;Zeynep (2010) Cyprus İnternational folklor/edebiyat, cilt:16, sayı:64, 2010/4

KARAKAŞ, Gökhan (2011) 'Sarıkamış Karadeniz'de kaybedildi' Milliyet Gazetesi ,09.11.2021

KARABEKİR ,Kazim (1995) İstiklal Harbimiz -4.cilt.,Emre Yayınları Ekim/1995

KARABEKİR ,Kazim (2020) Birinci Dünya Savaşı ,2.cilt(yeniden dirilişe) Truva kitap /2020

KAYIRAN, Mehmet : (1989) Tekalif-i Milliye Emirleri ve Uygulanışı,Atatürk araştırma Merkezi Dergisi Yıl 1989, Cilt: 5 Sayı: 15, 639 - 664, 01.07.1989

KOCAL ,Adem (2017) Osmanlı ve Avrupa /Halil İnalcık ,Kronik Yayınları-5 ,2017

KOCA, Didem (2020) Sanayi Devrimlerinin Tarihsel Arka Planı ve İşgücü Becerileri Üzerindeki Yansımaları-Yıl : 10 Cilt :16 Sayı :31 Kasım -2020-Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Maarif Vekilliği. (1943). Köy Enstitüleri Öğretim Programı, Ankara

İNALCIK , Halil (2010) Osmanlı ve Avrupa -Kronik Kitap)

ÖZERBAŞ1 , Mehmet Arif- KOÇ,Mehmet (2022) Türkiye'de Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Eğitim Programlarının İncelenmesi- Journal of Turkic Civilization Studies, 2022,Sayı-2 :

ÖZTÜRK , Zeynep (30.8.2024) Bir Ontolojik Güvenlik Rekabeti Olarak Soğuk Savaş

PARMAKSIZ , Esma: (2008)II. Abdülhamid Dönemi (1876-1909) eğitim sistemi, eğitim yapıları ve askeri rüşdiyeler(YTÜ Doktora tezi)

SARIHAN , Zeki (2019). 1921 Maarif Kongresi, Tarihçi Kitapevi, İstanbul.

SAVAŞ, Gökhan (2023) Osmanlı Devletinde Askeri Eğitim alanındaki Gelişmeler -Harp Tarihi Dergisi-Yıl : 2023 .Sayı 7

T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete (11 Nisan 2012) 11.4.2012 Tarih ve 28261 SAYILI (6287 nolu kanun'un yayımlanarak yürürlüğe girmesi)

TÜRKCAN ,Ergün :((2009) Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Teknoloji ve Politika

TÜRKOĞLU, Özgür (2023) Darülfünun'dan İstanbul Üniversitesine Osmanlı'da İlk Üniversitenin Tarihçesi, Eylül 2023, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi 12(3):

YILMAZ ,Ali (30.6.2023) Tarihsel Bağlamında Köy enstitüleri (1940-1954) Asya Studies Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar ,Yıl :7

ZABUN , B. (2007). Ankara Fen Lisesi Monografisi (1964-2004), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kaynak Linkleri

GÜNDAY , Rifat (2016) Maarif Kolejleri

https://rifatgunday.blogspot.com/2016/07/egitim-1-maarif-kolejleri.html

GÜNDAY ,Rifat (14 Mart 2024)

https://rifatgunday.blogspot.com/search?updated-max=2024-08-08T01:08:00-07:00&max-results=7

GÜNDAY,Rifat (23 Aralık 2023) "Cumhuriyetimizin 100.yılı" 23 Aralık 2023 "

https://rifatgunday.blogspot.com/2024/01/cumhuriyetimizin-yuzuncu-yili.html

HIZIR , Dilek (2000) Cumhuriyet Döneminde kesintisiz eğitim: 1924 İlkokul,Ortaokul Lise müfredat programları.İstanbul Ü. Eğitim Bilimleri enst. www.dergipark.org.tr/tr/download/article-file/491255

KAŞTAN,Yüksel :(2001) https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31973

MEB (2012) İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi -

https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/90/9584_mebgecis_2012_7_5_13_19_1.pdf

Milli Eğitim Örgün Eğitim İstatistikleri (30.9.2025)

https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768

MEB-TTKB: (09/05/2025) Haftalık Ders Çizelgeleri

https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7

MEB-Raporlar (06.06.2024) PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı :

https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5

MEB-Raporlar (16.12.2024) TIMSS-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

https://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3

Milliyet Gazetesi (5.4.2004) Lise öğrencilerinin "en gözde" dersleri,

https://www.milliyet.com.tr/gundem/lise-ogrencilerinin-en-gozde-dersleri-5103539

SÜLÜN ,Ali-BALKI- Nihat (2009) Türkiyede Fen ve Teknoloji Eğitimi ve Kültür

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/68351

TRT HABER : (09/10/2025) Özel programlı fen liselerinde yeni dönem-

https://www.trthaber.com/haber/egitim/ozel-programli-fen-liselerinde-yeni-donem-922266.html

ODUNCU ,Ayşe Hümeyra : (02.12.2024)Türkiye'nin PISA Sınavı Karnesi

https://www.sosyalveri.net/analiz/turkiyenin-pisa-sinavi-karnesi

ÜNLÜ , Dilek (2010) Mesleki Eğitimin Tarihi Süreci

https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/922993

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MONTESSORİ TEMELLİ BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ DİKKAT VE ZEKÂ UYGULAMA MODÜLÜ (DİZEM)

Arzu BADEMLİ

ARZUM AKADEMİ EĞİTİM HİZMETLERİ VE DANIŞMANLIK ANONİM ŞİRKETİ

ar_zum-51@hotmail.com

ORCID ID: 2673-7322-3327-3775

Özet

Okul öncesi eğitim, çocukların ilerideki eğitim süreçlerini ve hayatlarını etkiler. 2 ve 6 yaş arası çocuklarda öğrenme, yetişkinlerden 2 kat daha fazladır. Beynin bu kadar aktif olduğu erken çocukluk döneminde uygulanacak eğitim planı büyük önem arz etmektedir. Özellikle çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme imkânı verilmeli ve öğrenmenin kalıcı olması desteklenmelidir. Zekâ geliştirilebilir olduğundan, uygulanacak eğitim müfredatının da bu doğrultuda çocuklara kazandıracağı amaç ve kazanımları desteklemesi gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada, çocukların DİZEM eğitim planı ile daha katılımcı oldukları; DİZEM uygulanan öğrencilerin özgüvenli olduğu ve karşılaştıkları herhangi bir yaşantıda neden-sonuç ilişkisini daha çabuk algıladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrenme hızlarının ve dikkatlerinin arttığı tespit edilmiştir. Arzum Akademi gündüz bakımevi öğrencileri örneklem olarak alınmış olup, yapılan bu çalışma 5 yıllık bir uygulama sonucunda kademeli olarak 3, 4 ve 5 yaş grubu çocuklara uygulanmıştır. Uygulama öncesinde çocuklara gelişim tarama envanteri uygulanmış, dönem sonunda ise tekrar gelişim tarama envanteri yapılmıştır. Bu çalışma ile okul öncesi eğitim aşamasındaki çocukların eğlenerek, yaparak yaşayarak öğrenmesi amaçlanmış; öğrencilerin dikkat ve hafızasını uyararak kalıcı öğrenmeyi desteklediği gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim planı, dikkat, zekâ, Montessori

"MONTESSORI-BASED INTEGRATED ATTENTION AND INTELLOGENCE PRACTOCE MODULE IN PRESCHOOL EDUCATION (DIZEM)"

Abstract

Preschool education affects children's future educational processes and lives. Learning in children aged between 2 and 6 is twice as much as in adults. In early childhood, when the brain is highly active, the educational plan to be implemented is of great importance. In particular, children should be given the opportunity to learn by doing and experiencing, and permanent learning should be supported. Since intelligence is improvable, the educational curriculum to be implemented should support the goals and achievements that will be gained by children in this direction. In this study, it was observed that children were more participative with the DIZEM educational plan; students who received DIZEM were self-confident and perceived cause-effect relationships more quickly in any experience they encountered. Additionally, it was determined that their learning speed and attention increased. The sample consisted of students from Arzum Akademi daycare center, and the study was implemented gradually over 5 years with children aged 3, 4, and 5. Before the implementation, a developmental screening inventory was applied to the children, and at the end of the term, the same inventory was reapplied. With this study, it was aimed that children in the preschool education stage learn by having fun and through hands-on experiences; it was observed that the module stimulated students' attention and memory, thereby supporting permanent learning.

Keywords: Child development, preschool education plan, attention, intelligence, Montessori

GİRİŞ

DİZEM modülü, Montessori ilkeleriyle yapılandırılmış, dikkat ve zekâ gelişimini bütüncül biçimde destekleyen özgün bir eğitim modelidir. Günümüzde okul öncesi eğitim, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temelini oluşturan kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde uygulanan eğitim modelleri, çocuğun yaşam boyu öğrenme kapasitesini ve zihinsel esnekliğini doğrudan etkilemektedir. Montessori pedagojisi, çocuğun doğal gelişim ritmini esas alan, özgürlük ve

yapı dengesiyle dikkat çeken bir yaklaşım olarak, erken çocukluk eğitiminde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Beynin sinaptik yoğunluğu ve plastisitesi, çevresel uyarıcılara karşı yüksek duyarlılık yaratır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde uygulanacak programların bilimsel temellere dayanması ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılaması büyük önem taşır. Montessori pedagojisi, bireysel farklılıkları gözeten ve çocuğun aktif katılımını esas alan bir yaklaşım sunar.

Bu çalışmada tanıtılan "Montessori Temelli Bütünleştirilmiş Dikkat ve Zekâ Uygulama Modülü (DİZEM)", okul öncesi dönemde dikkat ve bilişsel işlevlerin gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanmış özgün bir eğitim modelidir. DİZEM, Montessori ilkeleriyle yapılandırılmış öğrenme ortamlarında, çocukların dikkat sürekliliği, problem çözme becerileri ve zihinsel esnekliklerini artırmayı hedefleyen bütüncül bir uygulama çerçevesi sunmaktadır. Modül, hem pedagojik hem nörobilimsel temellere dayalı olarak geliştirilmiş olup, uygulama süreci bilimsel ölçüm araçlarıyla izlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Bu makalede, DİZEM modülünün kuramsal arka planı, uygulama adımları ve GEÇDA gibi gelişim tarama envanterleriyle elde edilen bulgular ışığında modülün etkililiği ele alınacaktır. Amaç, okul öncesi eğitimde dikkat ve zekâ gelişimini destekleyen bütünleştirilmiş bir yaklaşımın hem teorik hem pratik düzeyde nasıl yapılandırılabileceğini ortaya koymaktır

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

DİZEM (Dikkat ve Zekâ Uygulama Modülü), okul öncesi dönemde çocukların dikkat, zekâ, özgüven ve öğrenme hızını bütüncül biçimde desteklemeyi amaçlayan, Montessori temelli bir eğitim yaklaşımıdır. Bu modül, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla bilişsel süreçleri harekete geçirir. Kavramsal olarak DİZEM; dikkat süresi, işlemleme hızı, neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi ve öz düzenleme gibi temel bilişsel işlevleri hedef alır. Aynı zamanda çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyerek özgüven ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar.

Modülün temel kavramları şunlardır:

- **Dikkat:** Bilginin seçici şekilde işlenmesi ve sürdürülmesi
- **Zekâ:** Problem çözme, akıl yürütme ve öğrenme kapasitesi
- **Özgüven**: Bireyin kendi yeteneklerine duyduğu güven
- **Öğrenme hızı:** Bilgiyi edinme ve uygulama sürecinin verimliliği
- **Yaparak yaşayarak öğrenme:** Deneyim temelli öğrenme süreci

Kuramsal Temeller:

Montessori Pedagojisi: Çocuğun aktif öğrenme sürecine katılımı, duyusal keşif ve öz düzenleme ilkeleri (Montessori, 1967)

- **Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı:** İşlem öncesi dönemde sembolik düşünme ve sınıflama becerilerinin desteklenmesi (Piaget, 1952)
- **Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı (ZPD):** Sosyal etkileşim ve rehberlik yoluyla potansiyel gelişimin harekete geçirilmesi (Vygotsky, 1978)
- **Bilgi İşleme Kuramı:** Dikkat, hafıza ve işlemleme hızının öğrenmenin temel bileşenleri olarak ele alınması (Siegler, 1991)

DİZEM Modülünün Pedagojik Yapısı

DİZEM, Montessori ilkeleriyle yapılandırılmış özgün bir eğitim modülüdür. Modül; dikkat, zekâ, özgüven ve öğrenme hızı bileşenlerini bütünleştirir. Etkinlikler, çocukların aktif katılımını ve deneyim yoluyla öğrenmesini destekler. Her yaş grubuna uygun içerikler, gelişimsel düzeye göre kademelendirilmiştir. Modül, 5 yıl boyunca sistematik olarak uygulanmış ve gözlemlenmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenme, modülün temel öğretim stratejisidir. Uygulama süreci, bilimsel geçerliliği olan ölçüm araçlarıyla izlenmiştir.

Pedagojik olarak DİZEM:

- Hazırlanmış çevre ve somut materyallerle dikkat odaklı öğrenme sağlar
- Ritmik geçişler ve görsel destekli görev planlamaları içerir
- Bireysel ve grup içi etkileşimi dengeler
- Dikkat dağıtıcı unsurları minimize eder
- İçsel motivasyonu ve öz düzenlemeyi destekler

Araştırma Soruları ve Hipotezler

Araştırma Soruları:

1. DİZEM modülü okul öncesi çocukların dikkat süresini artırmakta mıdır?
2. DİZEM uygulaması çocukların zekâ gelişimini desteklemekte midir?
3. Modül, çocukların özgüven düzeylerinde artış sağlamış mıdır?
4. DİZEM, öğrenme hızını ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmekte etkili midir?

Hipotezler:

- H1: DİZEM modülü uygulanan çocukların dikkat süresi, kontrol grubuna göre anlamlı biçimde artacaktır.
- H2: DİZEM uygulanan çocukların WISC-R zekâ puanları, kontrol grubuna göre daha yüksek olacaktır.
- H3: DİZEM modülü, çocukların özgüven düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir.
- H4: DİZEM uygulaması, çocukların öğrenme hızını ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirecektir.

Yöntem

Katılımcılar:

Arzum Akademi Anaokulu'ndan 60 çocuk (30 deney, 30 kontrol). Yaş grupları: 3 yaş (n=20), 4 yaş (n=20), 5 yaş (n=20).

Uygulama Süreci:

Deney grubuna 12 hafta boyunca DİZEM modülü uygulanmış, kontrol grubunda geleneksel eğitim sürdürülmüştür. Ön test ve son testler eş zamanlı olarak aynı araçlarla gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn onamı ve etik kurul izni alınmıştır.

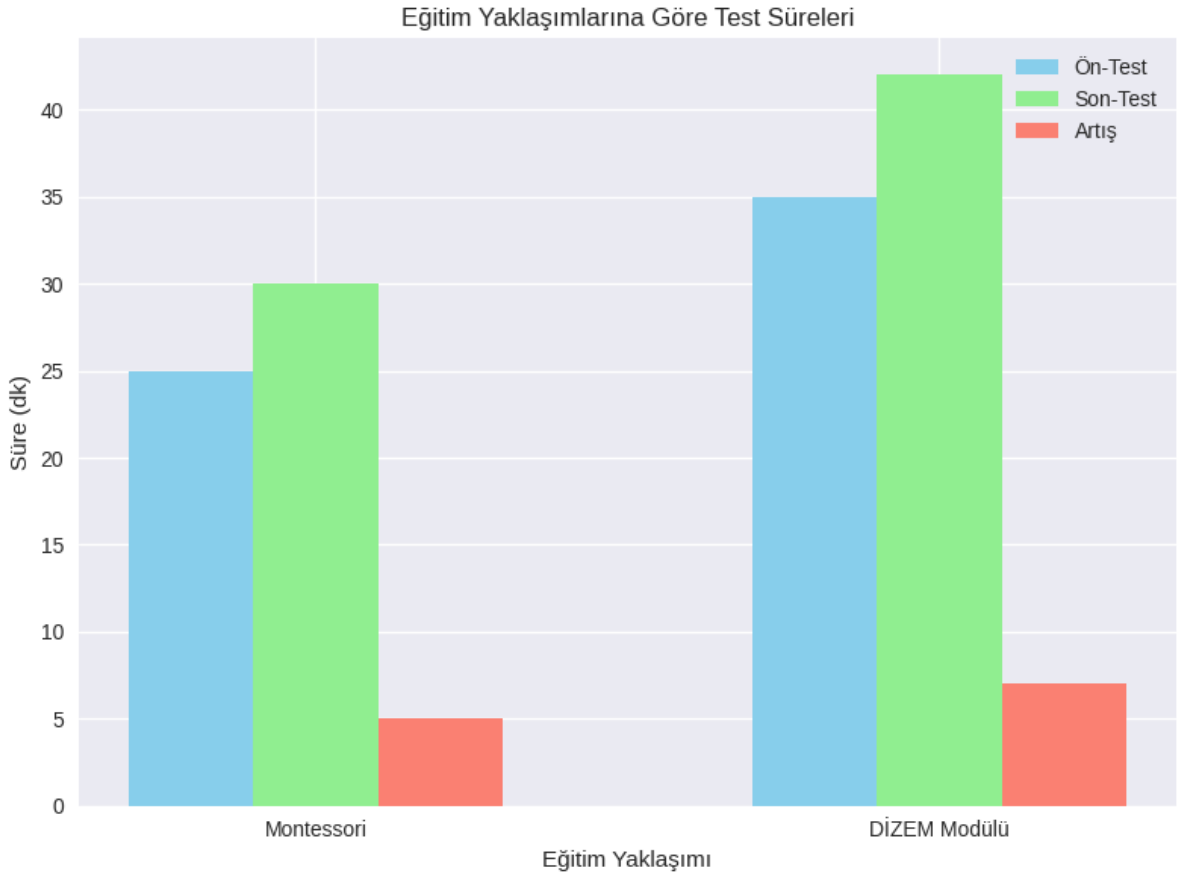
Ölçüm Araçları:

- Gelişim Tarama Envanteri (DTE)
- WISC-R kısa formu
- Öğretmen gözlem formu + ebeveyn anketi
- Yapılandırılmış görev süresi
- Hikâye tamamlama testi
- GEÇDA (Gelişimsel Çocuk Değerlendirme Aracı)

Bulgular

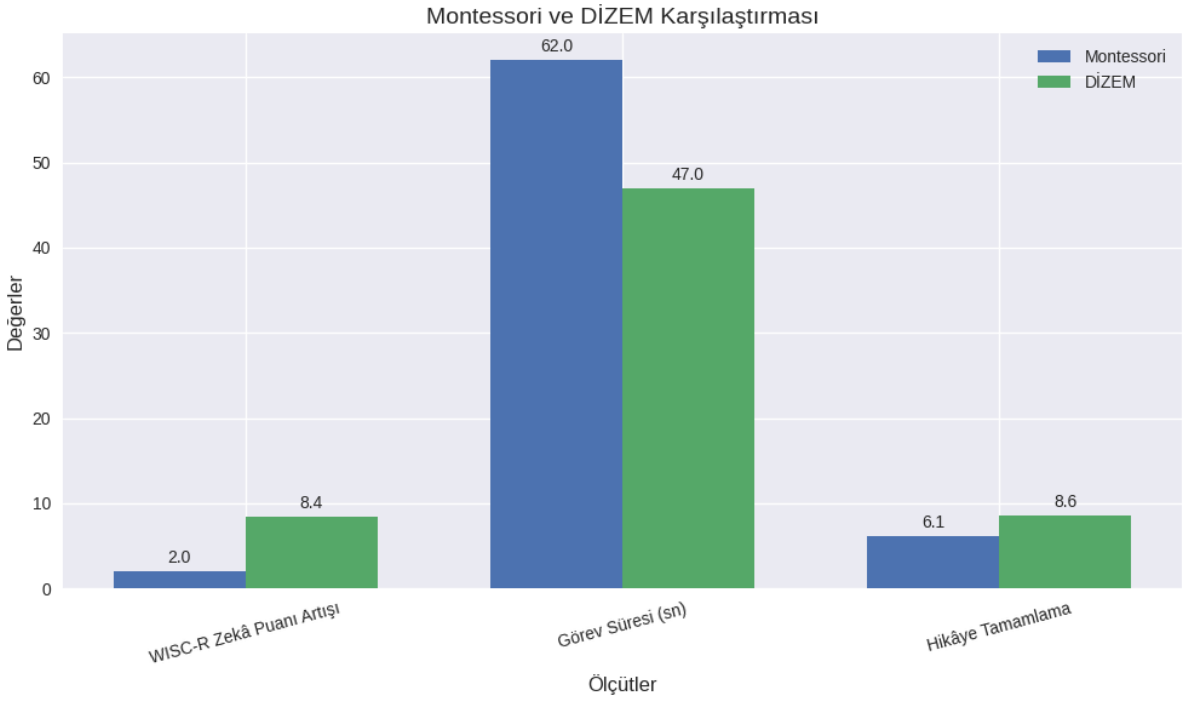
Tablo 1: Dikkat Süresi Karşılaştırması (GEÇDA Verileri)

Eğitim Yaklaşımı	Ön-Test (dk)	Son-Test (dk)	Artış (dk)
Montessori	25	30	+5
DİZEM Modülü	35	42	+7



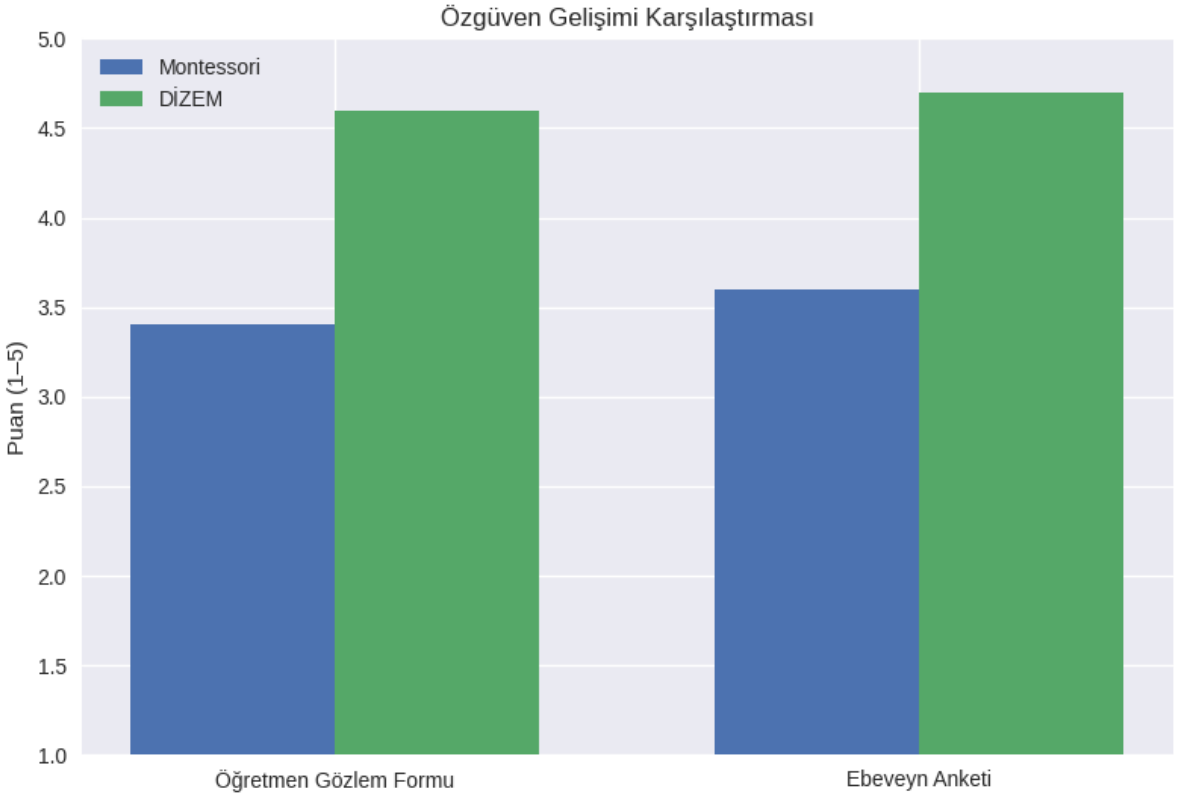
Tablo 2: Öğrenme Hızı ve Zekâ Gelişimi

Ölçüt	Montessori	DİZEM
WISC-R Zekâ Puanı Artışı	+2 puan	+8.4 puan
Görev Süresi (sn)	62 sn	47 sn
Hikâye Tamamlama (0–10)	6.1 puan	8.6 puan



Tablo 3: Özgüven Gelişimi

Ölçüm Aracı	Montessori	DİZEM
Öğretmen Gözlem Formu (1–5)	3.4	4.6
Ebeveyn Anketi (1–5)	3.6	4.7



DİZEM modülünün başarısı, dikkat gelişimini destekleyen ritmik geçişler, görsel destekli görev planlamaları ve çocuk merkezli dikkat egzersizleriyle ilişkilendirilmiştir. Montessori ilkeleriyle harmanlanan bu yapı, çocukların bireysel dikkat becerilerini desteklerken grup içi etkileşimlerde odaklanma sürekliliğini artırmıştır.

Okul Öncesi Eğitimde Montessori Temelli Bütünleştirilmiş Dikkat ve Zekâ Uygulama Modülü (DİZEM)

		YILLIK PLAN		GÜNLÜK PLAN			
			PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA
EYLÜL	1.HAFTA	Sayılar	Rakamları öğrenme	Rakamları tanıma	Rakamları yazma	Sayma	Sayı toplama oyunu
	2.HAFTA	Karşılaştırma	Renk karşılaştırma	Şekilkarşılaştırma	Boyut karşılaştırma	Yapısal özellik şarşılaştırma	Sayı karşılaştırma
	3.HAFTA	Bire bir benzerlik	Aynı olanı bulma	Farklı olanı bulma	işlev yönünden benzerlik	Yapısal olarak benzerlik	Tekrar çalışması
EKİM	1.HAFTA	Renk	ana renkler	ara renkler	ara renk	ana renk	renkler tk.
	2.HAFTA	Birebir eşleme	Benzerleri eşleme	Eşit sayıdaki nesne kümesi eşleme	Eşit sayıda olmayan küme eşleme	Farklı olanı eşleme	Bir birleri ile birleştirilmiş eşleme(fincan-kaşık)
	3.HAFTA	Ölçüm yapma	Uzunluk ölçümü	Ağırlık ölçümü	Yükseklik ölçümü	Hacim ölçümü	Üst üste koyma,İple ölçme,karış ölçme.
	4.HAFTA	Montessori matematik	seguin tablası	seguin tablası	seguin tablası	seguin tablası	seguin tablası
KASIM	1.HAFTA	Mekanda konum	altında -üstünde	ön-arka	ileri-geri	içinde-dışında	uzak-yakın
	2.HAFTA	Dikkat(Eşleştirme)	Flaş kartlar	eşleştirme oyunu	konsantrasyon oyunu	dinleme oyunu	montessori
	3.HAFTA	Basit düzeyde işlemler	montessori	montessori	montessori	montessori	montessori
	4.HAFTA	Parça bütün ilişkisi	Eksik tamamlama	parça bul eşleştir	parça -bütün	eksik resmi tamamlama	şekillerin parçasının bul.
ARALIK	1.HAFTA	Sıralama	Hikaye kartı sıralama	Uzunluklarına göre sıralama	Büyükten küçüğe sıralama	Günlük rutin olayları sıralama	İleri ve geri rakam sıralama
	2.HAFTA	Geometrik şekiller.	Daire	Kare	Üçgen	Dikdörtgen	Montessori
	3.HAFTA	Ağırlık	Ağır-hafif karşılaştırma.	Ağırdan hafife sıralama	Ağır,daha ağır,en ağır	Terazi ile ölçüm yapma	Tartı aleti ile ölçüm yapma karşılaştırma
	4.HAFTA	Zaman	Bazen,hiçbir zaman,herzaman	Sabah,öğlen,akşam,gece	Dün,bugün,yarın,	Hafta,haftasonu	Ay,yıl
OCAK	1.HAFTA	Bire bir eşleme	Benzerleri eşleme	Eşit sayıdaki nesne kümesi eşleme	Eşit sayıda olmayan küme eşleme	Farklı olanı eşleme	Bir birleri ile birleştirilmiş eşleme(fincan-kaşık)
	2.HAFTA	Sayılar	Rakamları öğrenme	Rakamları tanıma	Rakamları yazma	Sayma	Sayı toplama oyunu
	3.HAFTA	Karşılaştırma	Renk karşılaştırma	Şekilkarşılaştırma	Boyut karşılaştırma	Yapısal özellik şarşılaştırma	Sayı karşılaştırma
	4.HAFTA	Sınıflama ve ayırma	Şekilleri sınıflama	Nesneleri sınıflama	Fonksiyonlarına göre sınıflama	Renk ve boyut sınıflama	farklılıklarına göre sınıflama
ŞUBAT	1.HAFTA	Uzamsal mantık	Şema ,harita,grafik çizme	Sunum hazırlama,video çekme	Albüm hazırlama	Kartlı yada taşlı oyunlar icat etme	
	2.HAFTA	Uzunluk	Uzun ve kısa nesneler toplama	Uzun ve kısa olanı gösterme	Boy karşılaştırması	Uzunluklarına göre nesne sıralama	Vücut uzuvlarıyla uzunluk ölçümü
	3.HAFTA	Hacim	Kova ile boş-dolu	Şişe ile boş-dolu-yarım dolu	Hangisinde fazla su var	Kaşıkla kaba su doldurma	Kum,su,tohum vb. dökme-boşaltma
	4.HAFTA	Dikkat	Farklı olanı bulma	Eksik nesneyi bulma	Örüntü oluşturma	Bul yap tamamla.	Verilen sesi,ritmi taklit etme.
MART	1.HAFTA	Hafıza oyunları	İlgili yapboz un tamamlar	Nesneleri guruplar	Nesnelerle ilgili karşılaştırma yapar	seguin tablası sayılar	Dizilim pulları
	2.HAFTA	Orff ile dikkat	müziğin temposuna göre hareket	Ses tüpleri	Ritim çalışması	Bedenini ritimle kullanma	Ritim aletleri ile sayılar
	3.HAFTA	Zeka oyunları	On küple kule yapma(pembe kule)	sayılar pullar	Toplama tablası	Çıkarma tablası	Bölme tablası
	4.HAFTA	Spor faliyetleri	Bedensel gevşeme hareketleri	Futbol	Basketbol	Voleybol	Ip atlama
NİSAN	1.HAFTA	Sayılar	Rakamları öğrenme	Rakamları tanıma	Rakamları yazma	Sayma	Sayı toplama oyunu
	2.HAFTA	Karşılaştırma	Renk karşılaştırma	Şekilkarşılaştırma	Boyut karşılaştırma	Yapısal özellik şarşılaştırma	Sayı karşılaştırma
	3.HAFTA	Birebir benzerlik	Aynı olanı bulma	Farklı olanı bulma	işlev yönünden benzerlik	Yapısal olarak benzerlik	Tekrar çalışması
	4.HAFTA	Renk	Ana renkler	Ara renkler	Ana renkler	Ara Renkler	Renkler tk.
MAYIS	1.HAFTA	Bire bir eşleme	Benzerleri eşleme	Eşit sayıdaki nesne kümesi eşleme	Eşit sayıda olmayan küme eşleme	Farklı olanı eşleme	Bir birleri ile birleştirilmiş eşleme(fincan-kaşık)
	2.HAFTA	Ölçüm yapma	Uzunluk ölçümü	Ağırlık ölçümü	Yükseklik ölçümü	Hacim ölçümü	Üst üste koyma,İple ölçme,karış ölçme.
	3.HAFTA	Sıcaklık	Termometre tanıtımı	Sıcaklık ölçümü	Sıcaklık deneyleri	Sıcaklık deneyleri	Sıcaklık deneyleri
	4.HAFTA	Mekanda konum	altında -üstünde	ön-arka	ileri-geri	içinde-dışında	uzak-yakın

KAYNAKÇA

Montessori, M. (1967). The discovery of the child. Ballantine Books.

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.

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

Siegler, R. S. (1991). Children's thinking (2nd ed.). Prentice Hall.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

Wechsler, D. (1974). WISC-R manual. Psychological Corporation.

ÖYKÜLEŞTİRME TABANLI STEM ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖĞRENME VE YENİLİK BECERİLERİNE ETKİSİ

Mervegül BURKAY

Kastamonu Üniversitesi
merveduurmaz@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-0832-1557

Prof. Dr. Bahattin AYDINLI

Kastamonu Üniversitesi
baydinli@kastamonu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6225-4162

Özet

Günümüz bilgi çağında çocuklardan problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerine sahip olması beklenmektedir. Eleştirel bakış açısıyla problemleri tanımlayıp özgün çözümler arayan ve bu sorumluluğu takım arkadaşlarıyla paylaşabilen bireyler yetiştirmek bu araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bu sebeple araştırma, okul öncesi dönemindeki öyküleştirme tabanlı STEM etkinlikleri uygulanan ve uygulanmayan çocukların 21.yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilik becerileri açısından farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde MEB'e bağlı ilkokul bünyesindeki anaokulunda bulunan 19 öğrenci kontrol grubunda, 19 öğrenci ise deney grubunda olmak üzere 38 öğrenci oluşturmaktadır. Çocukların tamamının daha önce öyküleştirilmiş STEM eğitimi almamış olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem formu ve etkinlikler aracılığıyla toplanmıştır. Bu form öğrenme ve yenilik becerilerini ölçmeye yönelik maddeler içermektedir. Uygulama süreci 4 hafta sürmüştür. Veriler, çocukların etkinlikteki davranışları ve süreçteki performansları göz önünde bulundurularak sistematik bir şekilde kaydedilmiştir. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle gözlem formlarında yer alan veriler temalara ayrılmış, ardından bu temalar alt temalara dönüştürülerek analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler karşılaştırılarak, öyküleştirme tabanlı STEM etkinliklerinin çocukların beceri gelişimine etkileri yorumlanmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test yapılmış ve benzer çıktılara sahip oldukları görülmüştür. Sadece deney grubuna uygulanan öyküleştirme tabanlı STEM etkinlikleri sonrasında deney grubunda problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Etkinliklerin çocukların öğrenme süreçlerini desteklediği, öğrenme ve yenilik becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, STEM, Öyküleştirme, 21.Yüzyıl

Abstract

In today's information age, children are expected to possess problem-solving, critical thinking, creativity, and collaboration skills. Raising individuals who can identify problems with a critical perspective, seek original solutions, and share this responsibility with their teammates constitutes the fundamental rationale for this research. Therefore, the study was conducted to determine whether children who were and were not exposed to storytelling-based STEM activities in preschool differed in terms of 21st-century learning and innovation skills. The study group consisted of 38 students from a kindergarten affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in the Şehitkamil district of Gaziantep province: 19 in the control group and 19 in the experimental group. Care was taken to ensure that none of the children had previously received storytelling-based STEM education. Data were collected using an observation form and activities developed by the researcher. This form included items designed to measure learning and innovation skills. The implementation process lasted four weeks. Data

were systematically recorded, taking into account the children's behavior and performance during the activity. The collected data were analyzed using content analysis. First, the data from the observation forms were divided into themes, then these themes were transformed into subthemes and analyzed. Data from the experimental and control groups were compared to interpret the effects of storytelling-based STEM activities on children's skill development. A pretest was administered to both the experimental and control groups, and similar outcomes were observed. After the storytelling-based STEM activities were administered only to the experimental group, significant improvements in problem-solving, critical thinking, creativity, and collaboration skills were observed in the experimental group compared to the control group. It was concluded that the activities supported children's learning processes and contributed to the development of learning and innovation skills.

Keywords: Preschool, STEM, Storytelling, 21st Century

GİRİŞ

Günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu 21.yüzyıl becerilerinin temellerinin okul öncesi dönemde atılması, gelecekte araştıran, sorgulayan, özgün düşünen ve iş birliğini önemseyen bir toplum için önemlidir. Uygulamakta olduğumuz okul öncesi eğitimin temel yapısı, gelecekte olması gereken bu becerileri doğal bir şekilde kazandırabilmek için ideal bir ortam sunmaktadır (Sarı, 2023).

Eğitimde gerçekleşen yenilikleri ve dönüşümleri sürekli takip etmek ve eğitime uyarlamak gerekmektedir. Çocukların hepsinin birbirinden farklı özellikler taşıdığı düşünüldüğünde onların her birinin de öğrenme yolu birbirinden farklı ve özeldir. Dolayısıyla çocukların eğitim yolculuğunda her çocuğa ulaşabilmek için farklı yöntem ve teknikler kullanmak gerekmektedir. 21.yüzyılın eğitim için sorusu ise "Ne öğreteceğiz? Nasıl Öğreteceğiz?" değil "Nasıl daha iyi rehber olurum? Hangi yolları denemeliyim" olmalıdır (Tepebaş, 2011).

21.yüzyılda olması gereken becerilere sahip bireyler yetiştirebilmek için erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara, günlük yaşantılarında deneyimleyebilecekleri eğitim olan STEM eğitimini fen, matematik, mühendislik ve teknoloji ile bütünleştirerek vermek 21.yüzyılın başından itibaren önemli hale gelmiştir (Sarı, 2023).

STEM eğitimini daha ilgi çekici ve eğlendirici nitelikte uygulayabilmek için farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yöntemlerden birisi öyküleştirme yöntemidir. Bir öyküden yola çıkarak sürece dahil olması ve bilgiyi somutlaştırması, konuyu derinleştirilebilmesi adına önemli olacaktır. Öyküler çocuklar için yalnızca eğlenceli bir aktivite değildir. Onların bilişsel, sosyal ve duygusal anlamda gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar. Ayrıca çocukların olaylara farklı perspektiflerden bakabilmesine olanak tanırlar. Bu sayede çocuklar, kendi iç dünyalarındaki duygu ve davranışları yeniden değerlendirerek kimliklerini oluşturmaktadırlar (Tosun, 2023).

Çalışmanın genel amacı, öyküleştirme tabanlı STEM etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme ve yenilik becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problem cümlesi "Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme ve yenilik becerilerinin gelişmesinde öyküleştirme tabanlı STEM etkinliklerinin etkisi var mıdır?" olmuştur.

Alan yazı araştırması yapıldığında özellikle ülkemizde erken çocukluk dönemi için öyküleştirme yöntemiyle oluşturulmuş STEM konularını araştıran çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bu sebeple, bu araştırma ülkemizde öyküleştirme yöntemiyle hazırlanmış STEM etkinliklerinin çocukların öğrenme ve yenilik becerilerine etkisini incelemek açısından literatüre katkı sağlamakta ve daha sonra yapılacak olan bu tür çalışmalara destek vermesi adına önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı öyküleştirme tabanlı hazırlanmış STEM etkinliklerinin, okul öncesi dönem çocuklarının Öğrenme ve Yenilik becerilerine etkisini incelemek olup araştırma nitel bir yaklaşımla yapılmıştır. Nitel araştırma modeli, bireyi ve toplumu inceleyip onlar hakkında sorular sorarak cevap almak istemektedir. Bireyin ve toplumun çevresini ve kendisini nasıl algıladığını, algıladıklarını görerek bunlardan kendisi ve toplum için pay çıkarması gerektiğini düşünmektedir (Berg ve Lune, 2019). Nitel araştırma yöntemlerinden gözlem yöntemi ile veri toplanacağı zaman verilerin daha sistematik bir şekilde toplanabilmesi için araştırmacı gözlem formu hazırlamalıdır (Bektaş ve Şahin, 2023). Bu kapsamda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış "Öyküleştirilmiş STEM Etkinlikleri" ve gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formu, "Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ile Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden" uyarlanmış ve yarı yapılandırılmış "Okul Öncesi Dönem Çocuğun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Gözlem Formu" olarak adlandırılmıştır. Gözlem formu Şekil1.1'de yer almaktadır.

Şekil1.1: Okul Öncesi Dönem Çocuğun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Gözlem Formu

Okul Öncesi Dönem Çocuğun Öğrenme ve Yenilik Becerileri Gözlem Formu

Bu gözlem formu öyküleştirilmiş STEM etkinliklerinin çocukların bağımsız öğrenme ve dört temel becerisi hakkında bilgi toplayıp inceleme yapabilmek için oluşturulmuştur.

Çocuğun Adı Soyadı:	
Gözlem Tarihi:	
Gözlemci:	

Beceri Alanı	*Davranış*	*Hiçbir zaman*	*Nadiren*	*Bazen*	*Sıklıkla*	*Her zaman*
Problem Çözme	Sorunu çözmek için birçok yol dener ve en iyi olanı seçer.					
	İşleri daha kolay ve verimli bir şekilde yapma yolları arar.					
	Sorunla karşılaştığında çözüm üretmekten hoşlanır.					
Eleştirel Düşünme	Öğrendiklerini anlama ve değerlendirme konusunda kendine sorular sorar.					
	Kendi öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını analiz eder.					
	Mantıklı ve iyi düşünülmüş kararlar alır.					
Yaratıcılık	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için çizim, şema gibi yaratıcı yöntemler kullanır.					
	Zayıf yönlerinin üstesinden gelmek için özgün öğrenme yolları geliştirir.					
	Yeni etkinliklere güvenle başlar.					
İş birliği	Grup çalışmaları sırasında fikir alışverişinde bulunur.					
	Sosyal sorunları çözme becerisi gösterir.					
	Yardım gerektiğinde bunu talep eder.					

Gözlem Notları(Ek bir not varsa buraya ekleyebilirsiniz):

Bu çalışma kapsamında hazırlanan ölçek, literatürde yer alan ve yukarıda ifade edilen mevcut ölçeklerden uyarlanarak oluşturulmuş olup, uyarlama yapılan ölçeklerin geliştiricisinden gerekli izinler alınmıştır. Bununla birlikte çocukların ürünleri ve saha notları kullanılmıştır.

Bu çalışma için 19 öğrenciden oluşan bir deney grubu ve yine 19 öğrenciden oluşan bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki grup da mevcut eğitim programlarına uygun şekilde derslerine devam ederken, deney grubundaki çocuklara, ek olarak 4 hafta boyunca haftanın 2 günü uygulanmak üzere

araştırmacı tarafından ‘Öyküleştirme Tabanlı STEM Etkinlikleri’ hazırlanmıştır Öyküleştirme Tabanlı STEM Etkinlikleri araştırmacı tarafından bizzat uygulanmış ve süreç boyunca gözlemler kayıt altına alınmıştır. Öyküleştirilmiş STEM etkinlikleri, toplamda dört etkinlik olacak şekilde tasarlanmış ve çocukların günlük rutinleri (beslenme, oyun saati vb.) ile sınırlı kalan zaman dilimi ve yorulmamaları göz önünde bulundurularak, her biri için haftada iki gün ayrılacak şekilde planlanmıştır.

Hazırlanan etkinliklerin katkısını belirlemek amacıyla uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenme ve Yenilik Becerileri Gözlem Formu her iki gruba da uygulanmıştır. Bununla birlikte araştırma ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak hazırlanmıştır. Araştırma nitel çalışma desenlerinden durum çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmada belirlenen durum “Öğrenme ve Yenilik Becerileri”, durumu etkileyen ise “öyküleştirme tabanlı hazırlanmış STEM etkinlikleridir.” Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, Öğrenme ve Yenilik Becerileri Gözlem Formu aracılığıyla toplanan verilerden, uygulama sürecinde kaydedilen çocukların ses ve video kayıtlarının analizlerinden ve öğretmen gözlem notlarından elde edilen saha notlarının nitel olarak incelenmesinden oluşmaktadır. Bu kapsamda, farklı veri kaynakları bir araya getirilerek bütüncül bir analiz süreci yürütülmüştür.

Öğretmen gözlemleri, çocukların etkinlik sürecindeki davranışlarını öğrenme ve yenilik becerileri açısından değerlendirmek amacıyla detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Öğrencilerin etkinlikler sırasında sergiledikleri problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi beceriler nitel olarak incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test olarak öğrenme ve yenilik becerileri açısından sergiledikleri düzeylerin genel toplamları aşağıda, Tablo 1.1’de sunulmuştur.

Tablo 1.1: Ön Beceri Analizi Genel Toplam

Gruplar	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Genel Toplam
Deney	29	93	72	25	9	228
Kontrol	28	66	84	37	13	228

Ön test sonuçlarına göre kontrol grubunun, başlangıçta problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerinde deney grubuna kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının son test olarak öğrenme ve yenilik becerileri açısından sergiledikleri düzeylerin genel toplamları aşağıda, Tablo 1.2’de sunulmuştur.

Tablo 1.2: Son Beceri Analizi Genel Toplam

Gruplar	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Genel Toplam
Deney	4	20	33	101	70	228
Kontrol	7	27	99	66	29	228

Son test bulguları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların tüm beceri alanlarında puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. En fazla artışın eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinde olduğu; problem çözme ve iş birliği becerilerinde de dikkate değer gelişim kaydedildiği saptanmıştır. Kontrol grubunda ise yalnızca sınırlı düzeyde bir artış gözlenmiştir.

Etkinlik A: Sincap Piko: Gizemli Misafir Etkinliğine Ait Bulgular

Tablo 1.3: Sincap Piko: Gizemli Misafir Etkinliği Ses ve Video Kayıt Analizi Frekans Dağılımı

TEMA	ALT TEMA	Frekans	Yüzde %
Problem Çözme	Soruna yönelik çözüm önerisi sunma	3	7.32
Eleştirel Düşünme	Gözlem yapma Soru sorma, sorgulama	26	63.41
Yaratıcılık	Hayal gücünü kullanma Yaratıcı çözümler üretme	8	19.51
İş Birliği	Yardımlaşma Grup çalışmasına katılım	4	9.76
Toplam		41	100

Tablo 1.3 incelendiğinde, en sık gözlemlenen beceri %63,41 ile eleştirel düşünme olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla yaratıcılık becerisi %19.51, iş birliği becerisi %9,76 takip etmektedir. Problem çözme becerisi %7.32 ile en az gözlemlenen beceri olmuştur.

Etkinlik B: Sincap Piko Kabu ile Tozlaşmayı Öğreniyor Etkinliğine Ait Bulgular

Tablo 1.4: Sincap Piko Kabu ile Tozlaşmayı Öğreniyor Etkinliği Ses ve Video Kayıt Analizi Frekans Dağılımı

TEMA	ALT TEMA	Frekans	Yüzde %
Problem Çözme	Soruna yönelik çözüm önerisi sunma	5	5.43
Eleştirel Düşünme	Gözlem yapma Soru sorma, sorgulama	48	52.17
Yaratıcılık	Hayal gücünü kullanma Yaratıcı çözümler üretme	28	30.43
İş Birliği	Yardımlaşma Grup çalışmasına katılım	11	11.96
Toplam		92	100

Tablo 1.4 incelendiğinde, gözlemlenen beceriler arasında toplam frekansın önemli bir kısmını %52,17 ile eleştirel düşünme becerisi ön plana çıkmaktadır. Eleştirel düşünme becerisini takip eden beceri ise %30,43 ile yaratıcılık becerisi olmuştur. İş birliği becerisi, üçüncü sırada yer alırken en düşük frekans %5.43 ile problem çözme becerisi olmuştur.

Etkinlik C: Sincap Piko: Kaybolan Harita Etkinliğine Ait Bulgular

Tablo 1.5: Sincap Piko: Kaybolan Harita Etkinliği Ses ve Video Kayıt Analizi Frekans Dağılımı

TEMA	ALT TEMA	Frekans	Yüzde %

Problem Çözme	Soruna yönelik çözüm önerisi sunma	40	33.90
Eleştirel Düşünme	Gözlem yapma Soru sorma, sorgulama	32	27.12
Yaratıcılık	Hayal gücünü kullanma Yaratıcı çözümler üretme	35	29.66
İş Birliği	Yardımlaşma Grup çalışmasına katılım	11	9.32
Toplam		118	100

Tablo 1.5 incelendiğinde, etkinlik sırasında gözlemlenen beceriler arasında en yüksek frekans ve yüzdeye sahip beceri %33,90 ile problem çözme becerisi olmuştur. İkinci en yüksek orana sahip beceri %29,66 ile yaratıcılık olurken %27,12 ile eleştirel düşünme becerisi üçüncü sırada yer almaktadır. Son olarak diğer etkinlikle aynı düzeyde seyreden becerisi ise %9.32 ile iş birliği becerisi olmuştur.

Etkinlik D: Sincap Piko: 4 Element ile Doğayı Kurtarma Macerası Etkinliğine Ait Bulgular

Tablo 1.6: Sincap Piko: 4 Element ile Doğayı Kurtarma Macerası Etkinliği Ses ve Video Kayıt Analizi Frekans Dağılımı

TEMA	ALT TEMA	Frekans	Yüzde %
Problem Çözme	Soruna yönelik çözüm önerisi sunma	10	6.45
Eleştirel Düşünme	Gözlem yapma Soru sorma, sorgulama	46	29.68
Yaratıcılık	Hayal gücünü kullanma Yaratıcı çözümler üretme	86	55.48
İş Birliği	Yardımlaşma Grup çalışmasına katılım	13	8.39
Toplam		155	100

Tablo 1.6 incelendiğinde, etkinlik sırasında gözlemlenen becerilere göre en yüksek frekansa sahip beceri %55,48 ile yaratıcılık becerisi olmuştur. Bunu takiben eleştirel düşünme becerisi toplam frekansın %29,68'ini oluştururken iş birliği becerisi 13 frekans ile %8.39'unu oluşturmuştur. Problem çözme becerisi 10 frekansa sahip olup yaklaşık %6.45'ini oluşturmaktadır.

SONUÇ

Birinci Alt Problemlerle İlgili Sonuç

Araştırmanın "Deney ve kontrol grubu arasında öğrenme ve yenilik becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?" problemine yönelik bulgular analiz edilmiştir.

Ön test sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunun beceri alanlarında deney grubuna göre daha iyi durumda olmasıyla birlikte hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerinde geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir.

İkinci Alt Problemle İlgili Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öyküleştirilmiş STEM etkinliklerinin çocukların öğrenme ve yenilik becerilerinden problem çözme becerisine etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Kontrol grubunda bulunan çocukların öğretmeninin gözlem verilerine göre ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Bunun sebebi olarak kontrol grubunda uygulanan müfredatın bu etkiyi oluşturmuş olması olabilir. Fakat deney grubunun değişiminde kontrol grubuna göre daha fazla pozitif anlamda etki aldığı söylenebilmektedir.

Üçüncü Alt Problemle İlgili Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öyküleştirilmiş STEM etkinliklerinin çocukların öğrenme ve yenilik becerilerinden eleştirel düşünme becerisine etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Etkinliklerin eleştirel düşünme becerisi analizleri incelemesi sonucunda, çocukların etkinlik uygulanırken eleştirel düşünme becerilerini daha sık kullandığı, gözlem yapma ve neden sonuç ilişkisi kurma bağlamında kapasitelerinin arttığı görülmüştür. Çocukların ilk etkinlikten son etkinliğe doğru ilerledikçe sorulan sorulara anlamlı cevaplar verdiği, kendilerinin süreçle ilgili sorular sorduğu ve cevabını aradıkları gözlemlenmiştir. Merak unsurun önemsenerek başlandığı tüm etkinliklerde, çocukların dikkatinin konuya çekilmesi sağlanarak düşünmeye, tartışmaya, soru sormaya teşvik edilmesiyle etkinliklerin uygulama sürecinde eleştirel düşünebilmeleri sağlanmıştır.

Dördüncü Alt Problemle İlgili Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öyküleştirilmiş STEM etkinliklerinin çocukların öğrenme ve yenilik becerilerinden yaratıcılık becerisine etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada öyküleştirilmiş STEM etkinlikleri ile özgün tasarımlar yaparak problemlere çözüm bulmaları beklenmektedir.

Kontrol grubunda bulunan çocukların öğretmeninin gözlem verilerine göre ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Bu da sürecin başında bu grupların benzer yaratıcılık becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubuna etkinlikler uygulandıktan sonra deney grubundaki çocukların lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu tespit edilmiştir. Yaratıcılık becerilerinde öğrencilerin özgün fikirler üretme, hayal gücünü aktif biçimde kullanma ve teknolojik unsurlarla tasarımlar geliştirme yeteneklerinde artış gözlemlenmiştir.

Beşinci Alt Problemle İlgili Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öyküleştirilmiş STEM etkinliklerinin çocukların öğrenme ve yenilik becerilerinden iş birliği becerisine etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada öyküleştirilmiş STEM etkinlikleri ile çocukların birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmaları, grup olmaya ve yardımlaşmaya istekli olmaları beklenmektedir.

Ön test sonuçlarında kontrol grubunda bulunan çocukların deney grubunda bulunan çocuklara göre iş birliği becerilerinde kısmen daha yatkın olduğu düşünülse de her iki grubunda bu anlamda iş birliği becerilerinin geliştirilmeye ihtiyacının olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubuna etkinlikler uygulandıktan sonra deney grubundaki çocukların lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu tespit edilmiştir.

Altıncı Alt Problemle İlgili Sonuç

Araştırmanın altıncı alt problemi "Öyküleştirilmiş STEM etkinliklerinin, okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme ve yenilik becerileri üzerinde etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada öyküleştirilmiş STEM etkinliklerinin çocukların öğrenme ve yenilik becerilerinden problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerinde olumlu bir etkisinin olması beklenmektedir.

Etkinlikleri uygulama sonrasında elde edilen bulgulara göre öyküleştirilmiş STEM etkinlikleri eğitimi alan grubun ön test ve son test gözlem puanları arasında fark oluşup etki etmiştir. Ön ve son test sonuçlarına göre en çok gelişim gösteren beceri eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri olurken etkinliklerin analizi sonucunda en çok gelişim gösteren beceri eleştirel düşünme ve yaratıcılık olmuştur.

KAYNAKLAR

Berg, B. L., & Lune, H. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Eğitim Yayinevi.

Bektaş, O., & Şahin, T. G. (Ed.). (2023). Nitel araştırma süreci ve uygulamaları. Asos Yayınları. https://doi.org/10.978-625-6861-62-6

Sarı, N. (2023). STEM etkinlikleri ile desteklenen okul öncesi eğitim programının çocukların 21. yüzyıl becerilerine etkisinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Sivas.

Tepetaş, G. (2011). 6 Yaş Çocuklarının Temel Kavram Bilgi Düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Bir Eğitim Uygulaması. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tosun, D. (2023). Öykü temelli hazırlanan bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarına etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı).

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE FLÖRT ŞİDDETİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK TUTUMLARIN UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE KENDİNİ AÇMA DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

Pelin SEKMEN
Öğrenci, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
pelesmeray@outlook.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde flört şiddeti davranışlarına yönelik tutumların umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkide kendini açma değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektir. Araştırma, 623 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş olup nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Flört Şiddeti Tutum Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Kendini Açma Ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS analiz programında değerlendirilmiş, cinsiyet, yaş, aile yapısı ve gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar incelenmiştir. Sonuç olarak, erkek öğrencilerin kendini açma düzeylerinin kadınlara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu; umutsuzluk düzeyi yüksek bireylerde flört şiddetine yönelik olumsuz tutumların daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, üniversitelerde flört şiddeti, duygusal farkındalık ve kendini açma becerilerini geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: flört şiddeti, umutsuzluk, kendini açma, üniversite öğrencileri, psikolojik danışma

Abstract

The aim of this study is to examine whether there is a significant difference in the relationship between dating violence attitudes and hopelessness levels among university students according to the self-disclosure variable. The research was conducted with 623 university students using a descriptive survey model, one of the quantitative research designs. The Dating Violence Attitude Scale, Beck Hopelessness Scale, and Self-Disclosure Scale were used as data collection tools. Data were analyzed using the SPSS program to determine significant differences by gender, age, family structure, and income level. The findings indicated that male students had significantly higher self-disclosure levels compared to females, and individuals with higher hopelessness levels showed more negative attitudes toward dating violence. It is recommended that psycho-educational programs be developed in universities to increase awareness of dating violence, emotional literacy, and self-disclosure skills.

Keywords: dating violence, hopelessness, self-disclosure, university students, counseling psychology

GİRİŞ

Flört şiddeti, bireylerin duygusal veya fiziksel kontrol davranışlarıyla ilişki içindeki partnerlerine zarar vermesiyle ortaya çıkan önemli bir sosyal problemdir. Bu durum, öfke kontrolü, iletişim eksiklikleri ve duygusal farkındalık yetersizlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Üniversite dönemi, genç yetişkinlerin yakın ilişkiler kurduğu ve kimlik gelişiminin sürdüğü kritik bir dönemdir. Bu nedenle, flört ilişkilerinde yaşanan şiddet, bireyin hem psikolojik hem de sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Kendini açma, bireyin duygu ve düşüncelerini paylaşarak yakınlık kurmasını sağlayan temel bir iletişim becerisidir. Araştırmalar, yeterli düzeyde kendini açabilen bireylerin daha sağlıklı ilişkiler kurduğunu ve duygusal dayanıklılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 623 üniversite öğrencisi oluşturmuştur (370 kadın, 253 erkek). Veri toplama araçları olarak Flört Şiddeti Tutum Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Kendini Açma Ölçeği

kullanılmıştır. Veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Cinsiyet, yaş, aile yapısı ve gelir düzeyi değişkenlerine göre t-testi ve ANOVA analizleri yapılmış; ayrıca korelasyon ve regresyon analizleriyle değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir.

BULGULAR

Analiz sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni bireylerin kendini açma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ($p < 0.001$). Erkek öğrencilerin kendini açma düzeyi kadınlara göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Aile yapısı açısından bakıldığında, üvey ailede yetişen bireylerin kendini açma düzeyi diğer aile yapılarında büyüyen bireylere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Umutsuzluk düzeyi yüksek bireylerin flört şiddetine yönelik olumsuz tutumlar sergilediği de görülmüştür.

SONUÇ

Bu araştırma, flört şiddeti tutumları ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkide kendini açma değişkeninin önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, bireylerin duygularını paylaşabilme becerilerinin, ilişkilerde şiddet eğilimlerini azaltabileceğini göstermektedir. Bu kapsamda üniversitelerde psikolojik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi, flört şiddeti farkındalık programlarının artırılması ve kendini açma becerilerini destekleyen grup çalışmaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aron, A., Melinat, E., Aron, E. N., Vallone, R. D., & Bator, R. J. (1997). The experimental generation of interpersonal closeness. Personality and Social Psychology Bulletin, 23(4), 363–377.

Beck, A. T., Steer, R. A., Kovacs, M., & Garrison, B. (1985). Hopelessness and eventual suicide: A 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation. American Journal of Psychiatry, 142(5), 559–563.

Cüceloğlu, D. (1994). İnsan ve davranışı. Remzi Kitabevi.

Gültekin, M. (2001). Ergenlerde kendini açma davranışı ve psikolojik uyum. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 45–56.

Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçekleri. Türk Psikoloji Dergisi, 9(31), 26–35.

YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN FARKLI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Alev ÖZEN

Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
alevayar@hotmail.com
ORCID ID: 0009-0004-0052-3175

Gökçe ÖZDEMİR

Doçent Dr., Gaziantep Üniversitesi
gozdemir@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2608-6004

Özet

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli yenilemesi ve mesleki gelişimlerinin sürdürülebilmesi için hayati önem taşır. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin her yaşta, sosyal ve ekonomik statü gözetmeksizin öğrenme süreçlerini sürdürebilmelerini sağlar. Yaşam boyu öğrenme, bireylere bilgi toplumuna uyum sağlama ve sosyal hayata etkin katılım imkânı sunar. Bu bakımdan bireylerin kendilerini yenilemeleri ve mesleki gelişimlerini takip edebilmeleri için sürekli öğrenme vazgeçilmez bir gerekliliktir. Yaşam boyu öğrenme süreci, bireylerin bilgi ve becerilerini artırarak mesleki yeterliliklerini güçlendirdiğinden, bireysel ve toplumsal açıdan pek çok olumlu etkiler yaratmaktadır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri nasıldır sorusuna yanıt aranmış ve bu amaçla Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde görev yapmakta olan 306 okul yöneticisine Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen 27 soruluk "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" uygulanarak yaşam boyu öğrenmenin demografik değişkenlerle (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev ve yaş) ilişkisi incelenmiştir. Çalışma bulgularından elde edilen veriler incelenmiş, araştırma sonuçları ışığında araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, eğitim yöneticiliği, yaşam boyu öğrenme.

LIFELONG LEARNING IS OF VITAL IMPORTANCE FOR INDIVIDUALS TO CONTINUOUSLY RENEW THEIR KNOWLEDGE AND SKILLS AND TO SUSTAIN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

Lifelong learning enables individuals to continue their learning processes at any age, regardless of social and economic status. It offers individuals the opportunity to adapt to the information society and participate actively in social life. In this respect, continuous learning is an indispensable necessity for individuals to renew themselves and follow their professional development. The lifelong learning process creates many positive effects both individually and socially by enhancing individuals' knowledge and skills and strengthening their professional competencies. In this research, the question "What are the lifelong learning tendencies of school administrators?" was addressed. For this purpose, the "Lifelong Learning Tendencies Scale" developed by Coşkun Diker (2009), consisting of 27 items, was applied to 306 school administrators working in the Şahinbey and Şehitkâmil districts of Gaziantep province. The relationship between lifelong learning and demographic variables (gender, professional seniority, education level, position, and age) was examined. The data obtained from the study findings were analyzed, and recommendations were made to researchers in light of the results.

Keywords: Education, educational leadership, lüfelong learning

GİRİŞ

Eğitim, toplumların gelişimi için en önemli araçlardan biridir. Eğitim eksikliğinin ise bir topluma ekonomik, politik, sosyal ve kültürel kalkınma açısından çok ağır maliyetleri olur. İyi işleyen

bir eğitim sisteminde çağın ihtiyaçlarına uygun insan kaynağının yetiştirilmesi ve kültürel dinamiklerin yeni nesillere aktarması esastır. Bu bağlamda, güçlü bir eğitim sistemi bireyleri temel eğitimle sınırlamayıp yaşam boyu öğrenmeye teşvik edecek şekilde kurgulanmalıdır. Bu öğrenme bilgi ve beceri kazandırarak mesleki ve sosyal başarı sağlar (Clark, 2021).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatları boyunca bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik sürekli ve bilinçli çabaları içerir. Bu süreç yalnızca okul veya akademik eğitimle sınırlı değildir; kişisel gelişim, mesleki yetkinlikler, sosyal beceriler ve duygusal zekâ gibi birçok alanı kapsar. Yaşam boyu öğrenmenin katkısı kişisel gelişimle sınırlı olmayıp değişen dünyaya uyum sağlama, mesleki başarıya ve topluma faydalı gibi boyutları da vardır. Yaşam boyu öğrenme, sadece bilgi edinmek değil; aynı zamanda merak etmek, sorgulamak ve gelişime açık olmayı da içine alan kapsamlı bir kavramdır.

Eğitim örgütleri özelinden bakıldığında ise okullar, üniversiteler, halk eğitim merkezleri ve özel kurslar yalnızca bilgi aktaran kurumlar değil; aynı zamanda bireylerin sürekli gelişimini destekleyen yaşam boyu öğrenme merkezleri olarak görülebilir. Eğitim örgütleri, bireylerin sadece genç yaşlarda değil, hayatlarının her döneminde öğrenme ihtiyaçlarını karşılayarak toplumun bilgi düzeyini artırır. Bu yaklaşım, eğitim sisteminin daha esnek, kapsayıcı ve sürdürülebilir olmasını sağlar.

Yaşam boyu öğrenme kültürünü benimseyen kurumlar, bireylerin ekonomik ve sosyal hayata daha etkin katılımını sağlar. Bu da toplumsal refahı artırır. Her yaş ve sosyoekonomik düzeydeki bireylere ulaşarak öğrenme fırsatlarını genişletir. Bu sayede eğitimin sürekliliği artarak toplumsal kalkınma teşvik edilir. Tüm bunlar kurumsal yenilik ve gelişimi teşvik eder. Yaşam boyu öğrenme, eğitim örgütlerinin sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda bireylerin yaşamları boyunca gelişimlerini destekleyen dinamik yapılar haline gelmesini sağlar.

YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde görev yapmakta olan 306 okul yöneticisi oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme alma yoluna gidilmemiş ve belirlenen evrendeki tüm okul yöneticilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri ise Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen 27 soruluk "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanarak okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25 veri analiz programı kullanılmıştır. Veri çözümleme sürecinde betimsel istatistikler, t- testi ve anova analizleri kullanılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	77	25,2
Erkek	229	74,8
Mesleki Kıdem		
0-5 Yıl	32	10,5
6-10 Yıl	100	32,7
11-15 Yıl	70	22,9
16 Yıl ve üzeri	104	34,0
Eğitim Düzeyi		
Lisans	249	81,4
Yüksek Lisans	52	17,0
Doktora	5	1,6

Görev		
Müdür Yardımcısı	206	67,3
Müdür	100	32,7
Yaş		
30 yaş altı	22	7,2
31-35 yaş	103	33,7
36-40 yaş	75	24,5
41 ve üzeri	106	34,6
Toplam	306	100

Katılımcıların%74,8'inin erkek, %25,2'sinin ise kadın olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %34,0'ü 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Eğitim düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde %81,4'ünün lisans mezunu olduğu, %17'si yüksek lisans ve %1,6'sının doktora düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Görev dağılımı açısından ise katılımcıların %67,3'ü müdür yardımcısı, %32,7'si ise müdür olarak görev yapmaktadır. Son olarak yaşa göre dağılım incelendiğinde ise 41 ve üzeri yaş grubu %34,6 olurken 31-35 yaş arası katılımcılar %33,7 (olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerine ilişkin analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur. Tablolara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Çalışmada ilk olarak katılımcıların ölçeklere vermiş oldukları yanıt ortalamaları incelenmiştir. Yapılan betimsel istatistik analizi ile "Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri nasıldır?" alt problemine ait veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar

Özellikler	Cinsiyet	N	Ort.	F	t	p
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	Kadın	77	3,51	,54	-,53	0,59
	Erkek	229	3,56			
Motivasyon	Kadın	77	3,77	4,12	,53	0,59
	Erkek	229	3,71			
Sebat	Kadın	77	3,48	1,23	-,37	0,71
	Erkek	229	3,53			
Yoksunluk	Kadın	77	3,29	,31	-,51	0,60
	Erkek	229	3,37			
Merak yoksunluğu	Kadın	77	3,49	1,08	-,76	0,44
	Erkek	229	3,62			

*p<0,05; Bağımsız örneklemler için T testi.

Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>,05). Kadın ve erkek katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri, motivasyon, sebat, yoksunluk ve merak yoksunluğu düzeyleri birbirine yakın değerler göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin ardından görev değişkenine göre farklılıklar Tablo 3'te incelenmiştir.

Tablo 3. Görev Değişkenine Göre Ölçek Yanıtları Arasındaki Farklılıklar

Özellikler	Görev	N	Ort.	F	t	p	Cohen's *d*
	Müdür	206	3,45	,41	3,50	,001*	,43

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	Müdür Yrd.	100	3,75				
Motivasyon	Müdür	206	3,75	,71	,83	,40	
	Müdür Yrd.	100	3,67				
Sebat	Müdür	206	3,49	1,99	-0,52	,59	
	Müdür Yrd.	100	3,55				
Yoksunluk	Müdür	206	3,12	6,01	-5,92	,00*	-,68
	Müdür Yrd.	100	3,82				
Merak yoksunluğu	Müdür	206	3,44	12,81	-3,33	,001*	-,38
	MüdüYrd.	100	3,89				

*p<0,05; Bağımsız örneklemler için t testi.

Tablo 3 incelendiğinde görev değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve alt boyutlarından bazıları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği genelinde müdür yardımcılarının (MY=3,75) müdürlere (M=3,45) kıyasla daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi sergiledikleri tespit edilmiştir [t(304)=-3,50, p=,001, Cohen's d=,43]. Benzer şekilde, yoksunluk boyutunda müdür yardımcıları (MY=3,82) müdürlere (M=3,12) göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır [t(304)=-5,92, p<,001, Cohen's d=-,68]. Merak yoksunluğu boyutunda da müdür yardımcılarının (MY=3,89) müdürlerden (M=3,44) daha yüksek puan aldıkları belirlenmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [t(304)=-3,33, p=,001, Cohen's d=-,38]. Motivasyon ve sebat boyutlarında ise görev değişkenine bağlı anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>,05).

Tablo 4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ölçek Yanıtları Arasındaki Farklılıklar

Özellikler	**Mesleki Kıdem**	**N**	**Ort.**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**	**η2**
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	0-5 Yıl (1)	32	3,42	3,77	,01*	2-4	,03
	6-10 Yıl (2)	100	3,40				
	11-15 Yıl (3)	70	3,59				
	16 Yıl ve üzeri (4)	104	3,71				
Motivasyon	0-5 Yıl (1)	32	3,57	0,88	,44	-	-
	6-10 Yıl (2)	100	3,70				
	11-15 Yıl (3)	70	3,68				
	16 Yıl ve üzeri (4)	104	3,82				
Sebat	0-5 Yıl (1)	32	3,24	1,25	,28	-	-
	6-10 Yıl (2)	100	3,53				
	11-15 Yıl (3)	70	3,61				
	16 Yıl ve üzeri (4)	104	3,52				
Yoksunluk	0-5 Yıl (1)	32	3,16	4,83	,003*	2-4	,10
	6-10 Yıl (2)	100	3,09				
	11-15 Yıl (3)	70	3,37				
	16 Yıl ve üzeri (4)	104	3,65				
Merak yoksunluğu	0-5 Yıl (1)	32	3,62	3,06	,02*	2-4	,03
	6-10 Yıl (2)	100	3,31				
	11-15 Yıl (3)	70	3,65				
	16 Yıl ve üzeri (4)	104	3,81				

*p<0,05; ANOVA, post hoc: Tukey.

Tablo 4 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve alt boyutlarından bazıları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği genelinde, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılar (3,71) ile 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcılar (3,40) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [F(3,305)=3,77, p=,01, η^2=0,03]. Yoksunluk boyutunda, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip bireylerin (3,65) 2-4 yıllık kıdeme sahip katılımcılardan (3,09) daha yüksek puan aldıkları ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [F(3,305)=4,83, p=0,003, η^2=0,10]. Merak yoksunluğu boyutunda da 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların (3,81) 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcılardan (3,31) anlamlı biçimde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir [F(3,305)=3,06, p=,02, η^2=0,03]. Motivasyon ve sebat boyutlarında mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>,05). Bu bulgular, kıdemin yaşam boyu öğrenme eğilimi, yoksunluk ve merak yoksunluğu düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir.

Tablo *5.* Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ölçek Yanıtları Arasındaki Farklılıklar

Özellikler	**Eğitim Düzeyi**	**N**	**Ort.**	**F**	**t**	**p**
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	Lisans	249	3,55	,330	-,24	,81
	Yüksek Lisans	52	3,57			
Motivasyon	Lisans	249	3,70	5,317	-1,24	,22
	Yüksek Lisans	52	3,84			
Sebat	Lisans	249	3,50	,449	-,62	,53
	Yüksek Lisans	52	3,58			
Yoksunluk	Lisans	249	3,36	,240	,25	,79
	Yüksek Lisans	52	3,31			
Merak yoksunluğu	Lisans	249	3,60	,340	,21	,83
	Yüksek Lisans	52	3,56			

*p<0,05; Bağımsız örneklemler için T testi.

Tablo 5'te eğitim düzeyi değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>,05). Lisans ve yüksek lisans düzeyine sahip katılımcıların ölçek puanları karşılaştırıldığında, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (Lisans=3,55; Yüksek Lisans=3,57), Motivasyon (Lisans=3,70; Yüksek Lisans=3,84), Sebat (Lisans=3,50; Yüksek Lisans=3,58), Yoksunluk (Lisans=3,36; Yüksek Lisans=3,31) ve Merak Yoksunluğu (Lisans=3,60; Yüksek Lisans=3,56) boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

Tablo *6.* Yaş Değişkenine Göre Ölçek Yanıtları Arasındaki Farklılıklar

Özellikler	**Yaş**	**N**	**Ort.**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**	**η2**
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	35 yaş altı (1)	125	3,40	5,73	,005*	1-3	,03
	36-40 (2)	75	3,59				
	41 ve üzeri (3)	106	3,70				
Motivasyon	35 yaş altı (1)	125	3,69	,86	,422	-	-
	36-40 (2)	75	3,66				
	41 ve üzeri (3)	106	3,81				
Sebat	35 yaş altı (1)	125	3,48	,62	,535	-	-
	36-40 (2)	75	3,62				
	41 ve üzeri (3)	106	3,49				
Yoksunluk	35 yaş altı (1)	125	3,10	6,63	,002*	1-3	,04
	36-40 (2)	75	3,39				
	41 ve üzeri (3)	106	3,62				
Merak yoksunluğu	35 yaş altı (1)	125	3,35	4,57	,011*	1-3	,02
	36-40 (2)	75	3,67				
	41 ve üzeri (3)	106	3,82				

*p<0,05; ANOVA, post hoc: Tukey.

Tablo 6'da göre genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarında yaşa bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,303)=5,73$, $p<,01$, $\eta^2=,03$). Post hoc analizine göre 35 yaş altındaki katılımcıların puanları, 41 yaş ve üzerindekilere kıyasla daha düşük düzeydedir. Motivasyon ($F=,86$, $p=,422$, $\eta^2\approx,006$) ve sebat ($F=,62$, $p=,535$, $\eta^2\approx,004$) boyutlarında yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yoksunluk boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($F(2,303)=6,63$, $p<,01$, $\eta^2=,04$). Buna göre 41 yaş ve üzerindeki katılımcılar, 35 yaş altına kıyasla daha yüksek yoksunluk puanlarına sahiptir. Benzer şekilde merak yoksunluğu boyutunda da anlamlı bir farklılık vardır ($F(2,303)=4,57$, $p<,05$, $\eta^2=,02$); 41 yaş ve üzerindeki katılımcılar, 35 yaş altına göre daha yüksek merak yoksunluğu puanı almıştır.

SONUÇ

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve iş dünyasının hızla değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamaları konusunda onlara destek olmak açısından son derece önemli rol oynamaktadır (Gürkan, 2017). Araştırma bulgularından çıkan sonuçlara göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeğinde cinsiyet değişkenine ve eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiştir. Müdür yardımcılarının okul müdürlerine kıyasla daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi sergiledikleri belirlenmiş olup mesleki kıdem değişkenine göre ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcılara göre daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi sergiledikleri tespit edilmiştir. Son olarak yaş değişkeni açısından ise 35 yaş altındaki katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının 41 yaş ve üzerindekilere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda bundan sonraki çalışmalar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimini desteklemek için sürekli eğitim fırsatları sunulabilir.

Bu eğitimler, eleştirel düşünme ve yenilikçi çözümler geliştirmeye odaklanabilir.

Kıdemli ve genç yöneticiler arasında mentörluk programları kurularak bilgi ve deneyim paylaşımı teşvik edilebilir.

Son olarak teorik bilgileri pekiştirmek için uygulamalı öğrenme programları düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

Clark, K. M. (2021). Double-loop learning and productive reasoning: Chris Argyris's contributions to a framework for lifelong learning and inquiry. *Midwest Social Sciences Journal*, *24*(1), 6.

Coşkun Diker, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.

Gürkan, H. (2017). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı).

YENİLENEN TÜRK DİLİ EDEBİYATI DERS PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Özgür Sami AKGÜL

Doktor, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ozgursami@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7721-1234

Özet

Eğitim-öğretim çalışmaları esas itibariyle öğrencilere istenen davranışları kazandırmak amacıyla yürütülen faaliyetler bütünüdür. Bu faaliyetler, hazırlanan öğretim programlarıyla belli bir plan dâhilinde ve sistematik olarak hayata geçirilir. Her şeyin hızla değiştiği ve gelişimin kaçınılmaz olduğu bu çağda öğretim programları da kendini sürekli yenilemek ve geliştirmek zorundadır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından bugüne devam eden program geliştirme çalışmaları Türk Dili ve Edebiyatı dersi özelinde de sürdürülmüş ve son değişikliğin yapıldığı 2018 yılından bugüne bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık, iletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı, yaratıcı düşünme ve temel dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir öğretim programı uygulanmıştır (MEB, 2018). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan yeni öğretim programı ise "Sözün İnceliği, Anlam Arayışı, Anlamın Yapı Taşları ve Dilin Zenginliği" başlıklarıyla dört ana tema üzerine kurulmuştur (MEB, 2024). Öğrenciyi merkeze alan yeni öğretim programıyla sorumluluk sahibi, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen, iş birliğine açık nesiller yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu araştırmayla Türkiye Yüzyılı Maarifi Modeli kapsamında uygulamaya konan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması ve bu sayede yeni öğretim programının sahadaki etkilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkiye yüzyılı maarif modeli, Türk dili edebiyatı ders programı, öğretmen görüşleri.

AN EXAMINATION OF TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE REVISED TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE CURRICULUM

Abstract

Educational activities are essentially a set of practices carried out to help students acquire desired behaviors. These activities are implemented systematically and according to a specific plan through the instructional programs that are prepared. In today's world, where everything changes rapidly and development is inevitable, instructional programs must constantly renew and improve themselves. Since the early years of the Republic, curriculum development efforts have continued, including for the Turkish Language and Literature course. The most recent revision, made in 2018, introduced a curriculum aimed at developing information literacy, critical thinking, visual literacy, communication and collaboration, media literacy, creative thinking, and fundamental language skills (MoNE, 2018). The new curriculum prepared within the scope of the Century of Türkiye Education Model is built around four main themes: "The Subtlety of Speech," "The Search for Meaning," "The Building Blocks of Meaning," and "The Richness of Language" (MoNE, 2024). With this student-centered curriculum, it is evident that the goal is to raise responsible generations who can express themselves effectively in both written and spoken forms and who are open to collaboration. This research aims to reveal teachers' views regarding the newly implemented curriculum within the Century of Türkiye Education Model and, through this, to identify the effects of the new curriculum in practice.

Keywords: Century of Türkiye education model, Turkish language and literatüre curriculum,

teachers' opinions.

GİRİŞ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, ortaöğretim düzeyinde köklü bir dönüşüm hedefleyen, öğrenci merkezli ve beceri temelli bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Program, dilin düşünce üretme, kültürel aktarım ve estetik ifade gücünü

merkeze alarak tematik bir yapıda sunulmuştur. Her sınıf düzeyinde birey-toplum, kültür-medeniyet, doğa-insan gibi temalar etrafında şekillenen içerikler, öğrencilerin edebî metinleri çok yönlü analiz etmelerini ve yorumlamalarını amaçlamaktadır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerileri yanında dijital ve medya okuryazarlığı gibi çağdaş becerilerin de programın içine entegre edildiği görülmektedir.

Uygulama sürecinde öğretmenlere okul temelli planlama esnekliği tanınırken, ölçme-değerlendirme anlayışı da etkinlik ve performans görevleriyle zenginleştirilmiştir. Yeni öğretim programı genel olarak bilgi aktarımından çok bilgiyi üretme ve kullanma becerisine odaklanan bir paradigma değişimini temsil etmekte; öğretmenlik mesleğinin pedagojik rolünü yeniden tanımlama potansiyeli taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı 9. sınıftan itibaren uygulamaya konan Türkiye Yüzyılı Maarifi Modeli Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının etkililiğini sahadaki öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Yenilenen öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasının alandaki uygulama pratiği konusunda Bakanlığa ışık tutacağı düşüncesiyle çalışma hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında uygulamaya konan Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma betimsel bir çalışma olup nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Durum çalışmasında gözlem, mülakat, dokümanlar ve görsel işitsel materyaller gibi veri toplama araçları kullanılabilmektedir (Creswell, 2016). Araştırma, çalışma grubundaki öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders programına (MEB, 2024) ilişkin görüşlerinin yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla alınması ve verilerin içerik analizi yöntemiyle çözümlenmesi esasına dayanmaktadır. Veri toplama aracı hazırlanırken Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görevli bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla çalışma grubunun nasıl belirlendiği, veri toplama aracının nasıl hazırlandığı, verilerin nasıl analiz edildiği ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı gibi konularla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmanın raporlaştırılması sırasında katılımcılar için Ö1, Ö2 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Görüşmelerden bire bir alıntılar yapılarak araştırmanın güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma için veri toplama sürecine geçilmeden önce araştırmanın etik kurallara uygunluğunu sağlamak amacıyla Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 11.06.2025 tarihli ve 667878 sayılı kararıyla etik onay alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi için Türk dili ve edebiyatı dersi il zümre başkanları grubunda araştırmaya ilişkin bir bilgi notu paylaşılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler ölçüt örneklem metodu kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt olarak belirlenen iki kriter bir devlet okulunda kadrolu öğretmen olarak görev yapıyor olmak ve hem geçen yıl hem de bu yıl sene başından itibaren 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders öğretmeni olarak görev yapıyor olmak olarak belirlenmiştir. Bu şartları karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan on Türk dili ve edebiyatı öğretmeni çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

		N
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	5
Görev Yapılan Okul Türü	Fen Lisesi	2
	Sosyal Bilimler Lisesi	1
	Anadolu Lisesi (Proje)	2

	Anadolu Lisesi	2
	Mesleki Teknik Lisesi	1
	Kız Meslek Lisesi	1
	İmam Hatip Lisesi (Proje)	1
Kariyer Basamağı	Öğretmen	3
	Uzman Öğretmen	5
	Başöğretmen	2
Eğitim Durumu	Lisans	5
	Tezsiz Y. Lisans	3
	Tezli Y. Lisans	2

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun farklı okul türlerinde görev yapan on Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden oluştuğu görülmektedir. Kariyer basamağı açısından katılımcıların yarısının uzman öğretmen olduğu ve lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Anadolu lisesinde görev yapan iki öğretmenin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çalışmalarında formatör olarak görev aldığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış, araştırmacı tarafından hazırlanan beş soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ✓ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı öğretim programını genel olarak nasıl buldunuz?
- ✓ Programın güçlü ve zayıf bulduğunuz yönleri hakkında neler söylemek istersiniz?
- ✓ Ders kitabı ve dijital kaynakları yeterli buluyor musunuz? Dersin daha da zenginleştirebilmesi için sizce neler yapılmalı?
- ✓ Öğrencilerin derse karşı tutumlarında eskiye göre nasıl bir değişim gözlemlediniz?
- ✓ Bundan sonraki süreçte programın daha verimli hale getirilebilmesi için neler önerirsiniz?

BULGULAR

Araştırmanın ilk sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde sekiz öğretmenin yenilenen öğretim programına ilişkin olumlu görüş belirtirken iki öğretmenin programla ilgili olumsuz görüş belirttiği belirlenmiştir.

Tablo 2. TDE Öğretim Programına İlişkin Genel Görüşler

Olumlu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Olumsuz	Ö9, Ö10

Programa dair olumlu görüş belirten Ö4: "Maarif modelinin dört ana tema etrafında şekillenen yapısıyla okumanın, anlamanın ve yorumlamanın önemini öğrencilere aktarabilme noktasında güzel hedefler taşıdığını ve görülenin, anlatılanın ötesinde çok büyük emeklerle ortaya konduğunu düşünüyorum." sözleriyle görüşlerini dile getirirken programa dair olumsuz görüş belirten Ö9: "Öncelikle kazanımların çok yoğun olduğunu ve sadeleşmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca dil bilgisi bakımından LGS sürecinden çıkmış öğrencilerin bütün konulara hâkim olduğunun varsayılmasının teoride doğru görünse de uygulamada sorun çıkaracağını düşünüyorum." sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde programın güçlü yönlerine dair görüşlerin üç alt boyutta, zayıf yönlerinin ise beş alt boyutta toplandığı görülmektedir. Ö7 programın güçlü yönlerine ilişkin hiçbir görüş belirtmemiştir. Programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Programın Güçlü Yönleri	n	Programın Zayıf Yönleri	n
Öğrenciyi araştırmaya ve keşfetmeye yöneltme (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10)	6	Etkinlikleri yetişmede yaşanan süre sıkıntısı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10)	5
Öğrenciye özgüven kazandırma (Ö4, Ö5, Ö8)	3	Teknolojik sıkıntılar (Kare kod açılmaması, internet bağlantı sorunu vb.) (Ö1, Ö3, Ö8, Ö10)	4
Sözlü, yazılı ürünler ortaya çıkarma (Ö1, Ö2)	2	Dil bilgisi konularının olmayışı (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7)	4
		Üniversite sınavı belirsizliği (Ö3, Ö4, Ö5, Ö9)	4
		Tematik yapının yarattığı zihin karışıklığı (Ö2, Ö6)	2

Tablo 3 incelendiğinde programın güçlü yönüne dair frekans değeri en yüksek temanın öğrenciyi araştırmaya ve keşfetmeye yöneltme (n=6) olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin Ö6: "Önceki eğitim sistemlerinde pek önem verilmeyen dinleme, konuşma, yazma konularında öğrenciyi yönlendiren çalışmalar olduğu için öğrencinin okuma, dinleme, izleme, konuşma, yazma yetilerini geliştirecek bir eğitim modeli. Öğrencinin derste sürekli aktif olmasını gerektiren, yeteneklerini keşfetmesi için zemin hazırlayan, öğrenciye fazlasıyla söz hakkı tanıyan, öğrencinin öz güvenli olmasını sağlayan bir sistem." sözleriyle görüşlerini dile getirmiştir. Programın zayıf yönüne ilişkin olarak ise en yüksek frekans değerine sahip olan süre sıkıntısına dair görüş belirten Ö1: "Performans notlarından birinin tema başına yapılacak olan sunumlardan verileceğinden ve bu sunumlar için yıllık planda belirlenmiş bir zaman dilimi olmadığından süre sıkıntısı yaşanması programın zayıf yönünü oluşturmaktadır." şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü problemi olan "Ders kitabı ve dijital kaynakları yeterli buluyor musunuz?" sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin yeterli (n=6) / yetersiz (n=4) dengeli bir dağılım gösterdiği, dijital kaynakların ise yetersiz bulunduğu (n=9) belirlenmiştir. Verilen cevaplara göre katılımcıların dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Ders Kaynaklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Yeterli	Yetersiz
Ders Kitabı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9	Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
Dijital Kaynaklar	Ö4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9,Ö10

Üçüncü sorunun devamı niteliğindeki "Dersin daha da zenginleştirebilmesi için sizce neler yapılmalı?" sorusuna ilişkin görüşlerin ağırlıklı olarak dijital kaynakların zenginleştirilmesine yönelik olduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak Ö9: "Bir yıl oldu program açıklanalı ama henüz materyal olarak örnekler çok az. ÖGM materyalde bile 9. sınıf edebiyat ile ilgili tek çalışma yok. Buraya odaklanıp içerik üretilmesi işe yarar diye düşünüyorum." sözleriyle görüşlerini dile getirmiştir.

Araştırmanın dördüncü problemi olan "Öğrencilerin derse karşı tutumlarında eskiye göre nasıl bir değişim gözlemlediniz?" sorusuna ilişkin olarak çalışma grubunun ağırlıklı olarak olumlu davranış

değişikliği ve derse karşı ilginin arttığı yönünde (n=7) görüş belirttiği belirlenmiştir. Öğrenci davranışlarına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Öğrenci Davranışlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Olumlu davranış değişikliği gözlemledim.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10
Olumlu davranış değişikliği gözlemlemedim.	Ö2, Ö7, Ö9

Yeni öğretim programının olumlu yönüne ilişkin görüş belirten Ö5: "Öğrencinin derste sürekli aktif olmasını gerektiren, yeteneklerini keşfetmesi için zemin hazırlayan, öğrenciye fazlasıyla söz hakkı tanıyan, öğrencinin öz güvenli olmasını sağlayan bir sistem olduğu için derse katılım da önceki yıllara göre daha fazla oluyor." sözleriyle öğrenci katılıma ilişkin yorum yaparken olumsuz yönüne ilişkin olarak ise Ö2: "Düz anlatım tekniğine, defter tutmaya ve dil bilgisi anlatımına alışkın olan öğrenciler süreç içinde aktif katılıma ön yargılı yaklaştılar. Bunu kırmayı da henüz başarabilmiş değiliz." sözleriyle yeni programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik görüş belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın son problemi olan "Bundan sonraki süreçte programın daha verimli hale getirilebilmesi için neler önerirsiniz?" sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin üç temada toplandığı görülmektedir. Belirlenen temalara ilişkin katılımcı kodları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Programa İlişkin Öneriler

Yeni sisteme göre üniversiteye yerleşme sistemi netleşmeli	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9
Öğretmen görüşleri alınarak program revize edilmeli	Ö2, Ö3, Ö10
Kitap ve dijital kaynaklardaki eksikler giderilmeli	Ö5, Ö6, Ö8, Ö10

Tablo 6 incelendiğinde yeni sisteme göre üniversite sınavlarının nasıl yapılacağının belirlenmesi gerektiğine ilişkin görüş belirten Ö9: "Acı ama gerçek olan bir sınav var. Öğrencilerin geneli sınav odaklı bakar. 2028 YKS bu programın bir meyvesi olacak mı olmayacak mı? Bunu net bir şekilde ortaya koyarsak programın gelişimi kolaylaşır." şeklinde görüş belirtirken programdaki eksiklerin sahada görev yapan öğretmen görüşlerine göre revize edilmesine yönelik görüş belirten Ö2: "Çok fazla ölçme değerlendirme kriterinin ve formunun olması öğretmenleri fazlaca yormakta ve öğrencilerde bıkkınlığa, isteksizliğe ve kafa karışıklığına sebep olmaktadır. Bununla ilgili düzenlemeler yapılırsa sürecin çok daha rahat, etkili ve verimli geçirilmesi sağlanacaktır." ve Ö10: "Program geliştirilmeye ve sürekli güncellenmeye devam etmeli. Programın yürütücüleri olarak öğretmenlere daha fazla danışılmalı. Öğretmenlerin ve öğrencilerin geri dönütlerinden hareketle program şekillenmeye devam etmeli." sözleriyle görüşlerini dile getirmiştir. Kaynaklara ilişkin eksiklerin giderilmesine yönelik olarak görüş belirten Ö6: "Kitaptaki metinlerin seçiminde daha özenli davranılması (bazı metinler öğrenci seviyesine uygun değil, sıkıcı ve soyut), sadece muhafazakâr kesimden sanatçılar yerine edebiyatımızda önemli yere sahip farklı ideolojilerden yazar ve şairlerimize de yer verilmelidir. Ders kitabı dışında öğrencilere etkinlik kitabı da verilmelidir." sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilenen öğretim programını genel olarak verimli buldukları tespit edilmiş, bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları yoluyla öğrenciyi aktif hale getiren yeni sistemin öğrencilerin derslere olan ilgisini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Önceki modelde esas alınan dönem / tür yaklaşımından farklı olarak dört ana temada ele alınan konuların başlarda öğrencilere farklı gelse de milli ve manevi değerleri esas alan metinler ve uygulamalı etkinlikler yoluyla derslerin daha verimli hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yenilenen öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin metin merkezli çalışmalar yoluyla yazılı ve sözlü ürünler ortaya çıkararak öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya ve anlamaya yöneltmesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca öğretim programının erdem-değer-eylem modeli esas alınarak öğrencileri işbirliğine teşvik eden ve milli-manevi değerleri aktaran yapısı da programın güçlü yönleri arasında dile getirilmiştir. Programın zayıf bulunan yönlerinin başında ise etkinliklerin fazla olması nedeniyle uygulamada karşılaşılan zaman sıkıntısı ön plana çıkmaktadır. Ayrıca hikâye, şiir, öğretici metin gibi metin türleriyle ilgili kazanımların bir arada işlenmesinden kaynaklanan zihinsel dağınıklık ve değerlendirme formlarının fazlalığı da programın zayıf yönleri arasında sayılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler genel olarak ders kitabını beğendiklerini ve yeterli bulduklarını belirtirken dijital kaynakları ise yetersiz bulduklarını belirtmişler, sınıf içi etkinlikler çok vakit aldığından ev ödevi konusunun dijital kaynaklarla tamamlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derse karşı tutumlarıyla ilgili olarak önceki modelde düz anlatım tekniği, defter tutma ve dil bilgisi anlatımına alışkın öğrencilerin başlarda yeni programa ön yargılı yaklaşmış olsalar da süreç içinde derslere daha hevesli ve heyecanlı geldiklerinin gözlemlendiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrenci davranışlarında dersle ilgili sorumluluk alma ve birlikte çalışma kültürünü benimseme konusunda da genel olarak olumlu değişimler gözlendiği ifade edilmiştir.

Öğretim programının daha verimli hale getirilebilmesi için önerilerin alındığı araştırmanın son sorusuna ilişkin olarak ise yeni modelin üniversiteye giriş sınavlarında hangi konuları kapsadığının netleştirilmesi, ölçme değerlendirme formlarının azaltılması, kalabalık sınıflar ve hazırbulunuşluğu düşük öğrenciler için programın revize edilmesi, kitapta yer alan metinlerde her görüşten sanatçıya ve eserlerine yer verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Son olarak programın sahadan gelen görüşler doğrultusunda geliştirilmeye ve güncellenmeye devam edilmesi istenmiştir.

KAYNAKLAR

Creswell, J.W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri, Üçüncü Baskı, (Çev. Mesut Bütün & Selçuk Demir) Siyasal Kitabevi, Ankara.

MEB. (2018). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Ankara: MEB.

MEB (2024). Türk Dili Edebiyatı Öğretim Programı https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/turk-dili-ve-edebiyati-dersiadresinden 07.02.2025 tarihinde ulaşılmıştır.

ATASÖZLERİNİN ENGELLİLİĞE BAKIŞ AÇISININ GELECEĞİN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ GÖZÜNDEN İNCELENMESİ

Bilge Nuran AYDOĞDU

Balıkesir Üniversitesi
ORCID ID: 0000-0002-1738-0682

Derya ERYİĞİT

Marmara Üniversitesi
ORCID ID: 0000-0002-3708-7176

Vildan SARUHAN

İstanbul Aydın Üniversitesi
ORCID ID: 0000-0001-8856-5652

Özet

Atasözleri, nesilden nesile aktarılan ve toplumsal değerleri simgeleyen, doğallaştırılmış dilsel-kültürel normları taşıyan ifadelerdir, bu bağlamda engelin ya da engelliliğin temsilini içeren atasözlerinin kullanımı, engelli bireylere yönelik baskın söylemi yansıtır. Bu çalışmada amaç, engelliliğe dair kalıp yargılar içeren atasözlerini, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı birinci sınıf öğrencilerinin gözünden incelemektir. Nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada veri toplama sürecinde iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, ilk grup dokuz kadın üç erkek olmak üzere 12 kişiden; ikinci grup dokuz kadın beş erkek olmak üzere 14 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar 18-19 yaş aralığında yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından belirlenen sekiz atasözüne dair düşünceleri ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, odak grup çalışmalarına uygun "klasik içerik analizi" yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Analiz sonucunda beş ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; *Sağlamcılık, Biz–Onlar, Değer Üzerinden Hiyerarşi, Normalleştirme ve Yeniden Üretme, Norma Tepki ve Dönüşüm* olarak isimlendirilmiştir. Bulgular, katılımcıların sağlam beden algısı üzerinden ayrımcılık düşüncelerini, toplumun kişiye işlevselliği üzerinden değer biçilmesi ve hiyerarşik bir kategorizasyon oluşturmasına dair görüşleri ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu söylemlerin toplumda nesiller arası aktarıldığı ve atasözlerinin de bunun büyük bir parçası olduğu ortaya çıkmaktadır. Son olarak, katılımcılarda sosyal çevrenin oluşturduğu engeller karşısında toplumsal dönüşüme dair eleştirel düşüncelerinin bulunduğu görülmüştür. Sonuç olarak, atasözlerinde yer alan ayrımcı ve sağlamcılık temelli söylemlerin yeniden üretildiği; bu döngünün kırılmasının ise eşitlikçi bir bakış açısıyla tepkisel bir dönüşüm ihtiyacını gündeme getirdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, engellilikle ilgili dilsel ve kültürel kalıpların eleştirel değerlendirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Engellilik, sağlamcılık, atasözleri, sağlamcı söylem, psikolojik danışman

AN EXAMINATION OF PROVERBS' PERSPECTIVES ON DISABILITY FROM THE VIEWPOINT OF FUTURE PSYCHOLOGICAL COUNSELORS

Abstract

Proverbs are expressions that embody naturalized linguistic and cultural norms, symbolize social values, and are passed down from generation to generation. In this context, using proverbs representing disability reflects the dominant discourse toward individuals with disabilities. The purpose of this study is to examine proverbs containing stereotypes about disability from the perspective of first-year students in the Guidance and Psychological Counseling program. The study was conducted using a qualitative research design and involved two separate focus group interviews during data collection. The first group consisted of 12 participants—nine females and three males—while the second group included 14 participants—nine females and five males. The participants in the study were between the ages of 18 and 19. An interview form designed to elicit opinions on eight proverbs identified by the researchers was used as the data collection tool. The data obtained from the interviews were analyzed using a "classical content analysis" approach appropriate for focus group studies. The analysis revealed

five main themes. These themes were labeled *Ableism*, *Us-Them*, *Hierarchy Based on Value*, *Normalization and Reproduction*, *Reaction to the Norm*, *and Transformation*. The findings reveal the participants' thoughts about discrimination based on the perception of a healthy body, and their views on society's evaluation of a person based on their functionality and the creation of a hierarchical categorization. This study also reveals that these discourses are transmitted across generations within society, with proverbs playing a significant role in this process. Finally, it was observed that the participants held critical thoughts about social transformation in the face of obstacles posed by the social environment. Consequently, it appears that the discriminatory and ableist discourses found in the proverbs are being reproduced, and breaking this cycle necessitates a reactive transformation from an egalitarian perspective. These findings highlight the importance of critically evaluating linguistic and cultural stereotypes related to disability.

Keywords: Disability, ableism, proverbs, ableist discourse, psychological counselor

GİRİŞ

Engellilik, çeşitli modellerle açıklanan karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Engelliliği açıklayan en yaygın modeller medikal ve sosyal modellerdir Bu modellere baktığımızda geleneksel, bireyci medikal anlayış, engelliliği bir beden veya zihin sorunu olarak görür. Engellilik, doktorlar tarafından ele alınması, tedavi edilmesi veya kontrol altına alınması gereken bir trajedi veya sorun olarak kabul edilir ve bireyi ve deneyimlerini patolojikleştirir. Bireyin sınırlamalarını vurgular ve onları "normal" kılmaya çalışır (Zaks, 2024). Buna karşılık, engelliliğin sosyal modeli, toplumun kısıtlamalarının ve sınırlarının işlev bozukluğuna yol açtığını savunur (Berghs et al., 2016). Erişilemeyen binalar, önyargılar ve klişeler buna örnektir. Bu anlayış, bireyleri değiştirmek yerine toplumu daha kapsayıcı ve erişilebilir kılmayı önerir (Hogan, 2019). Üçüncü ve daha yeni bir yaklaşım olan biyopsikososyal model, engelliliğin biyolojik (tıbbi), psikolojik (tutumlar, başa çıkma mekanizmaları) ve sosyal (çevresel) unsurlardan etkilenen karmaşık bir olgu olduğunu kabul eder (Borrell-Carrió, 2004). Medikal model klinik müdahale için yararlıdır, ancak sosyal ve biyopsikososyal modeller engelli hakları ve insan çeşitliliği savunuculuğunda önemli bir rol oynamıştır.

Medikal Model

Medikal modelde engellilik kişisel bir sorundur. Engellilikler, doktorlar tarafından "düzeltilmesi", "tedavi edilmesi" veya rehabilite edilmesi gereken tıbbi durumlardır. Bu model, fiziksel veya zihinsel sağlık sorunları gibi engelliliğe ve "normal" işlevselliğin geri kazanılmasına vurgu yapar (De Kleijn-de Vrankrifinker, 1989; WHO, 1980). Odak noktası, bir kişinin yapamayacağı şeylerdir ve bu kişiler pasif bir şekilde tedavi edilir. Bu yöntem, engelliliği patolojik hale getirdiği ve sosyal ve çevresel sınırlamaları görmezden geldiği için eleştirilmiştir (Shakespeare, & Watson, 1997).

Sosyal Model

Sosyal model, engelliliğin kabul etmeyen bir toplumdan kaynaklandığını savunur. Bu model, farklılıklar (fiziksel, duyusal veya zihinsel farklılıklar) ile engellilik (toplumsal dışlanma) arasında ayrım yapar. Engelli bireylerin tam katılımını engelleyen erişilemez yerler, ayrımcı tutumlar ve kısıtlı toplumsal yapıların temel sorun olduğunu savunur (Oliver, 1996; Shakespeare, 2006). Sosyal model, rampalar oluşturarak, işaret dili tercümanları sağlayarak ve önyargıları ele alarak kapsayıcı ve eşitlikçi bir toplumu teşvik eder (Oliver, 2013).

Biyopsikososyal Model

Biyopsikososyal model, engelliliğin karmaşık olduğunu ve birçok nedenden etkilendiğini kabul ederek bu iki bakış açısını birleştirir. Sağlık durumu veya engel, bireyin düşünceleri, duyguları ve başa çıkma mekanizmaları ile çevre ve toplumsal tutumların tümü bu modelde önemli bir yere sahiptir. Bu geniş ve karmaşık bakış açısı, engelliliğin tüm bu faktörler arasındaki dinamik bir etkileşim olduğunu

öne sürer (Waddell, Burton & Aylward, 2008). Rehabilitasyon ve politika oluşturma, bireysel ihtiyaçları ve toplumsal kısıtlamaları karşılayan kişi merkezli çözümler oluşturmak için bu modeli tercih etmektedir (Clancy, 2022). Engelliliği kişisel bir sorun olarak değil, kişinin sağlık durumu ile kişisel ve çevresel bağlamsal faktörler arasındaki dinamik etkileşimin sonucu olarak tanımlayarak dar medikal modelin ötesine geçer. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 2001 yılında yayınlanan ICF, sağlık ve engelliliği sınıflandırmak için daha evrensel bir çerçeve çizmektedir (WHO, 2001).

Son dönemlerde gündemde olan diğer modeller ise İnsan Hakları Modeli ve Eleştirel Engellilik Modelidir. Eleştirel engellilik teorisi, farklı alanlardan birçok farklı teorik çerçevenin birleşiminden oluşur. İnsan Hakları Modelinde engelli bireylere temel insan hakları tanınır (Degener, 2016). Eleştirel engellilik teorisinin amacı, engelliliği kültürel, tarihsel, göreli, toplumsal ve politik açılardan incelemektir (Hosking, 2008).

İnsan Hakları Modeli

Engelliliğe dair güçlü insan hakları modeli, engelliliği kişisel bir trajedi veya çözülmesi gereken bir sorun olarak değil, bir insan hakları ve sosyal adalet meselesi olarak ele alır. Bu model, kültürel engellerden devletin engelli eşitliğini teşvik etme konusundaki yasal ve siyasi sorumluluklarına odaklanarak sosyal modeli temel alır (Degener, 2016). Engelli bireylerin de herkes gibi haklara sahip olduğunu ve yasalarca korunup desteklenmeleri gerektiğini savunur. İnsan hakları modeli, bireyi patolojikleştiren veya çevresel kısıtlamalara odaklanan medikal veya sosyal modellerin aksine, onur, özerklik ve ayrımcılık yapılmamasını vurgular (Degener & De Castro, 2022). BM Engelli Hakları Sözleşmesi (UNCRPD), küresel politika ve uygulamaya rehberlik eder (United Nations, 2006). Bu strateji, engelli bireyleri yaşam kararlarına uzmanlar olarak dahil eder ve haklarını savunmaları için onları güçlendirir.

Eleştirel Engellilik Teorisi

Eleştirel engellilik teorisi, engelliliğin toplumsal modeline eleştirel teori ve diğer disiplinlerarası bakış açılarını ekleyen akademik ve aktivist bir çerçevedir (Goodley, 2024; Meekosha & Shuttleworld, 2009). Eleştirel engellilik teorisi, "normal"i belirleyen güç sistemlerine meydan okur. Sosyal model, bozulma (biyolojik durum) ile engellilik (toplumsal kısıtlamalar) arasında ayrım yapar. Benzer şekilde eleştirel engellilik teorisi de engelliliğin ırk, cinsiyet, sınıf ve cinsellikle nasıl bağlantılı olduğunu göstererek, engelliliğin evrensel olmadığını, çeşitli örtüşen baskı sistemleri tarafından şekillendirildiğini ortaya koyar (Buettgen, Fontes & Eriksson, 2023). Bu tez, engelli ayrımcılığının toplumda yerleşik olduğunu ve engelli bireyleri dezavantajlı duruma düşüren kültürel, politik ve ekonomik uygulamalara karşı çıktığını iddia eder (Tremain, 2005). Eleştirel engellilik teorisi, engelli seslerine öncelik vererek ve kesişimsel bir yaklaşım benimseyerek "engelliliği" çözümlemeye ve tüm insani varoluşa değer veren bir toplumu teşvik etmeye çalışır (Gilles, 2014).

Atasözleri ve engellilik modelleri, dilin engellilik algılarını nasıl yerleştirdiğini gösterir. Deneyime veya sağduyuya dayalı olarak algılanan bir gerçeği ileten basit, geleneksel bir söze atasözü veya özdeyiş denir. Atasözleri konuşma dilinin bir örneğidir ve sıklıkla metaforiktir ve toplum tarafından kabul gören duygu ve düşünceleri aktaran sözlerdir. Bir toplumun inanç, gelenek, törenlerinin tarihini ve yaşam biçimini yansıtan bir ayna işlevine sahiptir. Sözlü aktarımın baskın olduğu ya da olmadığı tüm toplumlar için de önemlidir (Nisrane ve Bayu-Tizazu, 2019). Toplumun her kesimi tarafından kullanılan söz öbekleri olmasıyla duygu ve düşüncenin yaygınlaştırılmasında da oldukça önemli bir yere sahiptir. Atasözleri aracılığı ile belirli kavramlara dair toplumsal algı şekillenebilmektedir (Devlieger, 1999; Mieder, 2014). Farklı kültürlerde yapılan çalışmalar engelliliğe

dair atasözleri ve deyimlerdeki saklı anlamların ve çıkarımların incelenmesini sağlamıştır (Bilginer ve Akbana, 2018; Kumar, 2013; Moasun ve Mfoafo-M'Carthy, 2021; Negash, 2024). *"İstenen yerde, bir yol bulunur"* ve *"Tanrı kendine yardım edenlere yardım eder"* gibi ifadeler bireysel sorumluluk ve kararlılığa vurgu yapar (Mieder, 2014). Bu anlayışı, toplumsal engelleri ele almak yerine, engelliliğin "üstesinden gelme" yükünü bireye yükleyen medikal engellilik modeli ile benzerlik gösterebilir (Oliver, 1996). Bu bakış açısı, engelli kişiyi değişimden sorumlu tutar ve tam katılımı zorlaştıran dışsal engelleri ve kurumsal endişeleri göz ardı eder. Bazı atasözleri ise direkt olarak engelliliği olumsuz bir durumu temsilen kullanılmaktadır. *"Bir kör öküz bin öküzü saptırır."* bir Kashmir atasözü olup (Mieder, 2004) ötekileştirici bir söylemin tetikleyicisi olarak tanımlanabilir. Bazı atasözlerinin toplumun belirli kesimlerini ötekileştirici dili olması ve bu atasözlerinin kullanımının ötekileştirmeye olan etkisi dikkat çekicidir (Akkaya, 2018). Atasözleri, ne kadar temel olursa olsun, engelliliğe dair bireysel, eksiklik temelli algıları teşvik edebilir veya yeniden incelendiğinde daha kolektif, toplumsal açıdan bilinçli bir anlayışı besleyebilir (Zinabu, 2024).

Engele ya da engelliliğe dair kullanılan dil üzerinden tartışmalar bu çok boyutlu yapıya dair bakış açılarındaki farklılıkları belirleyebilmek açısından önemlidir (Barnes, 1995; Yaralı-Akkaya, 2018). Atasözleri nesilden nesile aktarılan, toplumsal değerleri simgeleyen özlü ifadelerdir (Kashif ve ark., 2025). Atasözleri doğallaştırılmış dilsel kültürel normları taşımaktadır. Engelin ya da engelliliğin olumsuz bir biçimde temsil edildiği atasözleri kullanımı engellilere yönelik ayrımcı bir söylemi yansıtmaktadır. Bu söylemlerin kasıtlı ya da kasıtsız kullanımı engellilerin kaygı ve düşüncelerinin dikkate alınmadığını, ayrımcılığa ve ötekileştirmeye maruz kaldıklarını göstermektedir (Kumar, 2013). Toplumsal zeminde deneyimlerimiz, etkileşimlerimiz ve bunlara yüklediğimiz anlamlar değişen toplumsal koşullarla da belirlenmektedir (Giddins, 2008). Dolayısıyla bu araştırmada engelliliğe dair kalıp yargıları yansıtan atasözlerinin ruh sağlığı alanını seçen birinci sınıf psikolojik danışman adaylarının gözünden incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada içinde fiziksel veya zihinsel engellilikle ilgili kalıp yargıları içeren atasözlerini Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin gözünden incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışma verileri odak grup görüşmeleri aracılığı ile toplanmıştır. Odak gruplar katılımcıların bir konu hakkındaki ifadelerinin, düşüncelerinin veya deneyimlerinin biçimini çeşitli pratik veya teorik bakış açılarından derinlemesine incelemede sıklıkla kullanılmaktadır (Holloway, 2005). Odak grup görüşmesi özünde gruptaki katılımcıların kendiliğinden tepkiler vermesine yol açan etkileşimler yaratmaktadır. Bir grup üyesinin diğer üyeye nasıl yanıt verdiğini duymak üyelere içgörü kazandırmaktadır. Dolayısıyla odak grup görüşmesi sürecinde ortaya çıkan anlamlar bireysel olarak yaratılmaktan ziyade sosyal olarak inşa edilmektedir (Berg, 2004).

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı birinci sınıf öğrencileri arasından seçilen toplamda 18 kadın 8 erkek olmak üzere toplamda 26 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18-19 yaş aralığında farklılaşmaktadır. Çalışma grubu olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık birinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinde kapsayıcılığın ve farklılıklara saygının mesleki bir gereklilik olduğu psikolojik danışma alanına giren üniversite öğrencilerinin ötekileştirici söylemin toplumsal belirleyiciliğine dair farkındalıklarını incelenmek

istenmesi belirleyici olmuştur. Çalışma iki odak grup görüşmesi olarak planlanmış, ilk grup 9 kadın 3 erkek olmak üzere 12 katılımcıdan; ikinci grup 9 kadın 5 erkek olmak üzere 14 katılımcıdan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcı grubu ikiye bölünerek iki farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından belirlenen sekiz atasözünden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Formdaki atasözlerinin bir engellilik durumunu içermesine *(Kör kuşun yuvasını Allah yapar, Sağır duymaz uydurur… gibi)* dikkat edilmiştir. Moderatör tarafından katılımcılara "Kel ölür, sırma saçlı olur; kör ölür, badem gözlü olur.", "Kelin ilacı olsa, başına sürer.", "Kör satıcının, kör alıcısı olur.", "Deli dostun olacağına akıllı düşmanın olsun.", "Kör kuşun yuvasını, Allah yapar.", "Körler memleketinde, şaşılar padişah olur.", "Sağır duymaz uydurur.", "Ölüye ağlama, deliye ağla." atasözleri yönetilmiştir. Öğrencilere atasözü verildikten sonra bu sözü kullanıp kullanmadıkları ve bu sözün ötekileştirici anlamı olup olmadığı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Her iki odak grup görüşmesinde de ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Onwuegbuzie ve ark. (2009) tarafından odak grup görüşmelerinde kullanılabilecek veri analizi yöntemlerinden biri olarak önerilen klasik içerik analizi kullanılmıştır. Klasik içerik analizi, veride daha küçük veri parçaları oluşturmayı, ve her bir veri parçasına bir kod yerleştirmeyi içermektedir. Katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilerek kodlanmış, kümelenen kodlamalar sonucunda temalar ortaya çıkmıştır. Temaların isimlendirilmesinin ardından kodlama ve temalar düzenlenmiştir. Bu süreç sonucunda ortaya çıkan bulgular incelenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Çalışma grubundan odak görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz incelendiğinde verilerin beş ana tema etrafında kümelendiği görülmektedir. Bu temalar *Sağlamcılık*, *Biz–Onlar*, *Değer Üzerinden Hiyerarşi*, *Normalleştirme ve Yeniden Üretme*, *Norma Tepki ve Dönüşüm* olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların atasözlerindeki engellilik kavramına dair görüşlerinin çok katmanlı bir sağlamcılık düzeninin yansıması olduğu, biz–onlar ayrımının kesin bir şekilde içselleştirildiği ve söylemlerin yetersizlik ile işlevsellik üzerinden değer biçilerek hiyerarşileri oluşturduğu görülmektedir. Her bir temaya dair elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

1. Sağlamcılık

Bu tema, katılımcıların atasözlerinde yansıtılan "bedensel bütünlük" ve "normal işlevsellik" kavramlarını nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını belirtmektedir. Sağlamcılık (ableism), bedensel farklılıkları olumsuz ve "düzeltilmesi gereken" bir durum olarak gören toplumsal bir ideolojiyi ifade etmektedir. Katılımcılara göre, engelliliği bedensel bir kusur ya da hastalık olarak betimleyen atasözleri bu anlayışı pekiştirmektedir. Bu söylemler, toplumsal düzeyde "normallik" kavramının bir norm ya da üstün olanın tanımı ile ilişkilendirildiğini göstermektedir.

"Kel ölür, sırma saçlı olur; kör ölür, badem gözlü olur" atasözü için katılımcı 7 eksik ya da farklı olanın kusurlu olduğu ve herkesin aynı olması gerekliliğine dair yorumuna aşağıda yer verilmiştir:

"Kendi derdine derman olamayan birisi, başkalarının derdine yarar sağlayamaz. Sanki kellik kötü bir şeymiş de başımıza ilaç sürerek saç çıkarmamız gerekiyormuş. Yani kel olmamamız gerekiyor, herkesin saçının olması gerekiyor gibi hissettiriyor." (K7)

Bir diğer atasözü olarak "Kör satıcının kör alıcısı olur" söylemi sağlamcı görüşün insanlar arasındaki iletişim ve ilişkiyi belirlediği ve buna yönelik davranılması gerektiği algısı görülmektedir. Ayrıca katılımcının kendisinin benzer bir durum yaşama ihtimaline dair yorumunda içselleştirilmiş sağlamcılığın yansımaları görülmektedir.

"Yani sanki herkes kendi skalasındaki insanlarla muhatap olmalı. Bir üstündeki ya da bir altındakiyle konuşamayız, bir şey yapamayız gibi bir anlamı içeriyor… Ama sanki öyle olsaydı eminim kötü hissederdim." (K4)

2. Biz-Onlar

Bu tema, katılımcıların atasözlerinde yansıtılan toplumsal ayrımcılık ve dışlama unsurlarını nasıl algıladıklarını göstermektedir. "Biz (normal)" ve "onlar (anormal)" karşıtlığı, katılımcıların yorumlarında açıkça fark edilmektedir. Bu ikili yapı, bireyler arasında sosyal mesafe yaratarak engelliliği bir farklılık değil, "ötekilik" göstergesi olarak konumlandırmaktadır. Katılımcıların ifadeleri, bu ayrımın bireylerin değerini belirleyen bir norm olarak içselleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Bir diğer atasözü olan "Deli dostun olacağına akıllı düşmanın olsun" söyleminde katılımcı 11'in, bana benzer olanlarla bir arada olmaya dair bir algısı olduğu anlaşılmaktadır.

"Biraz söyleyen kişinin kendini yüceltmesi gibi bir şey yani... Hani kendisinden seviye olarak daha düşük gördüğü birini yanında tutmaktansa benim gibi ya da benden de biraz daha yakın olanları yanımda tutayım daha iyi."(K11)

Aynı şekilde, "Kör satıcının kör alıcısı olur" atasözünü değerlendiren Katılımcı 4, bireyler arası iletişimin benzerlik temeline dayandığı yönündeki düşüncenin ayırıcı bir nitelik taşıdığını belirtmektedir:

"Yani sanki herkes kendi skalasındaki insanlarla muhatap olmalı. Bir üstündeki ya da bir altındakiyle konuşamayız, bir şey yapamayız gibi bir anlamı içeriyor." (K4)

Katılımcı 13'ün alıntısında biz ve onlar söyleminin daha fazla öne çıktığı görülürken, aksine 'onlar' olarak nitelendirilen grubu daha olumlu bir açıdan değerlendirdiği bulgusuna ulaşılmaktadır:

"Yine aynı şekilde fiziksel eksiklik kötü bir şey olarak gösterilmiş. Ama aslında çoğu fiziksel eksikliği olan insanlar bizden çok daha iyi durumda mental açıdan da. Mesela futbolda ampüte olanlar. Yani fiziksel eksikliği olması hiçbir şeyi başaramayacağı anlamına gelmiyor. Burada öyle göstermişler ama çok yanlış." K13

Bu temadan anlaşıldığı üzere, katılımcıların atasözlerinde farklı olanın "bizim dışımızda" konumlandırıldığını ve toplumdaki engel durumu üzerinden ikiliğin dil aracılığıyla yeniden üretildiğini fark ettiklerini göstermektedir.

3. **Değer Üzerinden Hiyerarşi**

Bu tema, atasözlerinde "sağlamcı beden" görüşü üzerinden engelli bireylerin toplumdaki statülerinin belirlenmesini ifade etmektedir. Bu bağlamda, atasözlerinin yalnızca fiziksel farklılıkları tanımlamadığını, aynı zamanda toplumsal hiyerarşinin kurulmasında kullanılan ölçütleri yansıttığını göstermektedir. Katılımcılar, kimi atasözlerinin bireyleri karşılaştırarak "daha az kusurlu" olanı yücelttiğini, böylece toplum içinde göreli bir üstünlük sistemi kurduğunu belirtmiştir. Bu bakış açısı, "normal"in yalnızca bir sağlık veya bedensel işlevsellik göstergesi değil, aynı zamanda bir toplumsal ve sosyal değer kategorisi olarak işlediğini düşündürmektedir.

"Körler memleketinde, şaşılar padişah olur" atasözüne ilişkin olarak Katılımcı 6, engellilik durumlarının işlevsellik olmak ya da 'norma' yakın olmak skalasına göre sıralandığını vurgulamıştır:

"Birinin bir eksikliği var, diğerinin daha az eksikliği var; az olan daha değerli oluyor mantığıyla kullanılıyor." (K6)

Aynı atasözü için, katılımcı sekiz bu atasözünün hem körlüğü hem şaşılığı olumsuzladığını ve aynı zaman "daha az kusurlu" olanın ya da yeti yitimi görece daha az olanın toplumsal olarak daha kabul edilebilir hâle geldiğini ifade etmiştir:

"Burada ikisini de kötülemiş. Körü daha çok kötülemiş. Şaşı olanları da kötülemiş. Karşılaştırdığında şaşı bir nebze daha iyidir gibi." (K8)

"Kör satıcının, kör alıcısı olur" atasözüne yönelik olarak Katılımcı 12, hata yaptığı durumlar için annesinin kendisine bu atasözünü kullanıldığını belirtmiştir:

"Annem bana kullanır… Ya bazen aldığımız şeyi dikkatli incelemiyorum. O yüzden ya hasarlı oluyor ya da kusurlu oluyor." (K12)

Katılımcı ifadeleri, engelliliğin bireysel bir özellikten çok, toplumun değer hiyerarşisi içinde tanımlanan bir statü göstergesi olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Kör ve şaşı gibi karşılaştırmalar, toplumun farklılıkları derecelendirerek "daha az/en az eksik" olanı tanıdığı ya da ön plana yakın görüldüğünü anlatmaktadır. Bu bulgular, dilin bireyleri işlevsellik ve toplumsal norm ölçütleri üzerinden konumlandırdığını ve böylece toplumsal hiyerarşiyi görünmez biçimde sürdürdüğünü göstermektedir.

4. **Normalleştirme ve Yeniden Üretme**

Bu tema, katılımcıların atasözlerini tarihsel ve kültürel bağlamda değerlendirdiklerini ve bu söylemleri dönemin koşullarına göre "doğal" kabul ettiklerini göstermektedir. Katılımcılar, bazı atasözlerinde geçen ifadelerin ayrımcılık amacı taşımadığını, yalnızca mecazî bir anlatım biçimi olduğunu vurgulamıştır. Bu yaklaşım, geçmiş dönemlerdeki dilsel duyarsızlığın farkında olunmadan yeniden üretilebildiğini ve "o zamanın şartları" ifadesiyle meşrulaştırıldığını göstermektedir. Böylece katılımcılar, ayrımcı olabilecek söylemleri eleştirel bir farkındalıkla değil, tarihsel bağlama dayandırarak açıklama eğilimi göstermektedir.

"Kör satıcının kör alıcısı olur" atasözüne dair Katılımcı 1, bu söylemin herhangi bir ayrımcılık içermediğini yalnızca durumu tanımlamak amacıyla kullanılmış olduğunu belirtmiştir:

"Bence biraz daha burada mecazlı bir durum ağır basıyor gibi geliyor bana. Yani tamamen kör bir satıcının, işte kör yani körlüğü fiziksel olarak değil de mesela arkadaşımızın dediği gibi bir şeyi alırken dikkat etmeyiz ve satıcı da belki farkında değil. Ya da öyle satmak ister onu da kusuru yokmuş gibi. Hani o durumda kullanılabilir. Çok ayrıştırıcı olduğunu düşünmüyorum şahsen." (K1)

Araştırmada yer verilen bir diğer atasözü olan "Kel ölür, sırma saçlı olur; kör ölür, badem gözlü olur" söylemine dair düşüncelerini Katılımcı 16 şu şekilde açıklamıştır:

"Atasözleri çok öncelerden gelen bir şey ya o zamanlarda bu kadar hani körlerle ilgili sağırlarla ilgili baya duyarlılaştırma şey olarak. Bence o zaman için çok şey değildi. Şu an göze batırıyor olabilir ama o zaman için öyle bir anlam ortaya çıkarmak için söylenmiş bir söz değil bence. Şu an hani fazlasıyla bilgi sahibi olmadığımız için duyarlılaştırma şu an için belki rahatsız olan insanlar olabilir ama o niyetle ortaya çıktığını düşünmüyorum."(K16)

Katılımcıların açıklamaları, atasözlerinin geçmişteki kullanımlarını doğal ve zararsız bir dil olarak gördüklerini, bu nedenle de olası ayrımcı anlamları göz ardı etme eğiliminde olduklarını

göstermektedir. Bu durum, kültürel normların zaman içinde değişmesine rağmen dilin tarihsel kalıplar yoluyla aynı anlamları taşımaya devam ettiğini düşündürmektedir. Katılımcıların bu değerlendirmeleri, atasözlerinin dönemin "normal" algısına göre üretildiğini ancak bu algının günümüzde farkında olmadan yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır.

5. Norma Tepki ve Dönüşüm

Bu tema, katılımcıların atasözlerinde yer alan ayrımcı veya ötekileştirici söylemleri fark ettiklerini ve bu söylemlere yönelik eleştirel bir bakış geliştirdiklerini göstermektedir. Katılımcılar, dildeki kalıplaşmış ifadelerin bireyleri küçümseyen, farklılıkları olumsuz anlamlarla ilişkilendiren yönlerine dikkat çekmiştir. Bu farkındalık, toplumsal normların sorgulanmaya başladığını ve yeni kuşakların daha duyarlı bir dil anlayışına yöneldiğini göstermektedir. Katılımcıların değerlendirmeleri, engelliliğin kültürel temsiline karşı eleştirel bir farkındalık geliştirildiğini ve dilin dönüştürülebileceğine dair inancın arttığını ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, Katılımcı 11'in ifadesinde "Deli dostun olacağına akıllı düşmanın olsun" atasözüne yönelik eleştirel bir sorgulamanın olduğu görülmektedir:

"Çok yanlış bir söylem bence. Yani şey gibi deli doktora gitmeyeceksin muhabbeti gibi bir şey. Burada herhangi bir mental anlamda sağlık sorunu yaşayan insanın deli denmesi tamamen ayrımlaştırma, küçümsemek… Bence o zamanda insanlar kendinden farklı olan herkese deli diyorlardı. Biraz farklılık boyutunda bakarsak. Yani deli kim? Mesela sen neye deli diyorsun? Mesela farklı davranana mı yoksa gerçekten deli olana mı? Gerçekten deli olarak gördüğün insanlar kim?" (K11)

Katılımcı 8 ise "Kör satıcının kör alıcısı olur" atasözündeki ayrıştırıcı ifadenin altını çizerek bu söylemin ötekileştirmeden de ifade edilebileceğini şu şekilde aktarmaktadır:

"Bence direkt gerçek anlamına baktığımız zaman 'Sen körsün, ancak kör biriyle konuşabilirsin, iletişime geçebilirsin.' Ayrıca 'kör' yerine 'kötü alıcının kötü satıcısı olur' denebilirdi. Niye kör denmiş? Direkt insanları ötekileştirmek için söylenmiş olabilir." (K8)

Diğer bir atasözü olan "Körler memleketinde, şaşılar padişah olur" atasözü Katılımcı 23 tarafından olumsuz bir bağlamda üretildiği ve statü üzerinden bir sosyal mesaj aktardığı konusunda eleştiri getirmektedir.

"Ben çıkış noktalarının iyi olduğunu düşünmüyorum. Belli bir statü var. Kör olanın şaşı olandan daha eksik olduğunu düşünerek bu sözü kullanıp genel bir sosyal mesaj veriyor insanlar." (K23)

Katılımcıların ifadeleri, atasözlerinin barındırdığı ötekileştirici anlamların açıkça fark edildiğini ve bu anlamların artık "doğal" kabul edilmediğini göstermektedir. Katılımcılar, kullanılan dilin insanları sınıflandırma ve değersizleştirme gücüne dikkat çekmiş, bu nedenle geleneksel sözlerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu değerlendirmeler, engelliliğe yönelik bakış açısında etik bir dönüşümün başladığına ve kapsayıcı bir söylemin mümkün olduğuna işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, engelliliğin medikal modelin "eksiklik" ve "patoloji" vurgusundan beslendiğini, ancak sosyal ve eleştirel engellilik perspektiflerinin de genç kuşaklar tarafından daha fazla dile getirildiğini göstermektedir (Oliver, 1996; Shakespeare & Watson, 1997; Goodley, 2024). Bu durum, özellikle *Sağlamcılık* temasında açık biçimde gözlemlenmektedir. Atasözlerinde yer alan söylemler, engelliliği bireysel bir eksiklik olarak çerçeveleyen medikal modelin etkilerini göstermektedir. Katılımcılar, "sağlam beden" ve "normallik" kavramlarının toplumsal olarak

içselleştirildiğini belirtmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde engelliliğin veya engel durumlarının medikal model üzerinden yeniden üretildiği anlaşılmaktadır (Zaks, 2024).

Çalışmanın sonuçları, toplumun "biz" ve "onlar" şeklinde ikili bir yapı üzerinden işlediğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların ifadeleri, engelliliğin yalnızca bireysel bir farklılık değil, kültürel olarak yeniden üretilen bir toplumsal kategori hâline geldiğini göstermektedir. Bu durum, toplumsal grupların engelli bireyleri "kendine ait olmayan" bir konumda görme eğilimiyle ilişkilidir. Nieweglowski ve Sheehan (2017), engellilikle ilişkili damgalamanın toplumsal yakınlık düzeyiyle arttığını; bireylerin "öteki" olarak algıladıkları gruplarla etkileşim kurmaktan kaçındıklarını belirtmektedir. Katılımcıların atasözlerine ilişkin yorumları, bu ayrışmanın dilsel düzeyde nasıl meşrulaştırıldığını göstermektedir. Kültürel ifadeler aracılığıyla toplumsal sınırlar yeniden çizilmekte, "normal" olanın ayrıcalığı korunmaktadır. Bu bulgu, sosyal modelin (Goggin et al., 2017) öne sürdüğü üzere, engelliliğin toplumsal yapıların ve önyargıların bir ürünü olduğu görüşünü desteklemektedir.

Değer Üzerinden Hiyerarşi teması, atasözlerinde farklı ve öteki etiketini ortaya koymanın yanı sıra engelliliği toplumsal kabul düzeyine göre sıralandığı görülmektedir. Katılımcıların yorumlarında, "daha az kusurlu" olanın "daha değerli" görüldüğü açık biçimde ifade edilmiştir. Grue (2016), engelliliğin kültürel temsillerinde "eksiklik" söyleminin, bireyleri toplumsal değere göre konumlandıran bir dilsel söylem olduğunu desteklemektedir. Bununla birlikte, Chatzitheochari (2023), engelliliğin sınıfsal ve kültürel kesişimlerinde, "yetersizlik" kavramının toplumsal statüyle bağlantılı olarak işlediğini belirtmektedir. Bu çerçevede, atasözlerinin medikal model bağlamında bireysel bir "eksiklik" tanımını ön plana çıkardığı ve bir statü hiyerarşisi oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan, bazı katılımcıların eleştirel yaklaşımları, engelliliği yalnızca bireysel eksiklikten ibaret görmeyen, toplumsal normları sorgulayan yeni bir söylemin gelişmekte olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, eleştirel engellilik teorisinin "normal" kavramını yeniden düşünmeye davet eden yaklaşımıyla uyumludur (Hosking, 2008; Buettgen, Fontes & Eriksson, 2023). Bu sonuç, çalışmada ortaya çıkan *Norma Tepki ve Dönüşüm* temasının temelini oluşturmaktadır. Katılımcıların bir bölümü, toplumsal dilin içselleştirdiği sağlamcı normlara eleştirel bir mesafeyle yaklaşarak, farklılığın eksiklikle özdeşleştirilmesine karşı farkındalık geliştirmiştir. Bu farkındalık, engelliliğin yalnızca bireysel bir duruma indirgenemeyeceğini; aksine kültürel, ideolojik ve dilsel düzlemde yeniden tanımlanması gerektiğini göstermektedir. Genç kuşakların geliştirdiği bu eleştirel tutum, dilin dönüştürücü potansiyeline işaret ederken kapsayıcı bir bakış açısının filizlendiğini ortaya koymaktadır (Buettgen vd., 2023). Dolayısıyla bu tema, katılımcıların kültürel normları yeniden üretmek yerine dönüştürmeye yönelik düşünsel bir yönelim geliştirdiklerini göstermektedir.

Normalleştirme ve Yeniden Üretme temasında, katılımcıların geçmiş dönemde ortaya çıkan atasözlerindeki söylemleri zararsız olarak değerlendirdikleri ve bunları eleştirel bir biçimde sorgulamadan benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu bakış açısı, kültürel anlatıların geçmişin değer sistemlerini koruma eğilimiyle ilişkilidir. "Normallik" kavramı, kendisini "anormallik" üzerinden tanımlayarak varlık kazandığından, kültürel söylemler farkında olunmadan bu ikiliği yeniden üretmektedir (Goggin vd., 2017). Toplumun kabul kriterlerinin önceden tanımlanmış normallik ölçütlerine bağlı olduğu ve meşru görüldüğü belirtilmektedir (Cuthbert, 2017). Benzer biçimde, atasözleri üzerine yapılan araştırmalar, dilin kuşaklar arası aktarım yoluyla toplumsal etiketleri sürdürdüğünü ve görünüşte nötr ifadelerin bile damgalayıcı anlamları pekiştirdiğini göstermektedir (Moasun ve Mfoafo-M'Carthy, 2020). Bu nedenle, katılımcıların ayrımcı ifadeleri dönemin koşullarıyla gerekçelendirmeleri, dilin ideolojik işlevini görünmez kılmakta ve sağlamcı söylemlerin günümüz kültürel dilinde normalleşmiş biçimlerde varlığını sürdürmesine katkıda bulunmaktadır.

Bu araştırma, atasözleri gibi kültürel anlatıların engelliliğe dair toplumsal algı ve normların taşıyıcısı olduğunu ve dil aracılığıyla devamının sağlandığını ortaya koymuştur. Genç kuşak psikolojik danışman adaylarının dilsel ön yargılara karşı geliştirdikleri bu duyarlılık, dilin dönüştürücü gücüne işaret etmekte ve kültürel değişimin potansiyelini göstermektedir. Bu nedenle psikolojik danışman eğitiminde kültürel söylemlerin eleştirel analizi, engelliliğin medikal, sosyal ve biyopsikososyal modellerini bir arada değerlendiren bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Engelliliği bireysel patolojiye indirgeyen medikal model (Goggin et al., 2017), çevresel engellerin dönüştürülmesini savunan sosyal model ve bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyal yönlerini bütünleştiren biyopsikososyal model (Borrell-Carrió et al., 2004) birlikte ele alındığında, engelliliğin çok boyutlu doğasına ilişkin daha kapsayıcı bir anlayış geliştirilmesi mümkün olacaktır (Shakespeare et al., 2017). Bu yaklaşım hem kültürel hem mesleki düzeyde eleştirel farkındalığın güçlendirilmesini sağlayarak, psikolojik danışman adaylarının kapsayıcı, etik ve insan hakları temelli bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sunacaktır (Degener, 2016; United Nations, 2006).

KAYNAKÇA

Akkaya, A. Y. (2018). Otherization in the language: Descriptions of disability in Turkish proverbs and idioms. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 89-98.

Barnes, C. (1995). Disability, cultural representation, and language. *Critical Public Health*, *6*(2), 9–20. https://doi.org/10.1080/09581599508409048

Berg, B. L. (2004). Methods for the social sciences. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences. Boston: Pearson Education*, *191*.

Berghs, M., Atkin, K., Graham, H., Hatton, C., & Thomas, C. (2016). Scoping models and theories of disability. In *Implications for public health research of models and theories of disability: a scoping study and evidence synthesis*. NIHR Journals Library. https://doi.org/10.3310/phr04080

Bilginer, H., & Akbana, Y. E. (2018). Türkçe, İngilizce ve Almanca atasözleri ve deyimlerde engellilerle ilgili ifadelerin kültürler arası incelemesi. *International Journal of Language Academy*, *6*(2).

Borrell-Carrió, F., Suchman, A. L., & Epstein, R. M. (2004). The biopsychosocial model 25 years later: principles, practice, and scientific inquiry. *The Annals of Family Medicine*, *2*(6), 576-582. https://doi/10.1370/afm.245.

Buettgen, A., Fontes, F., & Eriksson, S. (2023). Disabled people and the intersectional nature of social inclusion. *Social Inclusion*, *11*(4), 287-290. https://doi.org/10.17645/si.v11i4.7798

Chatzitheochari, S. (2023). Disability, social class and inequality: Understanding the interconnections. *Sociology Compass, 17(1)*. https://doi.org/10.1111/soc4.13060

Clanchy, K. M., Baque, E., Headrick, J., Irvine-Brown, L., & Sulek, R. (2022). Thinking beyond impairment: Recommendations from contemporary models of care for working with children and disability. *Australian Journal of General Practice*, *51*(5), 316-320. https://doi.org/10.31128/AJGP-03-21-5898

Cuthbert, K. (2017). You have to be normal to be abnormal: An empirically grounded exploration of the intersection of asexuality and disability. *Sociology, 51(*2), 241–257. https://doi.org/10.1177/0038038515587639

Degener, T. (2016). A human rights model of disability. In P. Blanck, E. Flynn (Eds.) *Routledge handbook of disability law and human rights* (pp. 31-49). Routledge.

Degener, T., & De Castro, M. G. C. (2022). Toward inclusive equality: ten years of the human rights model of disability in the work of the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. In *Disability law and human rights: Theory and policy* (pp. 27-46). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86545-0_2

Devlieger, P. J. (1999). Frames of reference in African proverbs on disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, *46*(4), 439-451. https://doi.org/10.1080/103491299100425

De Kleijn-de Vrankrifinker, M., Seidel, C., & Tscherner, U. (1989). The international classification of impairments, disabilities, and handicaps (ICIDH): its use in rehabilitation. *World Health Stat Q*, *42*, 151-6.

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji.* (Çev. H. Özel), Istanbul: Kırmızı Yayınları.

Gillies, J. (2014). Critical disability theory. In A. C. Michalos (Eds.) *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1348-1350). Springer, Dordrecht.

Goodley, D. (2024). *Disability studies: An interdisciplinary introduction.* Sage Publishing.

Goggin, G., Steele, L., & Cadwallader, J. R. (2017). Normality and disability: Intersections among norms, law, and culture. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies, 31*(3), 337–340. https://doi.org/10.1080/10304312.2017.1275077

Grue, J. (2016). The social meaning of disability: A reflection on categorisation, stigma and identity. *Sociology of Health & Illness, 38*(6), 957–964. https://doi.org/10.1111/1467-9566.12408

Hogan, A. J. (2019). Social and medical models of disability and mental health: evolution and renewal. *Cmaj*, *191*(1), E16-E18.https://doi.org/10.1503/cmaj.181008

Holloway, I. (2005). *Qualitative Research in Health Care*. Berkshire, England: McGraw-Hill Education.

Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. In *The disability studies reader* (pp. 16-24). Routledge.

Kashif, J., Asif, M., & Ijaz, T. (2025). Cultural Narratives in Proverbs: A Sociocultural Perspective on Transmission and Adaptation. *Dialogue Social Science Review (DSSR)*, *3*(1), 1174-1184.

Kumar, S. (2013). Proverbial wisdom about persons with disabilities. In *6º Colóquio interdisciplinar sobre provérbios/6th interdisciplinary colloquium on proverbs: Actas ICP12 proceedings* (p. 260-270).

Meekosha, H., & Shuttleworth, R. (2009). What's so 'critical'about critical disability studies?. *Australian Journal of Human Rights*, *15*(1), 47-75. https://doi.org/10.1080/1323238X.2009.11910861

Mieder, W. (2004). *Proverbs: A handbook*. Greenwood Press.

Mieder, W. (2014). *Behold the proverbs of a people: Proverbial wisdom in culture, literature, and politics*. Univ. Press of Mississippi.

Moasun, F. Y., & Mfoafo-M'Carthy, M. (2021). The power of the tongue: Inherent labeling of persons with disabilities in proverbs of the Akan people of Ghana. *Qualitative Social Work*, *20*(4), 911-927.

Negash, M. (2024). Analysis of disability-related Amharic proverbs and their curriculum implications. *Cogent Education*, *11*(1), 2290223.

Nieweglowski, K., & Sheehan, L. (2017). Stigma and social distance toward people with mental illness: The impact of familiarity and beliefs. *Journal of Community Psychology, 45*(5), 556–564. https://doi.org/10.1002/jcop.21878

Nisrane, T. G., & Tizazu, S. B. (2019). Discourse analysis on the representation of women in Western Gurage proverbs. *International Journal of Environmental and Science Education*, *14*(6), 335-343.

Oliver, M. (1996). The social model in context. In *Understanding disability: From theory to practice* (pp. 30-42). Macmillan Education.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & society*, *28*(7), 1024-1026. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods*, *8*(3), 1-21.

Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. In *The disability studies reader* (pp. 16-24). Routledge.

Shakespeare, T., & Watson, N. (1997). Defending the social model. *Disability & Society*, *12*(2), 293-300. https://doi.org/10.1080/09687599727380

Shakespeare, T., Watson, N., & Abu Alghaib, O. (2017). Blaming the victim, all over again: Waddell and Aylward's biopsychosocial (BPS) model of disability. *Disability & Society, 32*(4), 541–565. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1329307

Tremain, S. (2005). Foucault, governmentality, and critical disability theory: An introduction. University of Michigan Press.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol.* https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf.

Waddell, G., Burton, A. K., & Aylward, M. (2008). A biopsychosocial model of sickness and disability. *AMA Guides® Newsletter*, *13*(3), 1-13. https://doi.org/10.1001/amaguidesnewsletters.2008.MayJun01

World Health Organization-WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health.* https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf?sequence=1

World Health Organization, (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease.* https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf

Yaralı-Akkaya, A. (2018). Otherization in Language: Descriptions of disability in Turkish proverbs and idioms. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 89-98.

Zaks, Z. (2024). Changing the medical model of disability to the normalization model of disability: Clarifying the past to create a new future direction. *Disability & Society*, *39*(12), 3233-3260. https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2255926

Zinabu, T. M. (2024). Cultural Location of Persons with Disability in Tigrigna Proverbs. *International Journal of Critical Cultural Studies*, *22*(2). https://doi.org/10.18848/2327-0055/CGP/v22i02/135-153

AZERBAYCAN'DA HALK SAĞLIĞI YÖNETİMİ SÜRECİNDE YAPAY ZEKÂ VE VERİ ANALİTİĞİ SÜRECİNDE YAPAY KALİTESİNİN ARTIRILMASINDA ETKİSİ

Narmin Alakbarova
Field of Economy
Azerbaijan State University of Economics, Baku Higher Oil School
Baku, Azerbaijan
narminalakbar@gmail.com
0000-0003-4348-313X

Elchin Suleymanov
National Observatory on Labour Market and Social Protection Affairs
Baku, Azerbaijan
elchin.b.suleymanov@social.gov.az
0000-0002-6075-2744

Farhad Rahmanov

Azerbaijan State University of Economics
Baku, Azerbaijan
f.rahmanov@unec.edu.az
0000-0003-2911-8179

Özet

Bu çalışmada, Azerbaycan'da yapay zekâ ve veri analitiğinin sağlık hizmetlerinin optimize edilmesindeki rolü incelemektedir. Araştırmada, yapay zekâ teknolojilerinin tanı, tedavi ve yönetim alanlarındaki uygulamaları; veri analitiğinin ise karar verme süreçleri ve kaynakların etkin kullanımı açısından önemi vurgulanmaktadır. Aynı zamanda mevcut uygulamalar, karşılaşılan zorluklar ve gelecek perspektifleri analiz edilmekte; sağlık sisteminin dijitalleşmesi, elektronik sağlık kartlarının uygulanması ile vatandaşların tıbbi verilerinin toplanması ve analiz edilmesi gibi konular ele alınmıştır. Araştırmada ayrıca teknolojik altyapı ile hukuki ve etik konuların önemi belirtilmektedir. Azerbaycan'da sağlık sisteminde son yıllarda hayata geçirilen dijital girişimler ve COVID-19 pandemisi sürecinde bu sistemlerin önemi özellikle vurgulanmıştır. Yapay zekâ teknolojilerinin onkolojik hastalıkların erken teşhisi, kardiyovasküler hastalıkların öngörülmesi ve diğer tıbbi alanlardaki uygulamalarına yönelik çeşitli pilot projeler yürütülmüştür. Bununla birlikte, veri kalitesi, teknolojik altyapı eksiklikleri, hukuki ve etik sorunlar ile uzman yetersizliği gibi çeşitli zorluklar mevcuttur. Araştırma sonuçlarına göre, Azerbaycan'da gelecekte teletıp uygulamalarının yaygınlaştırılması, yapay zekâ tabanlı tanı ve karar destek sistemlerinin hayata geçirilmesi, kişiselleştirilmiş sağlık yaklaşımlarının geliştirilmesi, veri güvenliği ve büyük veri platformlarının entegrasyonu gibi stratejik yönelimler belirlenmiştir. Bu girişimler, sağlık hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına ve kaynakların daha etkin kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ; sağlık; veri analitiği; Azerbaycan; dijitalleşme; sağlık reformları

JEL Kodları: I18, O31, O33

Summary

This research examines the role of artificial intelligence (AI) and data analytics in optimizing healthcare services in Azerbaijan. The article emphasizes the application of AI technologies in diagnostics, treatment, and management, as well as the importance of data analytics in decision-making and effective resource utilization. It also AI current applications, challenges, and future prospects, including the digitalization of the healthcare system, the implementation of electronic health records, and the collection and analysis of citizens' medical data. The study highlights the necessity of technological infrastructure, legal, and ethical frameworks. It also notes the recent digital initiatives implemented in Azerbaijan's healthcare system and the importance of these systems during the COVID-19 pandemic. Various pilot projects have been conducted in the fields of early detection of oncological diseases, prediction of cardiovascular conditions, and other medical applications using AI technologies. However,

challenges such as data quality, lack of technological infrastructure, legal and ethical issues, and shortage of specialists remain. Based on the findings, strategic directions for the future in Azerbaijan have been identified, including the expansion of telemedicine, the implementation of AI-based diagnostics and decision support systems, the development of personalized healthcare approaches, data security improvements, and integration of big data platforms. These initiatives are expected to enhance the quality of healthcare services and improve the efficiency of resource utilization.

Keywords: *artificial intelligence; healthcare; data analytics; Azerbaijan; digitalization; healthcare reforms*

Jel Codes: I18, O31, O33

GİRİŞ

Günümüzde sağlık alanında dijitalleşme ve yenilikçi teknolojilerin önemi hızla artmaktadır. Yapay zekâ ve veri analitiği, sağlık hizmetlerinin kalitesinin yükseltilmesi, hastalıkların erken evrede teşhis edilmesi, kaynakların etkin biçimde yönetilmesi ve sağlık sistemlerinin bütüncül olarak optimize edilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Azerbaycan, son yıllarda sağlık sisteminde kapsamlı reformlar gerçekleştirmiş ve dijitalleşmeye yönelik dikkate değer adımlar atmıştır. Tıbbi Bölge İdaresi Birliği (TƏBİB) ile Zorunlu Sağlık Sigortası Kurumu aracılığıyla sağlık hizmetlerinde kalite artışı sağlamak ve daha etkili yönetim mekanizmaları oluşturmak hedeflenmektedir. Bu süreçte yapay zekâ ile büyük veri analitiği, stratejik önem taşıyan temel teknolojik araçlar olarak öne çıkmaktadır. Nitekim Azerbaycan'da bu teknolojilerin uygulamaya geçirilmesi, devlet politikalarının başlıca önceliklerinden biri hâline gelmiştir. Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile, ülkede yapay zekâ teknolojilerinin gelişimini hızlandırmak, ilgili araştırmaları teşvik etmek, bilgi teknolojileri ve yönetim altyapısını geliştirmek, erişilebilirliği artırmak ve nitelikli insan kaynağını güçlendirmek amacıyla *"Azerbaycan Cumhuriyeti 2025–2028 Yapay Zekâ Stratejisi"* yürürlüğe konulmuştur.

Araştırmanın Güncelliği ve Amacı

Bu araştırmanın güncelliği, Azerbaycan sağlık sisteminde dijital teknolojiler ve yapay zekâ uygulamalarının giderek artan kullanımına dayanmaktadır. Çalışmanın temel amacı, yapay zekâ ve veri analitiği teknolojilerinin Azerbaycan sağlık sektöründeki mevcut durumunu ve geleceğe yönelik potansiyelini değerlendirmek; bu teknolojilerin sağlık hizmetleri üzerindeki etkilerini belirlemek ve geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin öneriler sunmaktır. Ayrıca konu, küresel sağlık alanındaki dönüşüm trendleri ile Azerbaycan'da süregelen reformlar dikkate alındığında, bilimsel açıdan yüksek önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında, yapay zekâ ve analitik araçların sağlık hizmetlerindeki işlevleri, kullanım alanları, mevcut durumları ve karşılaşılan temel zorluklar ayrıntılı biçimde incelenmektedir.

Araştırma Yöntemi ve Uygulama Önemi

Çalışma, mevcut verilerin analizi ve karşılaştırmalı yöntemlere dayanmaktadır. Araştırma veri tabanı; Azerbaycan'da sağlık sisteminin dijitalleşmesine ve yapay zekâ uygulamalarına ilişkin güncel istatistikler, bilimsel yayınlar, devlet programları ve uluslararası iyi uygulama örneklerini kapsamaktadır. Bununla birlikte, bazı modern teknolojilerin tam anlamıyla uygulanmamış olması, bulgular üzerinde sınırlı düzeyde etki yaratabilecek bir kısıt olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın uygulama açısından önemi, Azerbaycan sağlık sisteminde yapay zekâ ve veri analitiğinin kullanım etkinliğini artıracak, hizmet kalitesini iyileştirecek ve gelecekteki gelişim yönlerini belirleyecek stratejilere katkı sağlamasında yatmaktadır. Elde edilen sonuçlar, devlet kurumları, sağlık kuruluşları ve teknoloji geliştirme alanındaki uzmanlar için yol gösterici nitelikte olup, sağlık alanında daha kapsamlı dijitalleşme stratejilerinin oluşturulmasına destek sunacaktır.

Literatür Özeti

Günümüzde sağlık alanında yapay zekâ ve veri analitiğinin kullanımı, sağlık hizmetlerinin optimize edilmesi ve kalite düzeyinin yükseltilmesi bakımından önde gelen araştırma alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu teknolojiler, yalnızca küresel ölçekte değil, aynı zamanda Azerbaycan sağlık sektöründeki dönüşüm ve modernleşme süreçlerine de önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle hastalıkların erken teşhisi, bireyselleştirilmiş tedavi planlarının geliştirilmesi ve kaynakların etkin yönetimi gibi alanlarda yapay zekâ, sağlık sistemlerinin verimliliğini artırma potansiyeline sahiptir.

Mevcut literatürde, yapay zekânın sağlık hizmetlerindeki uygulama alanlarına dair öne çıkan unsurlar şu şekilde özetlenebilir:

Yapay zekâ algoritmaları; röntgen, manyetik rezonans görüntüleme (MRG), bilgisayarlı tomografi (BT) ve ultrason gibi tıbbi görüntüleme yöntemlerinden elde edilen verileri analiz ederek hastalıkların erken evrede tespit edilmesine imkân sağlamaktadır (Litjens vd., 2017; Esteva vd., 2019). Örneğin, IBM Watson Health ve Siemens Healthineers tarafından geliştirilen yapay zekâ tabanlı platformlar, tıbbi görüntüleri yüksek doğruluk oranıyla analiz ederek onkolojik hastalıkların erken tanısında önemli başarılar elde etmektedir.

Bunun yanı sıra, yapay zekâ teknolojileri büyük veri tabanlarını kullanarak hastalıkların öngörülmesine yönelik çözümler sunmaktadır. Bu yöntem, bireysel risk faktörlerini belirleyerek hastalıkların erken dönemde tahmin edilmesine imkân tanımaktadır (Obermeyer & Emanuel, 2016). Örneğin, Google DeepMind tarafından geliştirilen sistemler, hastaların tıbbi geçmişini analiz ederek klinisyenlere erken müdahale gerektiren durumlar için öneriler sunabilmektedir.

Bireyselleştirilmiş tedavi planları da yapay zekânın en umut verici uygulama alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, hastaların genetik profilleri, klinik verileri ve yaşam tarzı faktörleri dikkate alınarak en uygun tedavi stratejileri belirlenebilmektedir (Collins & Varmus, 2015). Onkoloji alanında faaliyet gösteren Tempus şirketi, kanser hastalarına yönelik kişiselleştirilmiş tedavi yaklaşımları ile bu uygulama alanının başarılı örneklerinden birini sunmaktadır.

Azerbaycan'da sağlık sisteminin dijitalleşmesi ve yapay zekâ teknolojilerinin uygulanması son yıllarda belirgin bir ivme kazanmıştır. 2019 yılında Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı tarafından onaylanan *"2025–2028 Yapay Zekâ Stratejisi"* ile bu alanda yasal ve teknik altyapı çalışmalarına başlanmıştır. Ayrıca, Tıbbi Bölge İdaresi Birliği (TƏBİB) ve Zorunlu Sağlık Sigortası Kurumu gibi kurumlar aracılığıyla sağlık hizmetlerinin kalitesini yükseltmeye ve daha etkin yönetim mekanizmaları oluşturmaya yönelik dijital girişimler hayata geçirilmektedir.

Önemli adımlardan biri olan elektronik sağlık kartı uygulaması sayesinde hastaların tıbbi verileri dijital ortamda depolanmakta ve sağlık kuruluşları arasında hızlı bir şekilde paylaşılabilmektedir. Bu sistem, mükerrer tetkiklerin önlenmesi ve tanı süreçlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi açısından kritik bir işlev görmektedir.

COVID-19 pandemisi ise dijital sağlık sistemlerinin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Azerbaycan'da salgın sürecinde, Elektronik Epidemiyolojik İzleme Sistemi ve aşılama sürecinin yönetimi için geliştirilen dijital platformlar etkin şekilde kullanılmıştır. Bu sistemler, hastalıkların izlenmesi ve aşılama süreçlerinin şeffaf bir biçimde yönetilmesinde önemli rol oynamıştır (Alakbarova vd., 2023).

Yapay zekâ teknolojileri, sağlık alanında farklı düzeylerde uygulanarak hizmet kalitesinin artırılmasına ve karar süreçlerinin daha bilimsel temellere oturtulmasına katkı sağlamaktadır. Bu teknolojilerin sağlık sektöründeki başlıca kullanım alanları üç ana kategoride toplanmaktadır:

- Tıbbi görüntülerin otomatik analizi,
- Hastalıkların öngörülmesi,
- Kişiselleştirilmiş tedavi planlarının geliştirilmesi.

Öncelikle tıbbi görüntü analizi alanında yapay zekâ algoritmaları, hekimlere önemli ölçüde destek sunmaktadır. Makine öğrenmesi ve derin öğrenme tabanlı modeller; röntgen, manyetik rezonans görüntüleme (MRG), bilgisayarlı tomografi (BT) ve ultrason verilerini işleyerek, insan gözünün tespit etmekte zorlanabileceği anormallikleri erken evrelerde belirleyebilmektedir. Örneğin, IBM Watson Health platformu onkolojik hastalıkların erken teşhisinde yüksek doğruluk oranı sergilerken, Siemens Healthineers tarafından geliştirilen *AI-Rad Companion* sistemi röntgen ve BT görüntülerinin otomatik yorumlanmasında etkin şekilde kullanılmaktadır. Bu çözümler, tanısal hataları azaltmanın yanı sıra hekimlerin iş yükünü de önemli ölçüde hafifletmektedir.

İkinci olarak, hastalıkların öngörülmesi alanında yapay zekâ, geniş veri tabanları üzerinde gerçekleştirdiği analizlerle bireysel risk faktörlerini tanımlamaktadır. Bu yöntem, özellikle kardiyovasküler hastalıklar, diyabet ve kanser gibi kronik hastalıkların erken evrede tahmin edilmesi ve önlenmesi açısından kritik rol oynamaktadır. Örneğin, Google DeepMind Health tarafından geliştirilen sistemler, hastaların tıbbi geçmişi ile biyometrik göstergelerini değerlendirerek risk gruplarını belirlemekte ve erken müdahale için klinisyenlere öneriler sunmaktadır.

Üçüncü olarak, kişiselleştirilmiş tedavi planlarının hazırlanmasında yapay zekâ, hastaların genetik yapısı, klinik verileri, yaşam tarzı ve diğer biyometrik bilgilerini analiz ederek en uygun tedavi yöntemini ve ilaç tedavisini belirlemektedir. Bu kapsamda, Tempus şirketi bireyselleştirilmiş onkoloji stratejileri geliştirmek amacıyla genetik analizleri yapay zekâ destekli olarak incelemekte ve hastaya özgü tedavi planları sunmaktadır.

Azerbaycan'da sağlık sisteminin modernizasyonu ve hizmet kalitesinin artırılması hedefiyle son yıllarda çeşitli dijitalleşme girişimleri hayata geçirilmiştir. Elektronik Sağlık Kartları (ESK), vatandaşların tıbbi verilerinin elektronik ortamda depolanması ve yönetilmesi amacıyla geliştirilmiş olup, her birey için benzersiz bir sağlık kartı oluşturulmaktadır. Bu kartlarda kişinin tıbbi geçmişi, geçirdiği hastalıklar, uygulanan tedaviler, aşı bilgileri ve ilaç kullanımı gibi veriler yer almaktadır. Elektronik sağlık kartlarının sağladığı başlıca avantajlar arasında; tıbbi bilgilerin kurumlar arası hızlı paylaşımı, tanı ve tedavi süreçlerinin optimize edilmesi, mükerrer muayene ve analizlerin önlenmesi ile hasta geçmişinin bütüncül takibi yer almaktadır. Hâlihazırda *E-Sağlık Portalı* üzerinden elektronik reçete, doğum, ölüm ve aşılama kayıt sistemleri entegre biçimde sunulmaktadır.

Sağlık kurumlarında bilgi teknolojilerinin kullanımı çerçevesinde Tıbbi Bilgi Sistemleri (TBS) geliştirilmiştir. Bu sistemler, klinik, idari ve istatistiksel verilerin toplanması, saklanması ve analiz edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Başlıca işlevleri; hasta kayıtlarının ve yönlendirme süreçlerinin elektronik ortamda yönetilmesi, yapay zekâ tabanlı klinik karar destek sistemlerinin entegrasyonu, laboratuvar ve radyoloji sonuçlarının güvenli veri paylaşımı ile yönetim ve kaynak planlaması için analitik platformların oluşturulmasıdır. Bakü Sağlık Merkezi ve Milli Onkoloji Merkezi gibi kurumlar, hasta bilgilerinin korunması ve hızlı sağlık hizmeti sağlanması amacıyla modern TBS uygulamalarını benimsemiştir.

COVID-19 Döneminde Dijital Sağlık Uygulamaları

COVID-19 pandemisi süreci, dijital sağlık altyapılarının önemini daha da artırmıştır. Azerbaycan'da bu dönemde atılan önemli adımlar arasında; Elektronik Epidemiyolojik Kontrol Sistemi (EENS) aracılığıyla vaka takibi, *Randevu.Saglamliq.gov.az* portalı üzerinden aşılama sürecinin elektronik yönetimi, SMS izin sistemleri ve QR kod tabanlı COVID-19 pasaportlarının uygulanması yer almaktadır. Ayrıca, pandemi verileri gerçek zamanlı olarak izlenerek karar alma mekanizmalarında kullanılmıştır. Bu adımlar, Azerbaycan'ın dijital sağlık dönüşümünü hızlandırmış ve gelecekteki gelişmeler için sağlam bir zemin oluşturmuştur (Alakbarova, Süleymanov & Rahmanov, 2023).

Pilot Projeler ve Stratejik Gelişmeler

Azerbaycan'da sağlık alanında yapay zekâ ve dijital teknolojilere yönelik çeşitli pilot projeler yürütülmektedir. Milli Onkoloji Merkezi, onkolojik hastalıkların erken teşhisi amacıyla tıbbi görüntülerin yapay zekâ destekli analizi üzerine çalışmalar gerçekleştirmekte; Azerbaycan Kardiyoloji Derneği ise kalp-damar hastalıklarının erken öngörüsü için EKG verilerini yapay zekâ algoritmalarıyla analiz eden projeler yürütmektedir. 2023 yılında kabul edilen "Sağlığın Dijital Dönüşümü" Devlet Programı, sağlıkta yapay zekâ kullanımının genişletilmesi için hukuki ve teknik altyapının oluşturulmasını hedeflemekte, e-Sağlık platformlarının yapay zekâ modülleriyle entegrasyonunu öngörmektedir.

Karşılaşılan Zorluklar

Yapay zekâ ve veri analitiğinin Azerbaycan sağlık sistemindeki potansiyelinden tam anlamıyla yararlanılabilmesi için çeşitli sorunların aşılması gerekmektedir. Bunlar arasında; veri kalitesi ve bütünlüğündeki eksiklikler, kurumlar arası veri format uyumsuzluğu, karmaşık veri toplama ve paylaşım süreçleri, yetersiz teknolojik altyapı ile birlikte çalışabilirlik (interoperabilite) sorunları öne çıkmaktadır. Yetersiz veya hatalı veriler, yapay zekâ algoritmalarının yanlış sonuçlar üretmesine ve hizmet kalitesinin olumsuz etkilenmesine yol açabilmektedir. Dolayısıyla, veri altyapısının güçlendirilmesi, kalite standartlarının yükseltilmesi ve sistemler arası entegrasyonun sağlanması, dijital sağlık vizyonunun başarısı için kritik öneme sahiptir.

Tablo 1. Tıpta Büyük Veri Göstergeleri

Gösterge	İçerik / Açıklama
Hacim (Volume)	Elektronik sağlık kayıtları (EHR), radyolojik görüntüler, Ar-Ge verileri, idari veriler, 3D/4D görselleştirme verileri, genetik veriler, tıbbi cihaz verileri
Çeşitlilik (Variety)	Yapılandırılmış, zayıf yapılandırılmış, yapılandırılmamış; dijital, farklı ölçü birimleri, görseller, metinler, el yazmaları, gen dizilimleri, reçeteler
Hız (Velocity)	Verilerin oluşturulma ve güncellenme hızı; tıbbi verilerin gerçek zamanlı sisteme girilmesi ve anlık analiz edilmesi
Güvenilirlik (Veracity)	Veri kalitesi, doğruluk, güvenilirlik ve güncellik; semantik ve sentaktik kesinlik
Değer (Value)	Sağlık ve tedavi maliyet modellerindeki değişim; verinin katma değer yaratmaya katkısı

Kaynak: Elektronik Tıp: Oluşumu ve Bilimsel-Teorik Problemleri, Bakü 2019

Yüksek nitelikli yapay zekâ ve veri analitiği araçlarının etkili biçimde uygulanabilmesi için modern ve güçlü bir teknoloji altyapısına ihtiyaç duyulmaktadır. Azerbaycan'da bazı sağlık kurumlarında bu altyapının yeterli düzeyde bulunmaması, yenilikçi teknolojilerin sisteme entegrasyonunu güçleştirmektedir. Sağlık hizmetlerinde optimizasyon sağlayabilmek için güncel bilgi teknolojilerinden yararlanılması elzemdir. Ancak, teknoloji altyapısına yönelik büyük ölçekli yatırımların gerekliliği ve mevcut sistemlerin yenilenme zorunluluğu, çeşitli mali ve idari zorluklar doğurmaktadır. Bu durum, teknolojik gelişmelerin hızını yavaşlatmakta ve sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesinde ilerlemeyi zorlaştırmaktadır.

Sağlık verilerinin işlenmesi sürecinde hukuki ve etik boyutlar kritik öneme sahiptir. Azerbaycan'da kişisel verilerin korunmasına ilişkin mevcut mevzuat, modern teknolojilerin gerektirdiği standartlarla tam uyumlu değildir. Verilerin güvenliği ve gizliliği özellikle sağlık alanında hayati önem taşımaktadır. yapay zekâ sistemlerinin tıbbi karar süreçlerinde kullanımı, insan haklarının ihlali veya etik dışı sonuçlar doğurma riski barındırabilmektedir. Bu tür endişeler, toplumda yapay zekâ teknolojilerine yönelik güven eksikliğine ve sistemlerin benimsenme oranının düşük kalmasına neden olabilir. Bu nedenle hukuki çerçevenin güçlendirilmesi ve etik ilkelerin net biçimde tanımlanması, teknolojilerin yaygın uygulanabilirliği açısından zorunludur.

Bunun yanı sıra, Azerbaycan'da yapay zekâ ve veri analitiği alanında uzman insan kaynağı eksikliği önemli bir sorun teşkil etmektedir. Nitelikli personel, bu teknolojilerin geliştirilmesi ve uygulanmasında temel rol oynamaktadır. Ancak, mevcut eğitim sisteminde yapay zekâ ve veri bilimine yönelik müfredat ve programların sınırlı olması, alanında yetkin uzman yetiştirilmesini engellemektedir. Bu durum, yenilikçi yaklaşımların sağlık sektöründe uygulanmasını yavaşlatmaktadır.

Yapay zekâ ve otomasyon sistemleri, hekimler ve hastalar nezdinde her zaman tam anlamıyla kabul görmemektedir. Hekimlerin klinik kararlarının tamamen yapay zekâya bırakılması fikri, mesleki deneyim ve insan ilişkilerinin tıpta taşıdığı önem nedeniyle genellikle ihtiyatla karşılanmaktadır. Benzer şekilde, toplumun bazı kesimlerinde —özellikle yaşlı nüfus ve teknolojiyle sınırlı etkileşimde bulunan bireyler arasında— teknolojik yeniliklere karşı mesafeli veya olumsuz tutumlar gözlemlenmektedir. Bu sosyal ve kültürel bariyerler, teknolojik yeniliklerin geniş çapta uygulanmasını ve sağlık hizmetlerinin optimizasyonunu geciktirebilmektedir.

Bununla birlikte, veri güvenliği ve siber tehditler, yapay zekâ ve veri analitiği sistemlerinin etkinliğini doğrudan tehdit eden unsurlar arasındadır. Sağlık verilerinin son derece hassas olması, bu alanda güçlü siber güvenlik önlemlerinin zorunluluğunu artırmaktadır. Yetersiz koruma önlemleri, veri sızıntılarına ve güvenlik ihlallerine yol açarak projelerin başarısız olmasına neden olabilir. Elektronik sağlık kayıtlarında (ESK) bilgi güvenliği; hukuki düzenlemeler, örgütsel tedbirler ve teknik koruma mekanizmalarının entegre biçimde uygulanmasıyla sağlanmaktadır:

Örgütsel (idari ve prosedürel) düzeyde: Kurumun güvenlik politikasında belirlenen amaçlar ve bunlara ulaşma yolları, personel için hazırlanmış bilgi güvenliği talimatları, fiziksel güvenlik önlemleri ve erişim kısıtlamaları.

Teknik (donanım-yazılım) düzeyde: Test edilmiş ve sertifikalandırılmış güvenlik çözümleri; yedekleme sistemleri, antivirüs yazılımları, parola koruma, ağ geçidi güvenlik duvarları, veri şifreleme gibi standart önlemler.

Ayrıca, ESK verilerinin açıklanmasının etik boyutları, gizliliğin ihlali hâlinde ortaya çıkabilecek hukuki sorumluluklar da dikkate alınmalıdır (Məmmədova & Cəbrayılova, 2019). Tablo 2'de ESK'nin korunmasına yönelik önlemlerin sınıflandırılması gösterilmektedir.

Tablo 2. Kişisel Tıbbi Verilerin (KTV) Koruma Tedbirlerinin Sınıflandırılması

Tedbir Kategorisi	Açıklama / Unsurlar
Hukuki	•Kişisel tıbbi verilerin işlenmesinde birey haklarının korunması •BİT'in gelişimi ve küreselleşme süreci •Doktor sırrının korunması •Devlet, veri sahibi ve araştırmacı çıkarlarının dengelenmesi
Organizasyonel	•Personelle çalışma ve eğitim •Tıbbi belgelerle çalışma usulleri •Erişim kontrolü ve güvenlik organizasyonu •Veri toplama, saklama ve işleme araçlarının yönetimi •İç ve dış tehdit analizleri • Denetim ve izleme sistemlerinin kurulması
Fiziksel	•Mekanik ve elektronik güvenlik engelleri •Görsel gözlem ve alarm sistemleri •Sistem bileşenlerinin mühür, etiket vb. ile korunması
Teknik	•Yetkisiz erişimden koruma araçları •Kimlik doğrulama sistemleri •Güvenlik duvarları ve kriptografi •Antivirüs yazılımları •Ağ izleme ve yedekleme sistemleri • Kesintisiz güç kaynakları
Manevi-Etik	•Bilgi teknolojileri kullanımında ahlaki normlara uyum •Yazılı olmayan etik kurallar (doğruluk, nezaket vb.) •Yazılı düzenlemeler (tüzük, onur yönetmeliği, medeni kanun vb.)

Kaynak: Elektronik Tıp: Oluşumu ve Bilimsel-Teorik Sorunları, Bakü 2019

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijitalleşme sürecinin ilk aşamalarının başarıyla tamamlanmasının ardından, Azerbaycan'da sağlık hizmetlerinin daha ileri seviyelere taşınabilmesi amacıyla bir dizi stratejik öncelik belirlenmiştir. Gelecekte dijital sağlık alanındaki temel yönelimler aşağıda özetlenmektedir:

1.Telemedisin hizmetlerinin yaygınlaştırılması:

Telemedisin, özellikle uzak bölgelerde yaşayan bireylerin uzman sağlık hizmetlerine erişimini kolaylaştırmada kritik bir araçtır. Orta ve uzun vadede, danışmanlık ve tanı hizmetlerinin çevrim içi ortamda sunulması, hekim–hasta etkileşimini kolaylaştıracak dijital platformların geliştirilmesi ve mobil sağlık (m-Health) uygulamaları aracılığıyla uzaktan tıbbi izleme yapılması hedeflenmektedir. "TeleSağlık" programlarının güçlendirilmesiyle, kırsal bölgelerde yaşayan hastalar, merkezi hastanelerdeki uzmanlarla doğrudan bağlantı kurabilecektir.

2. Yapay zekâ tabanlı tanı ve karar destek sistemlerinin geliştirilmesi:

Yapay zekâ teknolojilerinin tanı ve tedavi süreçlerine entegre edilmesi, işlem hızını artırarak hata oranlarını düşürme potansiyeline sahiptir. Stratejik hedefler arasında; klinik tanıda yapay zekâ modüllerinin (ör. röntgen ve MR görüntülerinin otomatik analizi) uygulanması, risk gruplarının algoritmalar yoluyla belirlenmesi ve kişiselleştirilmiş tedavi stratejilerinin optimize edilmesi yer

almaktadır. Bu sayede hem sağlık personelinin iş yükü azalacak hem de hizmetlerin doğruluğu ve etkinliği artacaktır.

3.Kişiselleştirilmiş sağlık yönetimi ve genom tıp programları:

Bireyin genetik, biyometrik ve yaşam tarzı verilerini temel alan kişiselleştirilmiş tedavi yaklaşımı, modern tıbbın önemli bir yönelimidir. Azerbaycan'da bu kapsamda, genetik analiz merkezlerinin kurulması, elektronik sağlık kartlarında genetik risk faktörlerinin kayıt altına alınması ve önleyici tedbirlerin bireysel düzeyde optimize edilmesi planlanmaktadır.

4.Sağlık verilerinin güvenliği ve birlikte çalışabilirlik standartlarının güçlendirilmesi:

Elektronik sağlık hizmetlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte veri güvenliği ve kişisel bilgilerin korunması öncelikli konular hâline gelmiştir. Uluslararası standartlara (HIPAA, GDPR vb.) uygun sistemlerin kurulması, veri alışverişi için standart protokollerin (HL7, FHIR) uygulanması ve kimlik doğrulama–yetkilendirme mekanizmalarının güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

5.Sağlıkta büyük veri ve analitik platformların entegrasyonu:

Büyük veri ve analitik çözümler, stratejik karar destek süreçlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Gelecek dönemde, Ulusal Sağlık Analitik Platformu'nun kurulması, epidemiyolojik izleme ve sağlık planlamasında gerçek zamanlı analiz sistemlerinin devreye alınması ile nüfusun sağlık göstergelerinin önleyici analiz ve modellemelerinin yapılması planlanmaktadır.

Yakın gelecekte tıbbi bilginin üretim ve toplanma hızındaki artış, büyük hacimli veri setlerinin ortaya çıkmasına neden olacaktır. Klinik veriler, hastaların kişisel sağlık bilgileri, radyolojik görüntüler (röntgen, mamografi, MR, BT), laboratuvar ve eczane kayıtları, sigorta verileri gibi çeşitli kaynaklardan elde edilen veriler; tıbbi yayınlar, araştırma raporları ve sosyolojik anketlerle birlikte giderek büyüyen bir bilgi havuzu oluşturacaktır. 3D/4D görselleştirme, genomik veriler ve sensör tabanlı biyometrik ölçümler de bu artışa katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma, yapay zekâ ve veri analitiğinin Azerbaycan sağlık sisteminin optimizasyonundaki stratejik önemini ve yüksek potansiyelini ortaya koymaktadır. Bulgular, bu teknolojilerin tanı doğruluğunu artırma, tedavi süreçlerini optimize etme ve kaynak yönetiminde verimliliği yükseltme açısından geniş fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Ancak, veri kalitesindeki yetersizlikler, altyapı eksiklikleri, uzman personel açığı ile hukuki ve etik düzenlemelerdeki boşluklar, yaygın uygulamanın önündeki başlıca engellerdir. Bu sorunların aşılması için kamu–özel sektör iş birliğinin güçlendirilmesi, teknolojik yeniliklerin teşviki ve eğitim alanında kapsamlı reformlar gerekmektedir. Orta ve uzun vadede, yapay zekâ ve veri analitiğine dayalı yenilikçi projelerin sayısının artırılması, telemedisin çözümlerinin geliştirilmesi, kişiselleştirilmiş sağlık yaklaşımlarının yaygınlaştırılması ve sağlık sisteminin dijital dönüşümünün hızlandırılması önerilmektedir. Bu adımlar, sağlık hizmetlerinin kalitesini yükseltirken vatandaşlara daha erişilebilir ve sürdürülebilir sağlık hizmetleri sunulmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Alakbarova, N., Suleymanov, E., & Rahmanov, F. (2023). The role of e-health service in the efficiency of the healthcare system in Azerbaijan. *Proceedings of International Conference of Eurasian Economies 2023* (pp. 478–483). İzmir, Türkiye. https://www.avekon.org/?p=/conf/15/paperdetail&id=2719

Collins, F. S., & Varmus, H. (2015). A new initiative on precision medicine. *New England Journal of Medicine, 372*(9), 793–795. https://doi.org/10.1056/NEJMp1500523

Esteva, A., Kuprel, B., Novoa, R. A., Ko, J., Swetter, S. M., Blau, H. M., & Thrun, S. (2017). Dermatologist-level classification of skin cancer with deep neural networks. *Nature, 542*(7639), 115–118. https://doi.org/10.1038/nature21056

Esteva, A., Robicquet, A., Ramsundar, B., Kuleshov, V., DePristo, M., Chou, K., Cui, C., Corrado, G. S., Thrun, S., & 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

European Commission. (2021). *Proposal for a regulation laying down harmonized rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act).* https://artificialintelligenceact.eu

Litjens, G., Kooi, T., Bejnordi, B. E., Setio, A. A., Ciompi, F., Ghafoorian, M., van der Laak, J. A., van Ginneken, B., & 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

Məmmədova, M., & Cəbrayılova, Z. (2019). *Elektronik tıp: Oluşumu ve bilimsel-teorik problemleri.* Bakı: Elm Nəşriyyatı.

Obermeyer, Z., & Emanuel, E. J. (2016). Predicting the future — Big data, machine learning, and clinical medicine. *New England Journal of Medicine, 375*(13), 1216–1219. https://doi.org/10.1056/NEJMp1606181

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *AI in healthcare: Opportunities and challenges.* https://www.oecd.org/health/ai-in-healthcare.htm

TƏBİB, İTSDA, & İcbari Tibbi Sığorta üzrə Dövlət Agentliyi. (2023). *Rəsmi hesabatlar və press-relizlər.* Bakı: Rəsmi nəşr.

Topol, E. (2019). *Deep medicine: How artificial intelligence can make healthcare human again.* Basic Books.

World Health Organization. (2021). *Ethics and governance of artificial intelligence for health.* https://www.who.int/publications/i/item/9789240029200

Azərbaycan Respublikası. (2021). *Azərbaycan 2030: Sosial-iqtisadi inkişafa dair milli prioritetlər.* Bakı: Rəsmi nəşr.

DİJİTAL SÖZLÜK KULLANIMININ TÜRKÇE EĞİTİMİNDE SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİNE KATKISI

Miray ÇINAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

mrygcl6@gmail.com

ORCID ID: 0009-0005-9364-6437

Özet

Türkçe eğitimi tarihinde farklı dönemlerde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmış bu yöntemlerden bazıları zaman içinde işlevselliğini yitirirken bazıları günümüzde hâlâ geçerliliğini korumaktadır. Eğitim anlayışında yaşanan değişimlerle birlikte özellikle teknolojik gelişmeler, Türkçe öğretimini de doğrudan etkilemiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla ilerlemesi eğitimde dijitalleşme sürecini hızlandırmış ve bu durum geleneksel basılı materyallerin yerini dijital ve çevrim içi kaynakların almasına neden olmuştur. Bu dönüşüm, öğretim süreçlerinde yalnızca materyal değişikliğini değil aynı zamanda öğrenme biçimlerini de değiştirmiştir. Günümüzde; mobil uygulamalar, çevrim içi sözlükler, etkileşimli eğitim platformları, dijital ansiklopediler ve oyun temelli dil öğretim yazılımları gibi pek çok dijital araçtan etkin biçimde yararlanılmaktadır. Bu araçlar, bilgiye erişimi kolaylaştırmanın ötesinde edinilen bilgilerin pekiştirilmesine, öğretimin daha ilgi çekici, motive edici hâle gelmesine ve öğrenmenin kalıcılığına önemli katkılar sunmaktadır. Dijital sözlükler kelimelerin anlam bilgilerini, kökenlerini (etimolojilerini), söyleyiş biçimlerini ve kullanım bağlamlarını dijital ortama taşıyan aynı zamanda görsel ve işitsel ögelerle harmanlayan dil öğrenimini çok yönlü olarak destekleyen araçlar olarak tanımlanabilir. Bu özellikleriyle dijital sözlükler, bireylerin kelime dağarcığını zenginleştirmenin yanı sıra dili daha doğru, etkili ve bağlama uygun biçimde kullanmalarını da teşvik etmektedir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan betimsel tarama modeli benimsenmiş ilgili alan yazın doğrultusunda dijital sözlüklerin eğitimsel işlevleri incelenmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmada, Türkçe eğitimi sürecinde dijital sözlük uygulamalarının öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Literatürde dijital sözlüklerin söz varlığı gelişimine katkı sunduğuna ilişkin bulgular taranmış ve bu bulgular üzerinden söz konusu araçların Türkçe öğretimine ne ölçüde katkı sağladığı değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dijital sözlük, söz varlığı, Türkçe eğitimi.

Abstract

Throughout the history of Turkish language education, various teaching methods and techniques have been employed. While some of these methods have lost their functionality over time, others continue to be relevant today. With the evolution of educational paradigms, especially due to rapid technological advancements, Turkish language teaching has been directly influenced by digital transformation. The rapid development of information and communication technologies has accelerated the process of digitalization in education, leading to a shift from traditional printed materials to digital and online resources. This transformation has altered not only instructional materials but also learning styles and approaches. Today, a wide range of digital tools such as mobile applications, online dictionaries, interactive learning platforms, digital encyclopedias, and game-based language teaching software are effectively utilized. These tools not only facilitate access to information but also contribute significantly to the reinforcement of learned content, enhancing motivation, engagement, and retention in learning processes. Digital dictionaries, which transfer information about word meanings, etymologies, pronunciations, and usage contexts into digital environments while integrating visual and auditory elements, serve as multifaceted tools that support language learning. With these features, digital dictionaries not only enrich individuals' vocabulary but also promote the accurate, effective, and contextually appropriate use of language. This study adopts a descriptive survey model, one of the qualitative research designs, to examine the educational functions of digital dictionaries based on the relevant literature. Within this framework, the research aims to reveal the impact of digital dictionary applications on vocabulary development in Turkish language education. Findings in the literature regarding the contribution of digital dictionaries to vocabulary growth were reviewed, and these findings were evaluated to determine the extent to which such tools enhance Turkish language teaching.

Keywords: Digital dictionary, vocabulary, Turkish language education.

GİRİŞ

Dijital çağın hızlı gelişmesi eğitim ve öğretim süreçlerinde yeni olanaklar sağlamıştır. Günümüzde öğrenciler bilgileri sadece kitaptan okuyarak pasif alıcı konumunda değil aksine araştıran, sorgulayan ve değerlendiren bireyler haline gelmişlerdir. Özellikle pandemi sonrasında bilgiye zamandan ve mekândan bağımsız olarak ulaşmak önemli bir atılım olmuştur. Bu süreçte özellikle dil öğrenme alanında dijitalleşme artmış ve kelime öğretimi, söz varlığının gelişim süreci teknolojinin imkanlarından doğrudan faydalanılan bir alan olarak görülmüştür.

Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirerek dili hem biçimsel hem de anlamsal açıdan daha etkili biçimde kullanabilmelerini sağlamaktır. Zengin bir söz varlığı, yalnızca öğrencilerin kelime hazinesini artırmakla kalmaz; aynı zamanda onların düşünme, anlama, analiz etme ve kendini ifade etme becerilerini de geliştirir. Çünkü dil, düşüncenin aynasıdır; sözcüklerin çokluğu, bireyin düşünsel derinliğiyle doğru orantılıdır.

Bu bağlamda kelime öğretimi, yalnızca dilin gramer yapısını öğretmekten ibaret değildir. Öğrenci, yeni kelimeler öğrendikçe dünyayı kavrama biçimini genişletir, olaylar arasındaki ilişkileri daha iyi anlar ve kendi duygularını, düşüncelerini daha özgün biçimlerde ifade etme olanağı bulur. Nitekim geniş söz varlığına sahip bir öğrenci hem akademik başarı hem de sosyal iletişim açısından daha güçlü bir konuma erişir.

Sonuç olarak, Türkçe öğretiminde kelime öğretimi; dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) tümünü destekleyen, aynı zamanda bireyin entelektüel gelişimine katkı sunan temel bir unsurdur. Öğrencinin kelime hazinesi ne kadar gelişirse, düşünce ufku da o ölçüde genişler; bu sayede çevresini, kültürünü ve toplumu daha derinlemesine anlama fırsatı elde eder.

Bu çalışmanın amacı, dijital sözlüklerin Türkçe eğitimi sürecinde öğrencilerin söz varlığı gelişimine ne tür katkılar sunduğunu ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır.

Doküman incelemesi, araştırma sürecinde kullanılan mevcut belgelerin sistemli biçimde incelenmesi ve yorumlanması esasına dayanan bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı, çalışmanın konusuna uygun olarak kitap, makale, rapor, mektup, günlük, yasa metni, arşiv kaydı, fotoğraf veya video gibi farklı türde dokümanlardan yararlanır. Amaç, bu belgelerden elde edilen bilgileri analiz ederek araştırma problemini açıklayıcı sonuçlara ulaşmak ve konuyla ilgili mevcut durumu ortaya koymaktır. Doküman analizi, özellikle geçmişe dönük verilerin incelenmesinde etkili olup, olayları doğrudan gözlemleme imkânı olmayan durumlarda güvenilir bir bilgi kaynağı sağlar (Karadaban, Kaplan, Özek, Çaksu, Aküzüm ve Aydın, 2023).

BULGULAR

Yapılan incelemeler sonucunda, Türkçe öğretiminde dijital sözlüklerin öğrencilerin kelime öğrenme sürecine çok yönlü katkılar sağladığı görülmüştür. İncelenen araştırmalarda, bu araçların öğrencilerin kelime dağarcığını genişlettiği, öğrenme isteğini artırdığı ve anlam kurma becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Dijital sözlüklerin, basılı sözlüklere kıyasla daha kullanıcı dostu, görsel açıdan desteklenmiş ve teknolojik olarak etkileşimli yapılar sunduğu belirlenmiştir. Bu özellikleri sayesinde öğrenciler, bir

kelimenin yalnızca anlamını değil, aynı zamanda telaffuzunu, örnek kullanımlarını ve bağlam içindeki işlevini de öğrenebilme fırsatı bulmaktadır.

Çalışmalarda ayrıca, dijital sözlüklerin özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediği, bireysel farklılıklara uygun öğrenme imkânı sunduğu ve öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, dijital sözlüklerin Türkçe öğretiminde öğrenme sürecini çeşitlendiren, öğrenci katılımını artıran ve kelime öğretimini daha etkili hâle getiren yenilikçi bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, söz konusu araçların öğretim ortamlarında pedagojik amaçlara uygun şekilde planlanarak kullanılması, Türkçe öğretiminin temel hedefleriyle uyumlu bir yaklaşım olarak görülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, dijital sözlüklerin Türkçe eğitimi sürecinde öğrencilerin söz varlığı gelişimine katkılarını alan yazın ışığında değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yapılan literatür incelemeleri sonucunda, dijital sözlüklerin kelime öğrenme sürecine çok yönlü katkılar sağladığı görülmüştür. Bu katkılar, özellikle erişim kolaylığı, görsel-işitsel destek, bağlamsal örnekler ve kişisel öğrenme fırsatları gibi unsurlar etrafında yoğunlaşmaktadır.

Araştırmalar, dijital sözlüklerin öğrencilere yalnızca kelime anlamlarını sunmakla kalmayıp, kelimelerin telaffuzu, eş dizimleri ve kullanım bağlamlarını da öğretme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu özellikleriyle dijital sözlükler, öğrencilerin kelimeyi anlamlandırma ve hatırlama becerilerini geliştirmekte; söz varlığını zenginleştirerek dilin doğru, etkili ve yaratıcı kullanımını desteklemektedir.

Sonuç olarak, dijital sözlükler Türkçe öğretiminde yalnızca birer destek aracı değil; öğrencilerin söz varlığı gelişimini doğrudan etkileyen, öğrenme sürecini zenginleştiren ve kalıcılığı artıran yenilikçi dil öğretim araçlarıdır. Bu potansiyelin etkili biçimde kullanılabilmesi, öğretim süreçlerinin teknolojik yeniliklerle uyumlu biçimde yeniden yapılandırılmasına bağlıdır. Türkçe eğitiminin dijitalleşen çağın gereklerine uyum sağlaması, öğrenme ortamlarını daha etkileşimli ve sürdürülebilir hâle getirecektir.

KAYNAKÇA

Karadaban, E., Kaplan, E., Özek, H., Çaksu, T., Aküzüm, C. ve Aydın, G. (2023). Nitel araştırmalarda doküman incelemesi: Kapsamı, önemi ve uygulama örnekleri. *Smart of Journal*, 9(2), 45–61. https://smartofjournal.com/files/smartjournal/2e9c6c11-bbd0-4262-85a6-70424b4fd82a.pdf

DİJİTAL ORTAMLARDA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ: EMPATİ TEMELLİ İNSAN ODAKLI YAKLAŞIMLAR

Hilalhan DEMİR

Lisans öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi
psk.dan.hilalhan@gmail.com
ORCID ID: 0009-0005-0350-6853

Selime Sude ÜNAL

Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi
selimesude2003@gmail.com
ORCID ID: 0009-0009-9158-4833

Özet

Bu makale, dijitalleşmenin hızla geliştiği günümüzde öğretmen-öğrenci etkileşimini empati temelli ve insan odaklı yaklaşımlar çerçevesinde ele almaktadır. Pandemi süreciyle birlikte çevrim içi eğitimin yaygınlaşması, öğretmenlerin rollerini yalnızca bilgi aktarıcı olmaktan çıkararak rehberlik eden, psikososyal destek sağlayan ve empati kurabilen bir konuma dönüştürmüştür. Nitel bir derleme çalışması olarak hazırlanan bu makalede, literatür incelemeleri doğrultusunda empati becerisi yüksek öğretmenlerin dijital ortamlarda öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurdukları, bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, aidiyet duygularını pekiştirdiği ve psikolojik iyi oluşlarını desteklediği görülmektedir. Dijital ortamlarda iletişimin sınırlılıkları (kameraların kapalı olması, beden dilinin eksikliği, sosyal izolasyon) etkileşimi güçleştirse de destekleyici iletişim dili, aktif dinleme, kapsayıcı öğrenme ortamları ve teknolojik yeniliklerin (VR, AR, yapay zekâ) etkin kullanımı empatik etkileşimi güçlendirmektedir. Ayrıca, uluslararası iyi uygulamalar ve Türkiye'deki projeler incelenerek, sosyal-duygusal öğrenme temelli yaklaşımların dijital eğitimde önemli katkılar sunduğu ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, empati, dijital eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini geliştiren, öğrencilerin yalnızlık ve yabancılaşma hissini azaltan, motivasyon ve akademik başarılarını artıran temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dijital eğitim, öğretmen-öğrenci etkileşimi, empati, insan odaklı yaklaşım, psikolojik danışmanlık

GİRİŞ

Dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte eğitim sistemlerinde köklü dönüşümler yaşanmakta, bu durum öğretmen-öğrenci etkileşimine yeni boyutlar kazandırmaktadır. Eğitimde dijital dönüşüm, öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden şekillendirerek geleneksel yöntemlerin yerini teknoloji temelli yaklaşımların almasını sağlamaktadır (Kocaman Karoğlu, Bal Çetinkaya & Çimşir, 2020). Özellikle pandemi döneminde çevrimiçi öğrenme modellerinin öne çıkması, eğitim kalitesine dair yeni tartışma alanları oluşturmuştur. COVID-19 pandemisi, çevrim içi eğitimi zorunlu kılmış ve eğitim kurumlarını kısa sürede dijital platformlara uyum sağlamaya yönlendirmiştir (Kocaman Karoğlu, Bal Çetinkaya & Çimşir, 2020).

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin, öğrencilerin akademik performansları, öğrenme motivasyonları ve psikososyal iyi oluşları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin görev tanımı, artık sadece bilgi vermekten öte, öğrencilere rehberlik etme, onları yönlendirme ve dijital teknolojileri etkin kullanma becerilerini içerecek şekilde değişmiştir (Kocaman Karoğlu, Bal Çetinkaya & Çimşir, 2020).

Bu doğrultuda empati, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu iletişimin kalitesini geliştiren temel bir beceri olarak görülmektedir. Dijital dönüşümle birlikte, öğrenme süreçlerinde insan merkezli yaklaşımlara olan talep artmış ve bireylerin farklı özelliklerinin göz önünde bulundurulması giderek daha kritik bir ihtiyaç hâline gelmiştir (Kocaman Karoğlu, Bal Çetinkaya & Çimşir, 2020). Empatiye

dayalı öğretmen davranışlarının, öğrencilerin anlaşılma ve değer görme duygularını güçlendirdiği, yalnızlık ve yabancılaşma hislerini azalttığı ve öğrenme motivasyonunu arttırdığı ifade edilmektedir. Çeşitli araştırmalarda empati odaklı öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarılarını desteklediği ve aidiyet duygularını güçlendirdiği ortaya konulmaktadır (Demir, 2019).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, empati kavramının çoğunlukla yüz yüze eğitim bağlamında ele alındığı, dijital ortamlarla ilgili araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Demir, 2019). Bu derleme makalesi, alandaki söz konusu eksikliği gidermeyi amaçlamakta ve dijital ortamlarda empati temelli, insan odaklı yaklaşımların öğretmen-öğrenci etkileşimine sunduğu katkıları ele almayı hedeflemektedir.

Dijital Eğitimde Yeni Paradigmalar

Dijital eğitim, sadece bilgiye ulaşma biçimlerini dönüştürmekle kalmayıp; öğretmenlerin rollerini, öğrencilerin beklentilerini ve öğrenme süreçlerinin yapısını da yeniden şekillendirmektedir. Dijital çağda öğretmenlik rolünün yalnızca bilgi aktarıcılığını değil, aynı zamanda rehberlik, içerik üretimi ve dijital araçların etkin kullanımını da kapsadığı belirtilmektedir (Çetinkaya, Işık, Atlığ& Akıcı, 2025). Öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir konumdan çıkıp rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıran ve motivasyon sağlayan bir role yönelmesi gerektiği sıkça belirtilmektedir. Özellikle pandemi döneminde yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinde teknolojik zorluklar yaşadıkları, yeterliliklerinin sınırlı kaldığı ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının arttığı ifade edilmektedir (Başaran, Ülger, Demirtaş, Kara, Geyik & Vural, 2021).

Dijital ortamlarda öğrenciler, daha fazla özerklik ve etkileşim talep ederken aynı zamanda duygusal destek ve aidiyet duygusu arayışlarını da ön plana çıkarmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında motivasyon düzeylerinin genellikle orta seviyede olduğunu ve aidiyet duygusunun öğrenme sürecini etkilediğini ortaya koymaktadır (Karabulut Coşkun & Çetin, 2022).

Ayrıca dijital ortamlarda iletişim sürecinin çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Kameraların kapalı olması, beden dilinin yeterince yansıtılamaması ve duygusal ipuçlarının azalması, öğretmen-öğrenci etkileşimini güçleştirebilmektedir. Bu durum, dijital ortamlarda iletişimin çoğu zaman kişisel olmayan bir yapıya bürünmesine neden olabilmektedir (Okkay& Bal, 2021). Bu bağlamda dijital eğitimde yeni paradigmalar, yalnızca teknolojik gelişmelerle değil, empati temelli ve insan odaklı yaklaşımların bütünleştirilmesiyle de değer kazanmaktadır. İletişim teknolojilerinin hızlı gelişiminin empati eksikliğine yol açabildiği de vurgulanmaktadır (Okkay& Bal, 2021).

YÖNTEM

Bu çalışma, dijital ortamlarda öğretmen-öğrenci etkileşimi bağlamında empati temelli ve insan odaklı yaklaşımları ele alan araştırmaların derlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Literatür taraması, Google Scholar ve YÖK Tez Merkezi veri tabanları üzerinden yürütülmüştür.

Arama sürecinde "**dijital eğitim, öğretmen-öğrenci etkileşimi, empati, insan odaklı yaklaşım, dijital iletişim**" gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Çalışmaya dâhil edilme ölçütleri; 2010-2025 yılları arasında yayımlanmış olması, konuyla doğrudan ilişkili olması ve erişilebilir tam metin halinde bulunmasıdır. Konuyla ilgisiz, tekrarlayan veya yeterli veri sunmayan çalışmalar hariç tutulmuştur.

Bu çerçevede ulaşılan ulusal ve uluslararası makaleler, raporlar ve tezler incelenmiş; ilgili literatür tematik başlıklar altında sınıflandırılarak sentezlenmiştir. Çalışmada elde edilen bilgiler,

sistematik bir karşılaştırma yerine, literatürün bütüncül bir görünümünü sunacak şekilde betimsel bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Literatür incelemesi sonucunda, dijital eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşimine dair aşağıdaki eğilimler öne çıkmaktadır:

Etkileşim ve empati ilişkisi: Çalışmalar, öğretmenlerin empati temelli iletişim becerilerinin öğrencilerin katılımını, motivasyonunu ve aidiyet duygusunu güçlendirdiğini göstermektedir.

Öğretmen rolleri: Dijital ortamlarda öğretmenlerin sadece bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda rehber, kolaylaştırıcı ve duygusal destek sağlayıcı olarak öne çıktığı görülmektedir.

Öğrenci deneyimleri: Öğrenciler, empatik yaklaşımların öğrenme sürecinde yalnızlık hissini azalttığını, katılımı artırdığını ve akademik başarıya olumlu katkı sağladığını ifade etmektedir.

Teknolojinin rolü: Dijital araçların (ör. VR, AR, yapay zekâ destekli platformlar) empatiyi destekleyici olanaklar sunduğu; ancak beden dili, jest ve mimik gibi yüz yüze iletişim unsurlarının eksikliğinin sınırlılık oluşturduğu vurgulanmaktadır.

İyi uygulamalar: Uluslararası düzeyde sosyal-duygusal öğrenme temelli yaklaşımların başarıyla uygulandığı; Türkiye'de ise çeşitli projelerin gelişim sürecinde olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak bulgular, empati temelli insan odaklı yaklaşımların dijital ortamlarda öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirdiğini, öğrenci merkezli öğrenme süreçlerine katkı sağladığını ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına zemin hazırladığını ortaya koymaktadır.

DİJİTAL ORTAMLARDA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ

Dijital eğitim ortamlarında öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen en kritik unsurlardan biridir. Gelişen teknolojiler, öğretim süreçlerini daha esnek ve erişilebilir hâle getirirken, aynı zamanda etkileşimin doğasını yeniden tanımlamaktadır. Yüz yüze eğitimde doğal olarak var olan beden dili, jest ve mimikler gibi iletişim unsurları çevrim içi ortamlarda sınırlı biçimde yansıyabilmektedir. Bu nedenle, dijital öğrenme süreçlerinde etkileşim kavramı yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, psikososyal destek, empati ve aidiyet duygusunun güçlendirilmesini de içermektedir (Yavrutürk,2025). Bu bağlamda bakıldığında öğretmenin çevrimiçi ortamdaki rolü psikososyal destek vererek öğrencinin yalnızlık duygusunu hafifletip aidiyet duygusunu güçlendirmesidir. Dijital platformlarda devam eden etkileşimler, öğrenci ve öğretmenin birbirlerine karşı empati yaklaşımları pekiştiğinde, öğrencinin motivasyonu ve öğrenme süreci gelişmektedir. Bu türden destekleyici iletişimler ve etkileşimler, öğrencinin sadece bilişsel değil duyuşsal ve davranışsal olarak da sürece bütüncül bir katılım sergilemesini göstermektedir.

Etkileşim Kavramı ve Boyutları

Etkileşim, en genel anlamıyla karşılıklı iletişim ve anlam paylaşımını ifade eder. Eğitim bağlamında ise öğretmen ile öğrenci arasındaki bilgi, duygu ve deneyim alışverişini kapsar. Dijital ortamlarda etkileşim; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik olmak üzere üç boyutta değerlendirilmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilerken; öğrenci-öğrenci etkileşimi, işbirlikçi öğrenme süreçlerinin gelişmesini sağlar. Öğrenci-içerik etkileşimi ise bireyin öğrenme materyalleriyle kurduğu bilişsel bağ üzerinden ilerler. Bu üç boyutun dengeli biçimde tasarlanmadığı çevrim içi eğitim

ortamlarında öğrenciler, yabancılaşma ve yalnızlık hissi yaşayabilmektedir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme süreçlerinin tasarımında etkileşimin üç boyutunun da dengeli bir biçimde ele alınması önemlidir. Üç boyut arasındaki bu denge öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yönlerini arttırarak öğrenme sürecinin bütüncül bir hale gelmesini desteklemektedir. Böylece öğrenci sadece bilgiye ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal bağ kurarak öğrenme topluluğunun aktif bir parçası haline gelmektedir.

Dijital Eğitimde Öğretmenin Rolü

Dijitalleşmeyle birlikte öğretmenlerin rolü, yalnızca bilgi aktaran bir konumdan çıkıp öğrenme sürecini yönlendiren, rehberlik eden ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir aktöre dönüşmüştür. Öğretmen, dijital ortamda hem içerik üretici hem de öğrenme sürecini kolaylaştırıcıdır. Bununla birlikte, empati temelli yaklaşım öğretmenin öğrencilere yalnızca akademik açıdan değil, duygusal ve sosyal boyutlarda da destek sunmasını gerektirir. Dijital sınıflarda öğretmenin rolü, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak, etkileşimi canlı tutmak ve teknolojik araçları pedagojik amaçlara uygun biçimde kullanmakla daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmen öğrenci etkileşimi yalnızca bilgi aktarımından ibaret değildir; öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da karşılamayı içerir (Kubilay,2021; Bademci, Narin ve Bağdatlı, 2020). Öğretmenin rehberlik edici yaklaşımı öğrencinin kendini iyi hissetmesini sağlayarak motivasyonu arttırır ve öğrencinin sürece aktif bir şekilde katılmasına da yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin Katılım ve Motivasyonu

Dijital ortamlarda öğrencilerin derse aktif katılımı ve motivasyonu, öğrenme sürecinin başarısında belirleyici bir faktördür. Ancak çevrim içi eğitimde dikkat dağınıklığı, aidiyet eksikliği ve sosyal izolasyon gibi sorunlar öğrencilerin katılımını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, etkileşimli etkinlikler, grup çalışmaları, çevrim içi tartışmalar ve bireysel geri bildirimlerle öğrencilerin öğrenme sürecine aktif şekilde dahil olmalarını teşvik etmesi önemlidir. Ayrıca empati temelli iletişim dili, öğrencilerin kendilerini daha fazla ifade etmelerine, değer görme duygusunun artmasına ve motivasyonlarının güçlenmesine katkı sağlar.

EMPATİ VE İNSAN ODAKLI YAKLAŞIMLARIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Empati Kavramı ve Eğitimdeki Önemi

Empati, bireyin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlaması ve bu anlayışı iletişimine yansıtması süreci olarak tanımlanır. Eğitimde empati, öğrencilerin akademik başarılarının ötesinde, psikolojik iyi oluşlarını destekleyen kritik bir beceridir. Millî Eğitim Bakanlığı, empatiyi öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir beceri ve kazandırılması hedeflenen bir değer olarak tanımlamıştır (MEB, 2005; akt. Güneş, 2019). Empatik bir öğretmen, öğrencinin yalnızca bilişsel değil, duygusal ihtiyaçlarını da dikkate alarak güven temelli bir öğrenme ortamı oluşturur. Mozakoğlu'na göre, öğretmen öncelikle her öğrencisinin duygu ve düşüncesini anlama çabasında samimi olursa, öğrencilerde pek çok olumlu özelliği geliştirebilir (Mozakoğlu, 2015; akt. Güneş, 2019). Böylelikle öğrenciler daha fazla katılım gösterir, motivasyonları artar ve kendilerini ifade etme konusunda cesaretlenirler.

Hümanistik Yaklaşım ve Carl Rogers'ın Katkıları

Eğitimde empati odaklı yaklaşımların kuramsal temelini hümanistik psikoloji oluşturur. Carl Rogers'ın "öğrenci merkezli yaklaşımı", öğretmenin koşulsuz kabul, içtenlik ve empati temelinde öğrenciye rehberlik etmesi gerektiğini vurgular. Rogers'a göre etkili bir öğrenme ortamı, öğrencinin bireysel farklılıklarının kabul edildiği, duygu ve düşüncelerinin değer gördüğü bir atmosferde ortaya çıkar. Bu doğrultuda Rogers, bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirebilmesi için öğretmenin

kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi gerektiğini; bunun da ancak içtenlik, koşulsuz kabul ve empatik anlayışla mümkün olabileceğini belirtmektedir (Rogers, 1995; akt. Türkmen, 2025). Bu bakış açısı, dijital eğitim ortamlarında da öğretmenin yalnızca bilgi sağlayan değil, aynı zamanda öğrencinin bireysel gelişimine eşlik eden bir rol üstlenmesini zorunlu kılar.

Empati ve Dijital Eğitim Arasındaki İlişki

Dijital eğitimde etkileşim kanallarının sınırlı olması, empati becerisinin daha da önemli hâle gelmesine yol açmaktadır. Kameraların kapalı olması, jest ve mimiklerin eksikliği gibi faktörler öğretmenlerin öğrencilerin duygusal durumlarını anlamasını güçleştirse de empati temelli iletişim dili bu eksiklikleri büyük ölçüde telafi edebilir. Öğrencinin aktif katılımını teşvik eden, bireysel farklılıkları dikkate alan ve psikososyal ihtiyaçlara duyarlı bir öğretmen yaklaşımı, dijital eğitimde öğrenme sürecini daha insani ve anlamlı hâle getirir.

DİJİTAL ORTAMLARDA EMPATİ TEMELLİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

İletişim Dili ve Aktif Dinleme

Dijital ortamda öğretmenin kullandığı iletişim dili, öğrencinin derse yönelik tutumunu doğrudan etkilemektedir. Açık, destekleyici ve yargılayıcı olmayan bir dil, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine imkân tanır. Aktif dinleme becerisi ise öğretmenin öğrencilerin görüşlerini dikkatle takip ettiğini ve onların düşüncelerine değer verdiğini göstermesi açısından kritik bir unsurdur.

Duygusal Farkındalık ve Bireysel Farklılıklara Duyarlılık

Çevrim içi sınıflarda öğrenciler farklı sosyo-ekonomik arka planlara, öğrenme stillerine ve duygusal ihtiyaçlara sahip olabilir. Empati temelli öğretmen davranışları, bu farklılıkların farkında olarak her öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlayacak bir yaklaşım sergilemeyi gerektirir. Öğrencinin yaşadığı teknik aksaklıklara sabır göstermek, performans farklılıklarını anlayışla karşılamak ve bireysel destek sunmak, bu bağlamda önemlidir.

Kapsayıcı ve Güven Temelli Öğrenme Ortamları

Empati temelli öğretmen davranışlarının en önemli yansımalarından biri, kapsayıcı bir öğrenme atmosferi oluşturmaktır. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri ve hata yapma kaygısı taşımadan öğrenme sürecine katılabilmeleri için öğretmenin güven verici bir rol üstlenmesi gerekir. Böyle bir ortam, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler.

TEKNOLOJİNİN EMPATİ ÜZERİNDEKİ ROLÜ

Dijital İletişimde Sınırlılıklar (Beden Dili, Kamerasız Eğitim vb.)

Dijital eğitimde iletişim çoğu zaman sınırlı görsel ve işitsel ipuçları üzerinden yürütülmektedir. Kameraların kapalı olması, göz teması kurulamaması ve beden dilinin yeterince yansıtılamaması, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal durumlarını anlamasını güçleştirmektedir. Bu durum empatiyi kısıtlayabilir ve öğrenme ortamını kişisel olmayan bir yapıya dönüştürebilir.

Empatiyi Destekleyen Teknolojik Araçlar (VR, AR, Yapay Zekâ)

Buna karşılık, sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR) ve yapay zekâ destekli öğrenme ortamları, empatiyi güçlendiren yeni imkânlar sunmaktadır. Örneğin, VR uygulamaları öğrencilerin farklı deneyimlere bizzat tanık olmalarını sağlayarak perspektif geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

Yapay zekâ tabanlı sistemler ise öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirerek bireysel farklılıklara daha duyarlı bir yaklaşım sunmaktadır.

Teknoloji ve İnsan İlişkilerinde Etik Sorunlar

Her ne kadar teknoloji empatiyi destekleyici araçlar sunsa da insan ilişkilerinde etik sorunlar da beraberinde gelmektedir. Öğrencilerin kişisel verilerinin korunması, mahremiyet haklarının gözetilmesi ve teknolojinin insanı merkezden uzaklaştırmaması kritik konular olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla dijital eğitimde teknoloji kullanımı, empati temelli ve etik ilkelerle bütünleştirildiğinde en verimli sonuçları doğurabilecektir.

ÖĞRENCİ DENEYİMLERİ VE EMPATİ ALGISI

Gelişen dünyayla beraber artan dijitalleşmenin içine doğan çocuklar teknolojiyle büyümektedirler. Sosyal beceriler ve diğer tüm yaşantıları teknolojinin için de keşfetmeye başlıyorlar. Bu durum onların dünyaya ve insanlığa bakış açısını değiştiriyor. Doğrudan deneyimlemedikleri pek çok yaşantıya sanal ortamda ulaşabiliyorlar. Başkalarının deneyimlerini gerçek olmayan bir alanda görmüş oluyorlar. Böylelikle çok şey görmüş fakat çok az duyguya şahit olmuş oluyorlar. Empati doğuştan getirdiğimiz fakat sonradan geliştirebildiğimiz bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Rogers (1983), empatiyi, bir kişinin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru biçimde kavraması, onun hislerini deneyimlemesi ve bu anlayışı ona aktarma süreci olarak tanımlar (Büyükcebeci & Deniz, 2017). Dijitalleşen dünyada öğrencilerin empati düzeylerini anlamak zorlaşabilmektedir. Covid salgını gibi dünyayı etkileyen olaylarda bunları deneyimledik. Öğrencilerin, öğretmenleri ve arkadaşlarını doğrudan görmedikleri yapay bir ortamda empati algılarının belli bir düzeyde kaldığını da görmekteyiz. Empatik beceri, bir kişinin başkalarının duygularını doğru bir biçimde anlayıp deneyimledikten sonra bunu karşı tarafa aktarabilme yeteneğiyle ilgilidir. Empatik eğilim ise bireyin, başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissetme kapasitesini ifade eder (Büyükcebeci & Deniz, 2017).

Dijital Eğitimde Öğrencilerin Beklentileri

Dünya da ve ülkemizde yaşanan ve bizleri etkileyen bu olaylara bakıldığı zaman çoğunun öğrencileri de etkilediğini görmekteyiz. Son zamanlarda ise dijitalleşen toplumda uzaktan eğitime geçişte belirgin bir eğilim olduğunu görmekteyiz (Kurtdaş,2021;2351). Bu durumla beraber öğrencilerin beklentileri de değişmektedir. Çünkü uzaktan eğitimle öğrencilerin yalnızca akademik alanda değil yaşamlarının her alanında çeşitli değişimler ortaya çıkmaktadır (Kurtdaş,2021;2351). Bu değişim, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonlarını, sosyal ilişkilerini ve eğitimden beklentilerini yeniden şekillendirmektedir. Geleneksel sınıf ortamının sağladığı yüz yüze iletişim, paylaşım ve aidiyet duygusu yerini dijital ortamlarda daha bireysel bir deneyime bırakmaktadır. Öğrencilerin, öğretim süreçlerinde daha fazla esneklik ve bireysel sorumluluk üstlenmesini gerektirirken, aynı anda yalnızlık, motivasyon kaybı ve sosyalleşme eksikliği gibi sorunları da beraberinde getirmektedir.

Öğrencilerin, uzaktan eğitimde teknolojik alt yapının yeterli olmasını, öğretim materyallerinin erişebilir ve anlaşılır şekilde sunulmasını, öğretmenlerle etkili iletişim kurulabilmesini ve derslerin ilgi çekici yöntemlerle işlenmesini beklemektedirler. Ayrıca, bireysel öğrenme hızlarına uygun esnek yapılar ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri etkileşimli platformlar da bu beklentilerin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Empati Algısının Akademik Başarıya Etkisi

Empati algısı hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ortam içindeki durumlarına etki eden bir durumdur. Ölçülmesi zor olan empati kavramı, öğretmenin empati düzeyinin öğrencinin olaylara bakış açısını, öğrencinin ilgisini ve kaygısını dile getirme becerisinin empatinin duyuşsal ve bilişsel boyutunu içerdiğini belirtmektedirler (Sarı,2012;99). Bu durum öğrenciyle kurulan empatik bağın sadece öğretmen ve öğrenci arasında değil öğrenci ve öğrenci arasında da etkili olduğunu göstermektedir. Böylece daha empatik bir sınıf atmosferi kendini göstermektedir. Bu durumun ise akademik başarının artmasını, durumu güçlü kılan bir yönüne dikkat çekmektedir. Öğrenci öğretmeni tarafından değersiz görülüp görmezden gelinmesi, saygı duyulmaması gibi durumlarda değersiz hissederse, olumsuz davranışlar; diğer türlü ise saygı duyulup, değerli hissetmesi halinde olumlu davranışlar sergilemekte olduğu belirtilmektedir (Sarı,2012;99). Yapılan birçok araştırmada ise bu durumun akademik başarıya olumlu etkisinden bahsetmektedir.

Öğrencilerde Yalnızlık, Aidiyet ve Motivasyon Sorunları

Ait olma duygusu, bağlanma ve kabul görme duygusu çocukluk ve gençlik dönemlerinin en temel ihtiyaçlarındandır (Özgök,2016). Aidiyet duygusunun her yaş grubunda bulundukları ortamlara göre önemli olduğundan bahsedilmiştir (Özgök,2016). Bu durumun olumsuz sonuçlanması ise yalnızlık ve sosyal izolasyona sebebiyet vermekte olduğundan bahsedilmektedir. Öğrencilerin akranları ve öğretmenleri tarafından anlaşıldıklarını hissetmeleri yalnızlık aidiyet eksikliği ve motivasyon sorunlarında azalma olduğunu göstermektedir (Özgök,2016). Zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okullarda, uzaktan eğitim süreçlerinde ve akranlarıyla geçirdiklerini görmekteyiz. Böylece sağlıklı bir aidiyet duygusu, yalnız kalmama ve motivasyonlarında da önemli gelişmelerin olabileceğine değinilmektedir.

İYİ UYGULAMALAR VE MODELLER

Uluslararası İyi Örnekler

Dünya genelinde dijital eğitim alanında geliştirilen iyi uygulamalar, teknolojinin öğrenme süreçlerine etkili şekilde entegre edilmesiyle öne çıkmaktadır. Özellikle Finlandiya, Güney Kore ve Estonya gibi ülkelerde eğitimde dijitalleşme yalnızca ders içeriklerinin çevrimiçi ortama aktarılmasıyla sınırlı kalmamış; öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara uygun esnek programlar ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artıran dijital platformlarla desteklenmiştir. Bu ülkelerde kullanılan modeller, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarına değil aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Türkiye'deki Projeler ve Uygulamalar

Türkiye'de dijital eğitim alanında önemli adımlar atılmış, özellikle pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla farklı projeler hayata geçirilmiştir. Milli eğitim bakanlığı tarafından yürütülen EBA (eğitim bilişim ağı), öğretmen ve öğrenciler için kapsamlı içerik sunan en büyük dijital platformlardan biri olmuştur. Ayrıca çeşitli üniversitelerde açık ders materyalleri, çevrim içi kütüphaneler ve sanal sınıf uygulamaları geliştirilerek öğrencilerin öğrenme süreçlerine destek sağlanmıştır. Türkiye'deki bu projeler, dijitalleşmenin yalnızca bir zorunluluk değil, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği ve erişilebilirlik açısından bir imkân olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Temelli Yaklaşımlar

Dijital eğitimin yalnızca akademik boyutla sınırlı olmadığı; öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de etkilediği görülmektedir. Bu nedenle son yıllarda sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) temelli yaklaşımlar önem kazanmıştır. Öğrencilerin duygusal ve sosyal yeterlilik kazanmaları için gerekli tutum ve becerileri geliştirdiği bir süreç olarak ele alınmaktadır (Korkmaz ve Karaman,2024;1309). Uluslararası düzeyde geliştirilen SDÖ programları, öğrencilerin empati kurma, öz farkındalık geliştirme, stresle başa çıkma ve sağlıklı ilişkiler kurma gibi becerilerini desteklemektedir. Çünkü okulların sadece akademik başarılarını geliştirmek için yeterli olmadığını ve öğrencilerinin sosyal toplumda bir yer edinmelerinin de önem arz etmekte olduğundan bahsedilmektedir (Korkmaz ve Karaman,2024;1309). Türkiye'de de çeşitli projeler, öğrencilere psikososyal destek sunma, öğrenmelere rehberlik etme ve sınıf içi iletişimi güçlendirme yönünde uygulamalara sahiptir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal açıdan da güçlü bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.

TARTIŞMA

Dijital Ortamlarda Empatiyi Geliştirme Fırsatları

Dijital eğitim ortamları, öğrencilerin farklı kültürlerden akranlarıyla iletişim kurmasına, çevrimiçi iş birliklerine katılmasına ve çeşitliliği deneyimlemesine olanak sağlamaktadır. Bu durum, empati becerisinin gelişmesi için yeni fırsatlar sunmaktadır. Özellikle sanal sınıflarda kullanılan grup çalışmaları, forumlar, çevrim içi tartışma panoları ve rol yapma etkinlikleri, öğrencilerin başkalarının bakış açılarını anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca dijital araçlar, görsel ve işitsel materyaller sayesinde duyguları daha etkili biçimde aktarma imkânı sunarak empatik iletişimin güçlenmesine katkıda bulunmaktadır.

Karşılaşılan Güçlükler ve Sınırlılıklar

Bununla birlikte dijital ortamlarda empati geliştirme süreci çeşitli zorluklarla da karşılaşmaktadır. Öncellikle yüz yüze iletişimde bulunan beden dili, jest ve mimik gibi unsurların sınırlı olması ve empatik etkileşimi azaltabilmektedir. Öğrenciler arasında fiziksel mesafenin oluşturduğu yalnızlık duygusu ve motivasyon eksikliği de empati kurmayı zorlaştıran etkenlerdendir. Ayrıca internet erişimi, teknolojik donanım ve dijital okuryazarlık gibi konulardaki eşitsizlik, bazı öğrencilerin bu süreçlerden yeterince yararlanamamasına yol açmaktadır. Dolayısıyla dijital ortamların sağladığı imkanlar kadar, sınırlılıklarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Öğretmen Eğitimi ve Politika Önerileri

Empatiyi dijital ortamlarda etkili biçimde geliştirebilmek için öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde dijital araçlarla empati kurma yöntemleri, çevrim içi iletişim becerileri ve öğrenci merkezli öğretim teknikleri yer almalıdır. Ayrıca eğitim politikalarında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin müfredata entegrasyonu, öğrenci-öğretmen etkileşimini artıran platformların yaygınlaştırılması ve teknolojik eşitsizliklerin giderilmesi öncelikli hedefler arasında olmalıdır. Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yürütülecek iş birlikleri, öğrencilerin empatik becerilerinin dijital eğitim ortamlarında daha etkili gelişmesine katkı sağlayacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel Değerlendirme

Araştırma bulguları, öğretmenlerin empatik eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında düşük düzeyde ve olumsuz bir ilişki olduğunu göstermektedir (Şahin ve Çakır, 2024). Buna karşılık, empatik eğilimlerle iletişim becerileri arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki saptanmıştır (Şahin ve Çakır, 2024). Bu veriler, öğretmenlerin empati düzeyleri yükseldikçe uzaktan eğitime karşı bakış açılarının olumsuz yönde etkilendiğini; ancak iletişim becerilerinin güçlendiğini ortaya koyaktadır. Elde edilen bu sonuç, dijital eğitim ortamlarının öğretmenler açısından hem fırsatlar hem de zorluklar barındırdığını göstermektedir. Özellikle empati becerisi yüksek öğretmenlerin yüz yüze etkileşimi daha anlamlı bulmaları, uzaktan eğitim sürecinde motivasyon kaybına yol açabilmektedir. Öte yandan aynı empatik eğilim, iletişim becerilerini güçlendirerek öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını da desteklemektedir. Bu çelişkili durum, dijital ortamların öğretmen-öğrenci ilişkilerini nasıl dönüştürdüğüne dair önemli bir ipucu sunmaktadır.

Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Gelecek çalışmalarda, empati ve iletişim becerileri arasındaki etkileşimin farklı eğitim kademelerinde incelenmesi yararlı olacaktır. Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde benzer ilişkilerin olup olmadığının araştırılması, sonuçların genellenebilirliğini arttırabilir. Ayrıca, nitel yöntemler kullanılarak öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimlerini daha derinlemesine anlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin bakış açıları da dikkate alınarak empati, iletişim ve tutum arasındaki ilişkiler çok yönlü biçimde ele alınmalıdır. Bunun yanı sıra, teknolojik altyapı, öğretmen eğitimi ve psikososyal destek gibi değişkenlerin empati ile tutum arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini ortaya koyacak çalışmalar hem uygulama hem de politika geliştirme süreçleri için yol gösterici olacaktır.

KAYNAKLAR

Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., & Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *17*(37), 4619-4645.

Büyükcebeci, A., & Deniz, M. (2017). Ergenlerde Sosyal Dışlanma, Yalnızlık ve Okul Öznel İyi Oluş: Empatik Eğilimin Aracılık Rolü. ("Lise Öğrencilerinde Değerler, Sosyal Dışlanma ve Akran Baskısı ...") *International Online Journal of Educational Sciences*, *9*(3).

Coşkun, B. K., & Çetin, E. (2022). Ön lisans ve lisans öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik motivasyonlarının uzaktan eğitim beklentileri açısından incelenmesi. ("Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi") *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-22.

Çetinkaya, C., Işık, H., Atlığ, F., & Akıcı, B. (2025). Dijital Çağda Öğretmenlik: Sosyal Medya Fenomeni Öğretmenlerin Eğitimdeki Rolü. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *5*(3), 20261-20261.

Demir, B. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve başarılarına etkisi* (Master's thesis, Sakarya Universitesi (Turkey)).

Güneş, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* (Master's thesis, Bartin University (Turkey)).

Karoğlu, A. K., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Journal of University Research*, *3*(3), 147-158.

Korkmaz, B. C., & Güney Karaman, N. (2024). Akademik Başarıya Giden Yol: Sosyal-Duygusal Öğrenme. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 57(3), 1295-1329. https://doi.org/10.30964/auebfd.1258547

Kubilay, K. (2021). Eğitimde Etkili Öğretmen-Öğrenci İletişimi ve İletişim Stratejileri. Erişim: https://blog.egitimedair.com/egitimde-etkili-ogretmen-ogrenci-iletisimi-ve-iletisim-stratejileri/

Kurtdaş, E. M. (2021). Dijital Çağda Uzaktan Eğitim: Umutlar, Hayaller ve Gerçekler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 2347-2378. https://doi.org/10.17679/inuefd.1006089

Okkay, İ., & Bal, F. (2021). İletişim teknolojileri ve değişen empati kavramı. *Humanistic Perspective*, *3*(1), 195-208.

Özgök, A., & Sarı, M. (2016). ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DUYGUSU VE ARKADAŞ BAĞLILIK DÜZEYİ. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(3), 71-86.

Sarı, M. (2012). "Empatik Sınıf Atmosferi ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi." ("Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi") Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 95-119.

Şahin, U., & Çakır, R. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, İletişim Becerileri ve Empatik Eğilimleri. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(3), 397-432.

Türkmen, A. (2025). Tasavvufî Tecrübede Empati Anlayışı ve Carl Rogers'ın Terapötik Empati Modeli: Mevlânâ, Şems-i Tebrizî ve Yunus Emre Örneği. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *11*(1), 89-113.

Yavrutürk, A. R. (2025). Okul Psikolojik Danışmanlığında İnovasyon ve Dijital Çözümlerle Öğrenci İyi Oluşunu Artırma. *Harran Maarif Dergisi, 10*(1), 108-128.

Yurduseven, F. N., Bademci, H. Ö., & Bağdatlı, N. (2022). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Öğretmen Öğrenci İlişkileri ve Öğretmenlerin İhtiyaçları. Eğitim Bilim Toplum, 20(79), 10-37.

DISSOCIOGENIC ORIGINS AND PSYCHOSOCIOPOLITICAL COMPONENTS OF NECRIPHYSIPHILIA

Erdinç Öztürk[1]

[1]Istanbul University-Cerrahpaşa, Institute of Forensic Sciences and Legal Medicine, Department of Social Sciences, Psychotraumatology and Research Unit, Director,
erdincerdinc@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1553-2619

Barışhan Erdoğan[2]

[2]Yeditepe University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology,
barishan.erdogan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2648-0914

Abstract

As a psychopathology of the Anthropocene era, necriphysiphilia is, in essence, a dysfunctional, regressive, and primitive fusioned mode of life, characterized by exhibitionism and addictions to technology, luxury, and pleasure. Experiencing cyber-dissociation through digital communication networks and social media platforms by becoming trapped in various pleasure-centered loops, necriphysiphiliacs function as puppets of capitalist systems, oscillating between submissive and dominative psychosocial modes. Under the influence of monolithic cyber cultural hegemonies, psychosociopolitical oppression, and traumatic experiences, they develop comorbid psychopathologies, multiple addictions, and even cyber-alter personalities. From the perspective of the dissoanalytic school, necriphysiphiliacs establish dissociative identifications with self-harming individuals, as they fail to neutralize their own traumatic experiences, eventually becoming foundational components of a control- and obedience-oriented, oppressive, and exploitative system. The dissociogenic origins and etiological factors underlying the emergence of necriphysiphiliacs include pampering-oriented negative child-rearing styles, psychosocial oppression, mass violence, digital stimulus bombardment, and dysfunctional parenting. By transforming into their own abusers, necriphysiphiliacs, under the sway of a *"dissociogenic growth panic,"* become fixated on the destruction of their own generation, nature, and all living beings. The most significant Anthropocene danger of the future lies in the potential for dissociogenic psychopathologies to evolve, under the weight of mass oppression and traumas, into a viral epidemic, or even a form of *"epidemic trauma."* In this process, necriphysiphilia, acting as an active agent, has confined traumatized individuals and societies within the domains of artificial relationships, hedonism, exhibitionism, voyeurism, narcissism, fragmented selves, submissive identities, personality disorders, and pervasive psychopathologies. As the activists of oppressive psychosocial systems and dominant leaders, necriphysiphiliacs, due to their suggestible dispositions, can be politically terrorized with ease. According to the dissoanalytic theory, the psychosociopolitical components of necriphysiphilia consist of long-term psychosociocultural oppression, collective traumatic pain rooted in negative child-rearing styles, and accumulated mass grief. As long as these traumatic experiences remain unneutralized, such psychosociopolitical components transform into societal dissociation, creating two opposing halves of necriphysiphilia: one excessively libertarian, the other excessively obedient. In contrast to necriphysiphiliacs, individuals who are able to neutralize their traumatic experiences will, within their societies, carry out revolutions of self-actualization and individuation, thus sustaining their development intergenerationally, even transgenerationally.

Keywords: Necriphysiphilia; Anthropocene era; dissoanalysis; dissociation; trauma

Necriphysiphilia as an Anthropocene Psychopathology: Psychosocial Autophagy and Traumatic Anomie

While digital stimulus bombardments have induced fundamental transformations in identity, consciousness, and memory, humankind has now become a being that consumes or sabotages itself. Today, the irreversible transformation between the Holocene Era (Deepa, 2006) and the Anthropocene Era (Head et al., 2023) continues, as the former rapidly evolves into the latter. In the current Anthropocene Era, human-originated individual traumas are transforming into human-originated societal traumas, and conversely, human-originated societal traumas are being transformed back into

individual traumas. The Anthropocene Era, dominated by *"uncertainty traumas"* and *"uncertainty anxieties,"* has produced dystopian societies that have multiplied the identities, consciousness, and memories of individuals, imprisoning them within an submissive psychosocial mode (Öztürk, 2024a). From the perspective of the dissoanalytic theory, necriphysiphilia, as a psychopathology of the Anthropocene Era, represents seemingly modern but in fact archaic relational and fusioned modes of existence, in which addictions to pleasure, technology, and luxury are predominantly observed (Öztürk, 2022a; 2022b; 2024a). Today, advertising bombardments across all domains, musical compositions that have turned into mere noise, controlling or dedifferentiating digital communication networks, and addiction-inducing digital media have become dissociogenic *"cacophonic stimuli"* for the subject (Öztürk, 2024a).

In the Anthropocene Era, characterized by dissociogenic dangers and risks, human identities, memories, and consciousness have undergone profound transformations compared to the past; individuals have become increasingly fragile, fragmented, and suggestible (Öztürk, 2025). Conceptualized by Öztürk (2024a) as a psychopathology of the Anthropocene Era, necriphysiphilia is defined as a set of new postmodern, regressive, and symbiotic modes of relationship and existence marked by multiple addictions, including those to pleasure and luxury. Through digital communication networks and social media platforms, necriphysiphiliacs drift into diverse pursuits of pleasure, experiencing cyber-dissociation and developing the potential to harm themselves, others, and even nature. Under persistent psychosociopolitical oppression and traumatic circumstances, they develop psychopathologies, becoming trapped in revictimization cycles and functioning as the most utilitarian subjects of capitalist systems (Öztürk, 2020; 2022c; 2024a). The monolithic cyberculture has produced control- and obedience-oriented dominant individuals, transforming them into hyper-consuming, and even consumed objects. Exploitative capitalist systems, by entrapping people within multiple fusioned relational whirlpools, enable the excessive consumption of their own products by these necriphysiphiliac individuals (Öztürk, 2024a). Driven by an insatiable compulsion to consume beyond necessity, such individuals experience a state akin to *"psychosocial autophagy,"* a form of power hunger in which they metaphorically devour themselves.

The luxury consumption- and technology-addicted necriphysiphiliacs consist of ruthlessly competitive symbiotic groups that now experience all forms of traumatic events in alternating cycles. For the manipulative and narcissistic necriphysiphiliacs, whose pathology originates in feelings of inadequacy and who have transformed into their own abusers, imitation, sameness, falsity, and artificiality have replaced authentic uniqueness. As consumption-oriented digital addicts, necriphysiphiliacs can be controlled (or even governed) by any pleasure-centered object (Öztürk, 2022c; 2024a). Necriphysiphiliacs are toxic individuals prone to eating, alcohol, and substance addictions, lacking social goals, hostile toward nature, possessing low intellectual capacity, obsessed with brands, vacations, and excessive entertainment, and even forming *"dissociative identifications"* with their own abusers (Öztürk, 2024a). Capitalist economic systems have puppeteered both individuals and nations, transforming them into necriphysiphiliac beings who sabotage themselves. Today, a minority with high intellectual capacity migrates from cities to much smaller locales, seeking to live their lives in integration with nature, away from the digital stimulus bombardment, cyber-dissociation, and the metropolitan chaos as a traumatic anomie (Öztürk, 2023a; 2024b). While subjects seek solutions in order to authentically exist against metropolitan chaos, in the context of traumatic anomie, they have submitted to the abusive system. Conceptualized by Öztürk, *"traumatic anomie"* refers to the phenomenon in which individuals and masses, raised under oppression, control, and obedience, sever their adaptive

social bonds with society and, in an attempt to temporarily alleviate their dissociative angoisse, take refuge in dominant subjects and leaders (Öztürk, 2024a).

The Dissociogenic Origins of Necriphysiphilia and Its Digital Agents

In necriphysiphilia, which is associated with chronic traumatic experiences and digital stimulus bombardments, dissociative angoisse, narcissism, and obsession function as active agents. Rooted in violence- or pampering-oriented dysfunctional child-rearing styles, political instability, persistent oppression, and psychosocial polarization, *"dissociative angoisse"* and *"dissociative narcissism"* generate a pleasure-oriented *"dissociative obsession"* in the controlled subjects (Öztürk, 2022a; 2024a). Individuals dominated by a borderline personality pattern, who have virtually lost their subjectivity and originality due to traumatic experiences, become fixated on oppressive, autocratic leaders and partners in an attempt to fill their internal voids, a phenomenon that constitutes dissociative obsession itself (Öztürk, 2021; 2022b). Necriphysiphilia, by directing individuals toward artificial relationships and digital addictions, has diverted the focus of control away from the individuals themselves, effectively turning them into servants of others and of the cyber realm. Both traumatic anomie and necriphysiphilia have disrupted the reciprocal, adaptive alignment between the individual and society. Necriphysiphiliacs are hyperempathetic, manipulative, and narcissistic; they live their lives in a mimetic and exhibitionistic manner, causing harm to society and even nature, which is why necriphysiphilia is also conceptualized as an attraction to *"dead nature"* (Öztürk, 2024a). From a dissoanalytic perspective, necriphysiphiliacs, unable to neutralize their traumatic experiences, form *"dissociative identifications"* with their own abusers. The dissociogenic origins of necriphysiphiliacs lie in dysfunctional parents who have adopted violence-oriented or negative child-rearing styles, thereby creating dysfunctional generations and borderline societies (Öztürk, 2022a; 2024a).

Necriphysiphiliacs generally respond negatively to well-intentioned actions directed toward them. This is because, due to their chronic childhood traumas, internal voids, inferiority complexes, exaggerated egoism, and pathological narcissism, they have effectively become hyperempathetic manipulators. At the same time, necriphysiphiliacs develop addictions to food, alcohol, substances, and pleasure as a means to dissociate from their traumatic experiences (Öztürk, 2024a). Dissoanalytic theory emphasizes that the psychogenic cores of necriphysiphiliacs are transformed into sociogenic cores, and that they are governed by both pleasure- and consumption-oriented drives (Öztürk, 2022a). Necriphysiphiliacs, raised by dysfunctional parents, become the abusive parents of the present and future (Öztürk, 2022d). In response to traumatic experiences originating from emotionally abusive mothers and fathers, which they cannot neutralize, necriphysiphiliacs develop multiple addictions, become pleasure-dependent, and support pro-war leaders (Öztürk, 2024a). From a dissoanalytic psychohistorical perspective, the anger and helplessness that necriphysiphiliacs feel toward their mothers render them pleasure-dependent, while the anger and angoisse directed at their fathers incline them toward war-mongering behaviors (Öztürk, 2023b). Largely detached from nationalist sentiments, necriphysiphiliacs often betray their homelands, causing harm to their own countries. They have become so immersed in fantasies of belonging to others and gaining visibility in the cyber realm that they frequently attempt to exist by submitting to apparent norms and de-differentiating themselves, rather than recognizing their own authentic being (Öztürk, 2024a).

The primary causes of all neurotic disorders, pleasure-focused multiple addictions, necriphysiphiliac herds, and digital enslavement are psychosocial oppression, chronic childhood traumas, violence- or pampering-oriented dysfunctional child-rearing styles, and either a paucity or excess of stimuli. According to the dissoanalytic theory, individuals and societies can only normalize

and become more functional in the absence of necriphysiphiliac tendencies when they are subjected to an optimal level of stimuli (Öztürk, 2024a). Today, the only limit to our psychological integration is the unneutralized traumas of the past. Traumas that remain unneutralized cause individuals to become fixated on their unhealthy aspects (Öztürk, 2022a). When trauma specialists and dissoanalysts recognize that multiple systems of identity, consciousness, and memory are fundamentally designed to neutralize traumatic experiences, both the proportion of necriphysiphiliacs in society may decrease and the treatment of psychiatric cases comorbid with addictions can achieve successful outcomes (Öztürk, 2024a). The "*Trauma-Based Alliance Model Therapy"* is a current and valid treatment model for the psychotherapy of individuals with psychopathologies rooted in psychosocial oppression, sociopolitical polarization, and dysfunctional child-rearing styles, through which the traumatic experiences of necriphysiphiliacs can be neutralized more rapidly (Öztürk, 2021). Since necriphysiphiliacs frequently present with dissociative disorders, borderline personality disorder, and dissociative angoisse simultaneously, the use of short-term, trauma-focused psychotherapy models is recommended for their treatment (Öztürk, 2024a).

Psychosociopolitical Components of Necriphysiphilia

Necriphysiphiliacs, as products of oppressive social and political systems, typically select dominant partners they are mesmerized by in order to establish boundaries and distance from pampering or abusive parents. By placing their individual freedoms in the background, necriphysiphiliacs experience collective narcissism, in contrast to relationships based on adaptation and reciprocity, and adopt dedifferentiating and conformity-oriented lifestyles (Öztürk, 2024a). *"Dissoanalytic Political Psychology,"* rooted in dissoanalytic theory (Öztürk, 2022a), provides an in-depth analysis of necriphysiphiliacs who, for the sake of pleasure, self-interest, and luxury, relinquish their autonomies and vote for autocratic leaders, situating them within a framework of *"dysfunctional mass psychology"* (Öztürk, 2024a). Necriphysiphilia, characterized by cyber-dissociative experiences and all forms of marginal, singular, or multiple communal relationships, has evolved into a digital postmodern pandemic, controlling humans who are hedonistic and afflicted with multiple addictions. According to Öztürk, necriphysiphiliacs are essentially *"digital slaves,"* already consenting to being monitored, surveilled, and even coded within the cyber realm (Öztürk, 2022c; 2024a). In postmodern societies, manipulative individuals, and especially necriphysiphiliacs, have distanced themselves from their own identities, life philosophies, and political beliefs in order to emphasize their narcissism by exposing themselves, their spouses or partners, their possessions, their consumption, and virtually everything else on digital communication networks and social media platforms (Öztürk, 2024a). Sociopolitical polarization, persistent oppression, and dysfunctional child-rearing styles (Öztürk, 2022d) have produced digitally addicted necriphysiphiliacs, who are enemies of both their parents and nature, peace, and even humanity itself (Öztürk, 2024a).

Necriphysiphiliacs, who attempt to satisfy their emotional hunger rooted in inferiority complexes, their angoisse stemming from the inability to self-actualize, and their narcissism originating from sexual confusion through brand products and luxury lifestyles offered via advertisements, have completely shifted from a societal mission focus to a pleasure-centered orientation (Öztürk, 2024a). By experiencing love, relationships, sexuality, and even the obsession with luxury pollution, and becoming slaves of consumer culture, necriphysiphiliacs attempt to resolve their psychological, social, and sexual confusions through superfluous displays and ostentatious rituals (Öztürk, 2022a; 2024a). Necriphysiphiliacs with low intellectual capacity unfortunately admire and follow dominant leaders, megalomaniacal politicians, narcissistic partners, and ostensibly artists and scientists. Among

necriphysiphiliacs, a significant proportion, who approach every individual or professional expert with hostility, exhibit body dysmorphic disorders, dissociative depression, dissociative narcissism, and dissociative angoisse (Öztürk, 2022b; 2024a). Necriphysiphiliacs seek to acquire as quickly as possible everything banal, harmful, and toxic that popular culture offers, while positive societal values such as intelligence, aesthetics, beauty, science, and art cause them discomfort! A group of psychologists, allied with oppressive systems and necriphysiphiliac autocratic leaders, has created two controllable halves in nearly every capitalist society or country by generating sociopolitical polarization, a division conceptualized by Öztürk (2024a) as *"political dissociation."* Necriphysiphiliacs serve as the most compliant agents of oppressive systems, dominant leaders, and politicians; due to their pleasure-oriented and suggestible structures, they can be easily manipulated and execute directives without questioning them (Öztürk, 2023b; 2024a).

Necriphysiphilia, Political Polarization, Political Trauma, and Political Dissociation

According to the dissoanalytic psychohistory, the *"primary nationalist mass,"* which generally symbolizes the host personality of a given country, is controlled (and even governed) by the apparently conservative party representing the *"persecutory alter personality"* (Öztürk, 2025) of a dissociative-narcissistic dominant leader who advocates violence- or pampering-oriented dysfunctional child-rearing styles (Öztürk, 2022b) and raises dysfunctional generations. The main opposition, representing alter personalities, particularly the *"potent female alter personality,"* and adopting empathy-focused functional child-rearing styles, largely consists of civilized individuals. This mass division with psychopolitical origins is precisely what Öztürk (2024a) terms *"political dissociation."* In political dissociation, a country is divided into two completely distinct halves: *"conservative"* and *"civilized."* According to Öztürk, excessive conservatism and excessive civility are characteristic of dysfunctional individuals and societies (Öztürk, 2023b). Political polarizations are strongly transformed into political traumas and political dissociation. The *"secondary nationalist mass,"* representing a different ethnic group in the country, generally collaborates with or is persecuted by the dominant leader's party. Oppressions based on politics, race, language, culture, and religion within a country enable the experience of political dissociation. Following the political dissociation experienced in most countries, terror attacks, consecutive wars, and catastrophic genocides often occur (Öztürk, 2023b; 2024a).

In dysfunctional societies ruled by necriphysiphiliac politicians, if a hostile stance toward another country is not adopted, the country becomes divided internally through political dissociation, leading to civil wars (Öztürk, 2024a). Dominant leaders dissociate traumatized individuals and societies with dissociative angoisse through persistent oppressions and sociopolitical polarization strategies, creating a phenomenon akin to a *"hypnotic psychosocial fusion."* Through this hypnotic psychosocial fusion, fascist leaders, dictators, and politicians persuade traumatized masses to accept oppressive political regimes and propel them into subsequent wars, a violence-laden dissociogenic process that constitutes the domino effect of cumulative societal traumatic experiences (Öztürk, 2023a; 2024a). Cyber societies and even digital dictatorships imposed by anti-pluralism-based oppressive systems (Schlumberger et al., 2024) have led to necriphysiphilia, which is associated with addictions and hedonism. Individuals have now distanced themselves from their identities, freedoms, spontaneity, and nature, and, along with pleasure-centered multiple addictions, have become nature-hostile and artificial selves (Öztürk, 2024a). According to the Dissoanalysis Theory, digital stimulus bombardment and digital contamination impose symbiotic, consumption-oriented popular culture relationships on individuals and even normalize this type of relationship (Öztürk, 2022a). Interpersonal fusioned

relationships bring about deception or being deceived, interpersonal and societal betrayal, control, obedience, dissociative experiences, and necriphysiphilia (Öztürk, 2024a).

In dysfunctional masses, injustices, lack of meritocracy, inequalities, economic crises, and psychosocial oppressions create two major societal halves in which dissociative angoisse and dissociative narcissism can transform into each other and even feed off one another. Subjects with dissociative angoisse are prone to obedience, whereas those with dissociative narcissism are inclined to enforce obedience (Öztürk, 2022a; 2023b). Individuals mesmerized by oppressive systems, dominant leaders, or controlling partners and spouses experience *"reality trauma"* when they perceive situations or events accurately and without distortion, and they typically feel depressed. After a certain depressive period, subjects with dissociative angoisse separate from partners exhibiting borderline personality patterns who harm them, while individuals ruled by dissociative-narcissistic autocratic leaders emigrate from their countries (Öztürk, 2023a; 2024a). However, necriphysiphiliacs, who follow any oppressive system or autocratic ruler, continue to live their lives as pleasure- and consumption-addicted. Dominant leaders and dominant systems, during a crisis or when designating objects of hatred, primarily eliminate these necriphysiphiliacs (Öztürk, 2024a). Consequently, the necriphysiphilia phenomenon, which manifests as a postmodern psychopathology, derives its primary origin from digital communication networks and social media applications that serve the oppressive system.

References

Deepa, D. (2006). Global climate variability: A brief review of climate change from Palaeocene epoch to Holocene epoch. *Journal of Environmental Sciences*, *17*, 2021.

Head, M. J., Zalasiewicz, J. A., Waters, C. N., Turner, S. D., Williams, M., Barnosky, A. D., & Summerhayes, C. P. (2023). The Anthropocene is a prospective epoch/series, not a geological event. *Episodes Journal of International Geoscience, 46*(2), 229-238.

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), 631-650.

Öztürk, E. (2022a). Dissoanalysis as a modern psychotraumatology theory: Denial trauma and mass dissociation versus dissociative revolution and psychocommunal therapy. *Medicine Science*, *11*(2), 1359-1385.

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). 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. (2022d). 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. (2023a). Migration psychology and migration trauma: dissoanalysis of developmental migration as a transborder life experience. *Artuklu Human and Social Science Journal, 6*(2), 233-53.

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. (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). Dissoanalytic theory of migration as a transboundary escape experience from transgenerational traumatic experiences: regenerative dissociation and developmental migration in the face of a global monolithic cultural hegemony. *Medicine Science*, *13*(2), 356-82.

Öztürk, E. (2025). 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.

Schlumberger, O., Edel, M., Maati, A., & Saglam, K. (2024). How authoritarianism transforms: A framework for the study of digital dictatorship. *Government and Opposition*, *59*(3), 761-783.

INDIVIDUATION AND REGENERATIVE DISSOCIATION IN THE FACE OF SELF-SABOTAGE FROM THE PERSPECTIVE OF DISSOANALYTIC THEORY

Erdinç Öztürk[1]

[1]Istanbul University-Cerrahpaşa, Institute of Forensic Sciences and Legal Medicine, Department of Social Sciences, Psychotraumatology and Research Unit, Director,
erdincerdinc@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1553-2619

Abstract

The fundamental motto that humanity must adopt to progress in the direction of peace, meritocracy, and justice, ensuring the existence of integrated individuals and developmental societies, is to self-actualize and remain free. Rather than perceiving ourselves as a single, unified self, it is essential to acknowledge and become aware of the many different identities that constitute each of us. Individuals can self-actualize when they are able, guided by absolute reality, to perceive their identities from both their own and society's perspectives, allowing for an assessment focused on development and integration. Individuation is a holistic synthesis of efforts to restore and integrate the psychogenic core damaged by traumatic experiences into a healthier and more developed state, to experience grief without transforming it into harmful anger, to preserve our originality and uniqueness, to recognize and appropriately utilize our potential, and to maintain proper boundaries and calibration. From a dissoanalytic school perspective, dissociation functions as a renewal and individuation effort in response to consecutive positive and negative life events, representing a struggle to reclaim the autonomy and freedom lost on behalf of individuals and masses. Dissociation also constitutes the longing of a plural traumatized psyche for singularity and individuation, as well as an experience of plural singularity. Consecutive positive or negative life events are characterized by "*post-dissociation growth*" focused on individuation, maturation, and stabilization! However, when individuals experience consecutive life events of a single type, whether positive or negative, they cannot fully apprehend absolute reality, become trapped in re-victimization cycles, and may even multiply! Dissociation induces developmental or fossilization-related changes in the associative functions of the self, which can be transmitted across successive generations. Developmental changes draw the subject closer to the self, whereas fossilization-related changes distance the subject from the self. When dissociation is experienced to a maximal degree in response to all individual or collective traumas, it constitutes a "*dissoanalytic manifesto*" of a subject deprived of agency, oriented toward *"liberation"* and *"individuation"*. "*The Association Theory"*, developed by Öztürk, is grounded in individuation, the associative functions of the self, and psychological and psychic integration!

Keywords: Dissoanalysis; individuation; dissociation; trauma; liberation

Dedifferentiation and Individuation from a Dissoanalytic Perspective

Human history has witnessed the transformation of consciousness, memory, identity, and individuation, as well as psychiatric disorders, from the past to the present (Öztürk, 2022a; 2022b). When the proportion of families composed of psychologically integrated and self-actualized subjects increases in society, a new type of human and family emerges and becomes dominant. Societies that adopt supportive and functional child-rearing styles largely comprise individuals whose core philosophy and internal compass are self-actualized (Öztürk, 2022c). Individuals oriented toward absolute reality and relational reciprocity are able to preserve their identities to the maximal extent despite all blocking stimuli and traumatizing experiences (Öztürk, 2024a; 2025). Individuation facilitates the emergence of a new normality by enabling development-focused individuals striving to advance, even in the face of resistance to progress, "*identity rot,*" or self-contamination (Öztürk, 2022a; 2023). "*Identity rot*" is used to describe psychiatric disorders, particularly addictions, in massified or dedifferentiated subjects, whereas self-contamination refers to the dysfunction and hedonism observed in individuals who replicate one another and form symbiotic relationships. Raising the level of awareness and insight in individuals and societies regarding the factors causing human-originated traumas and the individual and

collective psychopathologies that emerge from these traumatizing experiences enables the neutralization of violent thoughts, emotions, behaviors, and even fantasies (Öztürk, 2022a; 2024a).

Subjects, particularly necriphysiphiliacs, have become so absorbed in the cycles of being part of others, gaining popularity in cyberspace, and being controlled by others that they attempt to exist only through obedience, domination, and massificiation or dedifferentiation, without true awareness of their own being (Öztürk, 2024a). In necriphysiphiliacs, who are traumatized within oppressive systems, polarized societies, monolithic cyber cultures, and dysfunctional families and are coupled with pleasure- and consumption-addiction, the predominant massification or dedifferentiation observed is considered, from a dissoanalytic school perspective, a form of "*identity denial*." (Öztürk, 2024a; 2024b). Individuals experiencing identity denial cannot self-actualize, be unique or spontaneous, and continue to live as mere copies. For all digitalized individuals, it has become nearly impossible to speak of stable and singular identities, sharply defined psychopathologies, or non-shared psychiatric disorders (Öztürk, 2022d). The dissoanalytic school (Öztürk, 2022a; 2022b) actively challenges long-term, single-focus, static psychotherapy models and psychiatry practices that have become clichéd and lost their efficacy. In this context, Öztürk's "*Trauma Based Alliance Model Therapy*," which places fundamental importance on individuation, is recommended especially for the treatment of trauma-origin psychiatric disorders (Öztürk, 2021). Additionally, in the development of new psychotherapy models, patients' expectations have become increasingly important! The success or efficacy of psychotherapies is not merely to eliminate psychopathology in patients but to ensure their psychological integration and individuation (Öztürk, 2021; Öztürk & Ayhan, 2021).

Monolithic cyber cultures have transformed psychotherapy methods and mental health professionals into a commercialized product category for advertising purposes. In today's modernist societies, where information flows are easily accessible digitally, clients' intellectual levels have begun to surpass those of psychotherapists. Clients no longer settle for the psychotherapy methods and mental health professionals presented to them; they increasingly adopt contemporary approaches (Öztürk, 2021) and holistic psychology frameworks (Phan et al., 2021) that go beyond classical psychotherapy methods. Today, a significant portion of existing psychotherapy methods has proven highly inadequate in addressing necriphysiphiliac approaches, which are focused on massifying subjects characterized by hedonism and addiction. Individuals have increasingly distanced themselves from their own identities, freedoms, spontaneity, and nature, becoming pleasure- and addiction-linked, nature-hostile, and artificial selves (Öztürk, 2024a)! In this context, certain traditional or contemporary psychotherapy approaches and mental health professionals serving oppressive political systems have become incapable of meeting the expectations of individuals who have distanced themselves from their identities yet seek freedom. Even if patients' psychopathologies are reduced or resolved to a certain extent during psychotherapy sessions, they have begun to aspire toward the next complex process they are attempting to define: the transformation into their "*best version of self*." (Öztürk, 2021; 2022a).

From a dissoanalytic school perspective, individuation is a conscious choice rather than merely a developmental or evolutionary process (Öztürk, 2022b). As Öztürk emphasizes, a person becomes whole when self-actualized and is liberated from psychopathologies rooted in traumatic experiences! The core mission of identity, whether as a psychogenic and digital image or as an internal or external reality, is to maintain authenticity and enable individuation in the face of dedifferentiation, to preserve optimal relational distance in close relationships, to set boundaries in thoughts, emotions, and behaviors, and to exercise moderation in stimulus intake (Öztürk, 2024b). The awareness of possessing a multiple identity, multiple consciousness, and multiple memory is the moment of closest contact with absolute reality and core philosophy. However, consciousness, memory, and identity are not singular, easily

comprehensible psychic systems, as each individual psychic element is inherently more complex than the holistic sum of its multiple counterparts (Öztürk, 2023a). Dissoanalytic theory emphasizes that human-origin individual traumas transform into human-origin societal traumas, and human-origin societal traumas, in turn, transform into further human-origin societal traumas. Individuals generate different psychogenic forms of their identities, consciousness, and memories in all transformation processes associated with their own experiences and with positive or negative events, in order to become the best version of themselves and maintain functionality (Öztürk, 2022a; 2023b).

Self-Sabotage or Individuation

The dissoanalytic school, closely associated with pluralism (Öztürk, 2022a), defines identity as a system of capacities, defenses, and creative mechanisms that operates on the principle of reciprocity across physical, psychological, and spiritual dimensions, oriented toward multiple absolute principles at its core. Identity is the state of awareness, in absolute reality, of what we are or are not, as expressed in the combination of our physical, psychological, and spiritual dimensions, both from individual and digital visibility as well as societal and collective reciprocity perspectives. Today, oppressive systems, cyberspace, and digital communication networks create "*cyber dissociation*" in individuals, massifying them and alienating them from themselves and their identities (Öztürk, 2020; Öztürk ve ark., 2025). Individuation signifies both the transformation into the best version of oneself and the achievement of psychosociodigital integration within cyberspace. As the most effective weapon against dedifferentiation, obedience, and self-sabotage, individuation enables individuals to associate their talents, intellectual capacities, and vital coping strategies on a higher, sustainable psychosociopolitical plane (Öztürk, 2025).

As individuals are dedifferentiated by the monolithic cultural hegemonies and dominant exploitative systems imposed by leaders, their creativity, productivity, and functionality decline, while their susceptibility to suggestion, obedience, and manageability increases. In cyberspace, people are typically controlled either through empathy deficits or hyper-empathy (Öztürk, 2023b; 2024a). Both empathy deficits and hyper-empathy significantly obstruct the full comprehension of absolute reality. In the comprehension of absolute reality, developing an optimal level of empathy while avoiding self-sabotage and individuation function as the primary agents. Self-sabotage operates as an active agent within re-victimization cycles (Öztürk, 2024b; 2025). Identity, the most authentic part of a person, serves as a spiritual integration mechanism operating across individual, societal, and digital axes, and preserving the uniqueness of identity is one of the most fundamental prerequisites for individuation (Öztürk, 2024b). From a dissoanalytic perspective, individuation occurs at the highest intersection of the individual, societal, and digital axes, but only after traumatic experiences have been neutralized (Öztürk, 2022a). The primary obstacles to individuation include control, obedience, digital stimulus bombardment, dissociation, unneutralized traumatic experiences, dysfunctional interpersonal relationships, functional losses, and psychiatric disorders (Öztürk, 2025). Individuals and societies that fail to self-actualize drift away from intergenerational developmental focus and, sooner or later, are erased from the pages of history!

Digital Rumination, Regenerative Dissociation, and the Association Theory

From a dissoanalytic perspective, internet addiction serves as the womb of all addictions and essentially functions as a tool of control for oppressive systems. Individuals increasingly attempt to tolerate any oppressive system by developing digital dependencies or addictions, a phenomenon Öztürk terms "*digital rumination*." Digital rumination operates as a temporary shield against cyber traumas.

According to the dissoanalytic school, one of the associative functions of the self, "*regenerative dissociation*," is an adaptive "*psychosocial defense pattern*" that can be consciously experienced after chronic traumatic events and particularly successive positive life experiences, enabling intergenerational development (Öztürk, 2022a; 2022e). A successful life, by fostering regenerative dissociation rather than focusing on traumatic events, strengthens an individual's creativity and synthesis capacities. Psychologically integrated subjects who are committed to their profession can achieve a productive state by temporarily maintaining their cognitive functions at a high level, that is, by experiencing "*regenerative dissociation*." This form of dissociation is frequently observed in individuals who distance themselves from pleasure- and consumption-oriented drives and dedicate themselves to science, art, and virtuous human endeavors, such as leaders in the fields of science and art (Öztürk, 2024c).

From a dissoanalytic perspective, regenerative dissociation is the capacity of individuals to utilize their potentials at a higher level than in their ordinary lives, in tandem with crisis intervention abilities and advanced relational (associative) capacities (Öztürk, 2022a; 2024c). Individuals consciously and temporarily detach from their current selves, differentiating in a positive direction, in order to become the best version of themselves or to achieve individuation. Positive interpersonal relationships or socially constructive roles do not exhibit a direct association with regenerative dissociation. Instead, positive human interactions and the ordinary roles of actual life function as a psychogenic catalyst within routine practices. Regenerative dissociation is predominantly observed in qualitative human profiles who dedicate themselves to science, art, or humanity and possess psychosociopolitical missions (Öztürk, 2024c). This form of dissociation strengthens the associative functions of the self, enhancing creativity, individuation, and synthesis abilities!

Regenerative dissociation enables subjects, who can temporarily disengage from their concrete aspects and focus on their abstract aspects, to achieve maximal functioning in thinking, feeling, attention, creativity, intelligence, and language. Pre-psychotic and psychotic individuals are unable to experience regenerative dissociation, as it represents the most advanced dimension of psychic integration and normality. In this context, regenerative dissociation stands among the primary determinants of the neurotic–psychotic distinction. Fundamentally, regenerative dissociation is a planned and controlled form of "*associative dissociation*." (Öztürk, 2024c). According to the dissoanalytic school, associative and regenerative dissociation continue, albeit gradually, to spread as a more preferable creative mode of thinking for today's digital networked society (Öztürk, 2022a; 2024c). Öztürk posits that the natural self in a normal individual evolves, within a developmental space, into the "*integrative self*." However, in individuals who cannot metabolize their traumatic experiences, the integrative self splits into its constituent parts. From the perspective of dissoanalytic theory, the splitting of the integrative self into its constituent parts constitutes an associative dissociation. Individuals can neutralize their traumatic experiences only by experiencing associative dissociation, and it is precisely at this moment that psychic or psychological integration occurs (Öztürk, 2022b; 2024c).

The associative dissociation and regenerative dissociation experienced through a "*co-conscious multiple self system*," which enables the metabolism of traumatic experiences, the utilization of potentials at their highest level, and the achievement of psychosocial adaptation, represent the optimal level of psychological integration (Öztürk, 2024c). From a dissoanalytic perspective, the highest level of normality is "*regenerative integration*." In today's digital age, traumatized subjects with the capacity for regenerative integration are already capable of experiencing "*associative cyber dissociation*" through their multiple self-systems, allowing them to maintain integration even in the face of dissociogenic stimulus bombardments (Öztürk, 2022d; 2024c). From the perspective of dissoanalytic theory, there exists a close dynamic relationship between regenerative dissociation capacity and psychic integration,

synthesis ability, and holistic thinking. In the experience of regenerative dissociation, all associative functions of the self operate at their highest capacity. Functioning as a psychogenic revolution in the ordinary flow of life, regenerative dissociation essentially constitutes a "*reintegration of the mind*", or even the mind's reemergence (Öztürk, 2022a; 2024c). This reintegration of the mind is, in essence, the very manifestation of our psychic and psychological reciprocity!

According to Öztürk, "*regenerative dissociation*" is the capacity to accept absolute reality as it is, without relating it to personal concepts, and to utilize one's potentials in the most adaptive and effective manner within the orbit of this absolute reality (Öztürk, 2024c). From a dissoanalytic perspective, regenerative dissociation is development- and innovation-oriented. Only individuals who are psychically integrated and have neutralized their traumatic experiences can fully experience regenerative dissociation. It enables higher-level synthesis and integration abilities in subjects who can simultaneously experience both connectedness and disconnectedness. In all traumatized individuals, regenerative dissociation is strongly felt before, during, and after psychic integration (Öztürk, 2022a; 2024c). Subjects capable of experiencing regenerative dissociation possess stronger coping strategies when faced with traumatizing events and are therefore able to neutralize negative life experiences more effectively (Öztürk, 2022a). From a dissoanalytic perspective, individuals with regenerative dissociation capacity are resistant to suggestion and hypnosis and, when confronted with traumatic experiences, go beyond freezing, submission, or dissociative responses, employing fight-or-flight reactions to the highest degree. The ultimate culmination of regenerative dissociation is regenerative integration (Öztürk, 2022b; 2024c). Regenerative integration is the process of forming new connections between creative ideas and original thoughts. In the face of chronic oppressions, dysfunctional family dynamics, violence-oriented maladaptive or negative child-rearing styles, and traumatic experiences, it embodies a resilient, empathetic, prudent, and neutralizing psychosocial structure. According to dissoanalytic theory, regenerative integration is, in essence, individuation itself (Öztürk, 2024c). Öztürk continues to develop the "*Association Theory*," which is founded on individuation, the associative functions of the self, and both psychological and psychic integration!

References

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), 631-650.

Öztürk, E. (2022a). Dissoanalysis as a modern psychotraumatology theory: Denial trauma and mass dissociation versus dissociative revolution and psychocommunal therapy. *Medicine Science*, *11*(2), 1359-1385.

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. (2022e). Modern psychotraumatology and dissociation theories. In: Ozturk E, ed, *Psychotraumatology*. Ankara: Turkish Clinics. p. 41-69.

Öztürk, E. (2023a). 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. (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. (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.

Ozturk, E. (2024c). Dissoanalytic theory of migration as a transboundary escape experience from transgenerational traumatic experiences: Regenerative dissociation and developmental migration in the face of a global monolithic cultural hegemony. *Medicine Science*, *13*(2), 356-382

Öztürk, E. (2025). 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., & Ayhan, H. (2021). Basic principles and basic components of psychotherapy. *Artuklu Humanities, 1*(6), 136-58.

Öztürk, E., Derin, G., & Erdoğan, B. (2025). The development and preliminary validation of the Cyber Dissociative Experiences Scale: Its associations with childhood trauma, online dissociative experiences, and social media addiction. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 100545.

Phan, H. P., Ngu, B. H., & White, M. O. (2021). Introducing 'holistic psychology'for life qualities: A theoretical model for consideration. *Heliyon, 7*(1), e05843.

OYUNLAŞTIRILMIŞ ATÖLYELER YOLUYLA KÜLTÜREL MİRAS ÖĞRENİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Yağmur Tuğba BAYRAM YILMAZ

Uzman, Adapazarı ENKA Okulları

yagmur.yilmaz@enka.k12.tr

ORCID ID: 0000-0002-7629-950X

Özet

Bu araştırmada alfa kuşağı olarak ele alınan dijital dünya ile ilişkili olan neslin "doğal ve tarihi güzellikler" kavramına karşı bakış açılarını dijital ortamlar aracılığıyla ortaya koymak ve konuya dair atölye çalışmaları ile iletişim, iş birliği gibi sosyal becerileri geliştirmekle beraber temel düzeyde konu hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin bilgilerini zenginleştirmek hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda öğrencilerin kalıplaşmış öğrenme ortamlarından uzaklaşarak yeni, daha farklı öğrenme metodlarıyla birlikte kalıcı ve etkili öğrenmeleri amaçlanmıştır. Tasarlanan atölye çalışmalarında iki farklı oyun, hem fiziksel hem de dijital ortamda oynanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmelerini sağlamak amacıyla, Bing ve ChatGPT gibi dijital araçlardan da yararlanılarak "Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihi Güzellikler" kitabı üzerinden bir sunum gerçekleştirilmiştir. Araştırma, eylem araştırması ile desenlenmiştir. Sınıf ortamında uygulanan yöntemler dışında bağımsız yaklaşımlarla birlikte öğrenme ortamlarına farklı bir boyut kazandırarak öğrencilerin iletişim ve iş birliği içerisinde çalışmalarından ve öğrencilerin araştırmada doğrudan yer almaları sebebiyle eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma süreci Sakarya'daki bir okulda eğitim gören 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Süreci değerlendirmek için ön test ve son test verilerinden ve oyunlaştırma atölyeleri kapsamında oynanan oyunlardan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu atölye çalışması sürecinde oyunlaştırmanın ve dijital araçların kullanımının motivasyonu, öğrenciler arasındaki aktarım ve iletişimi arttırdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kültürel miras, oyunlaştırma, sürdürülebilirlik, yapay zekâ

LEARNING CULTURAL HERITAGE THROUGH GAMIFIED WORKSHOPS: AN ACTION RESEARCH STUDY

Abstract

This study aims to reveal the perspectives of the generation associated with the digital world, referred to as the alpha generation, on the concept of "natural and historical beauty" through digital environments. It also aims to develop social skills such as communication and collaboration through workshops on the subject, while enriching the knowledge of students who have a basic understanding of the topic. In line with these objectives, the aim is for students to move away from conventional learning environments and achieve lasting and effective learning through new and different learning methods. In the designed workshops, two different games were designed to be played in both physical and digital environments. To ensure students' lasting and effective learning, a presentation was made using the book "Labyrinth of Legends: Natural and Historical Beauties," utilizing digital tools such as Bing and ChatGPT. The research was designed as action research. Action research was used because it adds a different dimension to learning environments with independent approaches in addition to the methods applied in the classroom, enabling students to work in communication and collaboration, and because the students were directly involved in the research. The research process was conducted with 60 students attending a school in Sakarya. Data from pre-tests and post-tests, as well as data obtained from games played within the scope of gamification workshops, were used to evaluate the process. Findings from this workshop process revealed that the use of gamification and digital tools increased motivation, transfer, and communication among students.

Keywords: Cultural heritage, gamification, sustainability, artificial intelligence

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersindeki 'Doğal ve Tarihi Güzellikler' konusunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması ve kalıcı öğrenme sağlanması için farklı öğretim yöntemleri kullanılması önemlidir. Oyunlaştırma gibi öğrencilerin motivasyonunu arttıran ve aktif katılımını sağlayan yöntemler, bu konunun daha etkili bir şekilde öğretilmesine katkı sağlayabilir. Oyunlaştırma, öğrencilerin konuya olan ilgisini artırarak, daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı olur. Ne yazık ki, oyunlaştırma yönteminin eğitimde yeterince yaygınlaşmaması, öğrencilerin bu konuyu genellikle tekdüze yöntemlerle öğrenmelerine neden olmaktadır.

Geçmişle kıyaslandığında, günümüz çocukları farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir. Dikkat sürelerinin kısalması ve çoklu görevlere daha yatkın olmaları gibi özellikler, 'çekirge zihni' olarak adlandırılan bir durumu ortaya çıkarmıştır. Bu kavram, Papert (2004, akt. Pedró, 2006, 10) tarafından, dikkatini bir noktada yoğunlaştıramayan ve sürekli yeni uyaranlara yönelen bireyleri tanımlamak için kullanılmıştır.

Öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamak, kavramlarını arttırmak için öğrenme ortamlarında oyunlaştırmaya yer verilmelidir. Çocuklar oyunlaştırma ile öğrenim sürecinde daha aktif öğrenerek iş birliği ve iletişim gibi becerileri bu süreçte gelişme göstermektedir. Son zamanlarda oyunlaştırma, çocuklara katkı sağlaması nedeniyle öğretim yöntemleri arasında önemli bir yere sahiptir.

Mevcut hayat tempomuz, isteklerimizi karşılayabilmek adına teknolojiye ihtiyaç duyar. Hayatımızda geleneksel eğitim metotlarından; sınıf düzeni, ezbere dayalı öğrenme, sınav odaklı değerlendirme, tek yönlü iletişim, katı disiplin anlayışından uzaklaştırarak yenilikçi eğitim metodları kullanılmalıdır. Bunun sebebi ise geleneksel eğitim metotlarının öğrenciler üzerinde derse katılım ve motivasyon oranında azalmaya sebep olmaktadır. Oyunlaştırma ise öğrencilerin öğrendiği bilgilerin akılda kalıcılık; görsel, işitsel, duyusal ve eğlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılar. Oyunlaştırma yöntemi teknoloji ile beraber büyüyen çocukların öğrenme isteğini arttıran bir yöntemdir.

Yapay zeka, eğitimde sadece not verme veya ödevleri değerlendirme gibi sınırlı bir rol üstlenmiyor; kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktan, öğrenme zorluklarını tespit etmeye ve hatta eğitim sistemlerinin genel etkinliğini artırmaya kadar geniş bir yelpazede kullanılıyor. Yapay zeka ve oyunlaştırmanın bir araya gelmesi, eğitimi kökten değiştiriyor. Bu güçlü ikili, öğrenmeyi daha ilgi çekici, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş hale getiriyor. Yapay zeka destekli sistemler, öğrencilerin hatalarını anında tespit ederek geri bildirim veriyor. Oyunlaştırma ise bu geri bildirimleri oyun mekanikleri ile birleştirerek öğrenmeyi daha motive edici hale getiriyor. Bu nedenle öğrencilerin "Doğal ve Tarihi Güzellikler" kavramını öğrenmelerine yönelik yapay zeka destekli oyunlar tasarlanmıştır. Ayrıca Bing, Wordwall, Quizizz gibi web 2.0 araçları kullanılmıştır. Projede aktif olarak kullanılan Bing uygulaması Microsoft tarafından oluşturulan bir arama motorudur. Atölye çalışmasında kullanılacak olan görselleri oluşturmakta Bing'in sağladığı "yapay zeka görsel oluşturma" aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin ders saatlerinde öğrenmiş oldukları ve bildiği bilgileri günlük hayatta kullandıkları, alışık oldukları teknolojik platformlar sayesinde daha kalıcı hale getirilmiştir. Eğitim sırasında oyunlaştırmanın ve oyun unsurlarının kullanımı eğlenceli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunar. Köroğlu'na (2022) göre, oyunlaştırma, oyun tasarımının temel öğelerini alarak farklı ortamlara uyarlayan ve bu sayede yenilikçi çözümler sunan bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. 8. Sınıf öğrencileri olarak 5.sınıfta olan öğrencilere kültürel mirasımızı oyunlaştırma yöntemini kullanarak onlara bu konuyu tanımalarına olanak sağlanması hedeflenmiştir.

Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencilerine yönelik tasarlanan, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile uyumlu oyunlaştırılmış atölye çalışmalarının, öğrencilerin kültürel mirasa yönelik bilgi düzeylerini, tutumlarını ve yaratıcılıklarını ne ölçüde artırdığı ve bu süreçte yapay zeka destekli platformların öğrenme deneyimlerine nasıl katkı sağladığı incelenecektir. Geleneksel eğitim yöntemleri ile karşılaştırıldığında, yapay zeka destekli oyunlaştırma platformlarının, ortaokul öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik bilgi edinme ve beceri geliştirme süreçlerine daha etkili bir katkı sağladığı hipotezi test edilecektir.Araştırmanın hedefleri ;

Ortaokul öğrencilerinin kültürel miras kavramına yönelik temel bilgilerini, oyunlaştırma yöntemiyle daha derinlemesine ele almak,

Oyunlaştırılmış atölye çalışmalarıyla öğrencilerin Doğal ve Tarihi Güzellikler kavramına karşı bakış açılarını ortaya koymak,

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda tasarlanan atölyelerle öğrenci görüşlerini ve elde edilen ürünleri inceleyerek değerlendirmek.

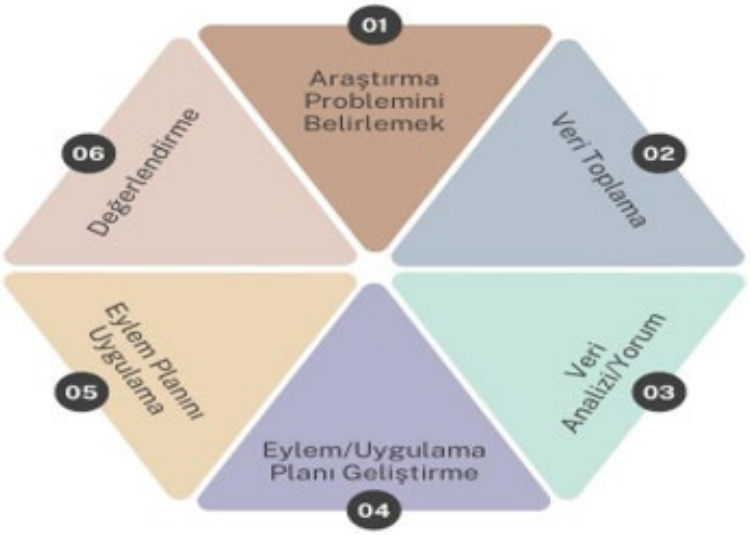
Ortaokul öğrencilerinin kültürel mirasımız hakkında okul ortamında öğrendikleri temel bilgileri oyunlaştırma yöntemiyle daha detaylı bir şekilde ele alarak bakış açılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine (Nitelikli Eğitim, Karasal Yaşam) yönelik tasarlanan atölye çalışmaları sayesinde öğrencilerden aldığımız öğrenci görüş ve ürünlerini incelenerek değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefle; “Öğrencilerin oyunlaştırma, yapay zeka platformları ve kültürel miras kavramına karşı bakış açısı nedir?, Oyunlaştırılmış atölye çalışmalarının öğrenci görüşlerine ve öğrenme sürecine etkisi nedir? “sorularına cevap aranacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu proje, 5. sınıf öğrencilerinin "Doğal ve Tarihi Güzellikler" konusunu Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (Nitelikli Eğitim ve Karasal Yaşam) çerçevesinde oyunlaştırılmış atölye çalışmalarıyla öğrenmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin normal öğrenme ortamlarından uzaklaşarak yeni nesil teknolojilerle iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlanacaktır. Araştırmada oyunlaştırılmış yaratıcı etkinliklerle işlenen atölyelerin uygulama süreci, verimliliği, öğrenci üzerindeki etkileri incelenerek kavramlar hakkında bilgi sahibi olmak ve mevcut temel bilgilerini dışındaki bilgileri oyunlaştırma iş birliği ve iletişim sayesinde derinleştirerek konu hakkında bilgi sahibi olmaktır. Kapsayıcı bir bakış açısıyla tasarlanan sürdürülebilirlik eğitim uygulamasının tarihi ve doğal güzellikler kavramına yönelik bilimsel süreç becerisini etkilediği gibi, iş birliği ve bilgi aktarımı becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tasarlanacak atölye çalışmaları sosyal hayatta ihtiyaç duyulan transfer, sorgulama, yaratıcı düşünme ve iletişim gibi becerileri ve aktif olarak kullanılan temel kalıpları oyunlaştırılmış bir şekilde öğrenciler ile buluşturmayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, oyunlaştırılmış atölye çalışmalarıyla hedeflenen kazanımları değerlendirmek amacıyla eylem araştırması yöntemiyle tasarlanmıştır. Eylem araştırması, sosyal bağlamda eylemlerin değerini artırmaya yönelik bir çaba olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2022, s.273). Araştırmacının problemi belirleyerek çözüm yolları geliştirmesi ve süreç boyunca bu çözümleri uygulaması nedeniyle bu yöntem tercih edilmiştir.



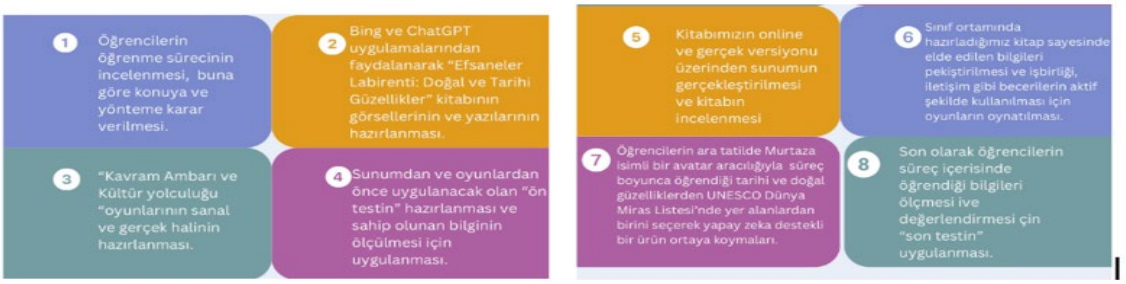
Şekil 1. Eylem Araştırma Süreci

Araştırma, Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan özel bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Atölye çalışmalarına 35 kız ve 25 erkek olmak üzere toplam 60 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmalar, öğrencilerin *Sosyal Bilgiler* dersi kapsamında hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada veriler şu araçlarla toplanmıştır:

- Ön test ve Son test: Öğrencilerin bilgi düzeylerini ve kazanımlarını ölçmek için atölye öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır.
- Araştırma Günlükleri: Araştırmacı süreç içindeki gözlem ve değerlendirmelerini içermektedir.
- Öğrenci Ürünleri ve Sonuçları: Öğrencilerin çalışmaları sırasında ortaya koydukları materyaller ve cevapları analiz edilmiştir.
- Dijital Oyun Platformları ve Oyunlar: Oyunlaştırma sürecinde kullanılan dijital araçlar sürecin etkinliğini değerlendirmek için kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada aynı zamanda "Kültürel Miras'ın'' öneminin farkına varılması ve değer görmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması şu basamaklarla uygulanmıştır:

- Problemin Tanımlanması: Araştırmacı, öğrencilerin kültürel miras kavramına yönelik bilgi eksikliklerini belirlemek için ön test uygulamış ve mevcut bilgi seviyelerini analiz etmiştir.
- Atölye Planlaması: *Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihi Güzellikler* kitabı temel alınarak hem online hem de basılı materyaller kullanılarak bir sunum planlanmıştır.
- Atölye Uygulaması: Öğrencilere sunum sırasında iletişim kurmaları, tartışmaları ve iş birliği yapmaları teşvik edilmiştir. Sunumun yanı sıra oyunlaştırılmış etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin konuya olan ilgisi artırılmıştır.
- Değerlendirme: Atölye sonunda son test uygulanmış ve öğrencilerin süreç boyunca ortaya koydukları ürünler analiz edilmiştir.



Şekil 2. Uygulanan Eylem Araştırmasının Basamakları

Araştırmacı öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini ölçmek amacıyla "ön test" uygulanmıştır. Çalışmada öğrenciler konu hakkındaki bilgi seviyesini ölçer ve araştırmacı yapılacak atölye çalışmasını öğrencilerin bilgi seviyesine göre şekillendirir.

Araştırmacı, Yeni Maarif Modeli'nin kültürel mirasın aktarımına verdiği önemi, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve teknolojiyi etkin kullanma becerileriyle birleştirerek, "Efsaneler Labirenti Atölyesi" kapsamında oyunlaştırma ve yapay zeka temelli bir öğrenme deneyimi tasarlamışlardır. Bing ve ChatGPT yapay zeka araçları kullanılarak "Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihi Güzellikler" kitabındaki kültürel unsurların görsellerinin oluşturulması sağlanmıştır. Yapay zeka kullanarak tasarlanan görseller tasarımları sebebiyle öğrencilerin dikkatini çekerek odaklarını arttırmıştır. Ayrıca kitaba zenginlik katmıştır. Kullanılan görsel oluşturma araçlarına araştırmacı doğal ve tarihi unsurları betimlemiştir, uygulamalar aktarılan verileri kullanarak gerçeğe yakın görseller tasarlamıştır.

Bu atölye çalışmasında "Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihi Güzellikler" kitabının online ve gerçek hali üzerinden konuyla alakalı sunum gerçekleştirilmiştir. Kitapla ilişkili sunum süreci, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını, tartışmalara katılmalarını ve konu hakkındaki bilgi düzeylerini derinleştirmelerini sağlayan etkili bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu tür sunumlar, öğrencilerin günlük yaşamda sıklıkla kullandıkları teknolojiden yararlanarak konuyu daha kolay anlamalarına ve sınıf içinde etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturarak bilgilerin kalıcılığını artırmalarına yardımcı olur. Bu atölye çalışmasında, Türkiye'de bulunan doğal ve tarihî güzelliklere yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla bir sunum gerçekleştirilmiştir. Sunumda, UNESCO Dünya Miras Listesi'nde yer alan doğal ve tarihî miraslardan örnekler sunulmuş; her bir mirasın kültürel ve tarihsel önemi üzerinde durulmuştur. UNESCO, dünya genelindeki kültürel ve doğal mirasın korunmasını sağlamak amacıyla 1972 yılında "Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme"yi, 2003 yılında ise "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi"ni kabul etmiştir (UNESCO, 1972; 2003). Sunum sırasında öğrencilerin dikkatini çekmek ve konuyla daha güçlü bir bağ kurmalarını sağlamak için görsel materyaller, kısa videolar ve etkileşimli oyunlar kullanılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda sunum esnasında sorgulama çalışmaları yaparak soru-cevap kısmında elde ettiği verileri günlüklerine not olarak almıştır.

Öğrenciler, yapay zeka destekli interaktif bir harita kullanarak Türkiye'nin farklı bölgelerindeki doğal ve tarihi miras alanlarını keşfetmişlerdir. Haritada, ilgili alanlara ait efsaneler, tarihi bilgiler ve korunma yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. Sunum sonrasında araştırmacı, hazırlanan "tarihi ve doğal güzellikler" kavramıyla alakalı olan "Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihi Güzellikler" kitabının üzerinden oyunlaştırılmış atölye çalışması sürecine iki farklı oyunla devam etmiştir. Bu süreçteki ilk oyun olan 'Kavram Ambarı' oyunu için öğrenciler iki farklı gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin iş birliği becerisini geliştirmeye katkı sağlayan ve öğrencilere aktif öğrenme ortamı sunan bu oyunda öğrenciler

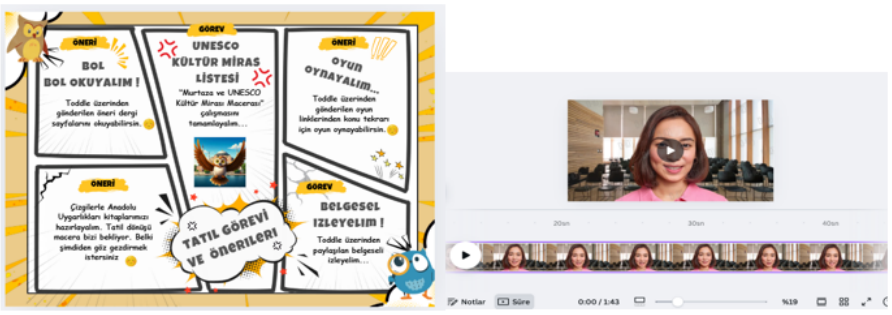
birbirlerine oyundan önceki süreçte öğrendikleri kavramları anlatmayı amaçlamışlardır. Aktif öğrenme, öğrencilerin süreç içinde bilgiye kendilerinin ulaştığı, edindikleri bilgileri aktardıkları ve iş birliği içinde çalışarak bilgileri kendi aralarında harmanlasınlar öğrenme ortamına denir (Çalışkan, 2005).

Öğrenciler arasında iletişim kurarak sürecin başında öğrendikleri bilgileri daha kalıcı hale getirmeyi sağlayan "Kavram Ambarı" oyunundan sonra "Kültür Yolculuğu" oyunu oynanmıştır. Bu oyun kapsamında öğrenciler, hem yapay zeka destekli bir harita kullanarak hem de fiziksel bir harita kullanarak Türkiye'nin farklı şehirlerindeki doğal ve tarihi miras alanlarını incelemişlerdir. Doğal ve tarihi miras alanlarını uygun şehire yerleştirmeyi amaçlamışlardır. Bireysel olarak gerçekleştirdikleri bu oyun kavramlar arasında anlamlı bağlantılar oluşturarak hatırlamayı ve etkili öğrenmeyi kolaylaştırır.

Araştırma etkinlikleri sürecinde araştırmacı, katılımcı gözlemci rolüyle etkinliklerin uygulanışına ilişkin olan notlar almış ve bu veriler bulgular kısmında yorumlanmıştır. Merriam'a (2009) göre, gözlemler sırasında fiziksel ortamın betimlenmesi, öğrencilerin katılım düzeylerinin değerlendirilmesi ve oyun sürecindeki etkileşimlerin incelenmesi, nitel araştırmalarda kritik öneme sahiptir. Araştırmacı, bu unsurları göz önünde bulundurarak elde ettiği verileri, araştırmacı günlüklerinde ayrıntılı bir biçimde raporlamıştır.

Kültürel Mirasın Dijital Hikayeleştirilmesi

Araştırmacı aynı zamanda ders öğretmeni olarak öğrencilerin ara tatilde gerçekleştirecekleri "Kültürel Miras Macerası" çalışmasını yapay zeka destekli bir öğrenme deneyimi olarak tasarlamış ve Murtaza isimli bir avatar aracılığıyla hikaye temelli bir yaklaşımla sunmuştur. Oyunlaştırma literatüründe, avatarların öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili bir araç olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Örneğin, Hamari ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, avatarların kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine katkıda bulunduğu ve öğrencilerin öğrenme sürecine olan bağlılığını artırdığı belirtilmiştir. Bu çalışmada da avatar Murtaza (baykuş), öğrencilere hem rehberlik etmiş hem de çalışmaları onun ağzından verilerek öğrencilerin empati kurma, problem çözme ve iş birliği becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmıştır. Ayrıca avatarların hikaye temelli öğrenme süreçlerinde, konuları öğrenciler için daha ilgi çekici ve akılda kalıcı hale getirdiği bulgusu (Johnson et al., 2017) bu çalışmanın tasarımında önemli bir rol oynamıştır. Murtaza, öğrencileri UNESCO Dünya Mirası Listesi'ndeki kültürel ve doğal değerlerle bağlantı kurarak, oyun temelli görevler ile öğrenmeye teşvik etmiş ve öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getirmiştir. Yapay zeka destekli bir platform aracılığıyla, öğrenciler seçtikleri miras alanlarıyla ilgili bilgiler toplarken, bu bilgileri yaratıcı sunumlarla oyunlaştırarak sınıf içinde paylaşmışlardır. Hikayeleştirilmiş görevlerin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine anlam kazandırmada ve öğrenci bağlılığını artırmada etkili olduğu belirtilmektedir (Lee & Hammer, 2011).



Görsel 1. Öğrencilere verilen çalışma görseli ve D-ID Yapay Zeka Sunucuları Programının Görseli

Araştırmacı, oluşturduğu hikayeyi yapay zeka destekli bir program aracılığıyla seslendirmiş ve hikaye ile görev yönergesini, “Murtaza Baykuş'un Gizemli Görevi” başlığı altında öğrencilere sunmuştur. Hikayede, öğrencilerden “Türkiye’nin Doğal ve Tarihi Güzellikleri” teması çerçevesinde bir tanıtım sunumu hazırlamaları istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler, seçtikleri kültürel miras öğesini tanıtmak amacıyla yapay zeka tabanlı uygulamalardan faydalanmış ve bu teknolojiler aracılığıyla yaratıcılıklarını sergileyerek özgün sunumlar ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanmalarına olanak sağlamış ve aynı zamanda kültürel mirasa ilişkin farkındalıklarını artırmayı hedeflemiştir.

Murtaza Baykuş'un Gizemli Görevi Yönergesi

"Sevgili öğrenciler, ben Murtaza! Türkiye'nin gökyüzünü gezip, ülkemizin her köşesini keşfeden bilge bir baykuşum. Sizlere çok önemli bir görev vermem gerekiyor. Biliyorsunuz ki ülkemiz, kadim medeniyetlere ev sahipliği yapmış ve bu medeniyetlerden bize çok değerli miraslar kalmış. UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan bu miraslar, ülkemizin gururu ve dünyanın ortak mirası. Ancak son zamanlarda kötü niyetli bazı kişiler, bu mirasları yok etmek istiyorlar. Ben de bu kötü niyetli kişilere karşı sizin yardımınıza ihtiyacım var. Sizlerden, UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan bir yeri seçmenizi ve bu yer hakkında detaylı bir araştırma yapmanızı istiyorum. Araştırmanızda şu sorulara cevap bulmaya çalışın:

- *Seçtiğiniz yer neresi ve neden önemli?*
- *Bu yerin tarihi geçmişi nedir?*
- *Burada hangi medeniyetlere ait izler bulunuyor?*
- *Bu yerin gelecek nesillere aktarılması neden önemli?*

Araştırmanızı tamamladıktan sonra, bir sunum veya poster hazırlayarak sınıfınızla paylaşın. Sunumunuzda, seçtiğiniz yerin önemini, tarihini ve özelliklerini görsel materyallerle destekleyerek anlatabilirsiniz. Unutmayın, sizler geleceğin koruyucularısınız. Bu görevi başarıyla tamamlayarak, ülkemizin kültürel mirasını korumak için önemli bir adım atmış olacaksınız. Başarılar dilerim!"

Araştırmada, "Murtaza Baykuş'un Gizemli Görevi" adlı hikaye, öğrencilere yönelik oyunlaştırılmış bir öğrenme deneyimi olarak kurgulanmıştır. Bu görev, hem öğrencilerin kültürel miras hakkında bilgi edinmelerini sağlamak hem de onların iş birliği, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirmeye yönelik bir araç olarak tasarlanmıştır. Murtaza isimli yapay zeka destekli bir avatar aracılığıyla hikaye aktarılmış, bu da öğrencilerin derse olan motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynamıştır. Hikayenin kurgusu ve avatarın kullanımı, oyunlaştırma tasarımlarında sıkça vurgulanan *hikaye anlatımı* ve *karakterle etkileşim* unsurlarını içermektedir. Bu unsurlar, öğrenci katılımını ve görevlerin anlamlı bulunmasını artırmak için etkili bir yöntem olarak literatürde desteklenmektedir (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011).

Öğrencilere verilen görev, UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan doğal ve tarihi güzelliklerin araştırılmasını içermekte ve bu bağlamda kültürel mirasın aktarımı konusunda farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir. Görev, bir oyunlaştırma unsuru olarak görev tabanlı öğrenme modeline dayanmaktadır. Görev yönergesinde yer alan sorular, öğrencilerin seçtikleri UNESCO Dünya Mirası'na yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine olanak sağlamış ve araştırma temelli öğrenme süreçlerini desteklemiştir.

Öz Değerlendirme Formları ve SonTest

Atölye sonunda, yapay zeka tabanlı bir platform üzerinden öğrencilere yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme, öğrencilerin bilgi kazanımlarını ölçmekle kalmamış, aynı

zamanda öz değerlendirme formları aracılığıyla kültürel miras konusundaki tutumlarını ve farkındalık düzeylerini ele almıştır.

BULGULAR

Bu araştırma kapsamında yürütülen "Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihi Güzellikler" oyunlaştırılmış atölyesi sürecinde elde edilen veriler, öğrencilerin kültürel miras konusundaki farkındalıklarını artırdığını, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bulgular, öğrenci ürünleri, araştırmacı gözlem notları, öğrenci görüş formları ve ön test-son test öz değerlendirme formları gibi farklı veri kaynakları kullanılarak analiz edilmiştir.

Ön Test-Öz Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmacı öğrencilerin kazanımlar hakkındaki bilgilerini ölçmek adına bir ön test uygulaması yapmıştır. Bu ön test uygulamasından sonra öğrencilerin kısaca kendilerini değerlendirebilecekleri dönüşümlü düşünme yazıları yazmalarını istenmiştir. Öğrencilere bu çalışma yapay zeka ile desteklenen web 2.0 aracı olan quizz aracılığı ile gerçekleşmiştir. Öğrencilerin kültürel miras kavramına ilişkin bilgi düzeyi ortalaması [Ön Test Ortalaması] olarak tespit edilmiştir.

Çalışma sırasında ekrana yansıtılan kod üzerinden sisteme giren öğrenciler dijital olarak ekranlarına gelen soruları cevapladılar. 2 öğrenci internet bağlantısı nedeniyle tekrar çıkıp girdi bu sebeple soruları cevapladıkları kısım ortalamaya dahil edildi. Çalışmayı verilen süre dahilinde 57 öğrenci tamamlamıştır.

Sınıf	Başarı Oranı (%)
5A	%46
5B	%35
5C	%39
Ortalama	%40

Tablo 1. Ön Test Ortalamaları

Ön test sonuçlarına göre, 5A sınıfının başarı oranı %46, 5B sınıfının başarı oranı %35 ve 5C sınıfının başarı oranı %39 olarak tespit edilmiştir. Üç sınıfın ortalaması alındığında, öğrencilerin genel başarı düzeyi %40 olarak hesaplanmıştır. Ön test sonuçları, öğrencilerin genel olarak Türkiye'nin doğal ve tarihi mirasları hakkında düşük bir bilgi düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. %40 ortalama, öğrencilerin bu konuda yeterli ön bilgiye sahip olmadığını ancak öğrenme potansiyellerinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. 5A sınıfı, %46 başarı oranıyla diğer sınıflara göre daha yüksek bir başlangıç seviyesine sahipken, 5B sınıfının %35 başarı oranı ile en düşük bilgi düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ön bilgilerinin farklılık gösterebileceğini ve atölye çalışması gibi yapılandırılmış öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin eksik bilgilerini tamamlamak ve daha derin bir öğrenme gerçekleştirmek için önemli bir fırsat sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, sınıflar arasındaki farklarında, öğretim etkinliklerinde farklılaştırılmış yöntemlere ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir.

Ayrıca ön test çalışmasında uygulamada hangi öğrencilerin hangi soruya ne yanıt verdikleri hangi soruların ne kadar doğru yanıtlandığı uygulama tarafından excel tablosunda verilmektedir. Öğrenciler, ön test sonrasında kendi bilgi seviyelerini değerlendirme fırsatı bulmuş ve eksik oldukları alanlarla ilgili farkındalık kazanmışlardır. Bu süreçte dönüşümlü düşünme yapmaları sağlanarak, hem

mevcut bilgi düzeylerini hem de gelecekte bu konulara nasıl yaklaşmaları gerektiğini yorumlamışlardır. EÖ21 "Sınavdan önce Kapadokya'yı sadece peribacaları olarak bilirdim. Ama ön testi yapınca tarihi ve kültürel özelliklerini daha fazla araştırmam gerektiğini fark ettim. Hangi medeniyetlerin yaşadığını bilmiyordum. Şimdi bunu öğrenmek için sabırsızlanıyorum." Bu yorum, öğrencinin mevcut bilgi düzeyinin yetersiz olduğunu fark ettiğini ve bu eksikliği gidermek için bir motivasyon geliştirdiğini göstermektedir. KÖ15 ″Testte Ayasofya ile ilgili çok soru vardı ama hiç cevaplayamadım. Meğer ne kadar önemli bir yer olduğunu bilmiyormuşum. Şimdi araştırma yapıp arkadaşlarıma daha iyi anlatmak istiyorum." Bu görüş, öğrencinin Ayasofya hakkındaki bilgi eksikliğini fark ettiğini ve kendini geliştirmek için çaba göstereceğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğrenme sürecinde işbirlikçi bir yaklaşım sergilemek istediği de dikkat çekmektedir. EÖ34: "Soru sorularak ne bilmediğimi anlamış oldum. Türkiye'nin bu kadar çok tarihi yerini bilmiyordum. Tatilde sadece denize giderdik, ama şimdi ailemle farklı yerlere gitmek istiyorum. Test benim bu konuda düşünmemi sağladı." Bu ifade, öğrencinin dönüşümlü düşünme sürecinde, öğrenme ihtiyacının farkına vararak kişisel ve ailevi planlarını yeniden şekillendirdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin yorumları, ön test uygulamasının sadece bilgi ölçmekle kalmayıp, öğrenme motivasyonlarını artıran ve eksikliklerini fark etmelerini sağlayan bir araç olduğunu göstermektedir. Bu süreçte, öğrencilerin dönüşümlü düşünme becerisi kazanmaları, öğrenme sürecine aktif katılım sağlamalarına olanak tanımıştır. Yorumlarda sıklıkla "farkındalık" ve "araştırma isteği" gibi temaların öne çıktığı görülmektedir. Bu da atölye çalışmalarının ve sonraki süreçlerin öğrenci merkezli tasarlanmasının etkili olacağını ortaya koymaktadır.

Araştırmacı günlüklerine bakıldığında ön test sırasında öğrencilerin soruları yanıtlarken zorlandıkları ve özellikle kavramlarla ilgili bilgi eksikliklerinin dikkat çekici olduğu gözlemlenmiştir. Günlüklerden bir araştırmacıların yorumu şu şekildedir:

Araştırmacı

> Ön testi uygularken öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgi düzeylerinin beklediğimizin altında olduğunu fark ettim. Örneğin, 'UNESCO Dünya Mirası Listesi'ndeki bir yeri tanımlayın' sorusuna birçok öğrenci genel ifadelerle yanıt verdi, ancak belirli bir yeri detaylı açıklayamadılar. Ayrıca, Göbeklitepe gibi çok bilinen bir yer hakkında bile çoğu öğrenci tarihi özelliklerden çok doğal güzelliklere odaklandı.

Araştırmacı

> Atölye çalışmamızı uygulamadan önce öğrencilere kendimizi tanıttık. Bizde onları zaten az çok tanıyorduk. Daha sonra neler yapacağımızı açıkladık. Öğrenciler gayet mutlu gözüküyordu. Ön testte öğrencilerin kavramlarla aralarının nası olduğunu görmek için ön testimizi uygulamaya başladık. Ve sonuçlar bizi biraz şaşırttı. Çoğunun kavram bilgisi çok azdı. Yani beklediğimiz sonuca çokta ulaşamadık.

Bu durum, atölye sürecinde kavram açıklığı sağlamak ve örnek olaylar üzerinden ilerlemek gerektiğini düşündürdü. Ön test sırasında elde edilen bulgular, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri kurmakta zorlandıklarını ve bilgiyi uygulama becerilerinin eksik olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, doğal ve tarihî miras kavramlarını birbirinden ayırmak ve bu kavramları örneklerle ilişkilendirmek konusunda yetersizlik gözlemlenmiştir.

Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihi Güzellikler Sunumundan Elde Edilen Bulgular

Araştırmacı, ön test sonuçlarına dayalı olarak tasarladığı "Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihi Güzellikler" atölyesi kapsamında görsel materyaller ve yapay zeka destekli araçlar kullanarak zengin bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Sunumda Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan doğal ve tarihi güzellikleri tanıtılmış, bu yerlerin kültürel ve tarihi önemi üzerine detaylı açıklamalar yapılmıştır.

Sunum sırasında kullanılan etkileşimli görseller ve kısa videolar, öğrencilerin ilgisini büyük ölçüde çekmiştir. Öğrenciler, sunumun görsel yönleri hakkında olumlu geri bildirimlerde bulunmuş ve içerikte bahsedilen konuları daha kolay anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yorumlarına baktığımızda KÖ2"Sunumda kullanılan görseller çok etkileyiciydi. Kapadokya'yı zaten biliyordum ama burada peri bacalarının nasıl oluştuğunu öğrendim. Şimdi orayı daha çok korumamız gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca sunumun sonunda oynadığımız oyunlar da çok eğlenceliydi." Bu tür yorumlar, öğrencilerin değer aktarımını içselleştirerek ortak miras kavramını daha derin bir şekilde anlamalarını sağladığını göstermektedir.

EÖ1''Sunumdan sonra kendi yaşadığımız yeri düşündüm. Bizim ilçedeki köprü de çok önemli bir yer ama pek bilinmiyor. Bunu tanıtmak için bir şeyler yapmak isterdim'' Öğrencinin bu yorumuna baktığımızda bu bulgu, bazı öğrencilerin toplumsal duyarlılık kazandığını ve ortak mirasın korunmasına yönelik bilinç geliştirdiğini göstermektedir.

EÖ14"Kitaptaki labirent ve sorular bizi düşünmeye teşvik etti. Mesela Ayasofya ile ilgili sorular çok ilginçti. Sınıfla tartışarak cevapları bulduk."KÖ30"Yapay zeka ile hazırlanan görseller çok ilginçti. Mesela Göbeklitepe'yi yapay zekanın gözünden görmek, onun ne kadar özel bir yer olduğunu daha iyi anlamamı sağladı." Öğrenciler, yapay zeka destekli araçlarla hazırlanan görsellerin konuları daha iyi kavramalarına yardımcı olduğunu ve bu yöntemle öğrenmenin daha akılda kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Sunumda kullanılan "Efsaneler Labirenti" kitabının hem online hem de fiziksel versiyonu, öğrenciler arasında tartışma ortamı oluşturmuş ve iletişim becerilerini desteklemiştir.

KÖ37"Pamukkale'nin sadece güzel bir manzara olmadığını, aslında çok eski dönemlerden beri insanlar için önemli bir yer olduğunu öğrendim. Artık burayı daha çok korumamız gerektiğini düşünüyorum." demiştir. EÖ21"Göbeklitepe'nin tarih öncesi insanlar tarafından yapıldığını öğrenmek beni çok etkiledi. Orası insanlık tarihinin bir başlangıç noktası gibi ve bence hep korunmalı." Sunumda yer alan Pamukkale ve Göbeklitepe örnekleri, öğrencilerin bu mirasların yalnızca turistik değil, aynı zamanda kültürel ve tarihi açıdan da çok önemli olduğunu anlamalarını sağlamıştır. Göbeklitepe'nin insanlık tarihindeki yerini vurgulamak ve Pamukkale'nin eşsiz doğal yapısının korunması gerektiğini belirtmek, öğrencilerin değer aktarımı sürecinde etkili olmuştur. Bu yorumlar, UNESCO miras ögelerinin değerinin aktarımı konusunda sunumun başarılı olduğunu göstermektedir.

KÖ54"Yapay zekanın hazırladığı görsellerde Efes Antik Kenti'nin eski hâlini gördük. O kadar gerçekçiydi ki, orada yürüdüğümü hayal ettim. Şimdi buranın neden bu kadar değerli olduğunu daha iyi anladım."KÖ29 "Pamukkale'nin doğal yapısını o yapay zeka görselleri sayesinde çok daha iyi anladım. Travertenlerin neden zarar görmemesi gerektiğini kavradım." Yorumlara baktığımızda araştırmacıların yapay zeka destekli görsellerle Pamukkale'nin travertenlerini ve Efes Antik Kenti'ndeki Celsus Kütüphanesi'ni detaylı bir şekilde sunmaları, öğrencilerin bireysel katılımını artırmıştır. Görsellerin, öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir olması ve ilgi çekici bir şekilde sunulması, öğrenme sürecini güçlendirmiştir. Bu görüşler, teknolojinin etkili kullanımıyla bireysel öğrenme süreçlerinin desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Sunum sırasında yapılan soru-cevap oturumları, öğrencilerin bilgiyi analiz etme ve yorumlama becerilerini geliştirmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlardan ve yapılan tartışmalardan konuların daha derinlemesine öğrenildiği izlenimini edinmişlerdir.

Araştırmacı günlüklerinden bir not:

"Öğrencilerle Kapadokya'nın sadece doğal bir güzellik değil, aynı zamanda tarihî bir zenginlik olduğunu tartıştık. Öğrencilerin bazıları, Kapadokya'nın Hristiyanlık tarihi için önemini bilmiyordu. Tartışma sonunda tüm sınıf bu konuda hem fikir oldu."

''Sunum süresince öğrenciler çeşitli sorular yönelterek sunuma aktif katılım sağlamışlardır. Bing uygulamasının görselleri oldukça dikkatlerini çekti.''

''Sunum sırasında çok şaşırıp soru sordular. Bence oyunlarda daha çok eğlenecekler. 5B sınıfında sunumun başında biraz gürültü yaptılar. Hemen tatlı şekilde soru sordum. Yapay zeka görsellerini yorumlamalarını istedim. Tabletlerinden o yerin gerçek görseline bakmak istediler. ''

"Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihi Güzellikler" sunumu, öğrencilerin hem doğal hem de kültürel miras hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olmuş, aynı zamanda eleştirel düşünme ve tartışma becerilerini geliştirmiştir. Öğrencilerin bu çalışmayla ilgili olumlu dönüşleri, kullanılan teknoloji ve materyallerin eğitimde yarattığı olumlu etkiyi kanıtlamıştır. Araştırmacılar, bu sunumun ardından öğrencilere sundukları kitapların da bireysel öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğunu ve sunumda tartışılan konuların tekrar gözden geçirilmesini sağladığını belirtmişlerdir.

Murtaza Baykuş'un Gizemli Görevinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmacılar oyunlaştırılmış atölye çalışmalarından sonra öğrencilerden atölyelerin sonucunda hikayeleştirerek oluşturdukları yönerge ile bir görev tasarlayarak ürün elde etmeye çalışmışlardır. Görev sırasında öğrenciler, seçtikleri kültürel mirası tanıtmak için yapay zeka destekli dijital araçlardan faydalanmışlardır. Bu araçlar arasında seslendirme, görsel materyal tasarımı ve bilgi doğrulama süreçlerini kolaylaştıran uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin, öğrencilerden bazıları seçtikleri mirasın tarihi dokusunu yansıtmak için görseller oluştururken, diğerleri yapay zeka tabanlı bilgi toplama araçlarından yararlanmıştır. Böylece yapay zeka, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkları destekleyen bir rehber görevi görmüştür (Zawacki-Richter et al., 2019).

Araştırmacı 60 öğrenciye görev vermiştir. Çalışmayı tamamlayarak teslim eden öğrenci sayısı 54 olmuştur. Etkinlik sonucunda birbirlerinin sunumlarını inceleyen öğrencilerin formlar üzerinden yaptıkları yorumlar bulgulandırılmıştır.

Araştırmacı çalışma sonucunda öğrencilere formlar aracılığı ile kendi çalışmalarını ve elde ettikleri kazanımları değerlendirmelerini ve yorumlamalarını istemiştir. Öğrencilerden alınan bireysel görüşler, eğlenceli ve öğrenme odaklı bir atmosfer yaratıldığını desteklemektedir. Örneğin, KÖ5 isimli öğrenci "Canva üzerinden yapay zeka kullanarak Kapadokya'yı yaptım. Çok eğlenceliydi ve kelimeler aklımda kaldı." şeklinde ifade ederek, yapay zekanın öğrenme sürecine katkısını vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, KÖ37'nin "Keşke her konuyu böyle işlesek, bu ders gibi değildi." yorumu, geleneksel ders yöntemlerine alternatif olarak oyunlaştırma ve yapay zeka kullanımı ile öğrencilerin daha yüksek düzeyde ilgi ve katılım gösterdiğini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Olumsuz yorumlara bakıldığında, EÖ17'nin "Yapay zeka ile sunum yapmak istemezdim." şeklindeki görüşü ve KÖ56'nın "Tabletimde sorun vardı, sunum yapamadım." ifadesi, teknolojiye erişim sorunları ve kişisel tercihler gibi faktörlerin bu tür uygulamalara olan yaklaşımı etkilediğini göstermektedir. Bu durum, teknolojik altyapının her

öğrenci için eşit düzeyde erişilebilir olmasının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. EÖ7‘‘Ben oyunları çok sevmiştim. Ama yaptığımız sunumda zorlandım. Sunumu arkadaşlarımızın sevmesi beni iyi hissettirdi. EÖ12‘‘Bence oyunlar çok güzel ve merak uyandırıcı. Heyecanlı serüven gibiydi. Sunumlarımız çok güzel oldu. Ben Murtaza’nın hikayesinde çok heyecanlandım. Ve sunumu yaparken aynı baykuş kullanıp onu konuşturdum.’’ EÖ28 ‘Yapay zeka beni çok şaşırttı. Ben bir tane gizemli orman resmi yaptırdım yapay zekaya. Sonra da sunumumu hikayeye çevirdim. Arkadaşlarım ve öğretmenim çok beğendi.’’ KÖ39 ‘Ablaların oynattığı oyunlarda ben çok meraklandım. Yapay zeka görselleri çok değişikti. Sonra tatilde İstanbul’a gitmek istedim. Sonra da sunumumu Ayasofya yaptım. Ama canvadan bir sunucu gibi gizemli bir kitap okuyor gibi yaptım sunumu. Sonra sunuma soru koydum oyun olsun diye.’’EÖ51 ‘’Zordu sunumu yapmak ama sunarken çok güzeldi. İyi yaptım bence.’’ görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri ile birlikte öğrencilerin kodlanmış bulguları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin ‘’Murtaza Baykuş’un Gizemli Görevi ‘’İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Yapay Zeka İle Sunum Hazırlama	Eğlenceli ve öğrenmeye yardımcı	34
	Eğlenceli	9
	Zorlayıcı	7
	Sevmedim	4

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin yapay zeka destekli oyunlaştırılmış öğrenme sürecine büyük ölçüde olumlu yaklaştığını göstermektedir. Öğrencilerin yorumlarından hareketle kodlanan bulgular Tablo 1’de yer almaktadır. Özellikle yapay zeka ile sunum hazırlama süreci hakkında “eğlenceli ve öğrenmeye yardımcı” (f=34) olarak nitelendirilen görüşlerin çoğunlukta olması, bu tür uygulamaların öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında “eğlenceli” (f=9) ve “zorlayıcı” (f=7) yorumları, sürecin bazı öğrenciler için yaratıcı olduğu kadar öğrenme açısından zorlayıcı deneyimler sunduğunu da göstermektedir. Ancak, “sevmedim” (f=4) şeklindeki olumsuz yorumlar, her öğrencinin bu sürece eşit düzeyde adapte olamadığını göstermektedir.

Öğrencilerle paylaşılan formda yer alan diğer bölümde ise ‘Arkadaşlarınızın yaptığı yapay zeka destekli sunumlar öğrenmenizi nasıl etkilemiştir? Yorumlayınız.’’ şeklinde bir yönerge yer almaktadır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin ‘Arkadaşlarınızın yaptığı yapay zeka destekli sunumlar öğrenmenizi nasıl etkilemiştir? Yorumlayınız.’ Sorusu ile ilgili görüşleri

Tema	*Kod*	*n*
Arkadaşlarınızın yaptığı yapay zeka destekli sunumlar öğrenmenizi nasıl etkilemiştir? Yorumlayınız.	*Öğrenmeye Katkısı Olumlu*	*38*
	İlgi Çekici	*16*
	Diğer	*6*

Tablo 2'de yer alan bulgular, öğrencilerin arkadaşlarının yapay zeka destekli sunumlarını öğrenme sürecine büyük ölçüde olumlu bir katkı olarak gördüklerini göstermektedir. Özellikle "Öğrenmeye Katkısı Olumlu" (n=38) teması, bu tür sunumların öğrenciler üzerinde anlamlı bir öğrenme etkisi yarattığını ortaya koymaktadır. EÖ9: "Arkadaşlarımın sunumlarını izlerken çok şey öğrendim. Özellikle Kapadokya hakkında yapılan sunumda kullanılan görseller ve hikaye anlatımı aklımda kaldı. Sunumu yapan arkadaşım sanki bize bir gezi rehberi gibi anlattı. Çok etkileyiciydi." KÖ13: "Yapay zeka ile hazırlanan sunumlar sayesinde bilgileri daha kolay anladım. Mesela Troya hakkındaki sunumda hem tarihi bilgiler verildi hem de yapay zekanın hazırladığı bir savaş sahnesini izledik. Bu benim için öğrenmeyi çok daha kolaylaştırdı." EÖ21: "Arkadaşlarımın sunumları çok güzel ve yaratıcıydı. Bir arkadaşım Ayasofya'yı tanıtırken bir yapay zeka avatarı konuşturdu ve bu avatar bize binanın tarihini anlattı. Böyle bir anlatım daha önce görmemiştim ve çok şey öğrendim." Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, yapay zeka destekli sunumların hem görsel hem de hikaye anlatımı ile öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir. Görsellerin, öğrencilerde bilgiyi daha etkili bir şekilde anlamalarını sağladığı ifade edilirken, avatar ve hikaye anlatımı gibi yenilikçi yaklaşımlar da öğrencilerin ilgisini çekerek bilgiyi daha uzun süre hatırlamalarına olanak tanımıştır. Bu durum, öğrenme sürecinde teknolojinin yaratıcı bir şekilde kullanılmasının, öğrenciler arasında anlamlı bir öğrenme deneyimi sağladığını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, arkadaşlarının sunumlarını hem bilgilendirici hem de öğretici bulduklarını ifade etmişlerdir. "İlgi Çekici" (n=16) kodu altında toplanan yorumlar, bu tür yenilikçi yaklaşımların öğrencilerin dikkatini çektiğini ve öğrenme sürecine olan motivasyonu artırdığını işaret etmektedir. Örneğin, EÖ12'nin, "Arkadaşlarımın sunumları çok eğlenceliydi. Bazılarında çok şaşırdım. Benim gibi baykuşu konuşturanlar vardı. Çok ilginçti bazıların sunumu.'' yorumu, öğrenciler arasında etkileşim ve ilgi düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. KÖ50, '' Çok ilginç sunumlar yaptılar. Canlandırmalara şaşırdım. Bende böyle yapmak isterdim''. "Diğer" (n=6) kodunda yer alan görüşler ise nötr veya belirsiz bir tutumu yansıtmaktadır. Bu durum, bazı öğrencilerin öğrenme deneyiminde bireysel farklılıklar gösterdiğini ve bu farklılıkların yenilikçi öğrenme yöntemlerine yaklaşımlarını etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı, arkadaşlarının yapay zeka destekli sunumlarının hem öğrenmeyi kolaylaştırdığını hem de öğrenme sürecini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini ifade etmektedir. Bu bulgu, işbirlikçi öğrenme ortamlarında yapay zeka teknolojisinin etkili bir araç olarak kullanılabileceğine dair güçlü bir kanıt sunmaktadır. Ancak, bireysel öğrenme ihtiyaçlarının ve farklılıklarının göz önünde bulundurulması, bu tür uygulamaların daha geniş bir öğrenci kitlesi üzerinde etkili olmasını sağlamak için önemlidir.

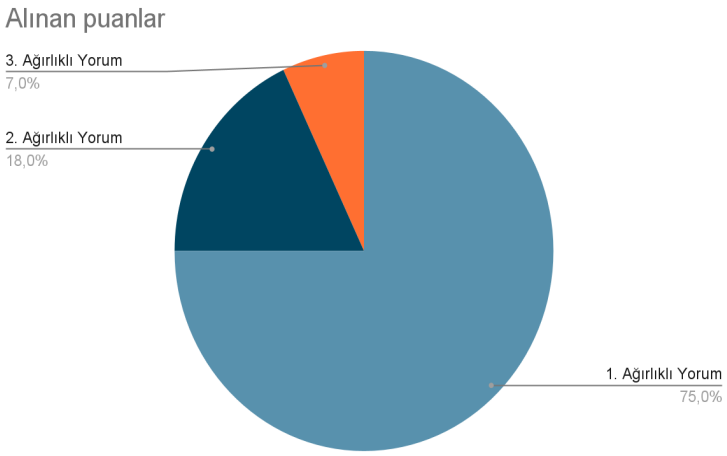
Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin bu görev sırasında sergiledikleri çalışmalar, kültürel mirasa ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmış, aynı zamanda sunum becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Ayrıca, yapay zeka destekli platformların kullanımı, öğrencilerin yaratıcı süreçlere daha kolay adapte olmalarını ve karmaşık konuları basitleştirerek anlamalarını kolaylaştırmıştır. Bunun yanı sıra, dijital araçlarla gerçekleştirilen sunumlar, sınıf içindeki etkileşimi artırmış ve öğrenciler arasında iş birliği ortamı yaratmıştır.

"Murtaza Baykuş'un Gizemli Görevi" gibi yapay zeka ve oyunlaştırma tabanlı etkinlikler, öğrencilerin kültürel mirasa yönelik bilgi ve tutumlarını geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi temel yetkinliklerin kazanılmasını da desteklemektedir.

Uygulanan Oyunlaştırma Etkinlikleri Sonrasında Elde Edilen Bulgular

Araştırmacı tarafından Kavram Ambarı ve Kültür Yolculuğu oyunları sonrasında öğrencilerin öğrenim düzeylerini ve oyunlardaki kavramlara dair farkındalıklarını anlamak için öz değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu süreçte, öğrencilerden oyunlar hakkındaki düşüncelerini paylaşmaları ve oyunların etkisini değerlendirmeleri istenmiştir.

Ankette özellikle "Oyunlarda kullandığın kavramları öğrendiğini düşünüyor musun?" sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. %75'i, "Oyunlar sayesinde kavramları çok iyi öğrendim." ifadesine katıldığını belirtmiştir.%18'i, "Bazı kavramları öğrendim ancak yeterli olduğunu düşünmüyorum." yanıtını vermiştir.%7'si, "Oyunlardan çok fazla şey öğrenemedim." şeklinde dönüş sağlamıştır.



Şekil 3. Uygulama sonrasında elde edilen veriler-I

Bu grafik, oyunların büyük ölçüde etkili olduğunu ancak bazı öğrenciler için farklı destekleyici yöntemlere ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir. Öğrenciler, Kavram Ambarı oyununda özellikle tarihsel ve kültürel kavramların eğlenceli bir şekilde öğrenilmesini sağlayan kart eşleştirme, tahmin etme ve bilgi doğrulama bölümlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. EÖ1"Kavram Ambarı'nda eşleştirme yaparken tarihsel dönemleri ve kültürel özellikleri öğrenmek çok eğlenceliydi. Özellikle 'Tarihi Varlıklar' ile ilgili bilmediğim şeyleri öğrendim."KÖ16 "Bazı kavramlar ilk başta karışıktı ama oyun sırasında doğru cevapları gördükçe daha iyi anladım. En çok 'Ortak Miras' kavramını öğrendiğimi düşünüyorum." Bu yorumlar, Kavram Ambarı'nın kavram öğrenimi sürecinde öğrencilerin aktif rol almasını ve anlamalarını pekiştirdiğini göstermektedir.

Çalışkan'a (2005) göre, aktif öğrenme, öğrencilerin bilgiyi doğrudan kendilerinin keşfettiği, edindikleri bilgileri aktardıkları ve iş birliği içinde çalışarak bilgileri anlamlandırdıkları bir öğrenme ortamı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, "Kavram Ambarı" oyunu, öğrenciler arasında iletişimi güçlendirerek sürecin başında öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini sağlamıştır.

Kültür Yolculuğu oyunu, öğrencilerin farklı kültürel ve tarihi ögelerle ilişki kurmalarını sağlarken, görsel materyallerin kullanımının öğrenciler üzerinde dikkat çekici bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. EÖ21 "Kültür Yolculuğu'nda her sorunun cevabını bulmaya çalışırken çok şey öğrendim. Efes Antik Kenti ile ilgili bir soruda yanlış cevap verdim ama sonra doğrusunu öğrenince çok şaşırdım." KÖ59 "Pamukkale'nin doğal güzellik olduğunu biliyordum ama bu oyunda daha çok öğrendim. Görseller çok açıklayıcıydı." KÖ5"Bir soruda Göbeklitepe'nin neden UNESCO Dünya

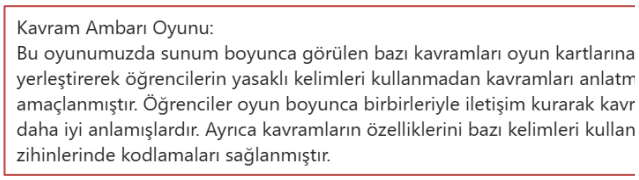
Mirası Listesi'nde olduğunu sordular. Doğru cevabı verdim ve bu soruyu çözmek kendimi başarılı hissettirdi." Bu bulgular, Kültür Yolculuğu oyununun görsel ve soru-cevap odaklı yapısıyla öğrencilerin bilgilerini genişletmesine ve oyun sürecinden keyif almasına katkı sağladığını göstermektedir.

Oyunların büyük bir kısmı öğrenciler tarafından olumlu karşılanmış ve kavramların öğrenilmesinde etkili bulunmuştur. Özellikle tarihsel süreçlere ve kültürel miras ögelerine dair soruların öğrencilerin ilgisini çektiği ve bu sayede bilgiyi daha kolay akılda tuttukları ifade edilmiştir.

Araştırmacı günlüklerine baktığımızda oyunlar sırasında öğrencilerin heyecanlı oldukları ve doğru cevap verdiklerinde kendilerini başarılı hissettiklerini gözlemlediklerini bulgulandırabiliriz. Bu durum, öğrenme motivasyonlarının yükselmesine katkıda bulunmuştur. Araştırmacı Ö.S.'nin notlarından hareketle, Kavram Ambarı Oyunu öğrencilerin öğrenme süreçlerini aşağıdaki açılardan desteklemiştir:

Kavramların Anlaşılması ve Kodlanması: Öğrencilerin yasaklı kelimelerle kavramları açıklaması, kavramların özelliklerini ve içeriklerini daha iyi anlamalarına olanak sağlamıştır. Bu süreçte öğrenciler, kavramların zihinsel haritalarını oluşturarak öğrenmelerini kalıcı hale getirmiştir. EÖ21"Yasaklı kelimeleri kullanmadan anlatmaya çalışmak çok eğlenceliydi. 'Miras' kavramını anlatırken hep arkadaşlarımla konuşup anlamaya çalıştık."KÖ30 "Kelime yasaklı olunca daha çok düşünmek zorunda kaldım. Ama sonra hatırlamak daha kolay oldu. Mesela 'somut miras' dediğimizde aklıma hemen Pamukkale geliyor.''EÖ14"Kodlamayı yaparken yanlış yapmamak için çok dikkat ettim. Kavramlar şimdi aklımda çok net."

İletişim ve İş birliği: Oyunun öğrenciler arasında iletişim ve iş birliği gerektirmesi, kavramları anlamalarını kolaylaştırmış ve sosyal öğrenmeyi teşvik etmiştir. Öğrenciler, takım arkadaşlarından destek alarak kavramları tartışmış ve anlamlandırmıştır. EÖ15"Kavramları anlatırken zorlandığımda arkadaşlarıma sordum. Onlar da bana ipucu verdi. Hep birlikte öğrendik."


Kavram Ambarı Oyunu:
Bu oyunumuzda sunum boyunca görülen bazı kavramları oyun kartlarına
yerleştirerek öğrencilerin yasaklı kelimleri kullanmadan kavramları anlatm
amaçlanmıştır. Öğrenciler oyun boyunca birbirleriyle iletişim kurarak kavr
daha iyi anlamışlardır. Ayrıca kavramların özelliklerini bazı kelimleri kullan
zihinlerinde kodlamaları sağlanmıştır.

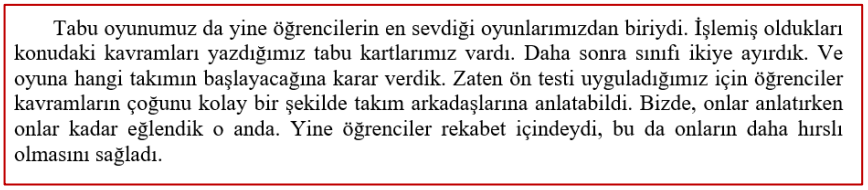
Görsel 2. Kavram Ambarı Araştırmacı Notu

Kültür Yolculuğu Oyunu, öğrencilerin Türkiye'nin tarihi ve doğal güzelliklerini öğrenmelerinde etkili bir yöntem olmuştur. Öğrenciler, siyasi harita üzerinde şehirlerle doğal ve tarihi güzellikleri eşleştirerek coğrafya bilgisini pekiştirmiştir. Fiziksel ve dijital oyun formatlarının kullanılması, öğrenmeyi zenginleştirerek öğrencilerin konuyu daha ilgi çekici bulmalarını sağlamıştır. EÖ1"Pamukkale'yi Denizli'ye yerleştirirken çok heyecanlandım. Şimdi her gördüğümde hemen Denizli olduğunu hatırlıyorum." KÖ16"Göbeklitepe ve Şanlıurfa eşleştirmesini yaparken çok şey öğrendim. Tarihin başlangıç noktası olduğunu hep hatırlayacağım." EÖ4"Efes Antik Kenti'ni İzmir'e koyarken haritaya bakmam gerekti. Şimdi o bölgeyi çok iyi biliyorum."

Ayrıca öğrenci yorumlarına bakıldığında uygulanması sonrası yapılan son test verilerinde doğruluk oranında artış gözlenmiştir. Bu durum, oyunlaştırmanın öğrencilerin bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. EÖ14"Şehirlerin yerlerini öğrenirken eğlendim. Testte sorular kolay geldi çünkü oyun sırasında hepsini zaten çalışmıştım."

Araştırmacı notlarında hem Kavram Ambarı hem de Kültür Yolculuğu oyunlarının, öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirdiğini ve bu süreçte eğlenerek öğrenmelerini sağladığını göstermektedir. Bu oyunlarda kavramların daha iyi anlaşıldığı, öğrenciler arasında iş birliği yapıldığı, sosyal ve coğrafi bilgilerin pekişmesini sağladığı görülmüştür.

Ayrıca yine araştırmacı notlarında "Ben de, onlar anlatırken tüm sınıfla birlikte çok eğlendim" ifadesi, öğrencilerin motivasyonunun yüksek olduğunu ve oyunun etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Bu not, oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının yalnızca öğrenciler için değil, sürece dahil olan gözlemciler ve öğretmenler için de motive edici bir deneyim sunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencilerin oyunda aktif rol almaları, öğrenme sürecine keyif ve dinamizm katmıştır. Bu, eğitimde oyunlaştırmanın motivasyon artırıcı bir araç olduğunu desteklemektedir.


Tabu oyunumuz da yine öğrencilerin en sevdiği oyunlarımızdan biriydi. İşlemiş oldukları konudaki kavramları yazdığımız tabu kartlarımız vardı. Daha sonra sınıfı ikiye ayırdık. Ve oyuna hangi takımın başlayacağına karar verdik. Zaten ön testi uyguladığımız için öğrenciler kavramların çoğunu kolay bir şekilde takım arkadaşlarına anlatabildi. Bizde, onlar anlatırken onlar kadar eğlendik o anda. Yine öğrenciler rekabet içindeydi, bu da onların daha hırslı olmasını sağladı.

Görsel 3. Araştırmacı Notu

EÖ11: "Yasaklı kelimeleri kullanmadan anlatmaya çalışmak çok eğlenceliydi. 'Miras' kavramını anlatırken hep arkadaşlarımla konuşup anlamaya çalıştık." KÖ32: "Kelime yasaklı olunca daha çok düşünmek zorunda kaldım. Ama sonra hatırlamak daha kolay oldu. Mesela 'somut miras' dediğimizde aklıma hemen Pamukkale geliyor." EÖ24: "Kodlamayı yaparken yanlış yapmamak için çok dikkat ettim. Kavramlar şimdi aklımda çok net." yorumu, zihinsel haritalama ve kavramların somutlaştırılması süreçlerinin etkili bir öğrenme yöntemi olduğunu ortaya koyuyor. Öğrencilerin yasaklı kelimeleri kullanmadan kavramları açıklamaları, kavramların içeriklerini ve özelliklerini daha iyi anlamalarına olanak sağlamıştır. Bu süreçte öğrenciler, kavramların zihinsel haritalarını oluşturarak bilgilerini kalıcı hale getirmiştir.

Araştırmacının notlarından çıkarılan bulgular, oyunların etkili bir öğrenme aracı olduğunu göstermektedir. Yasaklı kelimeler oyunu gibi eğitici oyunlar:

- Öğrencilerin motivasyonunu artırır.
- Derinlemesine kavram öğrenimine olanak sağlar.
- Eleştirel düşünmeyi teşvik eder.
- Bilgilerin kalıcı hale gelmesine katkıda bulunur.

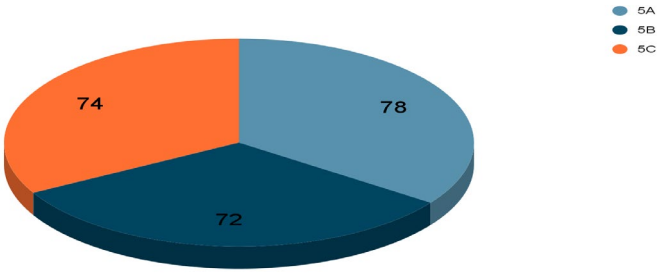
Bu bulgular, eğitimde oyun temelli yaklaşımların, öğrenme sürecine dahil edilmesi gereken güçlü araçlar olduğunu açıkça göstermektedir. Eğlence ve öğrenmenin bir araya gelmesi, öğrencilerin kavramları anlamlandırmalarını ve pratik yaşamda bağlantı kurmalarını kolaylaştırmaktadır.

Son Test- Öz Değerlendirme Formları

Atölye sonunda, öğrencilerin bilgi ve becerilerinde oluşan değişimleri değerlendirmek için bir son test uygulandı. Bu test de tıpkı ön test gibi Quizizz platformu üzerinden dijital olarak gerçekleştirildi ve sonuçlar detaylı olarak analiz edildi. Test sonunda öğrencilerden öz değerlendirme formlarını doldurarak hem kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri hem de atölyenin etkisini bireysel düzeyde yansıtmaları istendi.

5A sınıfının başarı oranı: %78, 5B sınıfının başarı oranı: %72,5C sınıfının başarı oranı: %74'dir. Üç sınıfın ortalaması alındığında genel başarı düzeyi %74 olarak hesaplanmıştır. Son test sonuçları, ön

testle kıyaslandığında belirgin bir artış göstermektedir. Ön test ortalaması %40 iken, son testte bu oran %74'e yükselmiştir. Bu durum, atölye sürecinin öğrencilerin doğal ve tarihî miras kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. 5A sınıfı, %78 başarı oranıyla yine diğer sınıflara göre daha yüksek bir performans sergilemiştir. Ancak 5B sınıfının, %72 başarı oranıyla başlangıçtaki en düşük bilgi düzeyine rağmen önemli bir gelişim gösterdiği dikkat çekmektedir.



Şekil 4. Son Test Başarı Ortalamaları

Son testin ardından öğrencilerin öğrenme sürecini bireysel olarak değerlendirmeleri için öz değerlendirme formları doldurulmuştur. Bu formlar, öğrencilerin ne öğrendiklerini, hangi alanlarda gelişim gösterdiklerini ve süreçle ilgili hissettiklerini yansıtmaktadır. EÖ21: "Son testte Anadolu ile ilgili çok daha fazla doğru cevap verdim. Artık sadece peribacaları değil, orada yaşayan medeniyetleri de biliyorum. Öğrendiklerimi ailemle de paylaşmayı düşünüyorum." EÖ15: "Ayasofya hakkında ön testte hiçbir şey bilmezken, şimdi hem tarihini hem de kültürel önemini öğrendim. Son testte sorulara çok daha hızlı cevap verdim."EÖ34: "Son test sayesinde artık Türkiye'nin doğal ve tarihî güzelliklerini daha iyi anladım. Tatil planlarımızı bu bilgilere göre şekillendirmek istiyorum."Bu ifadeler, öğrencilerin bilgi düzeylerinin artmasının yanı sıra, öğrenme sürecinde motivasyon ve merak duygularının da geliştiğini göstermektedir. Öğrenciler, doğal ve tarihî mirasla ilgili kazandıkları farkındalığı kişisel yaşamlarına entegre etme isteği sergilemiştir. Öz değerlendirme formlarında, öğrencilerin kendilerini geliştirme isteklerinin ve iş birliği yaparak öğrenme sürecine katılma arzularının arttığı görülmüştür.

Son test sırasında yapılan gözlemler, öğrencilerin sorulara daha bilinçli ve güvenle yaklaştıklarını göstermektedir. Araştırmacı notlarında şu ifadeler dikkat çekmektedir:

"Öğrencilerin kavramlar arasındaki bağlantıları kurmada çok daha başarılı oldukları gözlemlendi. Özellikle doğal ve tarihî mirası örneklerle ilişkilendirme konusunda belirgin bir gelişim sergilediler."

"Son test sırasında öğrencilerin sorulara yaklaşımları, atölye süresince öğrendiklerini nasıl yapılandırdıklarını ve bu bilgileri nasıl anlamlandırdıklarını net bir şekilde ortaya koydu. Özellikle iş birliği ve dijital araç kullanımında oldukça rahatlardı."

Son test ve öz değerlendirme formu sonuçları, "Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihî Güzellikler" oyunlaştırılmış atölyesinin, öğrencilerin bilgi düzeylerini artırmada, iş birliği becerilerini geliştirmede ve farkındalık kazandırmada etkili olduğunu göstermiştir. Atölye boyunca kullanılan yöntem ve araçların öğrenci merkezli tasarımı, öğrenme sürecinin başarısında önemli bir rol oynamıştır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamalarını teşvik eden, dönüşümlü düşünmeyi destekleyen ve iş birliği odaklı yaklaşımlar, kültürel miras gibi konuların öğretiminde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, “Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihî Güzellikler” oyunlaştırılmış atölyesinin, öğrencilerin kültürel miras konusundaki farkındalıklarını artırma ve iş birliği, problem çözme gibi becerilerini geliştirme üzerindeki etkilerini incelemekti. Araştırma bulguları, oyunlaştırma ve dijital araçların entegre edildiği öğrenme süreçlerinin öğrencilerin kavramları kalıcı şekilde öğrenmelerine, akranlarıyla etkileşime girerek bilgilerini paylaşmalarına ve derslere olan motivasyonlarının artmasına katkı sağladığını göstermektedir. Yapılan öntest ve sontest verileri, öğrencilerin “doğal ve tarihi güzellikler” hakkındaki bilgi düzeylerinin belirgin bir şekilde arttığını ortaya koymuş, ayrıca öğrenciler arasında gerçekleşen akran aktarımı süreçlerinin öğrenme sürecine olumlu yansıdığı gözlemlenmiştir. Bu süreçte kullanılan dijital araçlar, özellikle Quizizz gibi Web 2.0 araçları, öğrencilerin bilgilerini test etmeleri ve geri bildirim alarak öğrenmelerini pekiştirmeleri açısından etkili olmuştur.

Özellikle, öğrencilerin dijital araçları kullanarak gerçekleştirdiği oyunlaştırılmış aktiviteler, onların kavramları daha derinlemesine anlamalarına ve öğrendikleri bilgiyi daha kalıcı bir şekilde zihinlerinde şifrelemelerine yardımcı olmuştur. Oyunlaştırma, öğrencilerin günlük yaşamlarında eğlenerek gerçekleştirdikleri aktiviteleri ders ortamına entegre etmelerine olanak tanımış, bu da öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmıştır. Bu bulgular, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin 4. Hedefi olan Eğitimde Kaliteyi Artırmak ile uyumludur ve dijital araçların eğitimde nasıl daha etkili kullanılabileceğine dair önemli bir gösterge teşkil etmektedir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin kültürel miras konusundaki farkındalıklarını artırırken, aynı zamanda oyunlaştırma ve yapay zeka destekli araçların eğitimde nasıl etkili kullanılabileceğini de ortaya koymaktadır. Oyunlaştırma, öğrencilerin öğrenmeye olan yaklaşımlarını önemli ölçüde değiştirmiş ve onların derslere daha aktif katılım göstermelerini sağlamıştır. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girerek, bilgilerini akranlarıyla paylaşmaları, öğrenme süreçlerinin pekişmesini sağlamıştır. Bu süreç, akran aktarımı kavramının önemini vurgular; çünkü öğrenciler, sadece öğretmenlerinden değil, birbirlerinden de öğrenerek bilgilerini daha sağlam bir şekilde içselleştirmişlerdir (Vygotsky, 1978).

Dijital araçlar, özellikle Quizizz gibi Web 2.0 araçları, ChatGBT, Canva, Bing öğrencilere anında geri bildirim sunarak, öğrenme sürecinde yönlendirme ve pekiştirme sağlamak açısından etkili olmuştur. Bu, öğrencilerin öğretim sürecinde aktif rol almalarına ve kendi öğrenme hızlarına uygun bir yol izlemelerine olanak tanımıştır. Yapılan araştırmalar, dijital araçların öğrencilerin dikkat sürelerini artırdığını ve öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici hale getirdiğini göstermektedir (Bikowski & Vann, 2020).

Ülkemizde oyunlaştırılmış derslerin yaygınlaştırılması öğrencilerin etkili ve çeşitli biçimlerde öğrenmesi için önemlidir. Dijital araçların kullanımı eğitimde yenilik sağlar ve kavramlara dikkat çekici bir boyut kazandırır. Ayrıca ülkemizin doğal ve tarihini güzellikleri kültürümüzün zenginliğinin bir göstergesidir, gelecek nesillere aktarılması kültürümüzün devamlılığını sağlamak için önemlidir.

Oyunlaştırma ve dijital araçların entegre edilmesi, öğrencilerin yalnızca kavramları öğrenmelerine değil, aynı zamanda iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmuştur. Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir avantaj sunmaktadır. Öğrencilerin grup çalışmaları yaparak ortak problemleri çözmeleri, aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve kültürel mirasa duyarlılık geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Bu bulgular, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin 11. Hedefi olan Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar'a katkı sağlama noktasında da

önemlidir; çünkü kültürel mirasın korunması, eğitim yoluyla toplumsal farkındalığın artırılmasıyla mümkündür (UNESCO, 2021).

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen veriler sonucunda araştırmacılara aşağıdaki örneklerin verilmesi uygun görülmüştür.

Dijital Araçların Eğitimde Yaygınlaştırılması: Eğitimde yapay zeka ve dijital araçların daha etkin bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Bu araçlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirmelerine ve kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanırken, aynı zamanda akran aktarımının da güçlenmesini sağlar. Eğitimcilerin bu araçlar konusunda eğitim almaları, öğretim süreçlerinin daha etkili ve ilgi çekici hale gelmesine yardımcı olacaktır. ChatGPT ve Bing gibi yenilikçi dijital araçları sınıf ortamında kullanılmak üzere hazırlanan sunum, çalışma kağıdı, kitaplar, oyunlar gibi ders materyallerinde kullanarak öğrenim sürecine öğrenciler için farklı bir boyut kazandırılabilir.

Oyunlaştırmanın Eğitimde Entegrasyonu: Oyunlaştırma stratejilerinin, kültürel miras gibi önemli konuların öğretiminde daha fazla kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Oyunlar, öğrencilerin bilgiyi eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine olanak tanırken, aynı zamanda öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmaktadır. Bu tür eğitim yaklaşımlarının, geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine değil, onun destekleyicisi olarak kullanılması önerilmektedir.

Kültürel Mirasın Eğitimle Bütünleşmesi: Kültürel mirasın korunması, yalnızca bir tarihsel sorumluluk değil, aynı zamanda toplumsal bir görevdir. Eğitim programlarının, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması, kültürel mirasın daha geniş bir kitleye aktarılmasını sağlayacaktır. Bu hem yerel hem de küresel düzeyde kültürümüzün korunmasına katkı sunacaktır.

Eğitim Ortamlarının Günlük Hayatla Bağlantılı Hale Getirilmesi: Dijital çağda öğrenen nesle yönelik eğitim ortamlarının, öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilişkilendirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu tür öğrenme ortamları, öğrencilerin derslere daha fazla ilgi göstermelerini ve öğrenmeye daha istekli olmalarını sağlamaktadır.

Sürekli Gelişim ve Yenilikçi Eğitim Yaklaşımları: Öğretmenlerin, dijital araçları ve oyunlaştırmayı eğitim süreçlerine entegre etme konusundaki becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Bu tür yenilikçi yaklaşımlar, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini de geliştirmelerini sağlar.

Ayrıca araştırmadaki öğrenci sayısı 60'tır. Daha fazla öğrencinin bulunduğu ve farklı öğrenci gruplarıyla oyunlaştırma atölye çalışmaları oluşturulabilir. Araştırmada oyunlaştırma yönteminin devamlılığı sağlanarak sürekli bir sonuca varılabilir. Öğrencilerin dönem gereksinimlerine göre uygun becerilerine önem verilerek alan yaratılmalı ve aktif öğrenme ortamı sağlanarak atölye çalışmaları arttırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Ardıç, E., & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 1*, 12-30. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/405502

Bikowski, D., & Vann, R. (2020). Digital tools and collaborative learning. *Journal of Educational Technology.*

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9–15.* https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2016). Does gamification work?—A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), 3025–3034.* https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Johnson, D., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2017). NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. *The New Media Consortium.*

Johnson, D., Deterding, S., Kuhn, K., Staneva, A., Stoyanov, S., & Hides, L. (2017). Gamification for health and wellbeing: A systematic review of the literature. *Internet Interventions, 6*, 89–106. https://doi.org/10.1016/j.invent.2016.10.002

Köroğlu, İ. (2022). *Kamusal mekânlarda teknolojinin katılım aracı olarak kullanımı: oyunlaştırma yöntemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly, 15(2), 1–5.*

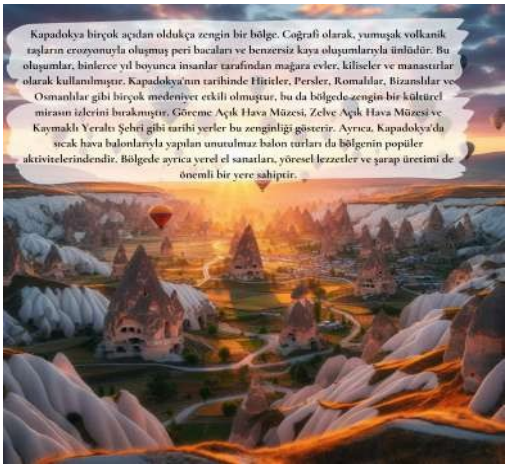
UNESCO. (2021). *Cultural Heritage and Sustainable Development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.

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), 39.* https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

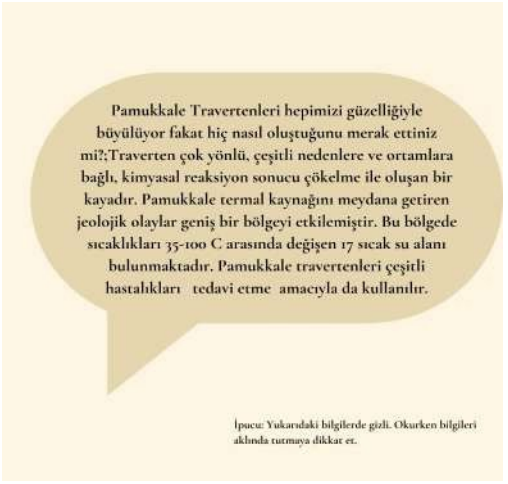
Yıldırım, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanma durumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *3*, 183-204. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/911503

Ek 1. “Efsaneler Labirenti:Doğal ve Tarihi Güzellikler” Kitabı Görselleri



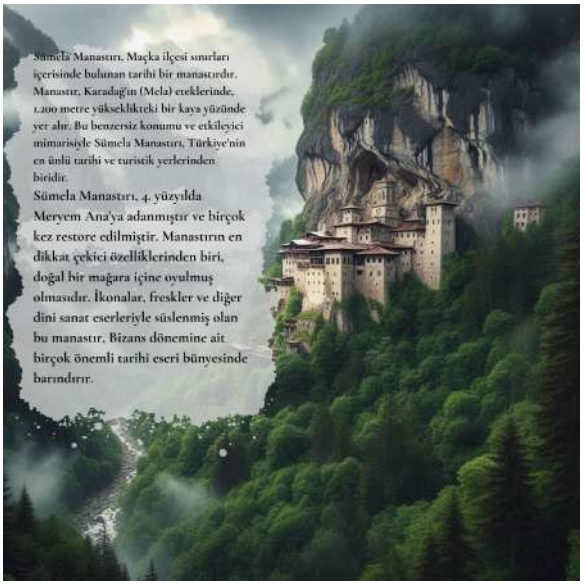






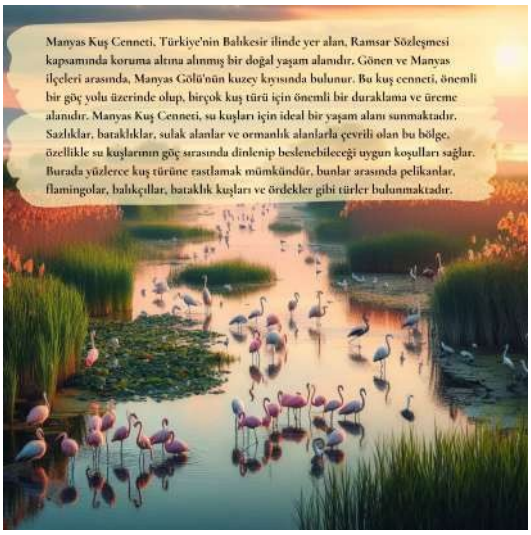






12 binyıllık bir tarihi olan Göbeklitepe, insanoğlunun en büyük adımlarından biri olan Neolitik Devrim'e dair, belki de yerleşik bilgileri sarsacak ipuçları barındırıyor. Tarihsel olarak, son avcı-toplayıcı toplulukların yaşantısına tanıklık etmemizi sağlıyor.

İpucu: Göbeklitepe'nin batısında Gaziantep ilinin bulunmaktadır.



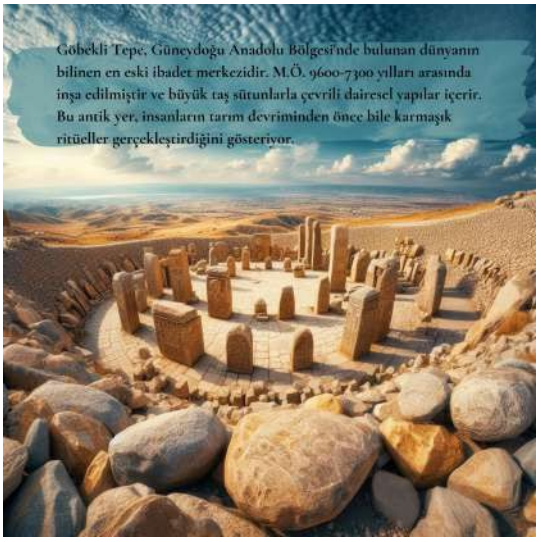
Eski zamanlarda, Kapadokya'nın peri bacaları ve mağaraları, insanlar tarafından barınma, ibadet ve savunma amaçlarıyla kullanılıyordu. Peri bacaları, mağara evlerine benzer şekilde oyularak yaşam alanları olarak kullanılıyordu. Bu mağaralar genellikle yatakhane, mutfak ve depo gibi bölümlere ayrılırdı. Ayrıca, bölgedeki kaya kiliseleri ve manastırlar, Hristiyanlığın ilk dönemlerinde ibadet için kullanılmıştır. Bazıları fresklerle süslenmişti ve keşişler veya manastır toplulukları tarafından kullanılıyordu. Ayrıca, Kapadokya'da yer alan yeraltı şehirleri, istilalara karşı korunma amacıyla inşa edilmiş ve insanların yaşam alanı olarak kullanılmıştır. Bu şehirler, tünel sistemleri, odalar ve depolama alanlarıyla oldukça karmaşık yapılar olarak inşa edilmiştir.

İpucu: Kapadokya aslında oldukça büyük bir yer kaplar. Nevşehir, Aksaray, Kayseri, Niğde ve Kırşehir illerinde bulunur.

Peki Ölüdenize neden bu ismin verildiğini hiç merak ettiniz mi? O zaman en çok bilinen hikayelerinden birini anlatayım.Eski zamanlarda Ölüdeniz gemilerin su ve erzak almak için yanaştığı uğrak noktalardan biridir .Yaklaşan gemilerden birinin kaptanının oğlu su ve erzak almaya gittiğinde Belcekız adında bir kızla tanışır. Birbirleriyle çok fazla görüşemiyorlarmış ama birbirlerini seviyorlarmış. Bir gün gemi fırtınaya yakalanmış, kaptanın oğlu babasına ölü denizin kıyılarına yaklaşabileceklerini söylemiş fakat kaptan oğlunun bence kızla görüşmek için yaklaşmak istediğini düşünmüş. aralarında bir kavga başlamış ve kaptan oğlunu darbesiyle denize atmış. Belcekız bu ana şahit olduktan sonra kendini kayalıklardan denize atarak hayatına son vermiş. Bu sebepten kaptanın oğlunun ölduğu taraf Ölüdeniz, Belcekızın öldüğü tarafın adı ise Belcekız olarak kalmış.

İpucu:Ölü Deniz Ege Deniz kıyılarında bulunur.

Efsaneler Labirenti: Doğal ve Tarihi Güzellikler

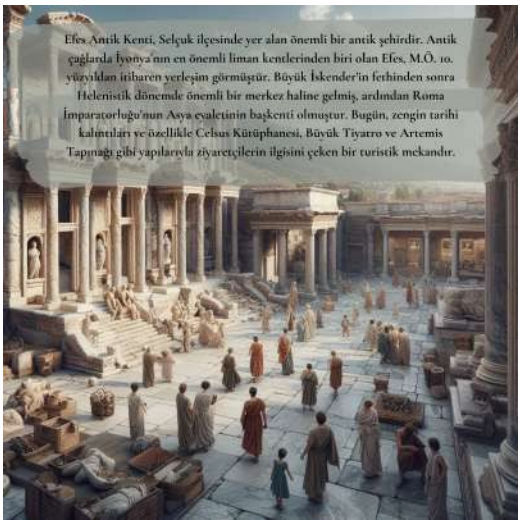

Göbekli Tepe, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan dünyanın bilinen en eski ibadet merkezidir. M.Ö. 9600-7300 yılları arasında inşa edilmiştir ve büyük taş sütunlarla çevrili dairesel yapılar içerir. Bu antik yer, insanların tarım devriminden önce bile karmaşık ritüeller gerçekleştirdiğini gösteriyor.

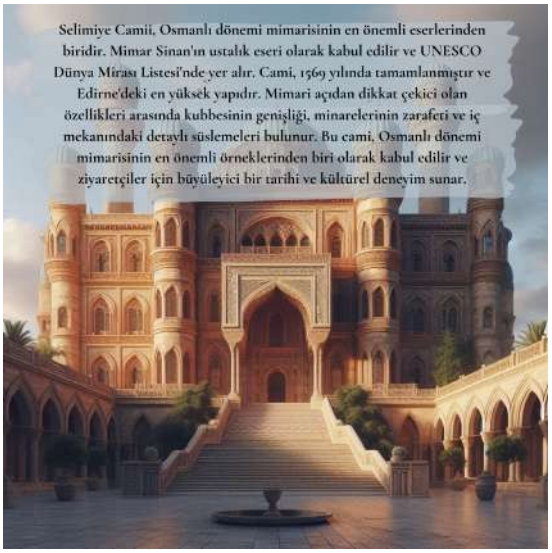

EFSANELER LABİRENTİ: DOĞAL VE TARİHİ GÜZELLİKLER
ÖYKÜ SEYHAN & SERA KUZU


Ölüdeniz Fethiye'nin en çok turist ağırlayan bölgelerinden biridir. Ölüdeniz iki bölümden oluşur denize doğru bakarken solda kalan kısım Belcekiz olarak adlandırılan uzun Kumlu bir kumsala sahiptir. Diğer kısmı ise Ölüdeniz olarak bilinen lagün kısmıdır. Ölü denizin çevresinde yapılabilecek birçok etkinlik vardır. En ünlü ve en önemlisi tandem uçuş ve yamaç paraşütüdür. Babadağ Dağı kilometre yüksekliğindedir ve binlerce yamaç paraşütü pilotu eğlenceli bir uçuş deneğimi için dağı ziyaret etmektedir.


Manastırın tarihi, Rum Ortodoks inancının Türkiye'de ve özellikle Karadeniz bölgesindeki izlerini yansıtması açısından da büyük bir öneme sahiptir. Yıllar boyunca birçok ziyaretçi ve hacı tarafından ziyaret edilen Sümela Manastırı, dini ve kültürel açıdan büyük bir değere sahiptir.
İpucu: Sümela Manastırı'nın bulunduğu şehirde yoğun yağışlar nedeniyle orman bitki örtüsü vardır. Kerestecilik yaygın bir iştir.

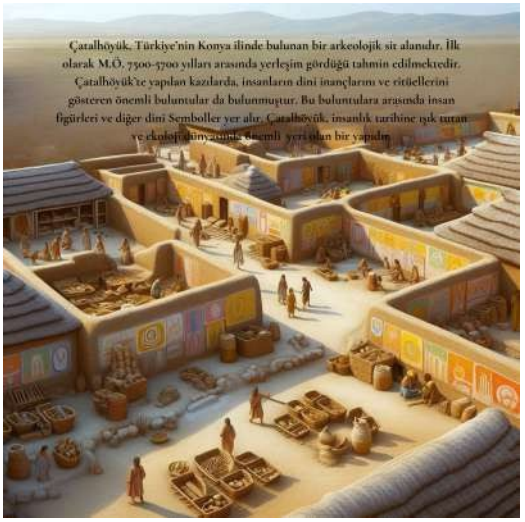

Selimiye Camii oldukça özenli ve detaylara önem verilerek hazırlanmış bir camii. Caminin mimarisinde simetri ve denge ön planda. Kubbe, minareler ve iç mekan detayları arasındaki uyum, ziyaretçileri oldukça etkiliyor. İçeride güzel görün gölgelerin yansıması için renkli ve şekilli camlar kullanılmış. Bunun yanında Mimar Sinan'ın dikkat ettiği bir özellik olan akustik caminin içinde oldukça iyi ayarlanmış.
İpucu:Balkan topraklarında olan bu camii yurt dışından da fazlaca turisti kendine çekmektedir.


Efes Antik Kenti, Selçuk ilçesinde yer alan önemli bir antik şehirdir. Antik çağlarda İyonya'nın en önemli liman kentlerinden biri olan Efes, M.Ö. 10. yüzyıldan itibaren yerleşim görmüştür. Büyük İskender'in fethinden sonra Helenistik dönemde önemli bir merkez haline gelmiş, ardından Roma İmparatorluğu'nun Asya eyaletinin başkenti olmuştur. Bugün, zengin tarihi kalıntıları ve özellikle Celsus Kütüphanesi, Büyük Tiyatro ve Artemis Tapınağı gibi yapılarıyla ziyaretçilerin ilgisini çeken bir turistik mekandır.



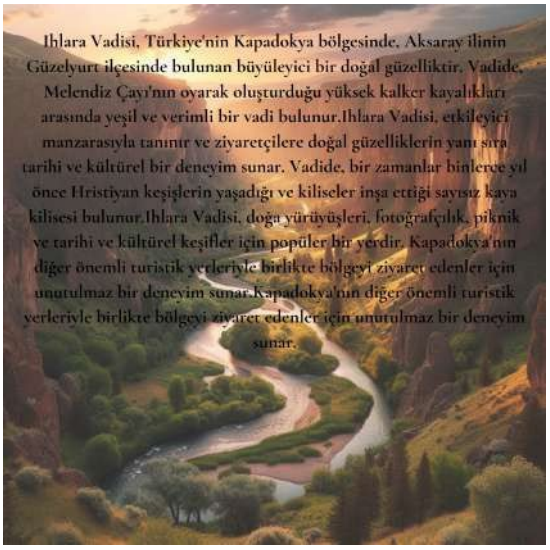
Mustafa Kemal Atatürk, Türk milletinin bağımsızlık mücadelesi verdiği dönemde birçok zafer elde etmiştir. Atatürk'ün önderliğinde kazanılan bazı önemli zaferler Çanakkale Zaferi, Sakarya Meydan Muharebesi, Büyük Taaruz, Dumlupınar Meydan Muharebesidir. Bunların dışında Atatürk ülkemizde Cumhuriyeti ilan ederek çeşitli kalıplardan kurtulmamızı sağlamıştır.





Efes, dünyanın yedi harikasından biri olarak kabul edilen Artemis Tapınağı'na ev sahipliği yapmıştır. Bu tapınak, antik çağların en büyük tapınaklarından biriydi.
Efes, antik dönemde ticaretin ve kültürel alışverişin merkezi konumundaydı. Bu nedenle, farklı kültürlerin etkileşimine tanıklık etmiştir.

İpucu: Yukarıdaki bilgilerde gizli. Okurken bilgileri aklında tutmaya dikkat et.

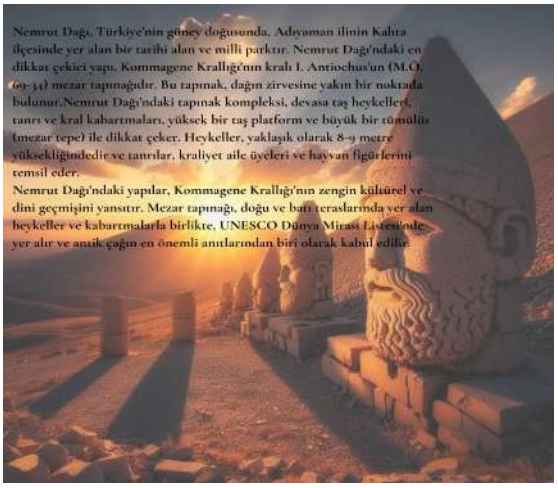


Birçok balık ve kuş türüne (levrek, karabalık, sutavuğu, ördek, kaz, değişik türlerde balıkçıllar, martılar vb.) ev sahipliği yapıyor. Manavgat Nehri, söğüt, çınar, kavak, dut, karacaağaç gibi birçok ağaç türü ve zengin bir bitki çeşitliliğine de sahip. Ayrıca, tüm bu doğal güzelliklerin içinde macera yaşamaya imkan veren nehrin, belirli etaplarında rafting ve kano gibi çeşitli doğa sporları yapılabilir.Eski zamanlarda, Manavgat Şelalesi'nin bulunduğu bölge, Roma ve Bizans dönemlerinde önemli bir su kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu dönemlerde şelale ve çevresi, hem tarımsal faaliyetler için önemli bir kaynak hem de dinlenme ve serinleme yeri olarak kullanılmıştır.

İpucu: Yukarıdaki bilgilerde gizli. Okurken bilgileri aklında tutmaya dikkat et.

Çatalhöyük evleri aslında bir çok şeye dikkat edilerek inşa edilmiştir. Av hayvanlarının evlere saldırmasını engellemek için evlerin kapıları çatıya konmuştur. O zaman inanışlarına göre ölüler evin içine gömülmüş ve ardından üzerleri toprakla kapatılmış.

İpucu:Balkan topraklarında olan bu camii yurt dışından da fazlaca turisti kendine çekmektedir.

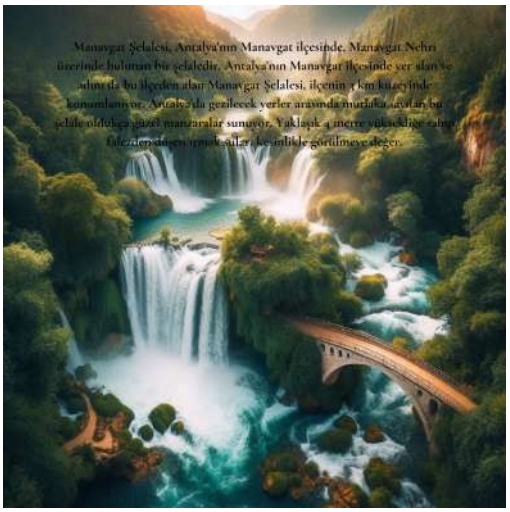


Nemrut Dağı, Türkiye'nin güney doğusunda, Adıyaman ilinin Kahta ilçesinde yer alan bir tarihi alan ve milli parktır. Nemrut Dağı'ndaki en dikkat çekici yapı, Kommagene Krallığı'nın kralı I. Antiochus'un (M.Ö. 69-34) mezar tapınağıdır. Bu tapınak, dağın zirvesine yakın bir noktada bulunur.Nemrut Dağı'ndaki tapınak kompleksi, devasa taş heykelleri, tanrı ve kral kabartmaları, yüksek bir taş platform ve büyük bir tümülüs (mezar tepe) ile dikkat çeker. Heykeller, yaklaşık olarak 8-9 metre yüksekliğindedir ve tanrılar, kraliyet aile üyeleri ve hayvan figürlerini temsil eder.
Nemrut Dağı'ndaki yapılar, Kommagene Krallığı'nın zengin kültürel ve dini geçmişini yansıtır. Mezar tapınağı, doğu ve batı teraslarında yer alan heykeller ve kabartmalarla birlikte, UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alır ve antik çağın en önemli anıtlarından biri olarak kabul edilir.



Cumalıkızık, Bursa'nın doğusunda, Bursa-Ankara karayolunun 12. km'sinde Uludağ'ın kuzeyinde yer alan erken dönem Osmanlı Vakıf köyüdür. "Kızık" ismi 11. yüzyılda Divan-ı Lugat-it Türk'te Anadolu ve Kuzey Suriye'deki "kızak" isimdeki Türkmen yerleşimlerini anlatan bir kelime olarak geçmektedir. Bursa'daki Kızık Köyleri'nin 1300'lerin başında kurulduğu düşünülmektedir. Bunlar arasında en otantik ve en iyi muhafaza edileni köy olan Cumalıkızık, aynı zamanda ordaya güvenli bir hürriyet düşürmek anlaşıyla kullanılan bir Osmanlı stratejisi olan önce kırsal bölgenin, daha sonra kentlerin fethedilmesi stratejisini yansıtmaktadır.

17. Yüzyılda kayıtlarda Ortakızık Köyü, Cumalıkızık veya Camilikızık olarak yer almıştır. Bulunduğu alanda diğer altı Kızık (Derekızık, Hamamlıkızık, Değirmenlikızık, Fidyekızık, günümüzde mevcut olmayan Bayındırkızık ve Dalkızık) arasında, minberi bulunan ve Cuma Namazlarının kılınabildiği camisi olması nedeniyle bu adla ifade edildiği düşünülmektedir.
Köyün kendisi, yapısı, ortamı ve evleri orijinal planlarını ve yapım tekniklerini muhafaza etmiştir; ve köyün bütünü Erken Osmanlı Dönemi'ne en yakın "hava"yı yaratmaktadır. Köyün etrafındaki arazi, ilk başlarda olduğu gibi hala tarım ve ormancılık için kullanılmaktadır.
2014 yılında UNESCO Dünya Mirası olarak ilan edilen alan içerisinde yer almaktadır



Manavgat Şelalesi, Antalya'nın Manavgat ilçesinde, Manavgat Nehri üzerinde bulunan bir şelaledir. Antalya'nın Manavgat ilçesinde yer alan ve adını da bu ilçeden alan Manavgat Şelalesi, ilçenin 3 km kuzeyinde konumlanmıştır. Antalya'da gezilecek yerler arasında mutlaka adından bu şelale olduğca güzel manzaralar sunuyor. Yaklaşık 4 metre yüksekliğe sahip bu şelale, doğanın ürettiği eşsiz güzellikleri bir arada görülmeye değer.

Ek 2. Kültür Yolculuğu Oyunu Görselleri







Ek 3. Kavram Ambarı Oyunu Görselleri







YAPAY ZEKÂ İLE PSİKOEĞİTİM VE SOSYAL MEDYANIN AİLE İÇİ ETKİLEŞİMLERE ETKİSİ

Melek ARAS

Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans
melekarasmelek34@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, dijital çağın dinamikleri çerçevesinde yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamalarının ve sosyal medya kullanımının aile içi etkileşimlere etkisi incelenmektedir. Özellikle çocuk gelişimi ve aile danışmanlığı perspektifinden değerlendirilen bu ilişki, literatür taraması yöntemiyle ele alınmıştır. Yapay zekâ tabanlı chatbotlar, sanal danışmanlar ve gelişim takip sistemleri gibi dijital araçların, ebeveynlerin çocuklarının bilişsel ve duygusal gelişimini izlemelerine yardımcı olduğu; aynı zamanda çocuklara kişiselleştirilmiş rehberlik sunduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, teknolojinin denetimsiz kullanımı ekran bağımlılığı, sosyal izolasyon, mahremiyet kaybı gibi gelişimsel ve psikososyal riskleri de beraberinde getirmektedir. Çalışmada, dijital ebeveynlik modeli ve medya doyum teorisi gibi kuramsal çerçevelerden yararlanılarak, sosyal medya kullanımının özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde aile bağlarını zayıflattığı, iletişim problemlerine ve duygusal kopmalara neden olabileceği tartışılmıştır. Ayrıca, teknolojik araçların aile rollerini yeniden tanımladığı; ebeveyn-çocuk sınırlarını bulanıklaştırdığı saptanmıştır. Araştırma sonuçları, aile danışmanlarının dijital farkındalık kazandıran rehberlik sunmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Dijital okuryazarlığın güçlendirilmesi, teknoloji kullanımında sınır koyma becerilerinin öğretilmesi ve aile içi iletişimi destekleyen yapay zekâ araçlarının bilinçli kullanımı önerilmektedir. Bu bağlamda çalışma, dijital dönüşümün aile yapısı üzerindeki etkilerini bütüncül biçimde ele almakta ve ileride yapılacak araştırmalara kuramsal bir temel oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ, aile danışmanlığı, çocuk gelişimi, sosyal medya, dijital ebeveynlik

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji, sadece yaşam biçimimizi değil, aynı zamanda aile yapısını, ebeveynlik tarzlarını ve çocuk gelişimini köklü biçimde dönüştürmektedir. 21. yüzyıl toplumlarında dijital araçların ve yapay zekâ destekli sistemlerin yaygınlaşması, aile içi rollerin yeniden tanımlanmasına, iletişim şekillerinin farklılaşmasına ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde yeni ihtiyaç alanlarının oluşmasına yol açmıştır. Bu dönüşüm, sadece teknolojik değil; aynı zamanda sosyolojik, psikolojik ve pedagojik bir evrimdir.

Özellikle pandemi sonrası süreçte dijital teknolojilerin çocukların eğitimi, gelişimi ve psikolojik destek süreçlerinde kullanımı olağan hale gelmiş; aileler çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için yapay zekâ destekli uygulamalara daha sık başvurmaya başlamıştır. Chatbotlarla yapılan rehberlik görüşmeleri, çocuklara özel hazırlanmış duygusal farkındalık uygulamaları, oyun temelli öğrenme platformları ve bireyselleştirilmiş eğitim sistemleri artık birçok ebeveynin gündelik yaşamında yer almaktadır.

Öte yandan sosyal medya kullanımı da aile içi etkileşimleri önemli ölçüde etkilemekte; çocukların dijital kimlikleri ebeveynler tarafından şekillendirilmekte, mahremiyet sınırları bulanıklaşmakta ve bireysel gelişim dijital göz önünde şekillenmektedir. Ailelerin çocuklarının fotoğraflarını sosyal medyada paylaşması, bu durumun çocuklarda mahremiyet algısını nasıl etkilediği gibi etik sorunları da beraberinde getirmektedir. Ebeveynlerin dijital içerikleri nasıl yönettiği, sosyal medyada neyi paylaştığı ve çocuklarına hangi dijital sınırları çizdiği, doğrudan çocuğun kişilik gelişimini ve sosyal becerilerini etkilemektedir.

Bu çalışmanın temel amacı; yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamalarının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini analiz etmek ve sosyal medyanın aile içi iletişim yapısına olan katkılarını ya da

risklerini çok yönlü olarak değerlendirmektir. Aile danışmanlığı, çocuk gelişimi ve sosyal hizmet perspektiflerinden hareketle yapılan bu inceleme, hem uygulayıcılara hem akademik çevrelere hem de politika geliştiricilere dijitalleşen aile yapısının ihtiyaç duyduğu yeni müdahale yöntemleri konusunda rehberlik sunmayı hedeflemektedir.

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yapay Zekâ Destekli Psikoeğitim

Psikoeğitim; bireyin duygusal, bilişsel ve davranışsal süreçlerini anlamasına, duygularını düzenlemesine ve sorun çözme becerilerini geliştirmesine yönelik yapılandırılmış bir öğretim sürecidir (Dixon & Stein, 2006). Bu süreç, çocuk gelişimi açısından kritik öneme sahip olan öz düzenleme, empati, stres yönetimi, benlik farkındalığı gibi becerileri desteklemektedir. Son yıllarda bu uygulamaların dijital ortamlara taşınması ve yapay zekâ destekli uygulamalarla yürütülmesi, yeni bir psikoeğitim paradigmasını ortaya çıkarmıştır.

Yapay zekâ tabanlı chatbotlar (örneğin Woebot, Replika), çocuklara veya ergenlere, güvenli bir dijital ortamda duygularını ifade etme ve anlama imkânı sunmakta; bazı platformlar oyunlaştırılmış psikoeğitim materyalleri aracılığıyla çocukların problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmektedir. Bu sistemler, özellikle sosyal anksiyetesi olan veya yüz yüze iletişimde zorlanan çocuklar için erişilebilirlik ve bireyselleştirme imkânları sunmaktadır.

Ancak bu teknolojilerin gelişimsel açıdan bilinçli ve uzman gözetiminde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Yapay zekânın sunduğu çözümler her ne kadar sistematik olsa da, empati kurma, bağ kurma ve bağlamsal değerlendirme gibi insani faktörleri sınırlı düzeyde barındırmaktadır. Bu nedenle psikoeğitim amaçlı dijital araçların aile danışmanları ve çocuk gelişimi uzmanlarıyla entegre bir yaklaşımla yürütülmesi, çocuğun gelişimini destekleyici olacaktır.

Aile Sistem Kuramı ve Dijital Etkileşim

Aile, bireyin toplumsallaştığı ilk ve en önemli mikro sistemdir. Minuchin'in Yapısal Aile Kuramı'na göre, sağlıklı bir aile sistemi, net sınırların, rollerin ve alt sistemlerin bulunduğu, esnek ama tutarlı bir yapıya sahiptir (Minuchin, 1974). Ancak dijital araçlar, özellikle sosyal medya, bu yapıyı karmaşık hale getirmekte; rollerin bulanıklaşmasına, ebeveyn-çocuk sınırlarının zayıflamasına ve dijital çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Dijital ebeveynlikte sınırlar genellikle sosyal medya üzerinden yeniden tanımlanmakta; bazı ebeveynler çocuklarının özel anlarını paylaşırken onların mahremiyetini ihlal edebilmekte, bazıları ise tamamen kontrolsüz bir dijital serbestlik sağlayarak sınırların ortadan kalkmasına yol açmaktadır. Bu durum, çocuklarda güvenlik kaygısı, sosyal izolasyon ya da aşırı teşhircilik gibi davranış biçimlerine dönüşebilmektedir.

Medya Okuryazarlığı ve Dijital Ebeveynlik

Dijital ebeveynlik kavramı, çocukların dijital ortamda güvenliğini sağlamak, içeriklere eleştirel yaklaşmalarını teşvik etmek ve teknolojiyi bilinçli kullanmalarını desteklemek anlamına gelir (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Bu bağlamda medya okuryazarlığı, sadece teknolojik bilgi değil; aynı zamanda dijital etik, sosyal medya duyarlılığı ve çocuk hakları bilgisini de içermelidir.

Aile danışmanları, dijital ebeveynlik konusunda ailelerle çalışırken, sadece sınır koyma değil aynı zamanda model olma, açık iletişim kurma ve dijital yaşamın ortak kurallarını oluşturma süreçlerine

rehberlik etmelidir. Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalar, ebeveynlerin çoğunlukla koruyucu ama yönlendirici olmayan bir tutum sergilediğini göstermektedir (Karakaya & Aydoğan, 2022).

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, belirli bir konuda önceden üretilmiş yazılı ve görsel materyallerin sistematik olarak analiz edilmesine dayanan, özellikle kuramsal ve uygulamalı bilgi birikimini harmanlamaya uygun bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada, yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamalarının çocuk gelişimine etkisi ve sosyal medya kullanımının aile içi etkileşimlere olan yansımaları konu edinilmiştir.

Araştırmanın veri kaynakları, 2015–2025 yılları arasında yayımlanmış ulusal ve uluslararası akademik yayınları kapsamaktadır. Veri toplama sürecinde Google Scholar, ERIC, PubMed, TR Dizin, JSTOR ve ProQuest veri tabanlarından erişilen makaleler, tezler, bilimsel raporlar ve kongre bildirileri dikkate alınmıştır. Seçilen çalışmaların güvenilirlik, güncellik ve akademik geçerlilik ilkelerine uygun olması temel kriter olmuştur.

Belirlenen anahtar kelimeler şunlardır:

"AI in parenting," "child development and artificial intelligence," "digital psychoeducation," "family communication and social media,"

Türkçe karşılıkları: "yapay zekâ ile çocuk gelişimi," "dijital ebeveynlik," "psikoeğitim araçları," "aile içi sosyal medya kullanımı."

Toplanan veriler, tematik içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde veriler üç ana tema altında kodlanmış ve bu temalar doğrultusunda bulgular yapılandırılmıştır:

- Yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamalarının potansiyeli ve sınırlılıkları,
- Sosyal medyanın aile içi iletişim ve ilişkilere etkisi,
- Dijital ebeveynliğe yönelik danışmanlık ihtiyaçları ve stratejiler.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında, nitel verilerin sahadan değil, literatürden elde edilmiş olması ve bazı bulguların hızlı dijital değişim nedeniyle geçici nitelikte olabileceği yer almaktadır. Ancak disiplinlerarası bir bakış açısıyla yapılandırılmış bu çalışma, Türkiye bağlamında aile danışmanlığı ve çocuk gelişimi alanlarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Yapay Zekâ Destekli Psikoeğitim Uygulamaları: Fırsatlar ve Riskler

Literatür, yapay zekâ tabanlı rehberlik uygulamalarının çocuklarda duygusal farkındalık, stres yönetimi ve bilişsel esneklik gibi becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle Woebot, MindDoc Kids gibi uygulamalar, çocuklara yaşlarına uygun psikoeğitim içerikleri sunmakta ve zorlayıcı duygularla baş etmeleri konusunda yönlendirmeler yapmaktadır (Fitzpatrick et al., 2017). Oyunlaştırılmış içerikler, yapay zekânın çocuğun gelişim düzeyini analiz ederek kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamasını mümkün kılmakta ve bu durum etkileşimi artırmaktadır.

Ancak literatürde vurgulanan önemli bir risk, bu uygulamaların duygusal yakınlık kuramaması ve çocukların yalnızlık hissini derinleştirebilmesidir. Ayrıca, algoritmaların kültürel bağlamı yeterince tanımaması, çocuğun içinde bulunduğu aile yapısı ve toplumsal değerler ile uyumsuz içerikler sunma riskini beraberinde getirmektedir. Türkiye'deki bazı araştırmalar, ebeveynlerin bu araçları bilinçli

kullanmadığını ve çocukların ekran başında geçirilen süre konusunda yeterli denetime sahip olmadıklarını göstermektedir (Karakaya & Aydoğan, 2022).

Bu nedenle yapay zekâ uygulamaları, ancak çocuk gelişimi uzmanları ve aile danışmanlarının rehberliğinde etkin sonuçlar verebilir. Aksi takdirde çocuğun duygusal gelişimi algoritmaların yönlendirmesiyle şekillenebilir ve bu durum, bireysel farklılıkları göz ardı eden tek yönlü bir gelişim anlayışına yol açabilir.

Sosyal Medyanın Aile İçi Etkileşimlere Etkisi

Sosyal medya, aile bireyleri arasındaki iletişimi kolaylaştırma potansiyeline sahip olsa da; aşırı ve kontrolsüz kullanım, aile içi etkileşimlerin yüzeyselleşmesine, bireyler arası mesafenin artmasına ve mahremiyetin ihlaline neden olabilmektedir. Özellikle annelerin çocuklarının her anını sosyal medyada paylaşması, çocuklarda mahremiyet duygusunun zayıflamasına ve sosyal onay ihtiyacının erken yaşta gelişmesine neden olabilmektedir (Ögel, 2020).

Ergen bireylerde sosyal medyanın yoğun kullanımı, ebeveynlerle olan duygusal bağın zayıflamasına ve aile içi çatışmalara yol açmaktadır. Dijital ortamda geçirilen sürenin artması, aile bireyleri arasında iletişim eksikliğine, duygusal kopukluklara ve bazı durumlarda yabancılaşmaya neden olmaktadır. Bunun yanında, dijital kıskançlık, sanal sadakatsizlik gibi kavramlar da günümüzde aile danışmanlarının sıkça karşılaştığı temalar arasında yer almaktadır.

Bazı ailelerde sosyal medya, ebeveynlerin çocukları kontrol etme aracı haline gelmiştir. Ebeveynin çocuğu takip etmesi, onun paylaşımlarını denetlemesi ya da yorumlaması, çocukta baskı hissine neden olabilir. Bu durum, güven ilişkisini zedeleyebilir ve gizlilik çatışmaları doğurabilir. Dolayısıyla aile danışmanları, bu yeni dijital dinamikleri tanımalı ve danışma süreçlerinde ele almalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, dijitalleşmenin aile yapısı ve çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini, yapay zekâ destekli psikoeğitim uygulamaları ve sosyal medya etkileşimleri üzerinden değerlendirmiştir. Nitel doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen analiz sonucunda, teknolojinin aile dinamiklerine olan olumlu ve olumsuz etkileri çok boyutlu bir çerçevede ortaya konmuştur. Bulgular, dijitalleşmenin çocukların gelişimsel süreçlerine yeni fırsatlar sunduğunu, ancak bilinçsiz kullanım durumlarında riskleri artırdığını göstermektedir.

Yapay zekâ tabanlı uygulamalar, çocukların duygusal farkındalık geliştirmelerinde, stresle başa çıkma becerilerinin artmasında ve bireysel öğrenme süreçlerinde olumlu katkılar sağlayabilir. Ancak bu katkılar, teknolojik araçların pedagojik ilkeler doğrultusunda yapılandırılması ve uzman eşliğinde kullanılmasıyla mümkün olabilir. Aksi takdirde, algoritmik yönlendirmelerle gelişen bir çocuk profili ortaya çıkabilir ve bu durum uzun vadede duygusal yalnızlık, sosyal izolasyon veya dijital bağımlılıkla sonuçlanabilir.

Sosyal medya ise, aile içi iletişimde hem bir bağ kurma hem de bir kopuş aracıdır. Aile bireylerinin birbiriyle dijital ortamda daha fazla etkileşim içinde olması, yüz yüze iletişimi zayıflatabilmekte, mahremiyet algısını değiştirmekte ve ilişkilerde güvensizlik yaratabilmektedir. Bu nedenle sosyal medya kullanımının aile içi roller, sınırlar ve güven ilişkileri bağlamında danışmanlık sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Aile Danışmanlığı Eğitimleri Güncellenmelidir: Eğitim programlarına "dijital ebeveynlik," "medya okuryazarlığı," "AI destekli terapi araçları" gibi modüller eklenmeli; danışmanların dijital dönüşüme uyum sağlaması desteklenmelidir.

Ebeveynlere Yönelik Rehberlik Programları Yaygınlaştırılmalıdır: Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliğiyle, ebeveynlerin dijital medya okuryazarlığını artıracak çevrimiçi eğitim programları ve seminerler düzenlenmelidir.

Yapay Zekâ Uygulamaları Etik Kriterlerle Desteklenmelidir: Psikoeğitim amaçlı yapay zekâ tabanlı yazılımların çocuk gelişimi bağlamında kullanılabilmesi için veri güvenliği, kültürel hassasiyet ve yaş uyumluluğu kriterleri oluşturulmalı; bu alanda etik denetim mekanizmaları kurulmalıdır.

Sosyal Medya Kullanımı Aile Danışmanlığı Süreçlerine Entegre Edilmelidir: Danışmanlar, ailelerin sosyal medya alışkanlıklarını değerlendiren yapılandırılmış formlar ve dijital sınır çizme teknikleriyle danışma süreçlerini güncellemelidir.

Okul Temelli Dijital Rehberlik Sistemleri Kurulmalıdır: Öğrencilere yapay zekâ ile güvenli etkileşim becerisi kazandıracak, dijital zorbalığa karşı farkındalık yaratacak okul temelli psikoeğitim modülleri oluşturulmalıdır.

Çocuk Hakları Perspektifiyle Dijital Mahremiyet Eğitimi Verilmelidir: Ailelere ve çocuklara, sosyal medya paylaşımlarının çocuk hakları açısından değerlendirilmesi gerektiği anlatılmalı; mahremiyet bilinci küçük yaşlardan itibaren dijital içeriklerle desteklenmelidir.

Sonuç olarak, yapay zekâ ve sosyal medya, aile sisteminin yeniden yapılanmasında hem fırsat hem de tehdit unsuru olarak öne çıkmaktadır. Aile danışmanları, bu yeni dijital gerçekliğe karşı nötr kalmak yerine; dijital araçlarla bilinçli bir iş birliği içinde olmalı, çocuk ve aile refahını merkeze alan bütüncül danışmanlık yaklaşımları geliştirmelidir.

KAYNAKÇA

Fitzpatrick, K. K., Darcy, A., & Vierhile, M. (2017). Delivering cognitive behavior therapy to young adults with symptoms of depression and anxiety using a fully automated conversational agent (Woebot): A randomized controlled trial. JMIR Mental Health, 4(2), e19. https://doi.org/10.2196/mental.7785

Karakaya, H., & Aydoğan, D. (2022). Dijital ebeveynlik becerilerinin çocuk gelişimine etkisi: Nitel bir analiz. Aile ve Toplum Dergisi, 29(3), 45–66.

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives. Oxford University Press.

Minuchin, S. (1974). Families and Family Therapy. Harvard University Press.

Ögel, K. (2020). Sosyal Medya Bağımlılığı ve Aile Dinamikleri Üzerine Etkileri.Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları.

Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. International Universities Press.

Turkle, S. (2017). Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age. Penguin Books.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Wang, F., & Zheng, J. (2019). Parental mediation of children's mobile use and the role of parental self-efficacy. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 13(1), Article 3.

Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., de Ferrerre, E., & Van Looy, J. (2016). A qualitative inquiry into the contextualized parental mediation practices of young children's digital media use at home. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 60(1), 1–22.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.

BAĞIMLILIKTAN SUÇ ENDÜSTRİSİNE: ÇEVRİM İÇİ KUMAR VE DİJİTAL OYUNLARIN TOPLUMSAL GÜVENLİĞE ETKİSİ

Ahmet Fatih TUNÇAY
Uzman Psikolog, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü – Sosyal Bilimler Anabilim Dalı – Doktora Programı
fatihtuncay5@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6981-9394

Özet

Günümüzde dijitalleşmenin etkisiyle çevrim içi kumar platformları, sanal bahis siteleri ve mikro ödeme içeren dijital oyunlar, davranışsal bağımlılıklar tanımı altında yer alan bir bağımlılık türü olarak tanımlanmasının yanı sıra yalnızca bireylerin ruh sağlıklarını tehdit eden bir bağımlılık unsuru olarak değil, aynı zamanda yasa dışı finansal akışların ve kara para aklamanın önemli bir aracı olarak öne çıkmaktadır. Çevrim içi kumar ve dijital oyun bağımlılığı, bireyde zamanla dürtü kontrol bozukluklarına, postüral bozukluklara, demotivasyon sendromuna, kronik yorgunluğa, sosyal izolasyona, ekonomik yıkıma ve nihayetinde adli vakalara yol açabilecek riskler barındırmaktadır. Bu bireysel sonuçların ötesinde, dijital bağımlılıklar suç endüstrisinin sürdürülebilir gelir kaynakları arasında yer almakta ve özellikle organize suç örgütleri tarafından istismar edilmektedir. Denetimsiz ve yasal boşluklara sahip çevrim içi kumar ağları, kullanıcıların kişisel ve finansal verilerinin işlenmesini kolaylaştırmakta; dijital ödeme sistemleri üzerinden gerçekleştirilen işlemler, geleneksel denetim mekanizmalarını aşarak yasa dışı para transferlerine zemin hazırlamaktadır. Başlangıçta masum bir eğlence aracı olarak sunulan bazı sanal oyunlar ise özellikle çocukları hedef alarak zamanla online kumar biçimlerine evrilmekte ve bağımlılık geliştirme potansiyeli taşımaktadır. Adli bilimler, psikoloji, kriminoloji ve siber güvenlik gibi alanların kesişiminde değerlendirilen dijital bağımlılıklar, yalnızca bireysel sağlık ve davranış bozukluğu olarak değil, aynı zamanda toplumsal güvenlik ve adalet sistemleri açısından da önemli bir tehdit olarak ele alınmalıdır. Bu çalışma, çevrim içi kumar ve dijital oyun bağımlılığının; yasa dışı dijital finansal yapıları, veri manipülasyonları ve organize suç ağlarıyla olan ilişkisini disiplinler arası bir perspektifle incelemeyi hedeflemektedir. Ayrıca, insan odaklı eğitim politikaları, erken farkındalık çalışmaları ve dijital medya okuryazarlığı bu tür bağımlılıkların önlenmesinde kilit role sahiptir. Devlet politikalarının, eğitim sisteminin ve sağlık hizmetlerinin dijital bağımlılıklarla mücadeleye entegre edilmesi; dijital oyun ve çevrim içi kumar endüstrisine yönelik daha sıkı düzenlemeler getirilmesi, uzun vadeli çözüm stratejileri için hayati önem taşımaktadır. Bu çalışma, mevcut literatür doğrultusunda, suç ekonomisinin dijital yönüne dikkat çekerek, dijital çağda artan bağımlılık türlerinin adli, psikolojik ve toplumsal boyutlarına ışık tutmayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, çevrim içi kumar ve dijital oyun bağımlılığının suç endüstrisine finansal kaynak olarak kullanılmasının önüne geçilebilmesi için disiplinler arası ve etik temelli politikaların geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dijital oyun bağımlılığı, online kumar oynama, suç geliri, suç ekonomisi, suç araştırmaları.

FROM ADDICTION TO THE CRIME INDUSTRY: THE IMPACT OF ONLINE GAMBLING AND DIGITAL GAMES ON PUBLIC SAFETY

Abstract

In today's digital age, online gambling platforms, virtual betting sites, and digital games containing microtransactions are not only defined as a form of behavioral addiction but also stand out as significant instruments of illegal financial flows and money laundering, posing threats not only to individuals' mental health but also to broader social and economic stability. Online gambling and digital gaming addiction carry risks that may, over time, lead to impulse control disorders, postural problems, demotivation syndrome, chronic fatigue, social isolation, economic devastation, and ultimately judicial cases. Beyond these individual consequences, digital addictions have become among the sustainable sources of income for the crime industry and are particularly exploited by organized crime groups. Unregulated online gambling networks operating within regulatory gaps facilitate the processing of users' personal and financial data; transactions executed via digital payment systems can circumvent traditional oversight mechanisms and enable illicit fund transfers. Certain virtual games, initially presented as innocuous entertainment, increasingly target children and gradually evolve into forms of online gambling, with a significant potential for addiction. Situated at the intersection of forensic sciences, psychology, criminology, and cybersecurity, digital addictions should be addressed not merely as individual health and behavioral disorders but also as a significant threat to public safety and justice systems. This study aims to examine,

from an interdisciplinary perspective, the relationship of online gambling and digital gaming addiction with illicit digital financial structures, data manipulation, and organized crime networks. Moreover, human-centered education policies, early awareness initiatives, and digital media literacy play a pivotal role in preventing such addictions. Integrating state policies, the education system, and healthcare services into the fight against digital addictions, and introducing stricter regulations for the digital gaming and online gambling industries, are of vital importance for long-term solution strategies. In line with the existing literature, this study draws attention to the digital dimension of the criminal economy and aims to shed light on the forensic, psychological, and societal dimensions of the rising forms of addiction in the digital age. In conclusion, preventing the exploitation of online gambling and digital gaming addiction as a financial resource for the criminal economy requires the development of interdisciplinary, ethics-based policies.

Keywords: Digital gaming addiction, online gambling, proceeds of crime, criminal economy, criminological research.

GİRİŞ

Dijital dönüşümün gerçekleştiği günümüz dünyasında internet ve internet içerikli ürün ve hizmetler hemen her alanın ve her yaş grubunun kullanımına imkân tanıyacak seviyeye gelmiştir. Sosyal hayatın temel dinamiklerinden birisi haline gelen dijital dünya ve teknolojiler eğitimden eğlenceye kadar hemen hemen tüm sektörleri etkisi altında almış ve neredeyse bir mecburiyet haline gelmiştir. Bu denli yoğun dijitalleşme ve internet kullanım elbette birçok kolaylığın yanı sıra bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Dijital teknolojilerin kullanımındaki aşırılık bağımlılık riskini de beraberinde getirmek ile birlikte dijital bağımlılıklar; insanlar arası ilişkiler, sosyal hayattın işlevselliğinde bozulmalar, davranış bozuklukları ve psikopatolojik tablolar ile sonuçlanabilmektedir (Joseph ve Joy-Telu, 2016). Dijital teknolojiler tarafından başlangıçta masum bir eğlence aracı olarak sunulan dijital oyunlar, zamanla dijital oyun bağımlılığına yol açabilmektedir. Dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal alanlarda çeşitli sorunlara neden olan aşırı ve dürtüsel oyun oynama isteği sonucunda ortaya çıkan ve bireyin dijital oyun oynama davranışı üzerinde kontrol kaybı yaşaması şeklinde tanımlanmaktadır (Choi ve ark., 2018).

American Psychological Association (2013)'a göre ise dijital oyun bağımlılığı; kişinin oyun oynama davranışı üzerindeki kontrol kaybı ile dijital oyun oynama etkinliğine aşırı zaman ayırması ile bu durumun sosyal, akademik ve psikolojik işlevsellikte belirgin bozulması olarak tanımlanmıştır. İnternet kullanımının yaygınlaşması ve hızının artması, insanların boş zaman aktivitelerinin fiziksel uğraşlardan çevrim içi dijital oyunlara yönelmesine neden olmuştur. Erişilebilirliği artırarak fiziksel varlık zorunluluğunu ortadan kaldıran dijital oyunlar ise özellikle küresel pandemi sürecinde büyük bir popülarite kazanmış ve bağımlılık alanında dikkate alınması gereken önemli bir boyuta ulaşmıştır (Marta ve ark., 2021). Dijital oyunlar gerçek hayatta uygulanması mümkün veya etik olmayan tutum ve davranışların bir arayüz aracılığı ile gerçekleştirilmesini mümkün kılarak sınırsız kontrol sanrısı ile çocukların bağımlılık riskine karşı savunma mekanizmalarının kırılmasına ve ciddi bir halk sağlığı sorununa yol açabilmektedir (Jeong ve ark., 2017). Ergenlerin heyecan arama isteğine hızlı bir yanıt sistemi kuran dijital oyunlar macera ve kahramanlık öğeleri ile oyun içerisindeki karakter veya karakterler üzerinde bir yansıtma aracı görevi üstlenmektedirler (Balkaya-Çetin, 2014). Bu durum ergenlerin heyecan arama davranışının tatmin edilmesi ile dijital oyunların bağımlılık oluşturması arasındaki köprünün bir ayağı olarak değerlendirilmektedir. Genç yetişkinlerin de zamanlarının büyük bir kısmını sosyal medya ve dijital oyunlar ile geçirdikleri bildirilmiştir (Kneer ve ark., 2014). Türkiye'de dijital oyun oynayan kişi sayısının 36 milyonu aştığı ve yaklaşık 880 milyon dolarlık bir gelir elde edildiği belirtilmektedir (Dijital Oyun e-Çalıştayı Sonuç Raporu, 2021). Küresel ölçekte ise dijital oyun oynayan kişi sayısı 2021 yılında 3 milyara, 2022 yılında ise 3,2 milyara ulaşmıştır (Newzoo,

2022). Bu istatistikler, dijital oyunların yaygınlığını ve beraberinde dijital oyun bağımlılığı konusunun önemini giderek artıran küresel bir olguya dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

TÜİK (2024) verilerine göre, çocukların % 74,0'ının dijital oyun oynadığı bildirilmiştir. Türkiye Oyun Sektörü Raporu'na (2023) göre, Türkiye'de dijital oyun oynayan kişi sayısı 47 milyona ulaşmış olup, ülkemiz bu sayıyla dünyada dijital oyunlarda en fazla zaman geçiren ilk üç ülke arasında yer almaktadır. Türkiye özelinde yürütülen bir çalışmada ergenlerin % 25'inden fazlasının dijital oyun bağımlılık riski altında olduğu bildirilmiştir (Dinç, 2023). Araştırmalar bilinçsizce ve belli kurallara bağlı kalmaksızın oynanan dijital oyunların bağımlılık gelişimine zemin hazırlayabileceğini ortaya koymaktadır (Kul, 2020; Palfrey ve Gasser, 2017; Plowman ve McPake, 2013). Özellikle çocuklar açısından daha büyük bir risk unsuru olan dijital bağımlılıklar, ebeveynlerin çocuklarına göstermesi gereken azami ilginin yetersiz kalması durumunda daha yoğun bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Sherer & Levounis, 2022). Dijital oyun bağımlılığı, beyindeki dopamin düzeylerini etkileyerek nörokimyasal dengede değişimlere yol açabilmektedir. Bu durum, bireylerin doğal ödül sistemini bozarak umut ve mutluluk gibi olumlu duyguların uzun vadede hissedilme yoğunluğunu azaltmakta ve yaşam kalitesinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Jeong ve ark., 2017). Dijital bağımlılıklar; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, depresyon, sosyal kaygı, duygu düzenleme güçlükleri ve bilişsel işlevlerde azalmaya yol açabildiği gibi, aynı zamanda görme ve işitme duyularında bozulmalara, uyku düzensizliklerine ve yeme problemlerine neden olabilmektedir (Ding ve ark., 2023). Bağımlılık kavramı, özellikle son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte farklı alt türlerin tanımlanmasına zemin hazırlamıştır. Bu alt türlerden biri olan davranışsal bağımlılıklar, teknoloji bağımlılığı ve kumar bağımlılığını da kapsamakta olup, bireyin herhangi bir madde kullanımına bağlı olmaksızın davranışlarını kontrol etme yetisini kaybetmesi ve bu davranışların aşırı ve tekrarlayıcı bir biçimde sürmesi sonucunda işlevsellikte belirgin bozulmalar yaşaması şeklinde tanımlanmaktadır (Karadere & Okumuş, 2018).

Davranışsal bağımlılıkların altında yatan psikolojik süreçler, klasik koşullanma ilkeleri ve ödül-bağımlılık mekanizmaları çerçevesinde açıklanabilmektedir. Özellikle dopamin sisteminin rolü, dijital oyunların bağımlılık oluşturma potansiyelini anlamada kritik bir öneme sahiptir. Oyun sürecinde elde edilen sanal ödüller, bireyin beyninde dopamin salınımını artırarak ödül döngüsünü pekiştirmekte ve bağımlılık davranışlarının sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Güleç, 2020). Dijital oyunların yapısal özellikleri de bağımlılık davranışlarının pekişmesine katkı sağlamaktadır. Sürekli güncellenen görevler, rastlantısal ödül sistemleri, çok oyunculu etkileşimli yapılar ve çevrim içi ortamda sosyal kimlik inşasına olanak tanıyan mekanizmalar, dijital oyunları klasik bağımlılık türlerinden ayıran temel unsurlar arasında yer almaktadır (Aral & Keskin, 2021). Ayrıca dijital oyunlar çevrim içi satın alma ile oyunculara çeşitli imtiyazlar tanıyarak manipülatif bir yapı aracılığıyla oyuncuların ihtiyaç gözetmeksizin para harcama davranışı sergilemesine yol açabilmekte ve tüketicilerin dürtüsel satın alma eğilimlerini arttırmaktadır (Rachbini ve ark., 2024). Tüm bu unsurlar çevrim içi kumar bağımlılığına giden süreçte adeta birer yapı taşı işlevi üstlenmektedir. Özellikle loot box sistemi çevrim içi kumarın başlangıç evresi olarak değerlendirilmektedir. Dijital oyunların içerisindeki çevrim içi satın alma sistemleri pek çocuk ve ergenin çevrim içi kumarın farklı yollarına maruz kalmasına sebebiyet vermektedir (Calado ve ark., 2014).

Çevrim içi kumarın, fiziki kumara kıyasla sunduğu erişilebilirlik (internet bağlantısının bulunduğu her yerden ve her zaman erişim imkânı, kredi kullanım kolaylığı vb.), yasal denetimlerin yetersizliği, bazı kumar türlerinin çevrim içi oyunlara benzerliği ve internet ortamında yaygın olarak karşılaşılan reklamlar, kumar oynama bozukluğu açısından önemli bir risk faktörü olarak

değerlendirilmektedir (Tessier ve ark., 2021). APA (2013) kumar bağımlılığını "*önemli derecede sıkıntıya veya işlevsellikte bozulmaya yol açan kalıcı ve sorunlu bir kumar oynama örüntüsü*" olarak tanımlamıştır. Geleneksel kumarla karşılaştırıldığında çevrim içi kumarın, daha güçlü bir etkileşim sunması, daha yüksek düzeyde gizlilik sağlaması ve kontrol edilmesinin daha güç olması nedeniyle bağımlılık açısından daha riskli bir yapı taşıdığı ifade edilmektedir (Binde, 2009). Yapılan araştırmalar, çevrim içi kumar oynayan bireylerin, geleneksel kumar oynayanlara kıyasla daha yüksek oranda kumar bağımlılığı geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Williams ve Wood, 2007; Wood ve ark., 2012). Ayrıca çevrim içi kumarın elektronik ortam üzerinden sunulması, sınırların belirsizliği ve takip / denetim sistemlerinin etkin gerçekleştirilememesine yol açarak kumar operatörlerinin yasal yaptırımlardan kaçmasına imkân sağlayabilmektedir (Fiedler, 2018). Bu durumu fırsat olarak gören suçlular, terör örgütleri ve organize suç yapıları; uyuşturucu ticareti, insan kaçakçılığı ve terör finansmanı gibi yasa dışı faaliyetlerden elde ettikleri gelirleri bu sistemler aracılığıyla yasal kazanç gibi göstererek kara para aklamaktadır. Bu süreç, kamunun, ekonominin, toplumun ve bireylerin zarara uğramasına yol açmakta; adalet, güvenlik ve sosyal düzen açısından ise ciddi tehditler oluşturmaktadır.

DİJİTAL OYUNLAR VE MİKRO ÖDEME SİSTEMLERİNİN BAĞIMLILIK İLE İLİŞKİSİ

Dünyada hızla ilerleyen dijital dönüşümün en yoğun etkisini gösterdiği alanlardan biri oyun sektörü olmuştur. Özellikle son yıllarda internet altyapısının güçlenmesi ve mobil cihaz kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte dijital oyunlar küresel bir endüstri niteliği kazanmıştır. Bu bağlamda, dijital oyunlar yalnızca masum bir eğlence aracı olmanın ötesine geçerek, oyun içi mikro ödeme sistemleri aracılığıyla tüketim kültürünün bir parçasına dönüşmüş ve katmanlı bir ekonomik yapı haline gelmiştir (Tomić, 2018). Mikro ödeme sistemleri, dijital oyun oynayan bireylerin küçük meblağlar karşılığında oyun içi ürün ve hizmetler satın almasına imkân tanıyan bir yapıyı ifade etmektedir. Başlangıçta düşük tutarlı harcamalar olarak görülen bu sistemler, günümüzde dijital oyun geliştiricilerinin temel gelir kaynaklarından biri haline gelmiştir. Mikro ödeme sistemleri dijital oyun oynayan kişilerin reel para karşılığında karakter, karakter geliştirme araçları, kozmetik öğeler, oyun içi ilerleme, bölüm atlama vb. sanal öğeler almalarına imkân tanıyan ve dijital oyun sektörünün dönüşüm geçirmesinde kilit rol oynayan bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Tomić, 2018). 2010'lu yıllarda dijital oyun sektörünün gelişmesi ile birlikte mikro ödeme sistemleri dijital oyun geliştiricilerinin temel gelir kaynakları arasına girerek milyar dolarlık bir sektör haline dönüşmüştür (Chapple, 2022).

Bu denli büyük bir ekonomik gelir, mikro ödeme sistemlerinin neredeyse tüm dijital oyunlarda yaygın biçimde kullanılmasına yol açmış; bu durum oyun geliştiricilerinin söz konusu yapı üzerinde çeşitli değişim ve dönüşümler gerçekleştirmesine ve mikro ödeme sistemlerinin çok boyutlu bir yapıya evrilmesine neden olmuştur. Mikro ödeme sistemleri, dijital oyunlarda farklı biçimlerde uygulanabilmekte ve oyunculara çeşitli içerikler sunmaktadır. Bu sistemler genellikle beş temel kategori altında ele alınmaktadır: kozmetik içerikler, rekabet avantajı sağlayan geliştirici içerikler (pay-to-win), ganimet kutuları (loot boxes), indirilebilir içerikler (DLC) ve sezon bileti sistemleri (battle pass) gibi uygulamalar, oyuncuların oyun içi harcama davranışlarını şekillendirmekte ve hem davranışsal hem de psikolojik motivasyonlar üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Kozmetik mikro ödeme sistemleri dijital oyunlar içerisinde oyunculara karakter, araç ve ekipman gibi öğelerin kişiselleştirilmesi konusunda avantaj sağlayan sanal hizmetlerdir. Rekabet avantajı sağlayan geliştirici içerikler (pay-to-win) oyunculara rakiplerine karşı üstünlük sağlayan ve oyun içi performansı doğrudan etkileyen avantajlar sunmaktadır. İndirilebilir içerikler (DLC) dijital oyun içerisinde ek görev, hikâye, harita ve karakterler sunarak oyun süresinin uzamasına yönelik geliştirilmiş mikro ödeme sistemleridir (Adji ve ark., 2019).

Sezon bileti sistemleri (battle pass) oyuncuların düzenli oyun oynamasını teşvik edebilmek amacıyla oyunculara belirli bir süre içerisinde ilerleme kaydetme ve ödül imkânı sağlayan mikro ödeme sistemleridir (Joseph, 2021).

Ganimet kutuları (loot boxes) ise oyunculara reel para karşılığında rastlantısal sanal içerikler sağlayan, ödenilen reel para karşılığında alınacak sanal ürün veya hizmetin önceden belirlenmediği bir mikro ödeme sistemidir. Belçika'da ve Hollanda'da kumar benzeri yapılar olması gerekçesi ile loot boxes sistemleri yasaklanmıştır. Ayrıca loot boxes sisteminin kullanımı ile problemli oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir (Zendle ve ark., 2020). Dijital oyunlardaki mikro ödeme sistemleri, özellikle loot boxes uygulamaları, oyun ile kumar arasındaki sınırın bulanıklaşmasına yol açmakta; dijital oyunlara entegre edilen kumar öğeleri, bu oyunların kumarlaştırılmasına ve kullanıcı davranışlarının manipüle edilmesine neden olmaktadır. Ayrıca bu durum gençler başta olmak üzere dijital oyun oynayan kişilerin kumara ilgisinin artmasına ve bağımlılık riskinin yükselmesine yol açmaktadır (Macey ve Hamari, 2024).

ÇEVRİM İÇİ KUMAR SİSTEMLERİ

Türk Ceza Kanunu'na göre kumar; kazanç elde etme amacıyla oynanan, kâr ve zararın şansa bağlı olduğu oyunlar şeklinde tanımlanmakta ve suç kapsamında değerlendirilmektedir (Türk Ceza Kanunu, 2004). Çevrim içi kumar, geleneksel kumar ile benzer şekilde bahis veya para kazandıran oyun faaliyetlerinin internet aracılığıyla sunulması olarak tanımlanmaktadır. Çevrim içi kumar; oyuncuya 7/24 anında ve kolay erişim imkânı sunması, kısa aralıklarla sürekli geribildirim sağlaması, oyunculara kimlik bilgilerini paylaşmaksızın oyun oynama olanağı tanıyan politikalar izlemesi ve farklı kumar türlerini tek bir platformda birleştirmesi nedeniyle, geleneksel kumara kıyasla daha yüksek bağımlılık riski taşımaktadır (Gainsbury, 2015). Geleneksel kumar oyunları, çevrim içi kumar sistemlerinde dijital ortamda spor bahisleri, piyango sistemleri ve casino oyunları şeklinde sunulmaktadır (Ghelfi ve ark., 2024). İnternet üzerinden dijital platformlar aracılığıyla sunulan çevrim içi kumarın düşük maliyetli olması, kolay erişilebilirlik sağlaması ve anonim kalmaya imkân tanıması, kumar oynama eğilimi bulunan bireyler için bu tür kumarı daha cazip hale getirmekte ve çevrim içi kumar bağımlılığına dönüşme ihtimalini artırmaktadır (Griffiths ve Auer, 2016).

Hing ve arkadaşlarının (2017) kumar bağımlılığı üzerine yürüttükleri çalışmada da çevrim içi kumar oyunları arasında en çok tercih edilen türlerin çevrim içi spor bahisleri, çevrim içi yarış bahisleri ve elektronik oyun makineleri olduğu; bu oyun türlerinin ise oyuncularda bağımlılık geliştirme riskini artırdığı bildirilmektedir. Çevrim içi kumar, geleneksel kumarın bazı risklerini minimize ederken (kimlik bilgileri, adli süreçler vb.) reel paranın sanal ortamda sayısal verilere dönüştürülmesi yoluyla oyuncuların daha yüksek riskler almasına neden olmaktadır. Ayrıca, çevrim içi kumar oynayan bireylerde kumar oynama bozukluğuna eşlik eden psikiyatrik tabloların daha yoğun biçimde görüldüğü bildirilmektedir (Casu ve ark.,2023). Teknolojinin toplumun tüm kesimleri tarafından yoğun biçimde kullanılması, çevrim içi kumar sistemlerinin bireyler için çok daha erişilebilir hale gelmesine neden olmuştur. Bu durum dünya çapında kumarın en hızlı büyüyen formunun çevrim içi kumar sistemleri olmasına yol açmıştır (Masogo ve Mofokeng, 2018).

Dünya Sağlık Örgütü (2024) verilerine göre dünya çapında yetişkinlerin % 1.2'si kumar oynama bozukluğu tanı kriterini karşılamaktadır. Ergenlerde ise bu tablo çok daha vahim bir istatistik ile karşımıza çıkmakta % 1 ile % 6,5 arasında değişmekte ve her geçen yıl daha yüksek prevalans bildirimi sağlanmaktadır (Gómez ve ark., 2020; Montiel ve ark., 2021). Türkiye'de çevrim içi kumar sistemleri yasaklanmak ile birlikte yasa dışı çevrim içi kumar sistemleri sıkı denetim altında tutulmaktadır.

Yalnızca 2024 yılında 233.000'den fazla yasa dışı bahis oynatan web sitesi erişime engellenmiştir (Milli Piyango İdaresi Genel Müdürlüğü, 2024). Buna karşın Yeşilay (2023) verileri Türkiye'de kumar bağımlılığı prevelansının yükselen bir grafik çizdiğini göstermekte, kumar bağımlılığı başvurularının 2020-2024 döneminde % 24'ten % 36'ya çıktığı ve uyuşturucu bağımlılığının önüne geçtiği bildirilmektedir. Tablet, bilgisayar ve özellikle cep telefonları aracılığıyla sanal kumarhanelerin her an ulaşılabilir olması, kumarın bireyler ve aileler açısından toplumsal bir risk unsuru haline gelmesine yol açmaktadır. Bu durum, çevrim içi kumarın ekonomik stres kaynağına dönüşmesine, kişilerin daha yoğun psikiyatrik sorunlarla karşı karşıya kalmasına ve hatta intihar girişimleri ile sonuçlanabilmesine zemin hazırlamaktadır (Wardle ve ark., 2024).

DİJİTAL OYUN VE ÇEVRİM İÇİ KUMARIN EKONOMİK, PSİKOLOJİK VE HUKUKİ BOYUTU

Dijital oyun sektörü 2000'li yılların başından itibaren hızla gelişerek küresel ölçekte önemli bir endüstri haline gelmiştir. Bu süreçte dijital oyun sektörü, film ve müzik endüstrisinin toplam hacminin yaklaşık dört katına ulaşmış ve 2020 yılı itibarıyla yaklaşık 159 milyar dolarlık dev bir ekonomik büyüklüğe erişmiştir (Field Level Media, 2020). Dijital oyun sektörü tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de toplumun hemen her kesiminden insanın tercih ettiği bir alan haline gelmiş olup yaklaşık 47 milyon kullanıcı sayısına ulaşmıştır. Sektör her yıl yaklaşık % 10 büyüme kat ederek ekonomik hacmini sürekli arttırma eğilimindedir (Türkiye Oyun Sektörü Raporu, 2023). Bu devasa sektörden daha yüksek kâr payı almak isteyen dijital oyun üreticileri de mikro ödeme yöntemlerini dijital oyun içeriklerine daha yoğun bir şekilde entegre etmektedir. Özellikle şansa dayalı yapısı nedeniyle kumar ile ilişkili olduğu düşünülen loot boxes sistemlerinin dijital oyunlarda kullanılıyor olmasının kişinin kendisi ve ailesinin ödeme gücünün oldukça üstünde harcamalar yapmasına, çocuk ve ergen oyuncuların bağımlılık geliştirmesine ve kumar oynama bozukluğu için altyapı oluşturmasına yol açabileceği değerlendirilmektedir (Hing ve ark., 2020). Ayrıca literatürde loot boxes sistemlerinin kumar olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine dair çeşitli tartışmalar mevcut olmak ile birlikte kumar olarak değerlendirilmesi halinde hem oynayan hem de oynatanlar açısında çeşitli hukuki yaptırımların doğması kaçınılmazdır (Koeder ve ark., 2018)

Dünya üzerinde loot boxes sistemleri ile ilgili; loot boxes sistemlerinin kumar kabul edilmesi, loot boxes sistemlerinin kumar kabul edilmemesi ve loot boxes sistemi içeren oyunlara yaş sınırı getirilmesi şeklinde üç temel görüş bulunmaktadır. Avustralya, Belçika ve Hollanda'da loot boxes sistemlerinin dijital oyunlarda kullanılması kumar unsuru olarak değerlendirilmekte ve yasaklanmaktadır (Walker, 2017). Belçika'da loot boxes sistemleri içeren oyunların yasadışı bahis olarak sayılacağı, 5 yıla kadar hapis ve 800 bin euro tazminat cezası ile karşı karşıya kalınabileceği bildirilmektedir (Koeder ve ark., 2018). Ülkemiz açısından konunun hukuki değerlendirmesi ise şu şekildedir; TCK kapsamında kumar oynama suçunun oluşmasının iki ön şartı mevcuttur. Birincisi maddi kazanç sağlanması, ikincisi ise kar veya zararın talihe bağlı olmasıdır. Loot boxes sistemleri talihe bağlılık olan ikinci unsuru içerisinde barındırmaktadır ancak oyun içi unsurların oyun dışında maddi değeri hususunda yeterli verinin bulunmaması ve reel para unsurunun söz konusu olmadığı değerlendirmesi nedeni ile loot boxes sistemlerinin dijital oyunlar içerisinde kullanımı ülkemizde yasadışı sayılmamaktadır (Babayiğit, 2018; Tevetoğlu, 2020). Ülkemizde loot boxes sistemlerinin dijital oyunlarda kullanımı her ne kadar yasadışı kabul edilmese de bu durum dijital oyunlarda kullanılan loot boxes sitemlerinin özellikle çocuk ve gençler başta olmak üzere yetişkinler de dahil olmak üzere risk unsuru kapsamında değerlendirilmeyeceği anlamını içermemektedir.

Dijital oyunların içerisinde kullanılan mikro ödeme sistemleri oyuncuları manipüle ederek daha çok harcama yapmasına ve bağımlı olmasına neden olabilmektedir. Savunmasız gruplar üzerinde kullanılan bu manipülatif teknikler psikolojik ve ekonomik birçok sorun alanının doğmasına yol açmaktadır (Greer, 2022). Dijital oyun kullanıcılarının oyun oynamadığı veya oynayamadığı dönemler madde bağımlılığında görülen madde kullanımının gerçekleşmediği dönemlerde yaşanan yoksunluk semptomları ile oldukça benzer şekilde seyredebilmektedir (Ayhan ve Köseliören, 2019). Bu durum, dijital oyunların oldukça yüksek bir bağımlılık riski taşıdığına ilişkin temel bir kanıt niteliği taşımaktadır. Literatürde davranışsal bağımlılıklar başlığı altında ele alınan kumar bağımlılığı da benzer biçimde yüksek bağımlılık riski barındırmakta ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle çevrim içi kumar oynama biçimine evrilmektedir (Masogo & Mofokeng, 2018).Davranışın olumsuz sonuçlar doğurmasına rağmen sürdürülme eğilimi, davranışı gerçekleştirme isteğini bastırmada yaşanan güçlük, yoğun aşerme belirtileri ve davranışa ara verildiğinde görülen disforik duygulanım, davranışsal bağımlılıkların temel klinik özellikleri arasında yer almaktadır (Colon-Rivera, 2020). Bu temel klinik tablo ile teknolojinin gelişmesi sonucunda ortaya çıkan yoğun kullanımın birleşimi, "ceplerimizdeki kumarhaneler" olarak nitelendirilebilecek çevrim içi kumarın, oyuncular üzerinde son derece güçlü bir uyaran etkisi oluşturduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Çevrim içi kumar geleneksel kumara oranla çok daha fazla ekonomik kayba neden olmakta ve çok daha yoğun bağımlılık riski içermektedir (McCormack & Griffiths, 2012).

Ayrıca savunmasız durumda olan çocuk ve ergenler başta olmak üzere genç ve yetişkinler açısından da çevrim içi kumar oynama, dürtü kontrol bozuklukları, kaygı bozuklukları, kişilik bozuklukları, duygudurum bozuklukları gibi birçok psikiyatrik tanıya yol açabilmektedir. Ayrıca genel popülasyona kıyasla kumar bağımlılarının çok daha yoğun intihar düşünceleri ile mücadele ettiği bildirilmiş olup % 17'sinde en az 1 intihar girişimi olduğu bildirilmiştir (Hing ve ark., 2013). Hem bireysel hem de toplumsal kayıplara neden olan kumar ülkemizde konusu cezai müeyyideyi gerektiren suç kapsamında değerlendirilmiş olup kumar oynanması için yer ve imkân sağlama suçu TCK m. 228 kapsamında cezalandırılmakta iken fiilin bilişim sistemleri aracılığıyla işlenmesi cezada ağırlaştırıcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir (Akça, 2019).

TOPLUMSAL GÜVENLİĞE TEHDİT OLARAK DİJİTAL OYUNLARDAN ÇEVRİM İÇİ KUMARA UZANAN KARA PARA AKLAMA

Günümüzde birçok çocuk ve ergen, önceki kuşaklardan farklı olarak kumarın çeşitli türlerine maruz kalarak büyümektedir (Calado ve ark., 2014). Dijital oyunların içerisinde yerleştirilen kumar benzeri mikro ödeme sistemleri ile dijital oyunların kumarlaştırılması ve çevrim içi kumarın dijital oyun içeriklerine benzer görseller ile oluşturularak kumarın oyunlaştırılmasının yanı sıra internette hemen her mecrada çıkan reklamlar çocuk ve gençler açısından kumar oynama bozukluğu için ciddi bir risk unsuru teşkil etmektedir (Gainsbury ve ark. 2012, Tessier ve ark. 2021). Teknoloji ve internet kullanım imkanlarının genişlemesi ile çevrim içi kumar oynayan kişi sayısında da artış olduğu bildirilmektedir (Gainsbury ve ark., 2015). Çevrim içi kumar özellikle çocuk ve gençlerin kumar faaliyetlerine maruz kalmasına yol açmaktadır (Elton-Marshall, 2016). Derevensky ve arkadaşları (2010) tarafından yürütülen bir çalışma da gençlerin çeşitli platformlarda karşılarına çıkan kumar reklamlarını gördükten sonra kumar oynamak istedikleri bildirilmiştir. Başka bir çalışmada ise çevrim içi kumar içeren reklamlara maruz kalmanın gençlerin kumarın kabul edilebilir ve normal bir davranış olduğu düşüncesine yol açtığı çevrim içi kumar reklamlarının gençlerin düşünce ve davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bouguettaya ve ark., 2020). Ayrıca çevrim içi kumarın internet reklamlarının yanı sıra çevrim içi kumar oyuncuları da çeşitli platformlarda kumar içerikleri ile ilgili

görsel, bilgi veya yorumlar aracılığı çevrim içi kumar için adeta birer reklam panosu görevi üstlenebilmektedirler (O'Leary ve Carroll, 2013). Bu durum çevrim içi kumarın normalleşmesi için birer etki ajanı olarak değerlendirilmektedir. Reklamlar çevrim içi kumarın pazarlamasını gerçekleştirmekte iken internetin anonim doğası denetim yetersizliğine yol açarak illegal kumarın yayılmasına neden olmaktadır (Newall ve ark., 2019).

İllegal kumarın yaygınlaşması, yalnızca bir siber suç unsuru olmakla kalmayıp aynı zamanda kara para aklama faaliyetlerinde de suç örgütlerinin sıklıkla başvurduğu yöntemlerden biri olarak, suç gelirlerinin aklanmasına imkân tanımaktadır. İllegal kumarın dijitalleşmesi, kripto varlık vb. ile paranın reelden sanala evrilmesi neticesinde takip ve denetim mekanizmalarının zayıflaması yasadışı yollar ile elde edilen paranın aklanması için çevrim içi kumar sitelerinin kullanımına başvuran kişi sayısını arttırmaktadır. Uluslararası Para Fonu (IMF), kara para aklamayı yasa dışı faaliyetlerden elde edilen gelirlerin kaynağının gizlenmesi ve bu gelirlerin yatırımlara yönlendirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre ise kara para aklama, ekonominin temel kurallarını ihlal ederek, kanunlarla yasaklanmış yöntemlerle elde edilen ve suç unsuru taşıyan haksız kazançların sisteme aktarılmasıdır (Köksal, 2015). Günümüzde para, fiziksel kâğıt formundan uzaklaşarak çevrim içi ortamlarda sayısal veriler şeklinde varlık göstermektedir. İnternet bankacılığı, sanal kart uygulamaları, hızlı transfer imkânları ve 7/24 erişilebilirlik sayesinde paranın kullanımı ve ulaşılabilirliği her zamankinden daha kolay hale gelmiştir. Bu durum terör grupları, uyuşturucu kaçakçıları ve ağır suç işleyenlerin gelirlerini ekonomik sisteme entegre ederek kara paralarını aklamalarını daha olanaklı hale getirmiştir (Stats, 2021).

Çevrim içi kumar sistemleri kara para aklama için oldukça kullanışlı bir aparat görevi üstlenmektedir. Dünyanın hemen her yerinden erişilebilir şekilde dizayn edilen sistemler legal bahis sistemlerinden daha esnek kurallar ve yüksek kazanç oranları vaadiyle çok sayıda kullanıcıya kısa sürede ulaşma imkânı bulabilmek ile birlikte yüksek kazanç imkanları nedeni ile birçok kullanıcı tarafından legal bahis yerine tercih edilmektedir. Legal bahis sitelerine oranla 3 kat işlem hacmi olan illegal kumar 50 milyar tl ile 100 milyar tl arasında bir işlem hacmine sahiptir (Gürel ve Şahin, 2022). Bu devasa ekonomi yüzbinlerce kullanıcının sisteme kaydı ve banka hesabı olması anlamına gelmektedir ki bu da sisteme giren ve çıkan milyarlarca paranın takibinin imkânsız hale gelmesine neden olmaktadır. Ayrıca kara para aklanırken paranın finansal sisteme entegrasyonu sonrasında tekrar kripto varlık olarak yurt içi ve yurt dışında kullanılma sokulması başka bir takip ve denetim zorluğu anlamına gelmektedir. Tüm bu bilgiler kumar benzeri mikro ödeme sistemleri kullanan dijital oyunların ve çevrim içi kumarın bir bağımlılık evresinden suç endüstrisinin birer piyonu haline gelerek kara para aklama sistemine dönüştüğünü oraya koymaktadır. Terör örgütleri, uyuşturucu kaçakçıları ve suç örgütleri paralarını aklayarak hem toplumun genelinde bir ekonomik kayıp yaşanmasına yol açmakta iken hem de finans kaynakları ile tekrar suç işleyerek toplumun güvenliğine karşı ciddi bir tehdit oluşturmaktadırlar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde çevrim içi kumar ve dijital oyunlar, yalnızca bireysel bağımlılık ve psikolojik sorunlar bağlamında değil, aynı zamanda organize suç örgütlerinin finansal faaliyetleri açısından da önemli bir tehdit unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Literatürde vurgulandığı üzere dijital oyunların yapısal özellikleri ve çevrim içi kumarın sunduğu kolay erişim, çocuklar ve ergenler başta olmak üzere toplumun geniş kesimlerini risk altına sokmaktadır (Choi ve ark., 2018; Dinç, 2023; Hing ve ark., 2017). Özellikle mikro ödeme sistemleri ve loot box uygulamaları, bireylerin farkında olmadan kumar benzeri davranış kalıplarına yönelmesine yol açmakta; bu süreç, çevrim içi

kumara geçişin zeminini oluşturmaktadır (Zendle ve ark., 2020; Macey ve Hamari, 2024). Çevrim içi kumar ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik boyutlarının yanı sıra ekonomik ve hukuki yönleriyle de incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Çevrim içi kumarın kara para aklama süreçlerinde suç örgütleri tarafından kullanılması yalnızca bireysel değil, toplumsal güvenlik açısından da ciddi bir tehdit oluşturmaktadır (Fiedler, 2018; Köksal, 2015). Bu nedenle konunun yalnızca bağımlılık perspektifinden değil, disiplinler arası bir yaklaşımla; adli bilimler, psikoloji, kriminoloji, siber güvenlik ve hukuk alanlarının ortak katkılarıyla ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Çocuk ve gençlerin dijital oyunlar ve çevrim içi kumarın riskleri konusunda bilinçlendirilmesi için dijital medya okuryazarlığını merkeze alan eğitim politikaları geliştirilmesi, mikro ödeme sistemleri ve loot box uygulamalarının uluslararası örneklerde olduğu gibi özellikle çocuk ve ergen kullanıcılar için sınırlandırılması önerilmektedir. Sonuç olarak, dijital oyun bağımlılığı ve çevrim içi kumar yalnızca bireylerin ruhsal sağlığını tehdit eden bir sorun değil, aynı zamanda suç endüstrisinin beslenme kaynaklarından biri olarak toplumsal güvenlik, hukuk ve ekonomi için ciddi bir risk oluşturmaktadır. Bu nedenle, disiplinler arası, bütüncül ve etik temelli politikaların geliştirilmesi uzun vadeli çözüm stratejileri açısından hayati önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

Adji, M. N., Chua, D., Kainama, N., & Feranita, F. (2019). Consumer preference on paid game microtransaction. *Journal of Research in Marketing, 10*(3), 832–842. https://doi.org/10.17722/jorm.v10i3.779

Akça, Y. (2019). Sanal bahis siteleri mi yoksa sanal kumar siteleri mi? *Business & Management Studies: An International Journal, 7*(4), 146–166. https://doi.org/10.15295/bmij.v7i4.1180

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Aral, N., & Keskin, A. D. (2021). Oyun bağımlılığı: Güncel bir gözden geçirme. *Bağımlılık Dergisi, 22*(1), 75–93.

Ayhan, B., & Köseliören, M. (2019). İnternet, online oyun ve bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying, 6*(1), 1–30.

Babayiğit, B. (2018). Kumar oynama ve kumar oynanması için yer ve imkân sağlama fiilleri. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi, 34*(Nisan), 285–310.

Balkaya-Çetin, A. (2014). *Ergenlerin internet ve problemli internet kullanım davranışlarının bazı psiko-sosyal özellikler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilişim Vadisi. (2020). *Dijital oyun çalıştay raporu*. http://www.bilisimvadisi.com.tr/wp-content/uploads/Dijital-Oyun-Çalıştay-Raporu-Re-Think-pdf

Binde, P. (2009). Gambling motivation and involvement: A review of social science research. *Swedish National Institute of Public Health*. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5092.3605

Bouguettaya, A., Lynott, D., Carter, A., Zerhouni, O., Meyer, S., Ladegaard, I., … & O'Brien, K. S. (2020). The relationship between gambling advertising and gambling attitudes, intentions and behaviours: A critical and meta-analytic review. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 31*, 89–101. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.01.007

Calado, F., Alaxandre, J., & Griffiths, M. D. (2014). Mom, Dad it's only a game! Perceived gambling and gaming behaviors among adolescents and young adults: An exploratory study. *International Journal of Mental Health and Addiction, 12*, 772–794. https://doi.org/10.1007/s11469-014-9480-y

Casu, M., Belfiore, C. I., & Caponnetto, P. (2023). Rolling the dice: A comprehensive review of the new forms of gambling and psychological clinical recommendations. *Psychiatry International, 4*(2), 105–125. https://doi.org/10.3390/psychiatryint4020009

Chapple, C. (2022, May 5). Genshin Impact surpasses $3 billion on mobile, averages $1 billion every six months. *SensorTower*. https://sensortower.com/blog/genshin-impact-three-billion-revenue

Choi, C., Hums, M. A., & Bum, C. H. (2018). Impact of the family environment on juvenile mental health: eSports online game addiction and delinquency. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(12), 2850. https://doi.org/10.3390/ijerph15122850

Colon-Rivera, H. A. (2020). Behavioral addiction. In C. Marienfeld (Ed.), *Absolute addiction psychiatry review*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44745-8_30

Derevensky, J., Sklar, A., Gupta, R., & Messerlian, C. (2010). An empirical study examining the impact of gambling advertisements on adolescent gambling attitudes and behaviors. *International Journal of Mental Health and Addiction, 8*(1), 21–34. https://doi.org/10.1007/s11469-009-9211-7

Dinç, S. Y. (2023). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının, sosyal uyum ve okula bağlılık üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi, 24*(1), 1–18.

Ding, K., & Li, H. (2023). Digital addiction intervention for children and adolescents: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(6), Article 4777. https://doi.org/10.3390/ijerph20064777

Dünya Sağlık Örgütü. (2024). Gambling. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/gambling

Elton-Marshall, T., Leatherdale, S. T., & Turner, N. E. (2016). An examination of Internet and land-based gambling among adolescents in three Canadian provinces: Results from the youth gambling survey (YGS). *BMC Public Health, 16*(1), 1–10. https://doi.org/10.1186/s12889-016-2895-4

Fiedler, I. (2018). Online gambling as a game changer to money laundering? *European Journal on Criminal Policy and Research, 24*(2), 163–175. https://doi.org/10.1007/s10610-017-9368-z

Field Level Media. (2020, May 12). Report: Gaming revenue to top $159B in 2020. *Reuters*. https://www.reuters.com/article/esports-business-gaming-revenues-idUSFLM8jkJMl

Gainsbury, S. M. (2015). Online gambling addiction: The relationship between internet gambling and disordered gambling. *Current Addiction Reports, 2*(2), 185–193. https://doi.org/10.1007/s40429-015-0057-8

Gainsbury, S. M., Russell, A., Wood, R., Hing, N., & Blaszczynski, A. (2015). How risky is internet gambling? A comparison of subgroups of internet gamblers based on problem gambling status. *New Media & Society, 17*(6), 861–879. https://doi.org/10.1177/1461444813518185

Gainsbury, S., Wood, R., Russell, A., Hing, N., & Blaszczynski, A. (2012). A digital revolution: Comparison of demographic profiles, attitudes and gambling behavior of internet and non-internet gamblers. *Computers in Human Behavior, 28*(4), 1388–1398. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.02.024

Gaming in Turkey. (2023). *Türkiye oyun sektörü raporu 2023*. https://www.turkiyeoyunsektoruraporu.com/tr/

Ghelfi, M., Scattola, P., Giudici, G., & Velasco, V. (2024). Online gambling: A systematic review of risk and protective factors in the adult population. *Journal of Gambling Studies, 40*(2), 673–699. https://doi.org/10.1007/s10899-023-10258-3

Gómez, P., Feijóo, S., Braña, T., Varela, J., & Rial, A. (2020). Minors and online gambling: Prevalence and related variables. *Journal of Gambling Studies, 36*(3), 735–745. https://doi.org/10.1007/s10899-019-09923-3

Greer, N. (2022). Literature review on the harms associated with loot boxes, simulated gambling and in-game purchases. *Australian Institute of Family Studies*.

Griffiths, M. D., & Auer, M. (2016). Research funding in gambling studies: Some further observations. *International Gambling Studies, 16*(2), 242–254. https://doi.org/10.1080/14459795.2016.1172653

Güleç, G. (2020). İnternet oyun oynama bozukluğu: Belirtileri ve tanısı. In *Davranışsal bağımlılıklar temel başvuru kitabı* (pp. 117–136).

Gürel, E., & Şahin, Ç. (2022). Dijital dünyada kara para aklama: Örnek olaylar. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 57*(3), 2289–2305. https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.22.09.1813

Hing, N., Russell, A. M. T., Gainsbury, S. M., & Blaszczynski, A. (2022). Purchasing loot boxes is associated with problem gambling among adolescents when controlling for monetary gambling: Two samples from Australia. *Journal of Gambling Studies*. https://doi.org/10.1007/s10899-022-10148-0

Hing, N., Russell, A. M., & Browne, M. (2017). Risk factors for gambling problems on online electronic gaming machines, race betting and sports betting. *Frontiers in Psychology, 8*, 779. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00779

Jeong, E. J., Kim, D. J., & Lee, D. M. (2017). Why do some people become addicted to digital games more easily? A study of digital game addiction from a psychosocial health perspective. *International Journal of Human–Computer Interaction, 33*(3), 199–214. https://doi.org/10.1080/10447318.2016.1232908

Joseph, D. (2021). Battle pass capitalism. *Journal of Consumer Culture, 21*(1), 68–83. https://doi.org/10.1177/1469540521993930

Joseph, R., & Hamilton-Ekeke, J. T. (2016). A review of digital addiction: A call for safety education. *Journal of Education and e-Learning Research, 3*(1), 17–22. https://doi.org/10.20448/journal.509/2016.3.1/509.1.17.22

Karadere, M. E., & Okumuş, B. (2018). DSM-5'e giremeyen tanılar: Kompulsif satın alma, misophonia, facebook kıskançlığı, pagofaji, siberkondria, internet bağımlılığı. In *DSM-5'in yeni kavramları kitabı* (pp. 191–210).

Kneer, J., Rieger, D., Ivory, J. D., & Ferguson, C. (2014). Awareness of risk factors for digital game addiction: Interviewing players and counselors. *International Journal of Mental Health and Addiction, 12*(5), 585–599. https://doi.org/10.1007/s11469-014-9489-y

Koeder, M. J., Tanaka, E., & Mitomo, H. (2018). "Lootboxes" in digital games – A gamble with consumers in need of regulation? In *Proceedings of the 22nd ITS Biennial Conference*. International Telecommunications Society. https://ideas.repec.org/p/zbw/itse18/184581.html

Köksal, Ö. (2015). Türkiye'de karapara ile mücadele ve bankacılık sektörünün rolü (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi, 4*(1), 28. https://doi.org/10.33461/uybisbbd.646682

Macey, J., & Hamari, J. (2024). Gamblification: A definition. *New Media & Society, 26*(4), 2046–2065. https://doi.org/10.1177/14614448231151612

Marta, R. F., Syarnubi, K. L., Wang, C., Cahyanto, I. P., Briandana, R., & Isnaini, M. (2021). Gaining public support: Framing of esports news content in the COVID-19 pandemic. *SEARCH Journal of Media and Communication Research, 13*(2), 71–86.

Masogo, M. P., & Mofokeng, J. T. (2018). An analysis on illegal online gambling activities: The comparative study within the Gauteng, North West and Limpopo provinces. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies, 10*(1), 33–48.

Milli Piyango İdaresi Genel Müdürlüğü. (2024). *Yasa dışı oyunlarla mücadele*. https://www.mpi.gov.tr/yasadisi

Montiel, I., Ortega-Barón, J., Basterra-González, A., González-Cabrera, J., & Machimbarrena, J. M. (2021). Problematic online gambling among adolescents: A systematic review about prevalence and related measurement issues. *Journal of Behavioral Addictions, 10*(3), 566–586. https://doi.org/10.1556/2006.2021.00055

Newall, P. W., Moodie, C., Reith, G., Stead, M., Critchlow, N., Morgan, A., & Dobbie, F. (2019). Gambling marketing from 2014 to 2018: A literature review. *Current Addiction Reports, 6*(1), 49–56. https://doi.org/10.1007/s40429-019-00256-y

Newzoo. (2022). *Global games market report*. https://newzoo.com/insights/trendreports/newzoo-global-games-market-report-2022-free-version

O'Leary, K., & Carroll, C. (2013). The online poker sub-culture: Dialogues, interactions and networks. *Journal of Gambling Studies, 29*(4), 613–630. https://doi.org/10.1007/s10899-012-9325-2

Palfrey, J., & Gasser, U. (2017). *Doğuştan dijital: Dijital yerlilerin ilk kuşağını anlamak* (N. Aydın, Çev.). İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education, 89*(1), 27–33. https://doi.org/10.1080/00094056.2013.757490

Rachbini, W., Soeharso, S. Y., Wulandjani, H., Fathoni, M. A., & Rahmawati, E. (2024). From Boomers to Millennials: Unraveling the complexities of online shopping behavior in Indonesia. *Innovative Marketing, 20*(3), 144–157.

Tessier, D., Derevensky, J. L., Gupta, R., & Ellenbogen, S. (2021). Adolescent gambling behaviors and online gambling: A review of emerging trends. *Journal of Gambling Issues, 47*, 1–23. https://doi.org/10.4309/jgi.2021.47.1

Tevetoğlu, F. (2020). Eski ama eskimeyen bir tartışma: Loot box. *Ankara Barosu Dergisi, 78*(3), 743–768. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ankarabarosu/issue/57644/804693

Tomić, N. Z. (2018). Economic model of microtransactions in video games. *Journal of Economic Science Research, 1*(1), 17–33. https://doi.org/10.30564/jesr.v1i1.439

Türk Ceza Kanunu. (2004). *Türk Ceza Kanunu, 5237*. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5237&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-TeknolojileriKullanim-Arastirmasi-2024-53638

Walker, A. (2017, November 22). Victoria's gambling regulator: Loot boxes 'constitute gambling'. *Kotaku Australia*. https://www.kotaku.com.au/2017/11/victorias-gambling-regulator-loot-boxes-constitute-gambling/

Wardle, H., Degenhardt, L., Marionneau, V., Reith, G., Livingstone, C., Sparrow, M., Tran, L. T., Biggar, B., Bunn, C., Farrell, M., Kesaite, V., Poznyak, V., Quan, J., Rehm, J., Rintoul, A., Sharma, M., Shiffman, J., Siste, K., Ukhova, D., … Saxena, S. (2024). The Lancet Public Health Commission on gambling. *The Lancet Public Health, 9*(11), e950–e994. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(24)00167-1

Williams, R. J., & Wood, R. T. (2007). *Internet gambling: A comprehensive review and synthesis of the literature*. Report to the Ontario Problem Gambling Research Centre. Ontario Problem Gambling Research Centre. https://opus.uleth.ca/items/c3a8d4f4-6a64-42b1-96de-df5bfbf6b2b0

Wood, R. T., Williams, R. J., & Parke, J. (2012). The relationship between Internet gambling and problem gambling. *Psychology of Addictive Behaviors, 26*(1), 111–121. https://doi.org/10.1037/a0026207

Yeşilay. (2023). *2023 Yeşilay faaliyet raporu*. Yeşilay. https://www.yesilay.org.tr/assets/uploads/pdf/2023-Faaliyet-Raporu.pdf

Zendle, D., Meyer, R., Cairns, P., Waters, S., & Ballou, N. (2020). The prevalence of loot boxes in mobile and desktop games. *Addiction, 115*(9), 1768–1772. https://doi.org/10.1111/add.14973

BELİREN YETİŞKİNLERDE ÖZNEL MUTLULUĞUN DUYGUSAL ZEKÂ, ÖZ YETERLİLİK, DİJİTAL DUYGU BULAŞMASI VE GELİŞMELERİ KAÇIRMA KORKUSU BAKIMINDAN YORDANMASI

Zühal İzde KARAMAN

izde.karaman@std.yildiz.edu.tr

Şimal Nisa KAYA

nisa.kaya@std.yildiz.edu.tr

Dr. Ceren BEKTAŞ AYDIN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
cebektas@yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0567-7945

Özet

Araştırmanın amacı beliren yetişkinlerde öznel mutluluğun, öz yeterlik, duygusal zeka, dijital duygu bulaşması ve gelişmeleri kaçırma korkusu tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığının tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda toplam 424 kişiden veri toplanmıştır. Veriler, kolayda örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcılar, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden ve sosyal medya platformlarında paylaşılan Google Form bağlantısı aracılığıyla ulaşılan kişilerden oluşmaktadır. Örneklem, 36 farklı şehirden katılımcı içermektedir. Veri seti incelendiğinde, beş katılımcının 18–29 yaş aralığında olmadığı belirlenmiş ve bu veriler örneklemden çıkarılmıştır. Ayrıca, bir katılımcının verisi çoklu uç değer olarak tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Böylece nihai örneklem 418 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcıların 313'ü (%75) kadın, 105'i (%25) erkektir. Yaş ortalaması 21 olarak bulunmuş (SS = 1.89). Katılımcıların 403'ü (%96.4) lisans öğrencisi, 10'u (%2.4) lisans mezunu ve 5'i (%1.2) yüksek lisans öğrencisidir. Araştırmada katılımcıların genel öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi için Genel Öz Yeterlilik Ölçeği; duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesinde Duygusal Zeka Ölçeği Kısa Formu; dijital duygu bulaşması düzeylerinin belirlenmesinde Dijital Duygu Bulaşması Ölçeği; FOMO düzeylerinin belirlenmesi için Dijital Medyada Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği ve son olarak öznel mutluluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Öznel Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Veriler çoklu hiyerarşik regresyon yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26.0 paket program kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde, öznel mutluluk ile dijital duygu bulaşması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r = .10$, $p > .05$). Bunun için dijital duygu bulaşmasının regresyon modeline dahil edilmemesine karar verilmiştir. İlk aşamada modele FOMO eklenmiştir. FOMO tek başına öznel mutluluktaki değişimin %2'sini anlamlı düzeyde açıklamıştır ($\Delta R2 = .02$, $p < .01$). Ardından modele genel öz yeterlik eklenmiştir. Genel öz yeterlik öznel mutluluktaki değişimi açıklamaya %14'lük anlamlı bir ek katkı sunmuştur ($\Delta R2 = .14$, $< .001$). Böylece FOMO ile genel öz yeterlik birlikte öznel mutluluktaki değişimin %16'sını açıklamıştır. Üçüncü adımda modele duygusal zeka eklenmiştir ve yine öznel mutluluğu açıklamaya %20'lik anlamlı bir ek katkı sunmuştur ($\Delta R2 = .20$, $p < .001$). Böylece FOMO, genel öz yeterlik ve duygusal zekanın birlikte öznel mutluluktaki değişimin %36'sını açıkladığı görülmüştür. Modelde yer alan tüm bağımsız değişkenlerin öznel mutluluğun yordanmasına anlamlı katkı sunduğu, bu katkılar arasında en yüksek düzeyde açıklayıcılığın ise duygusal zekâya ait olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Beliren yetişkinlik, öznel mutluluk, duygusal zekâ, öz yeterlilik, FOMO

PREDICTION OF SUBJECTIVE HAPPINESS IN EMERGING ADULTS IN TERMS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE, SELF-EFFICACY, DIGITAL EMOTIONAL CONTAGION, AND FEAR OF MISSING OUT (FOMO)

Abstract

The aim of this study was to determine whether subjective happiness among emerging adults is significantly predicted by self-efficacy, emotional intelligence, digital emotional contagion, and fear of missing

out (FOMO). In line with this purpose, data were collected from a total of 424 individuals. The data were obtained through convenience and snowball sampling methods. Participants consisted of students from Yıldız Technical University Faculty of Education and individuals reached via a Google Form link shared on social media platforms. The sample included participants from 36 different cities. Upon examining the dataset, five participants who were not within the 18–29 age range were excluded from the sample. In addition, one participant's data were identified as a multivariate outlier and removed from the dataset. Thus, the final sample consisted of 418 participants. Of these participants, 313 (75%) were female and 105 (25%) were male, with a mean age of 21 (SD = 1.89). In terms of education, 403 participants (96.4%) were undergraduate students, 10 (2.4%) were university graduates, and 5 (1.2%) were master's students. To assess participants' general self-efficacy levels, the General Self-Efficacy Scale was used; to assess emotional intelligence levels, the Short Form of the Emotional Intelligence Scale was used; to measure digital emotional contagion, the Digital Emotional Contagion Scale was used; to assess fear of missing out, the Fear of Missing Out in Digital Media Scale was used; and to measure subjective happiness, the Subjective Happiness Scale was used. The data were analyzed using multiple hierarchical regression. Statistical analyses were conducted with the SPSS 26.0 package program. When examining the relationships among variables, no significant correlation was found between subjective happiness and digital emotional contagion ($r = .10$, $p > .05$). Therefore, digital emotional contagion was not included in the regression model. In the first step, FOMO was added to the model and was found to significantly explain 2% of the variance in subjective happiness ($\Delta R^2 = .02$, $p < .01$). In the second step, general self-efficacy was added, providing a significant additional 14% explanation of the variance ($\Delta R^2 = .14$, $p < .001$). Thus, together, FOMO and self-efficacy explained 16% of the variance in subjective happiness. In the third step, emotional intelligence was added to the model, making a significant additional contribution of 20% ($\Delta R^2 = .20$, $p < .001$). Consequently, FOMO, general self-efficacy, and emotional intelligence together explained 36% of the variance in subjective happiness. All independent variables in the model made significant contributions to predicting subjective happiness, with emotional intelligence being the strongest predictor. The findings were discussed in light of the relevant literature.

Keywords: Emerging adulthood, subjective happiness, emotional intelligence, self-efficacy, FOMO

GİRİŞ

Beliren yetişkinlik dönemi, bireylerin kimlik geliştirme, bağımsızlaşma, eğitim ve kariyer seçimleri gibi kritik yaşam görevleriyle uğraştıkları bir süreçtir (Arnett, 2000). Bu dönemin gelişimsel özellikleri, ruhsal problemlere yatkınlık açısından belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Beliren yetişkinlik döneminde ön plana çıkan belirsizlik, kimileri tarafından özgürlük olarak deneyimlenirken kimileri bu süreçte kaybolmuşluk hissi yaşayabilir. Bunun sonucu olarak ruh sağlığı problemlerine yakalanma riski artabilir (Arnett, 2007). Beliren yetişkinlik döneminde ön plana çıkan özelliklerden bir diğeri olan kimlik keşifleri heyecan verici olduğu gibi kafa karıştırıcı ve korkutucu olabilir. Bu nedenle anksiyete ve ruh hali bozuklukları beliren yetişkinlerde sıklıkla görülen problemler arasındadır (Arnett vd., 2014). İlgili literatür incelendiğinde mutluluk düzeyi yüksek kişilerin daha az depresyon yaşadıkları, baş etme becerilerinin yüksek olduğu, çeşitli streslere karşı dayanıklı oldukları, yaşamdan daha fazla keyif aldıkları görülmektedir (Byun ve Kim, 2022). Buradan hareketle mutluluğun, bireyin yaşam kalitesinin ve ruh sağlığının güçlü bir göstergesi olup, toplumsal refahın da temel bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu dönemde mutluluğu etkileyen faktörlerin belirlenmesi, bireylerin psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesi açısından önem taşımaktadır.

Öznel mutluluk ve öznel iyi oluş kavramaları, bireylerin mutluluk düzeylerine ve yaşam tatminlerine yönelik öznel değerlendirmeler içeren psikolojik terimlerdir (Diener, 1984; Lyubomirsky ve Lepper'a, 1999). Lyubomirsky ve Lepper'a (1999) göre, öznel mutluluk, bireylerin kendilerini mutlu ya da mutsuz hissetmelerine dair öznel değerlendirmelerini ifade eder ve bireyin yaşam kalitesine yönelik kişisel algıları ile tatmin duygusunu ortaya koyar. Öznel mutluluğun ölçümü, bireylerin kendi yaşamlarına dair öznel deneyimlerini ve değerlendirmelerini yansıtır. Öznel iyi oluş ise hem bilişsel hem de duygusal bileşenlerin öznel olarak değerlendirilmesini içerir (Myers ve Diener, 1995). Genel yaşam memnuniyeti, olumlu duyguların fazla, olumsuz duyguların ise az deneyimlenmesi durumlarını

ifade eder (Diener, 1984). Görüldüğü gibi, öznel iyi oluş, hem bilişsel (yaşam tatmini) hem de duygusal (duygular) bileşenleri içerirken, öznel mutluluk daha çok bireylerin duygusal değerlendirmelerine (ne kadar mutlu olduklarına dair kişisel algılarına) odaklanır (Myers ve Diener, 1995). Sonuç olarak, öznel iyi oluşun önemli bir bileşeni olan duygusal boyutu daha derinlemesine anlamak için öznel mutluluk çalışmalarının yapılması büyük önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde ülkemizde yapılan araştırmaların daha çok öznel iyi oluş alanında yoğunlaştığı görülmektedir (Akkuş, 2022; Derin ve Bilge, 2016; Doğan, 2013; Doğan ve Eryılmaz, 2013; Doğan ve Sapmaz, 2012; Eke, 2018; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010; İlhan ve Özbay, 2010; Kuzu, 2021; Malkoç, 2011; Saygın, 2008; Solak ve Özçelik, 2024; Şerife, 2020). Öte yandan beliren yetişkinlerde öznel mutluluğu araştıran çalışmalar oldukça sınırlıdır (Batık vd., 2017; Mülazım ve Eldeleklioğlu, 2016; Satıcı ve Deniz, 2020; Okur vd., 2024).

Duygusal Zeka ve Mutluluk

Duygusal zekâ; duyguları doğru bir şekilde algılamayı, anlamayı, kullanmayı ve düzenleme yeteneklerini içerir (Salovey ve Grewal, 2005). Duygusal zekâ kavramı bireyler için sosyal ve iş yaşamlarında empati, etkili iletişim ve duyguların kontrolünü sağlaması nedeniyle oldukça önemlidir (Uğurlu ve Şakar, 2015). Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler hem kendi duygularını tanıyarak hem de başkalarının duygularını fark edip anlamlandırarak iletişim kurar ve ilişkilerini uyumlu bir şekilde sürdürür (Serter ve Biçer, 2019). Goleman (2011) duyguları anlama yeteneğinin yanı sıra duygusal zekânın olumsuzluklarla baş edebilme ve zorluklara rağmen umut besleyebilme özelliklerini içerdiğini vurgulamıştır (akt., Akbaba, 2020). Bireylerin başa çıkma süreçlerini kolaylaştıran duygusal zekânın bu nedenle mutlulukla ilişkisi olduğu ve mutluluğu pozitif yönde artırdığı düşünülmüştür (Mérida-López vd., 2022).

Furnham ve Petrides (2003) duygusal zekâ ve mutluluk düzeyleri ile kişisel ve bilişsel yetenekleri belirlemeyi amaçladıkları araştırma sonuçlarında duygusal zekâ ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Öznel mutluluk ise bireyin kendi yaşamını duygusal olarak değerlendirmesidir (Kugbey vd., 2018). Kugbey ve diğerlerinin (2018) yaptıkları araştırmada Gana'daki 260 lisans öğrencisinin duygusal zekâ ve kişisel gelişim inisiyatiflerinin öznel mutluluk düzeylerine olan etkileri incelenmiş ve duygusal zekâ ve kişisel gelişim inisiyatifinin öznel mutluluk düzeyini yordadığı görülmüştür. Güney İspanya'da 1323 öğretmen ile yapılan araştırmada ise duygusal zekânın tüm alt boyutlarının (başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını değerlendirme, duyguların düzenlemesi, duyguların kullanımı) öznel mutlulukla pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mérida-López vd., 2022). İspanya'da yapılan bir başka araştırmada da 333 ortaokul öğrencisinin duygusal zekâ ve öznel mutluluk puanları arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Daha yüksek duygusal zekâya sahip olan öğrencilerin kendilerini daha mutlu hissettiği sonucuna ulaşılmıştır (Llamas -Diaz vd., 2023). Hong Kong'ta 1710 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise duygusal zekânın öznel mutluluk üzerinde önemli ve olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kwan ve Kwok, 2021).

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, duygusal zeka ile öznel mutluluk arasındaki ilişkiyi gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan duygusal zekanın öznel iyi oluş ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar göze çarpmaktadır. Koydemir ve Schütz (2012) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinde duygusal zekanın öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Dilmaç ve Tezelli (2021) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada duygusal zekanın öznel iyi oluş ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Öz Yeterlilik ve Mutluluk

Bandura (1977) öz-yeterliliği kişinin bir işi yapabileceğine yönelik kendine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler hayatta "yapabilirim" düşüncesi ile hareket ederler (Erözkan vd., 2016). Kendileri için daha zor hedefler belirler, bu hedefleri gerçekleştirebilmek için daha fazla çaba gösterir ve başarılı olamadığı durumlarda ise öz-yeterliliği düşük olan bireylerin aksine daha hızlı toparlanır ve hedefine ulaşmak için çaba göstermeye devam ederler (Luszczynska vd, 2005).

Byun ve Kim (2022) araştırmalarında hemşirelik öğrencilerinin akademik stresi, öz yeterliliği ve problem çözme becerilerinin öznel mutluluğa etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 348 hemşirelik öğrencisiyle yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre öznel mutluluk akademik stresle negatif, öz yeterlik ve problem çözme becerisi ile de pozitif ilişkisi olduğu bulunmuştur. Erözkan ve diğerleri (2016) 556 üniversite öğrencisi ile öz yeterlik, öz saygı ve öznel mutluluk arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öz yeterliliğin başlangıç, çaba ve ısrar alt boyutları ile öz saygının içsel ve dışsal öz güven alt boyutlarının öznel mutlulukla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Dijital Duygu Bulaşması ve Mutluluk

Hatfield ve diğerleri (1993), insanların başkalarının duygularını yüz ifadeleri, söz, duruş, bakış gibi işaretler yoluyla anladığını ve bu duyguları taklit etme eğiliminde olduklarını ve bu nedenle kendileri de benzer duygular hissettiklerini ifade etmektedir. "Duygu bulaşması" olarak tanımlanan bu süreç otomatik olarak gerçekleşir ve kişinin bu durumun farkında olması gerekmez (Hatfield vd., 1993). Duyguların dijital platformlar ve sosyal medya aracılığıyla bir bireyden diğerine aktarılma süreci dijital duygu bulaşması olarak tanımlanır (Kramer vd., 2014). Sosyal medyada üretilen ve tüketilen içerikler, birey için fiziksel dünyada somut sonuçlar doğurduğundan bireylerin duyguları ve davranışları üzerinde etkilidir (Ferrara ve Yang, 2015). Sosyal medya platformlarının duygusal içerikleri teşvik etmesi ve özellikle küresel olaylarda yoğun içerik paylaşımının yapılması bireylerin duyguları geçici olarak hissetmeleri yerine daha uzun süreli hissetmelerine yol açar (Türk, 2022). Ülkemizde beliren yetişkinlerin internet ve dolayısıyla sosyal medya kullanımlarının oldukça yüksek olduğu bilinmektedir (TÜİK, 2023). TÜİK (2024) Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre 2022'de 16-24 yaş arasındaki genç nüfusta internet kullanım oranı %96,9 iken 2023 yılında bu oran %97,5'e yükselmiştir. TÜİK'in 2013-2023 arası yaptığı araştırmalarda kullanım oranları her yıl artış göstermiştir. Dolayısıyla ülkemizde beliren yetişkinlerin dijital duygu bulaşmasını da sıkça deneyimledikleri varsayılabilir. Bu nedenle ülkemizde dijital duygu bulaşması ile mutluluk arasındaki ilişkinin anlaşılması önemlidir. Öte yandan ülkemizde bu kapsamda bir araştırmaya rastlanmamaktadır.

Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ve Mutluluk

Sosyal medya kullanımının yaygınlaşması, içerik paylaşımı ve takibini hızlandırarak kullanıcılar arasındaki bilgi alışverişini kolaylaştırmıştır. Bu durum bireylerin sürekli birbiriyle iletişim halinde kalmasını sağlamıştır. İnsan ilişkilerinin sanal ortama taşınması sonucunda çeşitli olumsuz duygular ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri, İngilizcede "Fear of Missing Out" (FOMO) olarak bilinen ve Türkçede "Gelişmeleri Kaçırma Korkusu" olarak adlandırılan rahatsızlıktır. Oxford Dictionary'de FOMO, sosyal medyada meydana gelen ilginç veya heyecan verici etkinlikleri kaçırma korkusu olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda FOMO, diğer insanların hayatlarında olan biteni takip edememe korkusu olarak ifade edilir. Sosyal bir kaygı biçimi olarak kabul edilen FOMO, kişinin sosyal etkileşimleri, yeni deneyimleri ve tatmin edici olayları kaçırma korkusu nedeniyle takıntılı bir endişe yaşaması olarak kendini gösterir (Dossey, 2014). FOMO, özellikle internet ortamında ve sosyal

medyada çok fazla vakit geçiren gençler arasında yaygın bir rahatsızlıktır (Hoşgör vd., 2017). Genellikle fizyolojik ve psikolojik sorunlarla birlikte ele alınır. Bunlar arasında alkol bağımlılığı, depresyon, uyku bozukluğu, problemli akıllı telefon kullanımı, sosyal medya ve oyun bağımlılığı, hedonik tüketim, kontrolsüz satın alma davranışı ve Covid- 19 dönemi alışkanlıkları gibi çeşitli problemler yer alır (Efendioğlu, 2022). Ayrıca kaygıyı artırdığı bilinmektedir (Gong ve Ren, 2023). Dossey (2014)'e göre ise sosyal medyada sürekli olarak bağlantıda kalma isteği bireylerin yüz yüze iletişim kurmasını engeller ve yalnızlık hissini artırır. Bu doğrultuda FOMO gibi endişeye yol açan bir fenomenin mutsuzluğu ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Keçeci ve diğerlerinin (2021) 497 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada FOMO ile mutluluk arasında negatif ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde Teke ve Yılmaz (2024) da 414 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında FOMO düzeyi arttıkça sosyal medya bağımlılığı düzeyinin arttığı ve mutluluk düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bazı araştırmalar ise bireylerin sosyal medya aracılığıyla bağlantılar kurmasının mutluluğunu artırdığı sonucunu ortaya çıkarmıştır (Gong ve Ren, 2023). Lee ve diğerleri (2021) 18-24 yaş arası 604 katılımcıdan elde ettiği verilerle araştırmalarında sosyal medya fenomenlerinin FOMO ve mutluluk arasında bağlantı sağladığını bulmuşlardır. FOMO ve mutluluk arasında negatif ilişki olduğu bilinse de sonuçlara göre sosyal medya fenomenleri bu etkiyi kısmen zayıflatmaktadır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma kapsamında toplam 424 kişiden veri toplanmıştır. Veriler, kolayda örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcılar, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden ve sosyal medya platformlarında paylaşılan Google Form bağlantısı aracılığıyla ulaşılan kişilerden oluşmaktadır. Örneklem, 36 farklı şehirden katılımcı içermektedir. Veri seti incelendiğinde, beş katılımcının 18–29 yaş aralığında olmadığı belirlenmiş ve bu veriler örneklemden çıkarılmıştır. Ayrıca, bir katılımcının verisi çoklu uç değer olarak tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Böylece nihai örneklem 418 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcıların 313'ü (%75) kadın, 105'i (%25) erkektir. Yaş ortalaması 21 olarak bulunmuş (SS = 1.89). Katılımcıların 403'ü (%96.4) lisans öğrencisi, 10'u (%2.4) lisans mezunu ve 5'i (%1.2) yüksek lisans öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların genel öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi için Sherer ve diğerleri (1982) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından dilimize uyarlanan Genel Öz Yeterlilik Ölçeği; duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesinde Petrides ve Furnham (2000a, 2001) tarafından geliştirilen ve Deniz ve diğerleri (2013) tarafından dilimize uyarlanan Duygusal Zeka Ölçeği Kısa Formu; dijital duygu bulaşması düzeylerinin belirlenmesinde Doherty (1997) tarafından geliştirilen ve Kanat-Aydın (2022) tarafından dilimize uyarlanan Dijital Duygu Bulaşması Ölçeği; FOMO düzeylerinin belirlenmesi için Zhang ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilip Çelik ve Özkara (2022) tarafından dilimize uyarlanan Dijital Medyada Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği ve son olarak öznel mutluluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Lyubomirsky ve Lepper (1999) tarafından geliştirilip Akın ve Satıcı (2011) tarafından dilimize uyarlanan Öznel Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Veriler çoklu hiyerarşik regresyon yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26.0 paket program kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler çoklu hiyerarşik regresyon yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26.0 paket program kullanılmıştır.

BULGULAR

Betimsel İstatistikler ve Varsayımların Test Edilmesi

Tablo 1'de değişkenlerin ortalama ve standard sapma değerleri, çarpıklık ve basıklık değerleri ile değişkenler arası korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4	5
1.Duygusal Zekâ	92.55	15.49	-.31	-.05	-				
2.Genel Öz Yeterlik	57.54	11.04	-.23	-.24	.73*	-			
3.Dijital Duygu Bulaşması	30.64	7.83	-.01	-.12	-.15*	-.16*	-		
4.FOMO	21.87	10.99	.84	.29	-.29*	-.37*	.30*	-	
5.Öznel Mutluluk	18.41	4.55	-.44	-.01	.60*	.41*	.01	-.15*	-

*$p < .01$

Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bunun için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -3 ile +3 arasında olma durumu kontrol edilmiştir (Field, 2019). Tablo 1'de görüldüğü gibi tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık katsayılarının belirtilen değerler arasında olduğu görülmüştür. Ardından çoklu regresyonun varsayımları test edilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, bağımsız değişkenler arasında .7'den büyük bir korelasyona rastlanmıştır. Duygusal zeka ile genel öz yeterlik arasındaki korelasyon katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Bunun için ek olarak VIF değerleri kontrol edilmiştir. Maksimum VIF değerinin 2.14 olduğu görülmüştür. Bu değer 10 olan eşik değerin altında kaldığından (Field, 2019), çoklu bağıntı problemi yoktur denebilir. Rezidüellerin bağımsızlığını test etmek için Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Test değeri 1.87 olarak bulunmuştur. Değerin 2'ye yakın olması otokorelasyon sorununun olmadığını göstermiştir (Field, 2019). Varyansların homojenliği varsayımını test etmek için saçılım grafiği incelenmiş ve varyansların homojen dağıldığı gözlenmiştir. Bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler arasında doğrusal ilişkiyi test etmek için yine saçılım grafiği incelenmiş ve veri setinin doğrusallık varsayımını da karşıladığı görülmüştür. Böylece veri setinin çoklu doğrusal regresyonun tüm varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde, öznel mutluluk ile dijital duygu bulaşması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (r = .10, p >.05). Bunun için dijital duygu bulaşmasının regresyon modeline dahil edilmemesine karar verilmiştir.

Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Duygusal zekâ, genel öz yeterlik ve gelişmeleri kaçırma korkusunun (FOMO) öznel mutluluğu yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	R	***R²***	**Δ *R²***	***F Değişikliği***	***p***
Model 1 FOMO	.15	.02	.02	9.53	<.01
Model 2 FOMO Genel Özyeterlik	.41	.16	.14	71.91	<.001
Model 3 FOMO Genel Özyeterlik Duygusal Zeka	.60	.36	.20	126.25	<.001

İlk aşamada modele FOMO eklenmiştir. FOMO tek başına öznel mutluluktaki değişimin %2'sini anlamlı düzeyde açıklamıştır *(*$\Delta R^2 = .02, p < .01$). Ardından modele genel öz yeterlik eklenmiştir. Genel öz yeterlik öznel mutluluktaki değişimi açıklamaya %14'lük anlamlı bir ek katkı sunmuştur ($\Delta R^2 = .14, < .001$). Böylece FOMO ile genel öz yeterlik birlikte öznel mutluluktaki değişimin %16'sını açıklamıştır. Üçüncü adımda modele duygusal zeka eklenmiştir ve yine öznel mutluluğu açıklamaya %20'lik anlamlı bir ek katkı sunmuştur ($\Delta R^2 = .20, p < .001$). Böylece FOMO, genel öz yeterlik ve duygusal zekanın birlikte öznel mutluluktaki değişimin %36'sını açıkladığı görülmüştür. Modelde yer alan tüm bağımsız değişkenlerin öznel mutluluğun yordanmasına anlamlı katkı sunduğu, bu katkılar arasında en yüksek düzeyde açıklayıcılığın ise duygusal zekâya ait olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Beliren yetişkinlerde öznel mutluluğun; duygusal zekâ, öz yeterlilik, FOMO ve dijital duygu bulaşması tarafından açıklanma düzeyini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, dijital duygu bulaşması ile öznel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Literatür incelendiğinde, duygu bulaşmasının her durumda ortaya çıkmadığı görülmektedir. Duygusal içeriklere sürekli olarak maruz kalınması, bu etkinin zamanla zayıflamasına ve duygu bulaşmasının gerçekleşmemesine yol açabilmektedir (Goldenberg ve Gross, 2020). Bu açıdan bakıldığında beliren yetişkinlerin dijital mecralarda sürekli olarak olumsuz duygulara maruz kalmalarının, zamanla duyarsızlaşmalarına ve tepki vermemelerine yol açtığı söylenebilir. Ayrıca Shalizi ve Thomas (2011), bireylerin tanıdıklarından gelen duyguların kendi ruh halleri üzerinde belirgin bir değişiklik yaratmayabileceğini ileri sürmektedir. Kullanıcıların çoğunlukla kendilerine yakın hissettikleri kişilerle etkileşim kurduğu varsayıldığında, karşılaştıkları duygusal içeriklerin öznel mutluluk düzeylerinde anlamlı bir değişiklik yaratmayabileceği düşünülebilir. Bu araştırmanın sonuçları da göz önünde bulundurularak yapılabilecek bir başka açıklama ise duygusal zekâ veya öz-yeterlik gibi bireysel faktörlerin, öznel mutluluk üzerinde dijital duygu bulaşmasından daha fazla etkiye sahip olabileceğidir.

Araştırmada test edilen ilk model, FOMO'nun öznel mutluluk düzeyindeki değişimin %2'sini anlamlı bir biçimde açıkladığını ve iki değişken arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Mevcut sonuçlar, literatürde bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Keçeci vd., 2021; Teke ve Yılmaz, 2023). Bununla birlikte, FOMO'nun iyi oluş ve mutlulukla pozitif yönde ilişkili olabileceğini öne süren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Roberts ve David (2020), FOMO'nun bazı durumlarda sosyal bağlantı hissini güçlendirerek iyi oluş üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Lee ve arkadaşları (2021) de sosyal medya fenomenlerinin, FOMO ile mutluluk arasındaki ilişkide pozitif aracılık rolü üstlendiğini bulgulamıştır. Tüm bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, FOMO ile mutluluk arasındaki ilişkinin tek yönlü bir doğrusal ilişki olarak değil, daha karmaşık ve bağlama duyarlı bir yapı sergilediği sonucu çıkarılabilir.

Test edilen ikinci modelde, FOMO ile genel öz yeterliğin birlikte öznel mutluluktaki değişimin %16'sını açıkladığı görülmüştür. Genel öz yeterlik öznel mutluluktaki değişimi açıklamaya %14'lük anlamlı bir ek katkı sunmuştur. Bu sonuca göre, bireylerin genel öz yeterlilik düzeyleri arttıkça öznel mutluluk düzeyleri de yükselmektedir. Literatür incelendiğinde Byun ve Kim (2022) tarafından yapılan araştırmada öz yeterlilik ve öznel mutluluk arasında pozitif ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalar için literatür incelendiğinde ise öz yeterlilik ve mutluluk arasında pozitif ve anlamlı yönde ilişki olduğu görülmüştür (Erözkan vd., 2016; Can, 2018; Yeşilnacar, 2020). Tüm bu sonuçlar öz

yeterlilik ve öznel mutluluk arasındaki ilişkiye yönelik mevcut sonuçların literatür ile tutarlı olduğunu göstermektedir.

Test edilen üçüncü modelde, FOMO, genel öz yeterlik ve duygusal zekanın birlikte öznel mutluluktaki değişimin %36'sını açıkladığı görülmüştür. Duygusal zeka, öznel mutluluk düzeyindeki değişimi açıklamaya %20'lik anlamlı bir ek katkı sunmuştur. Duygusal zekânın, öznel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğuna dair bu bulgu, ilgili literatür ile tutarlılık göstermektedir (Furnham ve Petrides, 2003; Kugbey vd.,2018; Kwan ve Kwok, 2021; Llamas –Diaz vd., 2023; Mérida-López vd., 2022). Ülkemizde duygusal zekâ ile öznel mutluluk arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, duygusal zekâ ile iyi oluş arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalar mevcuttur ve bu çalışmaların bulguları, mevcut sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Koydemir ve Schütz, 2012; Deniz vd., 2017; Dilmaç ve Tezelli, 2021; Sarıkan, 2023). Dolayısıyla bu araştırma, ülkemizde duygusal zekâ ile öznel mutluluk arasındaki ilişkiye ışık tutan öncü bulgulardan birini sunmaktadır. Bununla birlikte, gelecekte yapılacak araştırmaların, farklı örneklemler üzerinde duygusal zekâ ve öznel mutluluk ilişkisini daha kapsamlı biçimde ele alması önem arz etmektedir.

Araştırma bulguları, FOMO, genel öz yeterlik ve duygusal zekânın öznel mutluluğu anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Sonuçlar, öz yeterlik ve duygusal zekanın öznel mutluluğun güçlü yordayıcıları olduğunu, gelişmeleri kaçırma korkusunun ise sınırlı bir etkisinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, bireylerin sosyal ortamlarda geri kalma kaygılarından çok, kendilerini yeterli görmeleri ve duygularını etkili biçimde anlama ve yönetebilme kapasiteleri mutluluk düzeylerini daha anlamlı şekilde açıklamaktadır. Bu doğrultuda, bireylerin öznel mutluluk düzeylerini artırmaya yönelik olarak psikolojik danışma ve eğitim uygulamalarında duygusal zekâ ve öz yeterlik geliştirme programlarının uygulanması önerilebilir. Bununla birlikte beliren yetişkinlerin FOMO deneyimlerini azaltmak amacıyla sosyal medya farkındalığı ve dijital sınır koyma eğitimlerinin planlanması faydalı olabilir.

Bulgular ayrıca dijital duygu bulaşmasının öznel mutlulukla anlamlı düzeyde ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu durum, dijital ortamların bireysel ve kültürel bağlama göre farklı etkiler gösterebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda farklı demografik gruplar ve kültürel bağlamlarda dijital duygu bulaşmasının incelenmesi önem arz etmektedir.

Teşekkür

Bu araştırma 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamındaTÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Destekleri için TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

KAYNAKÇA

Akın, A. ve Satıcı, S. A. (2011). Öznel mutluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 65-77.

Akkuş, S. (2022). *Genç yetişkinlerin mükemmeliyetçilik ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.

Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child Development Perspectives, 1*(2), 68-73.

Arnett, J. J., Žukauskienė, R., ve Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry, 1*(7), 569-576.

Aydın, A. K. (2022). *İlkokul öğrencilerinin annelerinde Covid-19 kaygısı ve ebeveyn tükenmişliği arasındaki ilişki ve bu ilişkide dijital duygu bulaşması ile sosyal medya kullanımının rolü* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* 191-215.

Batık, M. V., Bingöl, T. Y., Kodaz, A. F., & Hoşoğlu, R. (2017). Forgiveness and subjective happiness of university students. *International Journal of Higher Education, 6*(6), 149-162.

Byun, E. K. ve Kim, M. Y. (2022). Effects of academic stress, self-efficacy and problem-solving ability on subjective happiness in nursing college students. *The Journal Of The Convergence On Culture Technology, 8*(1), 167-174.

Can, M. (2018). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Çelik, F. ve Özkara, B.Y. (2022). Gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) ölçeği: Sosyal medya bağlamına uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması. *Psikoloji Çalışmaları, 42*(1): 71–103.

Deniz, M. E., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal zeka özelliği ölçeği–kısa formu –kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 407-419.

Deniz, M. E., Erus, S. M., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 7*(47), 17-31.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.

Dilmaç, B., ve Tezelli, S. (2021). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 51-60.

Eke, A. (2018). *Beliren yetişkinlerde aile ortamlarının ve affedicilik özelliklerinin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.

Erözkan, A., Doğan, U., ve Adıgüzel, A. (2016). Self-efficacy, self-esteem, and subjective happiness of teacher candidates at the pedagogical formation certificate program. *Journal Of Education And Training Studies, 4*(8), 72-82.

Field, A. (2019). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics.* SAGE Publications.

Furnham, A., ve Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior And Personality: An International Journal, 31*(8), 815-823.

Goldenberg, A., ve Gross, J. J. (2020). Digital emotion contagion. *Trends In Cognitive Sciences, 24*(4), 316–328.

Keçeci, H. S., Özyirmidokuz, E. K., ve Özbakır, L. (2021). Dijital bağımlılık ve fomo, kişilik faktörleri ve mutluluk ile ilişkisi: Üniversite öğrencileri ile bir uygulama. *Bağımlılık Dergisi, 22*(4), 379-394.

Koydemir, S. ve Schütz, A. (2012). Emotional intelligence predicts components of subjective well-being beyond personality: A two-country study using self-and informant reports. *The Journal of Positive Psychology, 7*(2), 107-118.

Kramer, A. D. I., Guillory, J. E., ve Hancock, J. T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111*(24), 8788-8790.

Kugbey, N., Atefoe, E. A., Anakwah, N., Nyarko, K., ve Atindanbila, S. (2018). Emotional intelligence and personal growth initiative effects on subjective happiness among university students. *Journal of Psychology in Africa, 28*(4), 261-266.

Kuzu, N. (2021). *Genç yetişkinlerde özgünlük ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide öz-bilincin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.

Kwan, C. K. ve Kwok, S. Y. (2021). The impact of childhood emotional abuse on adolescents' subjective happiness: The mediating role of emotional intelligence. *Applied Research in Quality of Life, 16*(6), 2387-2401.

Lee, J. A., Bright, L. F., ve Eastin, M. S. (2021). Fear of missing out and consumer happiness on instagram: A serial mediation of social media influencer-related activities. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 24*(11), 762-766.

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

Lyubomirsky, S. ve Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46*(2), 137-155.

Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L., ve Extremera, N. (2022). Teachers' subjective happiness: testing the importance of emotional intelligence facets beyond perceived stress. *Psychology Research and Behavior Management,* 317-326

Mülazım, Ö. Ç., & Eldeleklioğlu, J. (2016). What is the role of self-compassion on subjective happiness and life satisfaction. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 3895-3904.

Okur, S., Akyıl, Y., Deniz, M. E., & Satıcı, S. A. (2024). How does more niceness bring more happiness? The association between niceness, depression, and subjective happiness. *Psychological Reports.* https://doi.org/10.1177/00332941241278335

Roberts, J. A., & David, M. E. (2020). The social media party: Fear of missing out (FoMO), social media intensity, connection, and well-being. *International Journal of Human–Computer Interaction, 36*(4), 386-392.

Salovey, P. ve Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science, 14*(6), 281-285.

Sarıkan, S. (2023). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ, bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Satıcı, B., & Deniz, M. (2020). Modeling emotion regulation and subjective happiness: smartphone addiction as a mediator. *ADDICTA: The Turkish Journal on Addictions, 7*(3).

Shalizi, C. R., & Thomas, A. C. (2011). Homophily and contagion are generically confounded in observational social network studies. *Sociological Methods & Research, 40*(2), 211-239.

Şakar, M. ve Uğurlu, F. M. (2019). Spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science, 17*(17), 461-469.

Şerife, Ö. (2020). Babaların duygusal erişilebilirliği ile beliren yetişkinlerin öznel iyi oluşu arasındaki ilişkide aracı olarak psikolojik dayanıklılık. *Psikoloji Çalışmaları, 40*(2), 513-531.

Teke, D. ve Yılmaz, T. (2024). Sosyal ortamlardaki gelişmeleri kaçırma korkusu (fomo) ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi: Lisans öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 22*(51), 1-24.

TÜİK (2023, Ağustos 29). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407 adresinden alındı.

Yeşilnacar, A. (2020). *Yetişkinlerde obsesif inanışların yaşam doyumu, mutluluk ve öz yeterlilik üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ.Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21*(4), 301-8.

MÜZİK PERFORMANSLARINDA DİJİTALLEŞME: SANAL KORO ÖRNEĞİ

Buket GENÇ

Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya Devlet Konservatuvarı, Sahne Sanatları Bölümü, buketgenc@mku.edu.tr.
ORCID: 0000-0002-4156-2793

Özet

Endüstrileşme süreciyle birlikte popüler müziğin üretim ve tüketim koşullarında değişimler yaşanmıştır. Bu değişimlerin aradında teknolojinin katkısıyla yeniden üretim olanakları gelişen müzik endüstrisi, müziğin geniş kitleler için üretilip tüketilen bir meta niteliği taşımasına zemin hazırlamıştır. Müziğin değeri, pazar koşulları tarafından belirlendiği için, müziğin yaratım süreci yalnızca müziksel yaratıcılıkla değil, sermaye, teknoloji gibi yeni bir takım unsurlarla belirlenmeye başlamıştır. Dijital teknoloji çağının hüküm sürdüğü günümüzde pek çok alanda yaşanan teknolojik gelişmeler müzik alanında da kendini göstermiştir. Bu gelişmelerin önemli bir örneği olan sanal korolar, müziğin yeni teknolojiye ve dijitalleşen dünyaya nasıl uyum sağladığını göstermeye çalışır. İlk olarak dünyada daha sonra da ülkemizde tanınan sanal koro, teknolojiyi kullanarak dünyanın dört bir yanından şarkıcıları ve müzik sevgilerini yeni bir şekilde biraraya getiren, kullanıcı tarafından oluşturulan bir koro yaratan küresel bir fenomendir. Şarkıcılar dünyanın dört bir yanındaki konumlardan videolarını kaydeder ve yükler. Daha sonra videolarının herbiri senkronize edilir ve sanal koroyu oluşturmak için tek bir performansta birleştirilir. Dünya çapında performansları ile tanınan ve sanal koroların öncüsü olarak kabul edilen Eric Whitacre, ilk projesi - Lux Aurumque (2010)- ile 12 ülkeden 185 şarkıcıdan oluşan sanal koro- sosyal medya ve dijital teknoloji alanında bir deney olarak yaratır. Whitacle'nin yarattığı bu deneysel yenilik Türkiye'de de kendini göstermiştir. Pandemi döneminde şef Başak Doğan tarafından biraraya getirilen 36 Chromas üyesi evlerinde kaydettiği bir Karadeniz türküsü olan "Gemiler Giresun'a" ile ilk sanal koro örneği gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 2020 yılında Boğaziçi Gençlik Korosunun şef Masis Aram Özbek tarafından düzenlenen "Balleilakka" adlı sanal koronun videosu 44 ülkeden 128 performansın yer aldığı ilk çevirimiçi yarışma düzenlenmiş, en çok izlenen ve beğenilen video olmuştur. Yine Masis Aram Özbek şefliğinde Magma Filarmoni Korosu, söz ve müziği "Muammer Sun'a ait olan "Sevgi Herşeydir" parçasını Muammer Sun'un anısına sanal koro olarak seslendirmiştir. Bu bağlamda Whitacre'nin başlattığı sanal koro akımı, gerek geleneksel koro düzeninin çok üzerinde sayıda katılımcıya müzik performans deneyimi yaşatması gerekse teknolojinin verdiği olanaklar sayesinde gönderilen sesleri "birleştirme" ve video editing ile oldukça etkileyici sonuçların ortaya çıktığı dijital bir platformdur. Çalışmada öncelikli olarak endüstrileşme süreciyle birlikte müzikte yaşanan değişimler ve teknolojik gelişmeler, daha sonra bu teknolojik gelişmelerin önemli bir örneği olan dünyadaki ve Türkiye'deki sanal korolardan bahsedilecektir.

Anahtar Kelimeler: Müzik performansları, müzikte dijitalleşme, sanal koro

DIGITALIZATION IN MUSIC PERFORMANCES: THE CASE OF VIRTUAL CHOIRS

Abstract

With the process of industrialization, changes have occurred in the production and consumption conditions of popular music. Among these changes, the music industry—whose reproduction opportunities have developed with the contribution of technology—has laid the groundwork for music to become a commodity produced and consumed by mass audiences. Since the value of music is determined by market conditions, the creation process of music has increasingly been shaped not only by musical creativity but also by new elements such as capital and technology. In today's digital era, technological advancements in various fields have also been reflected in music. Virtual choirs, as a significant example of these developments, illustrate how music adapts to new technology and a digitalizing world. First recognized globally and later in Turkey, the virtual choir is a global phenomenon that utilizes technology to unite singers and their passion for music from around the world, creating a user-generated choir. Singers record and upload their videos from various locations worldwide. These individual videos are then synchronized and combined into a single performance to form the virtual choir. Eric Whitacre, known worldwide for his performances and regarded as a pioneer of virtual choirs, created his first project, *Lux*

Aurumque (2010), as a virtual choir consisting of 185 singers from 12 countries designed as an experiment in social media and digital technology. This experimental innovation by Whitacre has also been reflected in Turkey. During the pandemic, a virtual choir example was realized with the Black Sea folk song "Gemiler Giresun'a," recorded by 36 Chromas members in their homes under the direction of conductor Başak Doğan. Later, in 2020, the video of the virtual choir performance titled "Balleilakka," organized by Masis Aram Özbek, conductor of the Boğaziçi Youth Choir, became the most viewed and liked video in the first online competition that included 128 performances from 44 countries. Under the baton of Masis Aram Özbek again, the Magma Philharmonic Choir performed "Sevgi Herşeydir," a piece composed and written by Muammer Sun, as a virtual choir in memory of Muammer Sun. In this context, the virtual choir movement initiated by Whitacre is a digital platform that offers music performance experiences to several participants far exceeding those of traditional choir arrangements. Thanks to technological possibilities, it enables the "combining" of submitted voices and video editing, producing awe-inspiring results. The present study will first examine the music changes that accompanied the industrialization process and technological developments, followed by a discussion of virtual choirs worldwide, with Turkey serving as a prominent example of these technological advances.

Key Words: Music performances, digitalization in music, virtual choirs

GİRİŞ

Endüstrileşme öncesi bir anlatım biçimi olan müzik 19. yüzyıldan itibaren kitlesel üretim ve tüketim olanaklarına sahip olmaya başladığı ekonomik bir değer kazanır. Üretim ve tüketim koşullarındaki değişimle müzik, endüstrileşme süreci içine girer. Müziğin endüstrileşmesi, yalnıca bir ürün olaralk değil o şarkıların taratım sürecinde de matalaşması sonucunu doğurur. Müziğin değeri pazar koşulları tarafından belirlendiği için, müziğin yaratım süreciyalnızca müziksel yaratıcılıkla değil, sermaye, teknoloji gibi yeni bir takım unsurlarla belirmeye başlar (Çelikcan, 1996:40).

Popüler müzik ve teknolojileri üzerine araştırmaları bulunan Steve Jones (1992) teknoloji olmaksızın popüler müziğin varolmayacağını, çünkü teknoloji olmaksızın müziğin kitlesel üretim ve tüketiminin sözkonusu olamayacağını belirtir. Jones'a göre teknoloji yalnızca müziğin tüketimini değil, üretimini de belirler. Jones müzik-teknolojisi ilişkisini "ses" bağlamında ele alır ve teknolojinin, popüler müziğin bugün sahip olduğu seslerin ancak teknolojik araçlarla elde edildiğini savunur. "*Teknolojik gelişmeler müzisyenlere daha önce yaratamayacağı sesleri yaratma olanağı sundu* diyen Jones, popüler müziği var edenin sesin kayıt teknolojisindeki gelişmeler olduğunu belirtir. Bu doğrultuda teknolojik gelişmelerin yalnızca dinleyicilerin tercihleri değil, müzisyenlerin tercihlerini de belirlediğini savunur (Aktaran Çelikcan, 1996:41).

Dijitalleşme, 21. yüzyılın başlarından itibaren hızla gelişen teknoloji ve internet altyapısının yaygınlaşması ile birlikte hayatın hemen her alanında köklü değişimlere neden olmuştur. Özellikle müzik endüstrisi, dijitalleşmenin etkilerinin belirgin bir şekilde görüldüğü sektörlerden biri olarak dikkat çeker. Müzik performanslarındaki teknolojik gelişmelerin önemli bir örneği olan sanal koro akımı, gerek geleneksel koro düzeninin çok üzerinde sayıda katılımcıya müzik performans deneyimi yaşatması gerekse teknolojinin verdiği olanaklar sayesinde gönderilen sesleri "birleştirme" ve video editing ile oldukça etkileyici sonuçların ortaya çıktığı dijital bir platform olarak karşımıza çıkar.

Müzik Endüstrisi ve Müzikte Dijitalleşme

Müziğin endüstrileşmesi, 1800'lü yılların sonunda Amerika Birleşik Devletleri'nde nota yayıncılığının başlamasıyla ortaya çıkmış bir gelişmedir. "Yaprak nota yayıncılığı" olarak adlandırılan bu dönemde, belli bölümlerin tekrarına dayanan ve basit bir yapıya sahip olan şarkıların notaları seri biçimde basılıp, satılmaya başlanmıştır. Yaprak nota yayıncılığı kısa sürede karlı bir ticaret alanı haline gelmiş, bu işle uğraşan pek çok firma kurulmuş ve yoğun bir rekabet başlamıştır. Tüm bu faaliyetler,

New York'ta bulunan Tin Pan Alley adlı caddede yürütülmüş, bu nedenle de popüler müzik incelemelerinde 1950'lere kadarki süreç Tin Pan Alley dönemi olarak anılmıştır (Pekman-Kılıçbay, 2004: 74).

Erken dönem popüler müzik basımının kalbi olarak kabul edilen yer olan Tin Pan Alley, Union Square ve çevresindeki cadde olarak bilinir. 1885 sonunda çok sayıda müzik basımcısının Manhattan'ın bu bölgesinde dükkanlar açmasıyla gelişmeye başlayan Tin Pan Alley, kısa sürede bir merkez kimliği kazanır. Tün Pan Alley, 1890'dan 1950'lere kadar New York merkezli olarak gerçekleşen popüler müzik şarkı yazarlığı, popüler müzik yapımcılığı, kayıt sektörü ve yaprak nota yayıncılığını içeren endüstrinin de adı olur. New York Tin Pan Alley'le müzik endüstrisinin odağı olurken tiyatro ve müzikal sektörleri de New York merkezli olarak gelişim gösterir. Bu doğrultuda yaprak nota yayıncılarının daha çok satış yapma istekleri çeşitli yöntemler gelişmesine neden olmuştur. Bu yöntemlerden biri "şarkı slaytlarıdır". Şarkı slaytları şarkılarda anlatılanları hikayeleştiren resimlerdir. Şarkı slaytları video klip fikrinin ortaya atılmasında rol oynadığını söylemek mümkündür.

Müzikle görüntü arasındaki ilişki, "şarkıcı filmleri" ile başlamıştır. Bu ilişkinin başlangıcı ise, 1927 tarihli, ilk sesli film olan " The Jazz Singer"dır. Müzikal filmler, görüntü ile müzik arasındaki ilişkinin devamını sağlayan araçlar olmuştur. Televizyonun icadı ise müzik ve görüntü arasındaki ilişkide yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Çeşitli televizyon programlarında yeni albümler tanıtılmış, şarkıcı ve gruplar stüdyoda seslendirdikleri şarkılarla dinleyici/izleyicisine ulaşmıştır. 1960' lı ve 1970'li yılların gençlik idolleri de birer şarkıcı ve oyuncu olarak müzik-görüntü ilişkisinin taşıyıcıları olmuştur. 1980'li yıllar ise, müzik endüstrisinin artık uluslar arası finans için bir yatırım alanı, büyük paralar kazanılan karlı bir alan haline geldiği dönemdir. Evlerdeki pikap/kasetçalar gibi kişisel müzik dinleme araçlarının yanı sıra, walkman gibi daha "kişiselleştirilmiş" müzik dinleme aygıtları, endüstrinin sunduğu ürünlerin tüketiminde "bireyselliğin" geldiği noktanın önemli bir göstergesidir (Pekman- Kılıçbay, 2004:72).

1980'li yıllar teknolojik gelişmelerin yanı sıra, ticari televizyon yayıncılığının geliştiği, belli konularda yayın yapan kanalların ortaya çıktığı bir dönemdir. 1981'de, kablolu yayın şebekesi üzerinden yayına başlayan MTV (Music Television), 24 saat müzik yayını yapan ilk müzik kanalı olarak kurulmuştur. "One World, One Image, One Channel" (Tek dünya, Tek Görüntü, Tek Kanal) sloganıyla yayın yapmaya başlayan MTV, hem televizyon yayıncılığı hem de müzik endüstrisi açısından yeni bir sürecin başlangıcı olmuştur.

İnternet (ya da ağ) bütün dünyayı kapsayan bilgisayar ağlarını birbirine bağlayan iletişim teknolojisidir ve 1990' larda internete erişebilenlerin sayısı çarpıcı bir şekilde artar. The World Wide Web, internetin büyük bir bölümü, grafik bir ağdır ve web sitelerinin verdiği bir başlık, insan ya da şirketi kapsar. Bu konumlar giriş sayfaları olarak bilinir ve internette diğer konumlara sorunsuz bir şekilde geçişe izin verir. İnternet, telif hakkı uygulaması için yeni problemler yaratırken, pazarlamaya ve popüler müziğin tanıtımına önemli ve yeni boyutlar getirmiştir. Bu boyutlar, on-line music shops (marketleri) , kayıt şirketleri ve sanatçılar için web siteleri, on-line music journels (bültenleri) , on-line concerts (konserleri) and inteviews8 röportajlar) , web radio ve bulletin boards (ilan tahtaları) dır. Kısaca, onlar popüler müziğin dinleyicisini/tüketicisini yeni yollarla birbirine bağlamakta yol göstericidirler (Shuker, 1998:171).

Müzik kitlesel üretim ve tüketim olanaklarına 19. yüzyıldan itibaren sahip olmaya başlamıştır ve bu sayede ekonomik bir değer kazanmıştır. Bunun sonucu olarak müzik gelir düzeyi düşük, eğitim düzeyi düşük kitlelere yönelmeye başlamıştır. Bu yöneliş, bir yandan teknolojik değişim ve ekonomik düzenle; diğer yandan değişen toplumsal ve kültürel yapı ile beslenerek güçlenmiştir. Endüstrileşme

sürecinde müzik, alınan ve ürün olarak geri verilen bir şeye dönüşmüştür. Müziğin değeri, pazar koşulları tarafından belirlendiği için, müziğin yaratım süreci yalnızca müziksel yaratıcılıkla değil, sermaye, teknoloji gibi yeni bir takım unsurlarla belirlenmeye başlamıştır (Çelikcan, 1996:40-41).

Dijitalleşme, 21. yüzyılın başlarından itibaren hızla gelişen teknoloji ve internet altyapısının yaygınlaşması ile birlikte hayatın hemen her alanında köklü değişimlere neden olmuştur. Özellikle müzik endüstrisi, dijitalleşmenin etkilerini yoğun bir şekilde hisseden sektörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Geleneksel müzik dağıtım yöntemlerinin yerini dijital platformlar alırken, müzik üretiminden tüketimine kadar pek çok aşama yeniden şekillenmiştir. Dijitalleşmenin müzik endüstrisine etkileri, pek çok boyutta incelenebilir. İlk olarak, dijital prodüksiyon araçları ve yazılımları, müzik üretim süreçlerini değiştirmiştir. Önceleri sadece büyük stüdyolarda gerçekleştirilebilen yüksek kaliteli müzik prodüksiyonları, günümüzde ev stüdyolarında ve hatta taşınabilir cihazlarda bile mümkün hale gelmiştir. Bu durum, müzik üretimini daha erişilebilir hale getirmiş ve dijital prodüksiyonun sunduğu esneklik ve yenilikler, müzikal yaratıcılığı da teşvik etmiştir. Ayrıca geleneksel müzik dağıtım yöntemleri, fiziksel formatlara dayalı olarak müzik eserlerinin CD, plak ve kaset gibi medyalarda tüketicilere ulaştırılmasını içerirken, dijitalleşme ile birlikte bu süreç tamamen yeniden şekillenmiştir. Dijital platformların ve çevrimiçi müzik servislerinin yükselişi, müzik dağıtımını daha hızlı, kolay ve geniş çapta erişilebilir hale getirmiştir (Şakalar, Yılma Şakalar. 2004:62-65).

Dijitalleşme, müzik endüstrisinde yalnızca iş modellerini ve tüketici davranışlarını değil, aynı zamanda sanatçıların kariyerlerini ve yaratıcı süreçlerini de köklü bir şekilde etkilemiştir. Dijital teknolojiler ve platformlar, sanatçılara yeni fırsatlar sunarken, aynı zamanda çeşitli zorlukları da beraberinde getirmiştir. Bu süreçte, sanatçılar dijitalleşmenin sunduğu olanakları en iyi şekilde değerlendirmeye çalışmıştır. Dijitalleşmenin sanatçılar üzerindeki pozitif etkileri arasında en belirgin olanı, bağımsız müzisyenlerin ve küçük çaplı sanatçıların kendi eserlerini üretme ve dağıtma imkanına kavuşmalarıdır. Geleneksel müzik endüstrisinde büyük plak şirketlerine bağımlı olan sanatçılar, dijitalleşme ile birlikte bağımsız olarak kariyerlerini sürdürebilmekte ve kendi müziklerini daha geniş kitlelere ulaştırabilmektedir. Bu durum aynı zamanda sanatçıların yaratıcı süreçlerini de etkilemektedir. Dijital prodüksiyon araçları ve yazılımları, sanatçılara daha geniş bir ses paleti sunmakta ve yaratıcı süreçlerini zenginleştirmektedir. (Şakalar, Yılma Şakalar. 2004:70). Bu bağlamda müzik alanında yaşanan dijital gelişmelerin önemli bir örneği olan sanal korolar, müziğin yeni teknolojiye ve dijitalleşen dünyaya nasıl uyum sağladığını konusunda önemli birer örnek olarak karşımıza çıkar.

Müzik Performanslarında Dijitalleşme Örneği Olarak Sanal Koro

İlk olarak dünyada daha sonra da ülkemizde tanınan sanal koro, teknolojiyi kullanarak dünyanın dört bir yanından şarkıcıları ve müzik sevgilerini yeni bir şekilde biraraya getiren, kullanıcı tarafından oluşturulan bir koro yaratan küresel bir fenomendir. Şarkıcılar dünyanın dört bir yanındaki konumlardan videolarını kaydeder ve yükler. Daha sonra videolarının herbiri senkronize edilir ve sanal koroyu oluşturmak için tek bir performansta birleştirilir. Dünya çapında performansları ile tanınan ve sanal koroların öncüsü olarak kabul edilen Eric Whitacre[6] ilk projesi - Lux Aurumque[**] (2010)- ile 12 ülkeden

[6]Grammy ödüllü besteci ve orkestra şefi, günümüzün en popüler müzisyenleri arasında yer almaktadır. Juilliard School mezunu olan sanatçının eserleri dünya çapında seslendirilmekte ve çığır açan Sanal Koroları, 145'ten fazla ülkeden 100.000'den fazla şarkıcıyı bir araya getirmektedir.

[**] İlk sanak koro fikri, Whitacre 'in müziğinin hayranı olan genç bir kadının Sleep şarkısını söylediği bir videoyu kaydedip YouTube'da paylaşmasıyla sosyal medyada basit bir deney olarak başlar. Videodan etkilenen ve aklına bir fikir gelen Whitacre, çevrimiçi topluluğuna Polyphony'nin seslendirdiği kaydı satın almaları ve şarkıya eşlik ederek kendilerini kaydetmeleri için bir çağrı gönderir. Sonuçları yükleyip sanal bir koro

185 şarkıcıdan oluşan sanal koro- sosyal medya ve dijital teknoloji alanında bir deney olarak yaratır. Whitacre'nin her bir sanal koro projesi için, dünyanın dört bir yanından şarkıcılar videolarını evlerinden, arabalarından, kiliselerinden veya iş yerlerinden kaydedip yükler. Daha sonra her bir dosya Whicre tarafından senkronize edilerek tek bir performansta birleştirilerek sanal koro oluşturulur. Altmış milyondan fazla izlenmeyle, sanal koro videoları dünya çapında televizyon kanallarında yayınlanır. 2013'te Whitacre, sahnede 100 kişilik bir koronun yanı sıra dünya çapında 28 ülkeden canlı performans sergileyen gerçek zamanlı bir canlı sanal koro yönetir ve bu performans Skype üzerinden canlı olarak yayınlanır. Whıtacre, pandemi döneminde çalışmalarına devam ederek Sing Gently adında 145 ülkeden 45.000 şarkıcıdan oluşan bir topluluk oluşturur. Bu şarkıcıların 17.500'den fazlası "Sing as One: Ten Years of Eric Whitacre's Virtual Choir"un adlı albüme sesleriyle katkıda bulunur.

Whitacle'nin yarattığı bu deneysel yenilik Türkiye'de de kendini göstermiştir. Pandemi döneminde şef Başak Doğan[***] tarafından biraraya getirilen 36 Chromas üyesi evlerinde kaydettiği bir Karadeniz türküsü olan "Gemiler Giresun'a" ile ilk sanal koro örneği gerçekleştirilmiştir. "Evde Kal" çağrısına uyan Chromas üyeleri bu süreçte biraraya gelemedikleri için fiziksel sınırların dışına çıkarak beraber müzik yapmanın keyfini dijital ortamda yaşayıp paylaşmışlardır. Kurulduğu günden bu yana "Müzik Renklendirir" sloganıyla çalışmalarına devam eden koro Doğan şefliğinde dünya çapında tanınır bir sanal koro örneği olmuşlardır.

2020 yılında Boğaziçi Gençlik Korosunun şefi Masis Aram Özbek[****] tarafından düzenlenen "Balleilakka" adlı sanal koronun videosu , 44 ülkeden 128 performansın yer aldığı ilk çevirimiçi düzenlenen yarışmada en çok izlenen ve beğenilen video olmuştur. Yine Masis Aram Özbek şefliğinde Magma Filarmoni Korosu, söz ve müziği "Muammer Sun'a ait olan "Sevgi Herşeydir" parçasını Muammer Sun'un anısına sanal koro olarak seslendirmiştir.

Türkiye'de bu sanal koroların dışında performanlarıyla dikkat çeken kanun sanatçısı Tahir Aydoğdu'nun internet korosu, MÜZED Muammer Sun Korolarının, Muammer Sun, Yalçın Tura, Can Aksel Akın başta olmak üzere Türk ve yabancı bestecilerin eserlerinin sanal koro kayıtları, 2017 yılında şef Cihan Selçuk tarafından kurulan Anchorus Çoksesli Korosunun sanal koro kayıtları bu dijital platformda kendilerini göstermişlerdir.

SONUÇ

Müzik kitlesel üretim ve tüketim olanaklarına 19. yüzyıldan itibaren sahip olmaya başlamıştır ve bu sayede ekonomik bir değer kazanmıştır. Bunun sonucu olarak müzik gelir düzeyi düşük, eğitim düzeyi düşük kitlelere yönelmeye başlamıştır. Bu yöneliş, bir yandan teknolojik değişim ve ekonomik düzenle; diğer yandan değişen toplumsal ve kültürel yapı ile beslenerek güçlenmiştir. Endüstrileşme sürecinde müzik, alınan ve ürün olarak geri verilen bir şeye dönüşmüştür Dijital teknoloji çağının hüküm sürdüğü günümüzde pek çok alanda yaşanan teknolojik gelişmeler müzik alanında da kendini göstermiştir. Bu gelişmelerin önemli bir örneği olan sanal korolar, müziğin yeni teknolojiye ve

---

oluşturmalarını ister. Whitacre, bu beta sürümünün sonuçlarından o kadar etkilenir ki, konsepti bir üst seviyeye taşımaya karar verir. Şarkıcıların takip etmesi için Lux Aurumque adlı parçasını yönetirken kendini filme alır ve ses bölümlerini kaydedip yüklemelerini ister. Böylece Whitacre'nin ilk sanal koro örneği Lux Aurumque doğar.

[***] Doğan, uluslararası koro dünyasında özgün tarzıyla öne çıkan, yenilikçi bir koro şefidir. Çok yönlü bir şef olan Başak, sayısız koro etkinliğinde yer almış, farklı yaş gruplarından koristlerle çalışmıştır.

[****] Kurucusu olduğu Boğaziçi Caz Korosu, Boğaziçi Gençlik Korosu ve MAGMA Koroloarının genel sanat yönetmenliğini ve şefliğini yürütmekte, yurtiçi ve yurtdışında koro müziği ile ilgili atölye, şöyleşi ve konser çalışmaları yapmaktadır.

dijitalleşen dünyaya nasıl uyum sağladığını göstermeye çalışır. İlk olarak dünyada daha sonra da ülkemizde tanınan sanal koro, gerek geleneksel koro düzeninin çok üzerinde sayıda katılımcıya müzik performans deneyimi yaşatması gerekse teknolojinin verdiği olanaklar sayesinde gönderilen sesleri "birleştirme" ve video editing ile oldukça etkileyici sonuçların ortaya çıktığı dijital bir platformdur

KAYNAKLAR

Benli, D. (2020), *Sanal Koro Deneyimi,* Art&Culture- Music, https://www.basedistanbul.com/sanal-koro-deneyimi

Çelikcan, Peyami. (1996), "Müziği Seyretmek", Ankara, Yansıma Yayınları.

Kılıçbay, Barış, Pekman, Cem. (2004), "Görüntünün Müziği Müziğin Görüntüsü",İ stanbul, Pan Yayıncılık.

Shuker, Roy. (1998), *"Key Conceps in Popüler Music"* , London, Routledge. S: 171.

Şakalar, Yılma Şakalar. (2024). Müzik Endüstrisinde Dijital Dönüşümün Stratejik Etkileri Üzerine Bir Analiz, Uluslararası Stratejik Boyut Dergisi, Cilt:3, Sayı:2

Whıtacre, E. (2025), Eric Whitacre's Virtual Choir, https://ericwhitacre.com/the-virtual-choir/about.

DİJİTAL SİSTEMLERİN ADLİ PSİKOLOJİK HİZMETLERDE KULLANIMI

Ahmet Fatih TUNÇAY
Uzman Psikolog, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü – Sosyal Bilimler Anabilim Dalı – Doktora Programı
fatihtuncay5@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6981-9394

Özet

Dijitalleşme, toplumsal yaşamın hemen her alanında olduğu gibi adli süreçlerde de belirgin şekilde rol almaktadır. Özellikle adli psikolojik hizmetlerin sunumunda, dijital sistemlerin kullanımı bürokratik engellerin azaltılmasına ve iş süreçlerinin hızlanmasına olanak tanıyarak insan odaklı müdahalelerin uygulanmasına ve müdahale programları geliştirilmesine katkı sağlamanın yanı sıra adli süreçler içerisinde uygulama birliğinin sağlanması içinde önemli bir avantaj sunmaktadır. Dijital sistemlerin adli süreçlere entegrasyonunun sunduğu imkânlar sayesinde, yoğun iş yükü altında çalışan adli psikologlar, evrak temelli işlemleri dijital sistemler aracılığıyla daha verimli bir şekilde yürütebilmekte ve böylece adli süreç içerisindeki bireylerle daha derinlikli çalışmalar gerçekleştirme fırsatı bulabilmektedir. Adli psikolojik destek hizmetlerinin doğru müdahale teknikleri ile sunulabilmesi için kritik bir role sahip olan adli dosya bilgileri dijital sistemler sayesinde çok daha kolay ulaşılabilir, saklanabilir ve iletilebilir bir dijital dönüşüm geçirmiştir. Bu sayede adli psikologlar çok daha fazla sayıda dosyaya çok daha kısa sürede ulaşma imkânı bularak daha fazla sayıda kişinin topluma kazandırılması için gerçekleştirilmesi gereken eğitim ve iyileştirme faaliyetlerine odaklanma imkânı yakalamıştır. Dijitalleşme süreci, adli sürece dahil olan kişiler ile doğrudan çalışan adli psikologların değerlendirme, izleme ve müdahale aşamalarında önemli dönüşümlere neden olmuştur. Özellikle yapay zekâ tabanlı risk değerlendirme sistemleri, çevrim içi görüşme platformları, dijital test uygulamaları ve elektronik izleme araçları gibi yenilikler, adli psikolojik uygulamaların daha erişilebilir ve işlevsel hale gelmesini sağlamaktadır. Ancak bu teknolojilerin kullanımı beraberinde bazı etik sorunları da gündeme getirmektedir. Veri güvenliği, kişisel mahremiyetin korunması ve mesleki sorumlulukların yeniden tanımlanması gibi meseleler, dijitalleşme sürecinin dikkatle yönetilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu hususlarda yaşanabilecek olası bir zafiyet hem adli psikolojik destek hizmeti sağlayan psikologlar hem de adli süreç içerisinde yer alan kişiler açısından telafisi mümkün olmayan sonuçlar ile karşı karşıya kalınmasına yol açabilme riskini de içerisinde barındırmaktadır. Bu çalışma, dijital teknolojilerin adli psikolojik hizmetlerin sunulmasındaki rolünü etik ve insan odaklı bir perspektiften incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, mevcut literatür doğrultusunda adli psikolojide dijital teknolojilerin entegrasyonunu kapsamlı bir şekilde analiz etmekte; insan haklarına saygılı, etik ilkelere dayalı ve sürdürülebilir hizmet modellerinin geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, dijital çağda görev yapan adli psikologların mesleki yetkinliklerinin ve etik farkındalıklarının artırılması hem uygulayıcılar hem de adli süreç içerisindeki bireyler açısından kritik bir öneme sahiptir.

Anahtar Sözcükler: Adli psikoloji, denetimli serbestlik, ceza infaz kurumu, suç, ceza.

THE USE OF DİGİTAL SYSTEMS İN FORENSİC PSYCHOLOGİCAL SERVİCES

Abstract

Digitalization plays a significant role in judicial processes, as in almost every aspect of social life. In the provision of forensic psychological services, the use of digital systems not only contributes to the implementation of human-centered interventions and the development of intervention programs by reducing bureaucratic barriers and accelerating work processes, but also offers a significant advantage in ensuring consistency within judicial procedures. Through the opportunities provided by the integration of digital systems into judicial processes, forensic psychologists working under heavy workloads can carry out document-based procedures more efficiently via digital platforms, thereby gaining the opportunity to conduct more in-depth work with individuals involved in judicial processes. Forensic case information, which plays a critical role in ensuring that forensic psychological support services are delivered using appropriate intervention techniques, has undergone a digital transformation through which such information has become much more accessible, storable, and transferable thanks to digital systems. In this way, forensic psychologists have gained the opportunity to access a larger number of case files in a much shorter time, allowing them to focus more on the educational and rehabilitative activities required to reintegrate a greater number of individuals into society. The digitalization process has led to significant

transformations in the assessment, monitoring, and intervention stages carried out by forensic psychologists who work directly with individuals involved in judicial processes. Innovations such as artificial intelligence–based risk assessment systems, online interview platforms, digital test applications, and electronic monitoring tools have made forensic psychological practices more accessible and functional. However, the use of these technologies also brings certain ethical issues to the forefront. Issues such as data security, the protection of personal privacy, and the redefinition of professional responsibilities make it essential for the digitalization process to be managed with great care. A potential weakness in these areas carries the risk of leading to irreparable consequences for both the psychologists providing forensic psychological support services and the individuals involved in judicial processes. This study aims to examine the role of digital technologies in the provision of forensic psychological services from an ethical and human-centered perspective. In line with the existing literature, this study comprehensively analyzes the integration of digital technologies into forensic psychology and emphasizes the necessity of developing service models that are respectful of human rights, grounded in ethical principles, and sustainable. In this context, enhancing the professional competencies and ethical awareness of forensic psychologists working in the digital age holds critical importance for both practitioners and individuals involved in judicial processes.

Keywords: Forensic psychology, probation service, prison, crime, punishment.

GİRİŞ

Dijitalleşmenin tüm dünya genelinde yaygınlaşması, bireyler ve toplumlar üzerinde kaçınılmaz bir dönüşüm sürecini beraberinde getirmiştir. Hız ve kolaylığı eş zamanlı olarak sunan dijital dünya, gündelik yaşam pratikleri de dahil olmak üzere, önce bireyler üzerinde ardından ise toplumların genelinde köklü değişimlere yol açarak kültürel ve sosyal alanlarda yeni bir tekno kültürün oluşmasına da zemin hazırlamıştır (Lister ve Dovey, 2009). Dijitalleşmenin başlangıcı sanayi devrimine dayanmakta olup 4. Sanayi devrimi sonrasında özellikle 1970'ler itibari ile dijitalleşme tüm dünyada oldukça hızlı bir gelişme kat etmiş ve küresel bir itici güç olarak ön plana çıkmıştır (Ersöz ve Özmen, 2020). Web 1.0- Web 2.0 ve sonrasında Web 3.0 teknolojisi ile dijitalleşme artık gündelik hayatın içerisine dahil olmuş ve insanların hayat pratikleri içerisinde hızla yer edinmeye başlamıştır (Demirli ve Kütük, 2010). Bu durum dijital teknolojilerin bireysel ve toplumsal alanda odak noktası haline gelmesine ve gündelik pratiklerde yaşanan dönüşümler neticesinde kişilerin, toplumların yeni kavramlar oluşturma ihtiyacı duymasının yanı sıra bu kavramsal pencerenin oluşturduğu yeni bir perspektif kazanmalarına yol açmıştır (Özdemir, 2021). Dijitalleşme, kişilerin ve toplumların iletişim pratiklerine sirayet ederek akıllı cihazlar aracılığı ile bilginin kolay ve hızlı ulaşımına imkân tanımıştır. Bilgiye kolay ulaşımın yanı sıra günlük yaşama dair çoğu faaliyet de dijitale kayarak birçok iş için konforlu çözümler sunmuş bireylerin iş yüklerini azaltmıştır (Nasiri, 2020). Dijitalleşmenin iş yapma şekilleri üzerinde getirdiği yenilikler ekonomik düzenin değişmesine ve hatta kitlelerin tüketim alışkanlıkların farklılaşmasına yol açmıştır.

Dijitalleşmenin uygulanabilirliği toplumların ekonomik büyüme ve prestijlerinin bir göstergesi haline gelmiştir Öyle ki dijitalleşme ve dijitale uyum sağlama kabiliyeti ile ülkelerin gelişmişlik düzeyi arasında ilişki olduğu değerlendirilmekte olup dijitalleşme hususunda yeterli atılımı sağlayamayan ülkelerin geri kaldığı varsayılmaktadır. Dijitalleşmeye ayak uydurabilen ülkelerin vatandaşlarının kamu hizmetlerine e-devlet, e-okul, e-beyanname gibi hizmetler aracılığı ile daha pratik ve hızlı ulaşarak yaşam kalitelerinin arttığı, birçok iş ve işlemi kolaylıkla gerçekleştirilebildikleri belirtilmekle birlikte ayrıca hükümetlerin de daha şeffaf ve verimli çalışma imkânı bulduğu değerlendirilmektedir (Sabbagh ve ark., 2012). İçinde bulunulan küresel rekabet ortamı ülkelerin bir adım öne çıkmak için dijitalden yoğun destek almalarını ve rekabet ettikleri ülkelerin dijital dönüşümlerini takip ederek dönüşüm süreçlerine entegre olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Dijitalin, endüstriyel yapılardan bireysel yaşam alanlarına kadar hemen hemen her alanda sağladığı kolaylıklar endüstri 4.0 ile boyut atlamış ülkelerin hizmet anlayışlarının da yeniden şekillenmesine yol açmıştır (Stachová ve ark., 2019). Vatandaş devlet ilişkilerinde bürokratik ve kırtasiye işlemlerinin azaltılarak vatandaşın ihtiyaç duyduğu

hizmetlere -e dönüşüm aracılığı ile doğrudan ve kolay erişimini sağlayan dijital teknolojik gelişmeler e-devlet gibi kapsamlı bir hizmet sunumlarının yanı sıra sağlık, eğitim ve adalet gibi birçok alanda dijital dönüşümlerin gerçekleştirilmesi ile dijital vatandaş kavramının doğmasına ve birçok farklı ihtiyacın dijital bir ekosistemde bulundurulmasına fırsat tanımıştır (Yankın, 2019).

Dijital dönüşüm kamunun geleneksel yapısında ve hizmet sunumunda köklü değişikliklere yol açmıştır. Kamu hizmetlerinin dijitalleşmesi ile vatandaş odaklı, kesintisiz, zahmetsiz ve kolay hizmet sunumu eşitlikçi ve erişilebilir bir şekilde tüm vatandaşlara kamu binalarına gitme gereksinimi olmaksızın e uygulamalar ile sunulmaktadır (Karaçorlu, 2021). Ülkemiz özellikle 2000'li yıllar ile kamu hizmetlerinde dijital teknolojilerin kullanımını hızlandırmış, vatandaşların 7/24 kamu hizmetlerine ulaşmasını olanaklı hale getirmeye başlamıştır. Bu sayede vatandaşların kamu hizmetlerinin şeffaflaşması ile devlete güveni artarken bir yandan da kamunun verileri dijital olarak hem yerel hizmetlerde hem de genel hizmetlerde görüntüleyerek işleyebilmesi sağlanarak ihtiyaca yönelik politikalar üretebilmesi olanaklı hale gelmiştir (Ölmez, 2021). Ülkemiz son 20 yılda kamunun dijitalleşmesine yönelik ciddi yatırımlar gerçekleştirerek güçlü altyapı sistemleri oluşturmuş ve vatandaşların hizmetine sunmuştur. Özellikle Avrupa Birliği'ne (AB) uyum süreçleri kapsamında yenilikçi dijital teknolojilerin kullanımı ile vatandaşların yeni teknolojilere entegrasyonu sağlanarak AB üyesi diğer ülkelere dijital dönüşüm alanında ciddi bir rakip haline gelmiştir (Altunışık, 2017). Ülkemiz kamu yönetiminde dijital dönüşümü hemen her alanda hayata geçirerek hızlı, verimli, şeffaf, güvenilir ve hesap verebilir bir sistem inşa etmeyi amaçlamakta; bu doğrultuda insan hakları ve hukukun üstünlüğü çerçevesinde hizmet politikaları geliştirmektedir (Atmaca ve Karaçay, 2020). Bu sayede vatandaş ve kamunun yararının yanı sıra kamu personelinin de iş yükü azaltılmakta ve personelin etkin kullanımı ön plana çıkmaktadır. Belediyelerin web siteleri aracılığı ile ihalelerini kamuya açık bir yapıda gerçekleştirmeleri, belediye meclis toplantılarının canlı izlenme imkânı, e uygulamalar aracılığı ile su, elektrik, doğalgaz, vergi, ceza gibi kamu ile vatandaş arasındaki iş ve işlemlerin yanı sıra birçok kamu hizmeti de dijitalleşmenin etkisi ile -e sistemlere evrilmiştir (Şahin, 2020). Tüm bu dijitalleşme beraberinde veri sınırları, veri gizliliği ve siber güvenlik alanlarının da tartışılmasını ve sınırlar ile etik kuralların yanı sıra güvenliğin nasıl sağlanacağının detaylı bir şekilde incelenmesi gerektirmektedir.

Kamuda gerçekleştirilen dijital dönüşüm içerisinde adli süreçlerde bir dönüşüm geçirmiş olup yoğun kırtasiye ve bürokratik süreç gerektiren tebligat sistemi e-tebligat aracılığı ile kolaylaştırılmıştır. Bunun yanı sıra dijital teknolojilerin kullanımı şiddet mağduru kadınların faillerden korunma süreçlerinde de aktif rol oynamaktadır. Özellikle olaylara hızlı müdahale edilmesi ile adli süreç içerisine mağdur sıfatı ile dahil olan kadınlar Kadın Destek Sistemi (KADES) isimli aplikasyon aracılığı ile acil durumlarda kısa sürede müdahaleyi sağlayabilecek yardımı bir dokunuş ile çağırabilmektedirler (Güneş, 2023). Bunun yanı sıra denetimli serbestlik müdürlükleri aracılığı ile yürütülen elektronik kelepçe uygulaması faillerin kontrol altında tutulmasını ve 7/24 takip edilmesini olanaklı kılmaktadır. Adli sistem Ulusal Yargı Ağı Projesi ile adalet alanında görev alan hemen herkesin dijital ortamda iş ve işlemlerini yürütebilmelerini olanaklı hale getirerek adalet teşkilatı çalışanlarını kırtasiyecilikten kurtarmıştır (Umudum, 2019). Özellikle spesifik çalışma alanları bulunana adli psikolojik hizmet çalışanlarının evrak, dosya vb. süreçler ile zamanlarını etkin kullanamaması hem vatandaşın hem de kamunun adli psikolojik hizmetlerden istendik verimi alamamasına yol açmaktaydı, dijital sistemlerin adli psikolojik hizmetlerde kullanımı verimli, etkin, hızlı ve şeffaf bir çalışma imkanının doğmasına yol açmıştır

DİJİTALLEŞMENİN TOPLUMSAL YAŞAM VE HUKUK SİSTEMLERİNDEKİ ROLÜ

Dijitalleşme birçok yenilik ve toplumsal dönüşümü de beraberinde getirerek kültürel ve sosyal yapıda köklü değişimlere neden olmuştur. İletişim teknolojilerindeki gelişmeler eşliğinde sosyal medya platformlarının aktif kullanımı dijital kültür ve dijital kültürlenme ile kitleleri etkisi altına almaktadır (Başlar, 2013). Küresel çapta gelişen dijitalleşme ile gündelik yaşam pratikleri dijitalin odağa yerleşmesine neden olmuştur (Özdemir,2021). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile kişilerin hayatlarının içerisinde olan hemen her nesne dijitalleşmektedir. Dijitalleşme her geçen gün daha hızlı ilerleme kat ederek tüm dünyada iletişim ağının doğmasına imkân tanıyarak kültürel değerlerin uluslar arasında paylaşılmasını sağlamıştır (Taş ve ark., 2017). Toplumsal alanda gerçekleşen dijital dönüşümler bireylerin ve ulusların arasında kurulan iletişim biçimlerini şekillendirdiği gibi bu ilişki içerisinde yaşanacak olası anlaşmazlıklara karşın koruyucu bir görev ve sorumluluk yüklenen hukuk sistemlerinde de dönüşümü zaruri kılmıştır. Hukuk ve yargı alanında yürütülen iş ve işlemler teknik yenilikler ve dijital dönüşümler ışığında yeniden şekillenmiştir (Buchholtz, 2017). Hukuk alanında gerçekleşen dijital dönüşümler "*LegalTech*" olarak kavramsallaştırılan dijital hukuk sistem dönüşümü geçirmiştir. "*LegalTech*" hukuk alanında çalışanlar veya hukuki bilgi ihtiyacı olan kişiler için adli iş ve işlemlerin tamamının veya bir kısmının otomasyon aracılığı ile gerçekleştirilmesini sağlayan dijital bilgi ve iletişim teknolojisi olarak tanımlanmaktadır (Webb, 2022).

Bu sayede hukuk alanında hizmet maliyetlerinin azaltılması, süre kısıtlılığı ve takip mekanizmalarının etkin kullanılması, belge ve arşiv kayıplarının önüne geçilmesi ve güvenlik risk unsurlarının minimize edilmesi amaçlarına yönelik dijital bir dönüşüm gerçekleştirilmiştir (Hajric ve ark., 2021). Dijital teknolojiler adalet sistemi içerisinde; tarafların yasal hakları ve sorumlulukları hususunda bilgi toplanmasına katkı sunarak hukuki uygulamalar hususunda bilgi akışının kolaylaştırılması, tarafların kendi hukuki meselelerine özel olarak hazırlanmış hukuki danışmanlık ve tavsiyelerin sunulması, doğrudan veya dolaylı olarak tarafların müzakere edebilmesini olanaklı hale getirerek çözüm önerileri oluşturulması, hukuki kararların taraflara tebliğinin sağlanması, bilgi ve belgelerin doğrudan veya dolaylı analizinin gerçekleştirilmesi, tarafların kanıtları sunma / erişme ve yönetmelerine imkan tanıması, taraflara ve karar vericiye yönelik ilgili bilgi ve belgelerin kolay erişilebilir kılınması vb. görevler üstlenmektedir (Bell ve ark., 2020). Adalet sistemi içerisinde kullanılan dijital teknolojiler; zaman, maliyet, ulaşılabilirlik, veriye erişim, nitelikli bilgi paylaşımı ile iddia, savunma, hüküm ve infaz belgelerinin oluşturulmasının yanı sıra karar arama ve ses transkripsiyonu gibi oldukça temel ve zorlu süreçlerde birçok kolaylık ve destek sağlamaktadır (Shi ve ark., 2021).

Birçok farklı ülkede adli sistemler dijitalleşmekte ve dijitalin getirdiği birçok kolaylık ve yenilikten faydalanmaktadır. ABD mahkemeleri oldukça uzun iddianameleri inceleme, delilleri tarama ve yasaların öngördüğü cezai yaptırımların hukuki süreç ile uyum analizinizi gerçekleştirme, duruşma günlerinin planlamasını gerçekleştirme, jüri üyelerinin belirlenmesi ile işleyişlerini tasarlama, hükümlerin analizini gerçekleştirme, hukuki içtihatları gözden geçirme, keşif uygulamalarında destek alma gibi birçok alanda dijital teknolojinin yeniliklerinden faydalanmaktadır. Fas da hakimlerin kararlarını yazıya dökme aşamasında dijital teknolojileri kullanırken, Brezilya adalet sistemi içerisinde kullandığı dijital teknolojiler sayesinde hakimlerin kararlarının tekrar gözden geçirilmesi ve yardımcı destek sistemi olarak adli sistemini dijitalleştirmiştir. Çin de adli sistem içerisinde birden çok dijital teknolojiden faydalanarak adalet sistemi içerisine dijital teknolojik yenilikleri entegre etmiştir (Campos, 2023; Corvalan, 2020; Xu ve ark., 2022). Ayrıca Çin adli sistem içerisinde konuşmayı ve duyguyu tanımayı dahi içeren dijital teknolojiler ile büyük verilerin taranarak risk analizlerinin gerçekleştirilmesini sağlayan sistemleri kullanır hale gelmiştir. Bu gelişmeler adli sistem içeresinde

dijital teknolojilerin bir hâkim yardımcısı gibi iş ve işlemler yürüterek zor ve uzun zaman alacak işlerin kolay ve kısa süre içerisinde gerçekleştirilmesini olanaklı kılmaktadır (Bilgin, 2022).

Ülkemizde ise -e adalet sistemi Ulusal Yargı Ağı Projesi (UYAP) sayesinde 2000'li yıllarda başlamıştır. UYAP ile yargılama aşamasında görev alan bütün süjelerin tek bir dijital sistem dahilinde entegrasyonunun sağlanması hedeflenmiş, merkez ve taşra teşkilatları dahil olmak üzere tüm Türkiye'de Adalet Bakanlığı'na bağla birim ve kişilerin sistem entegrasyonu gerçekleştirilmiştir. Yüksek yargı organları, mahkemeler, Cumhuriyet Başsavcılıkları, icra daireleri, adli tıp kurumu ve ceza tevkif evleri gibi tüm kurum ve kuruluşların yanı sıra adli sistem çalışanları, bilirkişiler, avukatlar ve vatandaşlar için ayrı portallar oluşturularak sistem ülke genelinde herkesi kapsayan geniş bir dijital sahaya dönüştürülmüştür (Karakimseli, 2018). UYAP sayesinde tüm adli teşkilat ve adli teşkilat ile bağlantılı kamu kurum ve kuruluşlarının yanı sıra vatandaşlar -e adalet sisteminin sağladığı kolaylıklardan hızlı bir şekilde faydalanma imkânı yakalamaktadırlar. UYAP adli işleyişin hızlandırılması, bilgi ve belgelerin elektronik ortama aktarılarak ulaşım ve arşiv maliyet ve risklerinin minimize edilmesi, mevzuat, içtihat, genelge gibi kapsamlı bilgiler içeren dokümantasyonların bir bilgi havuzunda toplanması, karar destek sistemlerinin aktive edilmesi ile usul hatalarının minimize edilmesi, avukatların ofislerinde dava açma ve takip imkanlarının geliştirilmesi ile vatandaşların taraf oldukları davaları takip etme imkanlarının sağlanması gibi birçok imkanı dijital sistemler aracılığı ile sağlamaktadır (Oğlakçıoğlu, 2018). UYAP sayesinde gerçekleştirilen -e adalet sitemi yargılamaların daha hızlı şekilde gerçekleştirilmesi, fiziki evrak yükünün dijitale yüklenmesi ile kırtasiye masraflarının azaltılması, bilgi ve belgelerin elektronik arşivlenmesi ile bilgi ve belgelerin ulaşımının kolaylaşması ve kaybolma, çalınma riskinin azalması, adalet sisteminde şeffaflığın sağlanması, harç ve masrafların elektronik ortamda gerçekleştirilmesi sayesinde haksız kazançların önüne geçilmesi, bilgi ve belgelerde fiziki değişimler ile yanıltıcı bilgi ve belgelerin üretiminin önüne geçilmesi gibi birçok avantaj sağlamıştır (Aycı, 2005, Gürsul ve Bayraktar, 2009). Yargı hizmetlilerinin dijitalleşmesi sayesinde kağıtsız ofis ortamının ülkemizde kullanılması ve dijital teknolojilerdeki baş döndürücü ilerleme ofissiz -e adalet sistemlerinin günümüzden çok da uzak olmayan bir zaman diliminde mümkün olacağına yönelik ışık tutmak ile birlikte ofissiz çalışmaya en uygun adalet birimi de adli psikolojik destek hizmetleri olarak değerlendirilmektedir.

ADLİ PSİKOLOJİK HİZMETLERDE DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN KULLANIM ALANLARI VE AVANTAJLARI

Sağlık hizmetlerinin birçok alanı dijital teknolojilerin getirdiği yenliklerden faydalanmaktadır. Sağlık profesyonelleri de bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlıklarını korumak ve iyileştirmek için dijital dönüşümlerin gerektirdiği değişimlere ayak uydurarak tedavi ve rehabilitasyon müdahalelerinde dijital teknolojileri kullanmaktadırlar (Kraus ve ark., 2021). Adalet sistemi içerisinde yer alan adli tıp uygulamaları da 3D dijital teknolojisi ile yara rekonstrüksiyonu, ateşli silah trase rekonstrüksiyonu, olay yeri rekonstrüksiyonu, fasiyal rekonstrüksiyonu, yaş tayini, DNA analizi, göz iris tarama gibi birçok alanda dijital teknolojileri kullanarak sağlığın dijital dönüşümünü adalet sistemi içerisine entegre etmektedir (Sakarya, 2019). Sağlık ve adalet sisteminde kullanılan dijital teknolojiler hızla gelişen teknolojik gelişmelerin hemen her alanda kökten değişimlere yol açtığını ortaya koymaktadır. Dijitalleşmenin getirdiği yenilik ve dönüşümlerden ruh sağlığı alanı ve ruh sağlığı hizmetleri de etkilenmiş ayrıca ruh sağlığı profesyonellerinin tedavi ve rehabilite yöntemleri ile ruh sağlığı alanında destek ihtiyacı olan bireylerin de ruh sağlığı alanından beklentileri değişikliğe uğramıştır (Özdoğan ve Özdemir, 2023). Psikolojik destek hizmetleri klasik yüz yüze iletişimin ötesine geçerek zaman ve mekândan bağımsız daha kolay erişilebilir, mobil ve çevrim içiportallar ile yapay

zekâ tabanlı uygulamalara evrilerek yenilikçi çözümler sağlamaya başlamıştır (Amrale ve ark., 2022). Özellikle küresel pandemi, ruh sağlığı uygulamalarında yenilikçi çözümlerin geliştirilmesini zorunlu kılmış; bu zorunluluk, sunduğu pratik kolaylıklar sayesinde zamanla geniş bir kabul ve popülerlik kazanmıştır. Ruh sağlığı hizmetlerine dijital teknolojilerin entegrasyonu, tedavi ve rehabilitasyon süreçlerine erişilebilirliği ve hızı artırmış; bunun sonucunda hem destek verilen bireylerin sayısında hem de müdahalelerin etkinliğinde artışa katkıda bulunmuştur (Fulmer ve ark., 2021).

Ayrıca psikolojik hizmetlerin yüksek maliyetleri nedeniyle destek alma ihtiyacı olmasına karşın ekonomik nedenler ile hizmete erişimi imkânı olmayan düşük sosyoekonomik seviyedeki insanların da dijital teknolojiler sayesinde psikolojik destek hizmetlerinden faydalanması olanaklı hale gelmiş böylece fırsat eşitsizliklerine karşın stratejik bir çözüm sunma imkânı doğmuştur (Barnes ve ark., 2010). Dünya genelinde ruhsal sorunlar kaynaklı işlev kayıplarının ekonomiye ortalama 1 milyar dolar zarara mal olduğu belirtilmektedir. Küresel çapta artan ruh sağlığı sorunlarının getirdiği yüksek ekonomik maliyete karşın dijital teknolojilerin sunduğu maliyet etkin sistemlerin kullanılması daha fazla sayıda insanın ruh sağlığı destek hizmetlerinden faydalanma fırsatını olanaklı hale getirecektir (Kiselev ve ark., 2020). Psikolojik hizmetlerde dijital teknolojilerin kullanılması erişilebilirlik, esneklik, yaygınlık gibi birçok avantaj sağlamaktadır (Ohm ve Bhavani, 2019). Bilişsel davranışçı terapinin çevrim içiuygulamaları, bireylerin kendine yardım programlarından yararlanmasını kolaylaştırmakta; belirli becerilerin geliştirilmesini ve bilişsel yeniden yapılandırma süreçlerinin mobil ortama taşınmasını mümkün kılmaktadır. Bu kapsamda otomatik düşünce günlükleri, stres yönetimi teknikleri ve yapılandırılmış ev ödevleri, ayrı uygulamalar olarak ya da bütünleşik tek bir platformda sunulabilmekte; böylece psikolojik destek hizmetlerine 7/24 erişim sağlanması mümkün hale gelmektedir (Aydın, 2023; Erol, 2019). Ayrıca dijital günlükler ve midfulness uygulamalarının aplikasyonlar sayesinde kişilerin kendi farkındalıklarının artmasına yardım edeceği bildirilmektedir (Özdoğan ve Özdemir, 2023).

Coğrafi olarak yaşadığı bölge gereği ruh sağlığı destek hizmetlerine ulaşım imkânı olmayan, iş vb. nedenler ile ruh sağlığı destek hizmetlerine fiziki ulaşım hususunda zaman kısıtlılığı bulunan veya fiziki engeli nedeniyle ruh sağlığı destek hizmet birimlerine ulaşımı oldukça zor olan kişiler için çevrim içidanışmanlık veya aplikasyonlar psikolojik destek hizmetlerine erişimi kolaylaştırmaktadır (Amrale ve ark., 2022). Bunun yanı sıra gençlerin dijital teknolojiler aracılığı ile sunulan psikolojik destek hizmetlerine olan ilgisinin klasik psikolojik destek hizmetlerine olandan daha yoğun olduğu, çevrim içiiletişimin genç nesil üzerinde daha doğal ve samimi olarak tanımlandığı bu durumun danışmanlık sürecinde odak nokta olan terapötik ittifakın daha kolay şekilde kurulmasına imkân tanıyacağı bildirilmektedir (Fulmer ve ark., 2021). Dijital teknolojilerin psikolojik destek hizmetlerinde kullanımı erişilebilirlik, maliyet ve kolayda ulaşım avantajlarının yanı sıra arttırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) sayesinde gerçeğe yakın etkileşim ve deneyimler sunulmasının mümkün kılınması ile ruh sağlığı alanında tedavinin etkililiği üzerinde de önemli düzeyde olumlu etkiler yaratmakta; klinik sonuçlarda anlamlı iyileşmeler, semptom şiddetinde azalma ve tedaviye uyumda artışla ilişkilendirilmektedir (Balasubramanian 2021, Liu ve ark. 2022).

VR simülasyonları tekrar yaratılması oldukça zor olan durumların tekrar yaratılmasını olanaklı hale getirme konusunda çok önemli bir fırsat sunmaktadır (Freeman ve ark. 2017). Ruh sağlığı alanında VR temelli maruz bırakma uygulamalarının, özgül fobiler ve travma sonrası stres bozukluğunun tedavisinde etkili olduğu gösterilmiştir. (Carl ve ark. 2019, Deng ve ark. 2019, Georgescu ve ark. 2020). Yürütülen başka bir çalışma da çevrim içigrup terapilerinin sosyal izolasyon ve depresyon semptomlarının azaltılması üzerinde etkili olduğu bildirilmiştir (Díaz-Chieng ve ark. 2022). VR temelli maruz bırakma terapisinin uygulandığı bir çalışmada, depresyon ve anksiyete belirtilerinde azalma ile

yaşam kalitesinde artış saptanmıştır (Yuen ve ark., 2013). Başka bir VR temelli maruz bırakma terapi çalışmasında ise TSSB semptomlarının çalışma sonucunda azaldığı rapor edilmiştir (Ahmadi ve ark. 2022). Ayrıca VR temelli uygulamalar ruh sağlığı profesyonellerinin eğitimlerinde kullanılarak sahada çalışacak uzmanların müdahale öncesi simüle vakaları görerek semptomları daha yakında tanıma ve tedavi protokol uygulamaları gerçekleştirerek süpervizyon almalarını olanaklı kılmaktadır (Yellowlees ve Cook 2006). Dijital teknolojilerin sağladığı avantajlar ve psikolojik destek hizmetlerinde özel sektörün dijital entegrasyonu adli psikolojik destek hizmetlerinde de dijital teknolojilerin yeniliklerinin sisteme entegre edilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir. İş yükü oldukça yüksek olan adli psikolojik destek birimlerinde, dijital teknolojilerin sunduğu olanaklar hem kurumsal iş yükünün azaltılması hem de ihtiyaç duyulan süreğen desteğin daha geniş kitlelere ulaştırılması bakımından umut verici olarak değerlendirilmekte olup elbette bu hususun etik açıdan ve risk bazlı değerlendirilmesi gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

DİJİTAL ENTEGRASYONDA ETİK VE RİSKLER

Dijital teknolojilerin sunduğu çok sayıda avantaj ve yeniliğe karşın, mahremiyet ve etik boyutlara ilişkin riskler, özellikle veri sızıntıları ve yetkisiz erişim mahremiyetin merkezî önem taşıdığı ruh sağlığı alanında kapsamlı bir etik değerlendirme yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Attwell ve Hughes, 2019). Dijital teknolojilerin ruh sağlığı alanında kullanımı psikolojik destek hizmetlerinin geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktayken aynı zamanda tedavi ve rehabilitasyon süreçleri için terapötik ittifak ve derinlik ile güven ilişkisine dair çok sayıda soru işareti oluşmasına neden olmaktadır (Canpolat, 2021). Özellikle yapay zekâ temelli dijital teknolojilerin ruh sağlığı alanında kullanımı, etik ilke ihlalleri ve olası zararlar konusundaki belirsizlikler nedeniyle alanda çalışan profesyonellerde kaygı uyandırmaktadır (Kayalar, 2023). Psikolojik destek hizmetlerinin temel unsurlarından biri olan kişisel verilerin gizliliği, çevrim içiiletişim kanallarında yetkisiz erişim riski bakımından kırılgan hâle gelebilmektedir. Bu nedenle, dijital sistemlerin güçlü bir siber güvenlik mimarisiyle işletildiğinden emin olunmalı ve kullanıcılar güvenlik önlemleri ile olası riskler hakkında bilgilendirilmelidir (Popenici ve Kerr, 2017). Ayrıca dijital teknolojik sistemleri kullanma konusunda yeterli beceriye sahip olmayan veya bu araçlara erişim imkânı bulunmayan kişiler için sistemin adil bir şekilde işletilebilmesi adına alternatif çözümlerin üretilmesi gerekmektedir (Sampson ve ark., 2019). Dijital teknolojiler aracılığı ile sunulacak psikolojik destek sistemleri konusunda destek alacak kişilerin reddetme hakkı olduğu ve bu hususta özgür iradesi ile karar verebileceği hususu özellikle adli psikolojik destek hizmetlerin göz ardı edilmemelidir (Trotta ve ark., 2023). Dijital ortamda gerçekleştirilen müdahaleler sırasında ortaya çıkabilecek bağlantı veya sistem kesintilerinin görüşmenin yarıda kalmasına yol açma olasılığı ve buna bağlı olumsuz sonuçlar önceden değerlendirilmeli; bu risklere yönelik uygun acil eylem ve yedek iletişim protokolleri planlanmalıdır (Westman ve ark., 2021). Dijital teknoloji aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmelerde ruh sağlığı profesyonelinin fiziki müdahale imkânı olmaması nedeni ile hasta / danışanın kendine zarar verme veya intihar girişimi gibi kriz durumlarında ruh sağlığı profesyonelinin acil eylem planı oluşturularak en yakın sağlık ve kolluk birimi ile hızlı bir iletişim kurma imkânı önceden planlanmalıdır (Şahin, 2024).

Ruh sağlığı alanında dijital teknolojilerin düzenli ve yoğun kullanımı, çevrim içietkileşimleri yüz yüze temasın yerine ikame ederek hastaların / danışanların doğal sosyal ağlarıyla kurdukları doğrudan iletişimin sıklığını ve niteliğini azaltma potansiyeli taşımaktadır; bu durum, sosyal becerilerin pekiştirilmesi ve aidiyet duygusunun güçlendirilmesi gibi terapötik hedefler üzerinde dolaylı olumsuz etkiler yaratabilir (Slater ve ark. 2020). Bunun yanı sıra kişisel verilerin korunması ve veri sızıntısı ihtimaline karşın sistemlerin hukuki ve siber güvenlik uzmanlarının yoğun desteğine ihtiyacı olduğu

değerlendirilmektedir (Thomason 2021). Dijital teknolojiler özellikle yaşlı yetişkinler için birçok faydasına karşın alışılagelmişin dışında olması nedeni ile tercih unsuru olarak değerlendirilmeyebilir (Usmani ve ark. 2022). Tüm bunlara ek olarak yapay zeka temelli dijital sistemlerin kişiye ve duruma özel değerlendirme gerçekleştirmesindeki yetersizlikler, veri tabanlı tahmine dayalı çalışma yapısı nedeni ile belirsizlikler ve hata barındırması, kullanılan verilerin önyargı unsurları içerme riski ve kullanıcıların ayrımcılığa maruz kalma ihtimalleri dijital teknolojilerin ruh sağlığı alanında kullanılmasının oldukça dikkatli, titiz ve özenli bir çalışma sonucunda gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Bilgin, 2022).

SONUÇ

Adli psikolojik hizmetlerde dijital teknolojiler (ör. UYAP tabanlı iş akışları, çevrim içi görüşme platformları, dijital değerlendirme ve kayıt sistemleri, VR/AR destekli müdahaleler) hizmete erişimi artırmakta, süreçleri hızlandırmakta ve kurumsal kapasiteyi genişletmektedir. Ruh sağlığı alanındaki araştırmalar, bu tür dijital müdahalelerin klinik sonuçlarda iyileşme sağladığını da göstermektedir (Carl ve ark., 2019; Deng ve ark., 2019). Bununla birlikte, mahremiyet ve veri güvenliği, yapay zekâ uygulamalarında yanlılık/ayrımcılık riski, terapötik ittifakın sürdürülmesi ve kesinti / kriz anlarında müdahale gibi başlıklarda önemli etik ve operasyonel riskler vardır. Bu riskler, uygulama öncesinde belirlenmeli, izlenmeli ve yönetilmelidir (Slater ve ark., 2020; Westman ve ark., 2021). Sürdürülebilir ve güvenli bir dijitalleşme için; açık rıza ve güçlü bir etik-hukuki çerçeve kurulmalı, yapay zekâ tabanlı araçlar klinik karar desteği olarak kullanılmalı ancak nihai karar ruh sağlığı profesyonellerinde kalmalıdır. Kurum içinde standartlaştırılmış siber güvenlik önlemleri (çok faktörlü kimlik doğrulama, düzenli güncelleme ve sızma testleri), önyargı denetimleri ve önceden tanımlı kesinti / kriz protokolleri test edilmelidir. Ayrıca, UYAP ve ilgili adalet altyapılarıyla güvenli entegrasyon sağlanmalı ve tüm uygulamalar kanıta dayalı biçimde düzenli olarak gözden geçirilmelidir.

KAYNAKLAR

Ahmadi, M., Peyravi, M., & Shaygani, F. (2022). A revolution in health: Opportunities and challenges of the metaverse. *EXCLI Journal, 21*, 791–792.

Altınışık, E. (2017). Dijitalleşme söyleminin kamu yönetimi disiplinine olası etkisi: 1950 deneyiminden yola çıkan bir öngörü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *22*(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1933–1943.

Amrale, A. Y., Pawshe, N. D., Sartepe, N. B., & Munde, K. S. (2022). Student career prediction using machine learning. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science, 4*(3), 158–161. https://doi.org/10.1109/ICACCTech61146.2023.00083

Atmaca, Y., & Karaçay, F. (2020). Türkiye'deki kamu yönetimi reformlarında dijitalleşme ve e-yönetişim. *International Journal of Management and Administration*, *4*(8), 260–280. https://doi.org/10.29064/ijma.779263

Attwell, G., & Hughes, D. (2019). Learning about careers: Open data and labour market intelligence. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(1), 81–106. https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22289

Aycı, E. (2005). Yargı etiği açısından Ulusal Yargı Ağı Projesi (UYAP-). *Adalet Dergisi*, (22), 114.

Aydın, N. T. (2023). Bilişsel davranışçı terapi kuramı bağlamında *Yeraltı* filminin analizi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 7*(13), 1–17. https://doi.org/10.31461/ybpd.1274448

Balasubramanian, S. (2021, November 29). The next frontier for healthcare: Augmented reality, virtual reality, and the metaverse. *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/saibala/2021/11/29/the-next-frontier-for-healthcare-augmented-reality-virtual-reality-and-the-metaverse/

Barnes, A., La Gro, N., & Watts, A. G. (2010). Developing e-guidance competences: The outcomes of a two-year European project to transform the professional development of career guidance practitioners. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, 25*(1), 26–32. https://doi.org/10.20856/jnicec.2505

Başlar, G. (2013). Yeni medyanın gelişimi ve dijitalleşen kapitalizm. In M. Akgül (Ed.), *Akademik Bilişim 2013: XV. Akademik Bilişim Konferansı bildirileri* (Cilt 2, ss. 823–832). İnternet Teknolojileri Derneği.

Bell, F., Legg, M., McIntyre, J., & Olijnyk, A. (2020). *The use of technology (and other measures) to increase court capacity: A view from Australia* (UNSW Law Research Paper No. 20–89). University of New South Wales. https://doi.org/10.2139/ssrn.3708260 SSRN

Bilgin, H. (2022). Yapay zekânın mahkeme kararlarında kullanımına uluslararası bir bakış ve robot hâkimler hakkında düşünceler. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 13*(2), 405–419. https://doi.org/10.21492/inuhfd.1152196

Buchholtz, G. (2017). Legal tech – Chancen und Risiken der digitalen Rechtsanwendung. *Juristische Schulung (JuS)*, *2017*(10), 955–959.

Campos, E. V. C. (2023, March 3). Artificial intelligence, the Brazilian judiciary and some conundrums. *Sciences Po – Chaire numérique (Digital, Governance and Sovereignty).*

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

Carl, E., Stein, A. T., Levihn-Coon, A., Pogue, J. R., Rothbaum, B., Emmelkamp, P., et al. (2019). Virtual reality exposure therapy for anxiety and related disorders: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Anxiety Disorders, 61*, 27–36.

Corvalán, J. G. (2020, April 13). Prometea: Artificial intelligence to transform justice and public organizations. *Revue Internationale de Droit des Données et du Numérique*, *6*, 89–102.

Demirli, C., & Kütük, F. Ö. (2010). Anlamsal Web (Web 3.0) ve ontolojilerine genel bir bakış. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, *9*(18), 97–107.

Deng, W., Hu, D., Xu, S., Liu, X., Zhao, J., Chen, Q., et al. (2019). The efficacy of virtual reality exposure therapy for PTSD symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 257*, 698–709.

Díaz-Chieng, L. Y., Auza-Santiváñez, J. C., & Castillo, J. I. R. (2022). The future of health in the metaverse. *Metaverse Basic and Applied Research, 1*, 1.

Erol, B. (2019). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ergenlerin problemli internet kullanım düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

Ersöz, B., & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, *11*(42), 170–179. https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.007.x

Freeman, D., Reeve, S., Robinson, A., Ehlers, A., Clark, D., Spanlang, B., et al. (2017). Virtual reality in the assessment, understanding, and treatment of mental health disorders. *Psychological Medicine, 47*, 2393–2400.

Fulmer, R., Davis, T., Costello, C., & Joerin, A. (2021). The ethics of psychological artificial intelligence: Clinical considerations. *Counseling and Values, 66*(2), 131–144. https://doi.org/10.1002/cvj.12153

Georgescu, R., Fodor, L. A., Dobrean, A., & Cristea, I. A. (2020). Psychological interventions using virtual reality for pain associated with medical procedures: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine, 50*, 1795–1807.

Güneş, T. (2023). Dijital çağda kadına yönelik şiddetle mücadele. In *Uluslararası Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Kongresi: Bildiriler kitabı* (ss. 120–130). ABC Yayıncılık.

Gürsul, F., & Bayrakdar, B. (2009). Ulusal Yargı Ağı Projesi (UYAP) sisteminin değerlendirilmesi. *E-Akademi: Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, (90).

Hajric, A., Leicht, M., Möllers, F., & Vogelgesang, S. (2021, May 27). Die (fehlende) Regulierung von Legal-Tech-Anbietern in Deutschland – Von rechtlichen Grenzen und der tatsächlichen Marktsituation. *Jusletter IT*, *27*, 93.

Karaçorlu, A. (2021). Türk kamu yönetim sisteminde dijital dönüşüm. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 163–178. https://doi.org/10.52539/mad.894922

Kayalar, M. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimini destekleyici çevrim içikarar verme becerileri programının web tabanlı olarak etkililiğinin sınanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Kiselev, P., Kiselev, B., Matsuta, V., Feshchenko, A., Bogdanovskaya, I., & Kosheleva, A. (2020). Career guidance based on machine learning: Social networks in professional identity construction. *Procedia Computer Science, 169*, 158–163. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.128

Kraus, S., Schiavone, F., Pluzhnikova, A., & Invernizzi, A. (2021). Digital transformation in healthcare: Analyzing the current state-of-research. *Journal of Business Research, 123*, 557–567.

Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I., & Kelly, K. (2009). *New media: A critical introduction* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203884829

Liu, Z., Ren, L., Xiao, C., Zhang, K., & Demian, P. (2022). Virtual reality-aided therapy towards Health 4.0: A two-decade bibliometric analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*, 1525.

Nasiri, M., Ukko, J., Saunila, M., & Rantala, T. (2020). Managing the digital supply chain: The role of smart technologies. *Technovation*, *96–97*, 102121. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2020.102121

Oğlakçıoğlu, O. (2008). *Medeni usul hukuku yönünden elektronik adli iletişim: "UYAP kapsamında davaların yürütülmesi"*. Güncel Hukuk Yayınları.

Ohm, A., & Bhavani, K. (2019). Chatbot for career guidance using AI. *International Journal of Computer Sciences and Engineering, 7*(6), 856–860. https://doi.org/10.26438/ijcse/v7i6.856860

Ölmez, M. (2021). Türkiye'de kamu politikalarında dijital dönüşüm ve e-ticaret: Bir model önerisi. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, *3*(1), 9–33.

Özdemir, Ö. C. (2021). Yeni medya ve halkla ilişkiler. In A. Doğan (Ed.), *Dijital halkla ilişkilerde güncel konular* (pp. 161–201). Literatürk Academia.

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

Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8

Sabbagh, K., Friedrich, R., El-Darwiche, B., Singh, M., Ganediwalla, S., & Katz, R. (2012). Maximizing the impact of digitization. In S. Dutta & B. Bilbao-Osorio (Eds.), *The Global Information Technology Report 2012: Living in a hyperconnected world* (pp. 121–133). World Economic Forum.

Sakarya, R. G. (2019). *Dijital teknolojilerin adli kurumlardaki kullanımı: Sorunlar ve fırsatlar* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik ABD]. Marmara Üniversitesi Araştırma Bilgi Sistemi.

Sampson, J. P., Kettunen, J., & Vuorinen, R. (2019). The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20*, 191–208. https://doi.org/10.1007/s10775-019-09399-y

Shi, C., Sourdin, T., & Li, B. (2021). The smart court – A new pathway to justice in China? *International Journal for Court Administration*, *12*(1), Article 4. https://doi.org/10.36745/ijca.367

Slater, M., Gonzalez-Liencres, C., Haggard, P., Vinkers, C., Gregory-Clarke, R., Jelley, S., et al. (2020). The ethics of realism in virtual and augmented reality. *Frontiers in Virtual Reality, 1*, 1.

Stachová, K., Papula, J., Stacho, Z., & Kohnová, L. (2019). External partnerships in employee education and development as the key to facing Industry 4.0 challenges. *Sustainability*, *11*(2), 345. https://doi.org/10.3390/su11020345

Şahin, A. (2020). *Türkiye'de e-devlet konusunda yapılan akademik çalışmaların değerlendirilmesi ve e-devletin geliştirilmesine yönelik öneriler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, M. (2024). Afetlerde krize müdahale: Kahramanmaraş depremi'nde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın çalışmaları. *Sosyal Sağlık Dergisi, 4*(2), 17–50. https://doi.org/10.57114/jswrpub.1257945

Taş, İ. E., Uçacak, K., Aydın, A. H., & Çiçek, Y. (2017). Türk kamu yönetiminde bürokratik işlemlerin azaltılmasında inovasyona dayalı uygulamaların önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *22*(Kayfor 15 Özel Sayısı), 2371–2390.

Thomason, J. (2021). Ethics in the metaverse: Maximizing benefit and minimizing harm. *Corporate Investment Times, 12*, 67–70.

Trotta, A., Ziosi, M., & Lomonaco, V. (2023). The future of ethics in AI: Challenges and opportunities. *AI & Society, 38*(2), 439–441. https://doi.org/10.1007/s00146-023-01644-x

Umudum, C. E. (2019). *Denetimli serbestlik bağlamında elektronik izleme* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Usmani, S. S., Sharath, M., & Mehendale, M. (2022). Future of mental health in the metaverse. *General Psychiatry, 35*, e100825.

Webb, J. (2022). Legal technology: The great disruption? In R. L. Abel, H. Sommerlad, O. Hammerslev, & U. Schultz (Eds.), *Lawyers in 21st-century societies: Vol. 2. Comparisons and theories* (pp. 515–542). Hart Publishing.

Westman, S., Kauttonen, J., Klemetti, A., Korhonen, N., Manninen, M., Mononen, A., Nittymaki, S., & Paananen, H. (2021). Artificial intelligence for career guidance—Current requirements and prospects for the future. *IAFOR Journal of Education, 9*(4), 43–62.

Xu, J., Sun, F., & Chen, Q. (2022). *Introduction to the smart court system-of-systems engineering project of China*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2382-1

Yankın, F. B. (2019). Dijital dönüşüm sürecinde çalışma yaşamı. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, *7*(2), 1–38.

Yellowlees, P. M., & Cook, J. N. (2006). Education about hallucinations using an internet virtual reality system: A qualitative survey. *Academic Psychiatry, 30*, 534–539.

Yuen, E. K., Herbert, J. D., Forman, E. M., Goetter, E. M., Comer, R., & Bradley, J. C. (2013). Treatment of social anxiety disorder using online virtual environments in Second Life. *Behavior Therapy, 44*, 51–61.

KUŞAKLARARASI ETKİLEŞİM VE İNSAN ODAKLI EĞİTİM:DİJİTAL DÜNYANIN PERSPEKTİFİNDEN

Semiha ÇUBUK

Aile Danışmalığı Yüksek Lisans Programı,Üsküdar Üniversitesi
semiha.cubuk@st.uskudar.edu.tr
ORCID ID: 0009-0008-3295-1309

Özet

Dijitalleşme, toplumsal ilişkileri,kuşaklar arası etkileşimi ve eğitimde insan odaklı yaklaşımı yeniden şekillendirmiştir. Farklı kuşakların öğrenme biçimleri ,değer anlayışları ve dijital becerileri eğitim süreçlerinde insani değerlerin korunmasını zorunlu kılmaktadır. İnsan merkezli yaklaşımın korunması için kuşaklar arası farklılıkların dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, X, Y, Z ve Alfa kuşaklarının dijital dünyadaki öğrenme biçimlerini, toplumsal etkilerini ve insan odaklı eğitim perspektifini sosyolojik ve aile danışmanlığı boyutlarıyla incelemektedir. Kuşaklar arası etkileşimler, eğitim politikalarına ve aile danışmanlığı uygulamalarına ışık tutacak şekilde tartışılmıştır. Aile,okul ve toplumun iş birliği ile insan merkezli eğitim ,dijital dünyanın zorluklarına karşı güçlü bir rehberlik modeli sunabilir.Bu çalışma ,dijitalleşmenin eğitim süreçlerine etkilerini toplumsal ve kuşaklar arası perspektiflerle incelemeyi amaçlamakta ,insan merkezli eğitim anlayışının nasıl güçlendirilebileceğine dair öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijitalleşme, insan merkezli eğitim, kuşak farkları, toplumsal etkileşim, aile danışmanlığı

INTERGENERATIONAL INTERACTION AND HUMAN-CENTERED EDUCATION:THE PERSPECTIVE OF THE DIGITAL WORLD

Abstract

Digitalization has reshaped social relationships, intergenerational interaction, and the human-centered approach in education. The learning styles, value systems, and digital skills of different generations necessitate the preservation of human values in educational processes. Taking intergenerational differences into account is crucial for preserving a human-centered approach. This study examines the learning styles of the X, Y, Z, and Alpha generations in the digital world, their social impacts, and the human-centered education perspective from sociological and family counseling dimensions. Intergenerational interactions are discussed in a way that sheds light on educational policies and family counseling practices. Human-centered education, through the cooperation of family, school, and society, can offer a strong guidance model against the challenges of the digital world. This study aims to examine the effects of digitalization on educational processes from social and intergenerational perspectives and offers suggestions on how to strengthen the human-centered education approach.

Keywords: Digitalization, human-centered education, generational differences, social interaction, family counseling

GİRİŞ

Dijitalleşme, yalnızca teknolojik bir yenilik değil; toplumsal yapının, iletişim biçimlerinin ve eğitim anlayışlarının köklü biçimde dönüşmesine yol açan kültürel bir süreçtir. Özellikle son yirmi yılda dijital araçların hızla yaygınlaşması, bireylerin öğrenme alışkanlıklarını, düşünme biçimlerini ve değer sistemlerini yeniden şekillendirmiştir. Bu dönüşüm, kuşaklar arasındaki etkileşimi derinlemesine etkilerken, eğitim sistemlerinde insanı merkeze alan yaklaşımların da yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır (Çetin, 2021; Başaran, 2022).

Eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil; aynı zamanda bireyin duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimini destekleyen çok yönlü bir süreçtir. Ancak dijital çağda bilgiye erişim kolaylaşırken, insani değerlerin öğrenme süreçlerinde nasıl korunacağı sorusu giderek daha fazla önem kazanmıştır. İnsan merkezli eğitim anlayışı, bireyin bütüncül gelişimini esas alır; duygusal farkındalık, öz-yeterlilik, empati

ve anlamlı öğrenmeyi ön planda tutar (Yılmaz, 2021; Korkmaz & Gündüz, 2021). Dijital araçların bu anlayışla bütünleştirilmesi, eğitimde yalnızca bilişsel kazanımları değil, aynı zamanda etik, duygusal ve toplumsal boyutları da güçlendirme potansiyeline sahiptir.

Kuşaklararası farklılıklar bu bağlamda önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. X, Y, Z ve Alfa kuşakları; hem teknolojiyi kullanma biçimleri hem de öğrenmeye ilişkin beklentileri açısından farklı nitelikler sergilemektedir. Dijital çağın yerlisi olarak tanımlanan Z ve Alfa kuşakları, teknolojiyi doğal bir yaşam alanı olarak benimserken; önceki kuşaklar için bu dönüşüm uyum süreci gerektirmektedir (Prensky, 2021; Dursun, 2020). Bu durum, öğrenme ortamlarında dijital uçurumlar yaratabilmekte; aynı zamanda farklı kuşakların birbirinden öğrenme ve deneyim paylaşma potansiyelini de gündeme getirmektedir. Dolayısıyla, kuşaklararası etkileşimi destekleyen insan merkezli eğitim modelleri, hem toplumsal uyumu hem de öğrenme verimliliğini artırmada kritik bir rol üstlenmektedir (Öztürk & Demirtaş, 2020; Korkmaz & Demir, 2022).

Dijitalleşmenin eğitimdeki rolü, sadece teknolojik bir araç olarak değil, aynı zamanda bir kültürel dönüşüm alanı olarak değerlendirilmelidir. Dijital platformlar, bireylerin aktif katılımını teşvik ederken; aynı zamanda dikkat dağınıklığı, yüzeysellik ve bireyselleşme gibi riskleri de beraberinde getirmektedir (Çetin, 2021). Bu noktada, insan merkezli yaklaşımın temel ilkeleri öğrenciye değer verme, anlamlı öğrenmeyi destekleme, duygusal zekâyı geliştirme dijital çağın karmaşık dinamikleri içinde eğitimin yönünü yeniden belirlemektedir (Başaran, 2022).

Kuşaklararası etkileşimin güçlendirilmesi, yalnızca eğitim politikaları açısından değil, aynı zamanda aile yapısı ve toplumsal bütünlük açısından da büyük önem taşımaktadır. Dijital dünyada bireyler arası etkileşimin yüz yüze iletişimden sanal ortama taşınması, kuşaklar arasında yeni bir öğrenme ve değer aktarımı biçimi ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte, aile danışmanlığı uygulamaları da dijital farkındalık, kuşaklararası iletişim becerileri ve değer temelli eğitim stratejileriyle yeniden şekillenmektedir (Yılmaz, 2021; Öztürk & Demirtaş, 2020).

Sonuç olarak, dijitalleşmenin toplumsal ve eğitimsel etkileri, kuşaklararası etkileşim ile insan merkezli eğitim anlayışını birbirine daha da yaklaştırmaktadır. Eğitimde dijital araçların bilinçli ve etik kullanımı, kuşaklar arası köprülerin kurulmasına, insani değerlerin korunmasına ve bireylerin potansiyellerini ortaya koyabilmesine olanak tanımaktadır. Bu çalışma, dijital dünyanın perspektifinden bakarak, kuşaklararası farklılıkların eğitimde nasıl bir dönüşüm yarattığını ve insan merkezli yaklaşımın bu dönüşümde nasıl bir denge unsuru oluşturduğunu sosyolojik ve aile danışmanlığı bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır.

Temel Kavramlar

a. Dijitalleşme

Dijitalleşme, bilgiye erişim, iletişim ve öğrenme biçimlerinin dijital teknolojiler aracılığıyla dönüşümünü ifade eder. Bu kavram yalnızca teknik bir yenilik değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal bir değişimi de kapsar (Çetin, 2021).Eğitim bağlamında dijitalleşme, öğrenme ortamlarını çeşitlendirmiş; zamandan ve mekândan bağımsız etkileşim imkânı sağlamıştır. Ancak bu süreç aynı zamanda **yüz yüze iletişimin azalması**, **insani değerlerin ikinci plana itilmesi** gibi riskleri de beraberinde getirmiştir (Başaran, 2022).Dolayısıyla dijitalleşme, eğitimde **insan merkezli yaklaşımı yeniden düşünmeyi** zorunlu kılar.

b. Kuşaklararası Etkileşim

Kuşaklararası etkileşim, farklı yaş gruplarının (X, Y, Z, Alfa kuşakları) bilgi, değer ve deneyim alışverişinde bulunduğu toplumsal bir süreçtir.
Her kuşak, teknolojiyi algılama ve kullanma biçiminde farklılık gösterir (Dursun, 2020).

X kuşağı: Analog dönemden dijitale geçiş kuşağıdır; sabır, otorite ve deneyim ön plandadır.

Y kuşağı (milenyum kuşağı): Esnek, yeniliğe açık, dijital araçlarla yetişmiş bir kuşaktır.

Z kuşağı: Tam anlamıyla "dijital yerliler"dir; çoklu görev, hızlı bilgi işleme ve görsel odaklı öğrenme biçimlerine sahiptir (Prensky, 2021).

Alfa kuşağı: Yapay zekâ, artırılmış gerçeklik ve sanal öğrenme ortamlarıyla büyüyen, dijital kimliği çok erken gelişen kuşaktır.

Bu farklılıklar, eğitim süreçlerinde kuşaklar arası **öğretme ve öğrenme biçimlerinde uyum sorunlarını** gündeme getirir (Korkmaz & Demir, 2022).Dolayısıyla kuşaklararası etkileşim, dijital dünyada sadece teknolojik değil, aynı zamanda **değer aktarımı ve iletişim biçimi açısından da** yeniden tanımlanmaktadır.

c. İnsan Odaklı Eğitim

İnsan merkezli (ya da hümanistik) eğitim anlayışı, bireyin potansiyelini keşfetmesi, özgüvenini geliştirmesi ve anlamlı bir yaşam deneyimi oluşturmasını hedefler (Yılmaz, 2021).
Bu yaklaşımda öğrenci pasif bir bilgi alıcısı değil, **öğrenme sürecinin öznesidir**.
İnsanı merkeze alan öğretim, dijital çağda "teknolojiye rağmen değil, teknolojiyle birlikte insani değerleri koruma" amacını taşır (Korkmaz & Gündüz, 2021)Başka bir deyişle, dijital eğitim araçları öğrenmenin aracı olmalı; amaç hiçbir zaman teknolojinin kendisi olmamalıdır.

Kuramsal Temeller

a. Hümanistik Öğrenme Kuramı (Carl Rogers ve Abraham Maslow)

Bu kuram, insanın doğasında gelişme, öğrenme ve kendini gerçekleştirme isteğinin bulunduğunu savunur.Rogers'a (1969) göre öğrenme, bireyin deneyimlerinden anlam çıkarmasıyla gerçekleşir; otantik, güvenli ve kabul edici bir öğrenme ortamı gerekir.
Bu çerçevede dijital çağın eğitim modellerinde insan merkezli yaklaşım, öğrencinin bireysel farklılıklarını ve öz-yeterliliğini desteklemeyi hedefler (Yılmaz, 2021).Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi de bu anlayışla paraleldir: Öğrencinin öğrenebilmesi için önce psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması gerekir.Dijital ortamda da aidiyet, anlamlı etkileşim ve özsaygı gibi ihtiyaçlar eğitim sürecinin ayrılmaz parçasıdır.

b. Sosyal Öğrenme Kuramı (Albert Bandura)

Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı, bireylerin gözlem, model alma ve etkileşim yoluyla öğrendiğini savunur.Dijital platformlarda bu süreç, sanal ortamlardaki modellerin (influencer'lar, öğreticiler, akran grupları) etkisiyle çok daha güçlü hale gelir.Bu durum kuşaklar arası etkileşimde rol model olmanın önemini artırır (Öztürk & Demirtaş, 2020).
Dolayısıyla dijital çağda öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran değil, etkileşim ortamında güven ve rehberlik sağlayan modeller olarak konumlanmalıdır.

c. Kuşaklar Kuramı (Karl Mannheim ve Prensky'nin Dijital Yerli-Göçmen Yaklaşımı)

Mannheim (1952), her kuşağın kendi tarihsel koşullarında şekillenen ortak bir bilinç ve kimlik taşıdığını belirtir.

Prensky (2021) bu yaklaşımı dijital döneme uyarlayarak "dijital yerli" ve "dijital göçmen" kavramlarını geliştirmiştir.Dijital yerliler teknolojiyi sezgisel olarak kullanırken, dijital göçmenler öğrenilmiş davranışlar yoluyla uyum sağlar.Bu farklılık, eğitimde kuşaklar arası algı, hız ve iletişim biçimlerinde ayrışmalara neden olur.Dolayısıyla dijital çağda kuşaklar arası öğrenme ortamları tasarlanırken, bu farkların dikkate alınması insan merkezli bir öğrenme deneyimi için gereklidir (Korkmaz & Demir, 2022).

d. Ekolojik Sistem Kuramı (Bronfenbrenner) – Sosyolojik Boyut

Aile danışmanlığı ve eğitim etkileşimi açısından Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistem kuramı da oldukça açıklayıcıdır.Bu kurama göre birey, mikro (aile, okul), mezo (aile-okul ilişkisi), ekzo (sosyal medya, kurumlar) ve makro sistem (kültürel değerler, ideolojiler) içinde şekillenir.Dijitalleşme, bu sistemlerin birbirine etkileşim hızını artırmıştır.Bu nedenle aile, okul ve toplumun iş birliği içinde insan merkezli değerleri dijital ortamlarda da koruması gereklidir (Başaran, 2022).

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel bir yaklaşım çerçevesinde doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, belirli bir olguyu anlamak amacıyla yazılı, görsel veya dijital verilerin sistematik biçimde incelenmesi ve anlamlandırılmasını içeren bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada dijitalleşmenin kuşaklararası etkileşim üzerindeki etkisi ile insan merkezli eğitim anlayışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın odağında, dijital dünyanın sunduğu öğrenme biçimlerinin farklı kuşaklar üzerindeki etkileri, bu etkileşimin insani değerlerle nasıl dengelendiği ve insan merkezli eğitim ilkelerinin dijital çağda nasıl yeniden yorumlandığı yer almaktadır.

Araştırmanın veri setini 2020–2022 yılları arasında yayımlanmış sekiz temel akademik çalışma oluşturmaktadır. Bu çalışmalar, dijitalleşme, kuşak farkları, insan merkezli eğitim ve toplumsal etkileşim konularına odaklanan Türkçe ve İngilizce makalelerden seçilmiştir (Çetin, 2021; Yılmaz, 2021; Korkmaz & Gündüz, 2021; Başaran, 2022; Öztürk & Demirtaş, 2020; Korkmaz & Demir, 2022; Dursun, 2020; Prensky, 2021). Söz konusu kaynaklar eğitim bilimleri, bilişim teknolojileri, sosyoloji ve aile danışmanlığı alanlarında yayımlanmış; dijital çağda öğrenme, öğretme ve etkileşim süreçlerine ilişkin farklı bakış açılarını temsil etmektedir. Bu yönüyle çalışma, hem disiplinlerarası bir perspektif hem de kuramsal çeşitlilik sağlamaktadır.

Veriler, sistematik literatür taraması yöntemiyle toplanmıştır. Tarama sürecinde "dijitalleşme", "insan merkezli eğitim", "kuşak farkları", "dijital yerliler" ve "aile danışmanlığı" gibi anahtar kavramlar kullanılarak ulusal ve uluslararası veri tabanlarında arama yapılmıştır. Ulaşılan makaleler öncelikle içerik, yayın yılı, kuramsal çerçeve ve dijital eğitimle ilişkili temalar bakımından değerlendirilmiş; bu ölçütleri karşılayan sekiz çalışma analize dâhil edilmiştir. Verilerin analizinde tematik içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda, incelenen çalışmalar önce kavramsal çerçeveye göre gruplandırılmış, ardından tekrar eden fikirler ve temalar belirlenmiştir. Analiz sonucunda dört ana tema ortaya çıkmıştır: dijitalleşmenin öğrenme süreçlerine etkisi, kuşaklararası etkileşim ve dijital kültür, insan merkezli eğitimin dijital çağda yeniden tanımlanması ve eğitim–aile ilişkisiyle bağlantılı toplumsal yansımalar. Her bir tema altında yazarların görüşleri karşılaştırılmış, ortak noktalar ve farklı yaklaşımlar belirlenerek bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır.Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla farklı kaynaklardan elde edilen bulgular arasında karşılaştırmalı analiz yapılmış ve veri üçgenleme yöntemi uygulanmıştır. Bu sayede, aynı konunun farklı disiplinlerdeki yansımaları incelenmiş ve yorumların tutarlılığı artırılmıştır. Geçerliliği desteklemek için her makalede yer alan temel kavramlar, literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşme derecesine göre değerlendirilmiştir.

Araştırma sürecinde etik ilkelere tam olarak uyulmuş, doğrudan alıntı yapılmamış, tüm görüşler sentezlenerek yeniden yapılandırılmıştır.

Bu çalışmanın sınırlılığı, yalnızca 2020–2022 yılları arasındaki literatüre dayalı olmasıdır. Ancak bu dönem, dijitalleşmenin eğitim sistemlerinde en yoğun biçimde hissedildiği zaman aralığı olduğundan, bulguların güncelliğini ve önemini artırmaktadır. Çalışma, nitel veri analizine dayandığı için genelleme amacı taşımamakta; daha çok dijitalleşme, insan merkezli eğitim ve kuşaklararası etkileşim arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik derinlemesine bir bakış sunmaktadır. Bu yönüyle araştırma, dijital çağda öğrenme süreçlerinin sosyolojik, pedagojik ve danışmanlık boyutlarını birlikte ele alarak eğitimde insan odaklı yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

BULGULAR

Yapılan doküman analizi sonucunda, dijitalleşme sürecinin kuşaklararası etkileşim ve insan merkezli eğitim anlayışı üzerindeki etkilerinin çok boyutlu olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmalarda dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine yeni imkânlar sunduğu, ancak bu süreçte kuşaklar arası farklılıkların öğrenme biçimlerinde belirleyici bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Özellikle Z ve Alfa kuşaklarının dijital dünyada doğal bir varlık göstermesi, öğrenme süreçlerini hız, görsellik ve çoklu görev becerileri üzerinden şekillendirmektedir (Prensky, 2021; Dursun, 2020). Buna karşın X ve Y kuşaklarının teknolojiyi sonradan öğrenen bireyler olarak deneyimlemeleri, eğitim ortamlarında dijital adaptasyon sürecini daha uzun ve zorlayıcı kılmaktadır. Bu durum, öğretmen–öğrenci etkileşimlerinde kuşaklar arası farklılıkların pedagojik bir hassasiyetle ele alınmasını zorunlu hâle getirmektedir (Öztürk & Demirtaş, 2020).

Bulgular, dijitalleşmenin eğitimde yalnızca bir araç değil, aynı zamanda öğrenme kültürünü dönüştüren bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Dijital ortamlar, bilginin hızlı üretimi ve paylaşımını sağlarken, yüz yüze iletişimin yerini büyük ölçüde çevrim içi etkileşime bırakmıştır. Bu durum öğrenme sürecinde bireylerin bilişsel gelişimini desteklese de duygusal bağların ve değer aktarımının zayıflamasına neden olabilmektedir. İnsan merkezli eğitim yaklaşımı, bu noktada dengeleyici bir rol üstlenmektedir. Yılmaz (2021) ve Korkmaz ile Gündüz (2021) insan merkezli eğitimin, bireyin duygusal ve sosyal boyutunu güçlendirerek dijital ortamların yüzeyselleştirici etkilerine karşı bir koruma sağladığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla dijitalleşmenin getirdiği hız ve kolaylık, ancak insanın öznel deneyimini ve anlam arayışını merkeze alan bir pedagojik yaklaşımla kalıcı öğrenmeye dönüşebilmektedir.

Analiz edilen kaynaklarda, kuşaklar arası etkileşimde dijital araçların hem bir köprü hem de bir mesafe unsuru oluşturduğu dikkat çekmiştir. Dijital platformlar, bilgiye erişimi demokratikleştirirken aynı zamanda kuşaklar arası iletişimi kolaylaştırmıştır. Ancak teknolojinin aşırı kullanımı, empati ve sabır gibi insani değerlerin zayıflamasına yol açabilmektedir (Başaran, 2022). Bu nedenle eğitimde dijital araçların bilinçli kullanımı, insan merkezli eğitim ilkeleriyle bütünleştirildiğinde anlamlı hâle gelmektedir. Çetin'in (2021) belirttiği gibi, dijital araçların öğrenme süreçlerine katkısı ancak pedagojik hedeflerle uyumlu olduğunda etkili olmaktadır. Eğitimde amaç teknolojiye uyum değil, teknolojiyi insana hizmet edecek şekilde yönlendirmektir.

Bulgular ayrıca, dijitalleşmenin aile yapısı ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkilerinin de kuşaklar arası etkileşimi yeniden şekillendirdiğini göstermektedir. Aile içinde farklı kuşaklara mensup bireylerin teknolojiye yaklaşım biçimleri, iletişim sıklığı ve öğrenme alışkanlıkları arasında belirgin farklar gözlenmektedir. Bu farklar, hem aile içi iletişimde hem de okul–aile iş birliğinde yeni uyum stratejileri gerektirmektedir. Korkmaz ve Demir (2022), dijital platformların aile üyeleri arasında

öğrenme deneyimini destekleyici bir işlev görebileceğini; ancak bu süreçte rehberliğe ve duygusal bağ kurmaya yönelik yaklaşımların ihmal edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aile danışmanlığı açısından bakıldığında, dijital çağda kuşaklar arası etkileşimde en önemli unsurun "dijital empati" olduğu söylenebilir. Bu kavram, bireylerin dijital ortamda birbirini anlayabilmesi, saygı gösterebilmesi ve değer aktarımını sürdürebilmesi anlamına gelmektedir. İncelenen çalışmaların ortak noktalarından biri, dijitalleşmenin eğitimde fırsat eşitliğini artırdığı ancak aynı zamanda "dijital uçurum" sorununu da beraberinde getirdiğidir. Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip bireyler arasında dijital erişim farklılıkları, öğrenme fırsatlarında eşitsizlik yaratmaktadır. Bu durum, insan merkezli eğitimin kapsayıcılık ve adalet ilkelerini tehdit eden bir unsurdur. Başaran (2022) ve Yılmaz (2021) bu nedenle eğitim politikalarının yalnızca teknolojik donanım sağlamaya değil, dijital etik, erişim eşitliği ve insanî değerlerin korunmasına da odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak bulgular, dijitalleşme sürecinin eğitimde yeni bir paradigma oluşturduğunu ortaya koymuştur. Kuşaklar arası farklılıkların dikkate alındığı, empati, değer aktarımı ve anlamlı öğrenme temelli bir insan merkezli eğitim yaklaşımı, dijital çağın gerektirdiği becerilerle insani yönü dengeleyebilmektedir. Dijital teknolojiler, doğru kullanıldığında kuşaklar arasında bilgi, deneyim ve değer paylaşımını kolaylaştırmakta; yanlış kullanıldığında ise toplumsal kopukluklara yol açabilmektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışı, insanı merkeze alan bir dijital bilinç geliştirmeyi hedeflemelidir. Bulgular, aile, okul ve toplumun eşgüdüm içinde çalıştığı bir dijital ekosistemde, kuşaklar arası etkileşimin güçlenebileceğini ve insan merkezli eğitimin sürdürülebilir biçimde geliştirilebileceğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan incelemeler sonucunda dijitalleşmenin, yalnızca teknolojik araçların kullanımını değil, aynı zamanda eğitim, iletişim ve toplumsal değer sistemlerinin işleyişini köklü biçimde dönüştürdüğü görülmüştür. Özellikle farklı kuşakların dijital dünyaya uyum biçimleri, eğitim süreçlerinde yeni bir denge gereksinimi doğurmuştur. X ve Y kuşaklarının deneyim ve geleneksel öğrenme alışkanlıklarını koruma eğilimi, Z ve Alfa kuşaklarının dijital doğallığıyla birleştiğinde, eğitim ortamlarında hem çatışma hem de zengin etkileşim potansiyeli ortaya çıkmaktadır (Dursun, 2020; Prensky, 2021). Bu durum, kuşaklar arası öğrenmeyi destekleyen insan merkezli eğitim modellerinin önemini artırmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, dijitalleşmenin eğitimde öğrenme fırsatlarını artırdığını, ancak aynı zamanda bireyselleşme, duygusal kopukluk ve dijital uçurum gibi sorunları da beraberinde getirdiğini göstermiştir. Yılmaz (2021) ve Korkmaz ile Gündüz (2021), dijital araçların eğitime entegre edilmesinde en kritik unsurun pedagojik amaç olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakış açısına göre dijitalleşme, eğitimde hedef değil, öğrenme sürecini zenginleştiren bir araç olmalıdır. İnsan merkezli eğitim yaklaşımı, bireyin bilişsel kapasitesinin yanı sıra duygusal ve etik boyutlarını da dikkate alarak öğrenmenin bütüncül doğasını korumayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla dijital teknolojilerin eğitimdeki kullanımı, öğrencinin öznel deneyimini güçlendirecek biçimde planlandığında anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleşebilir (Çetin, 2021; Başaran, 2022).

Kuşaklar arası etkileşim, dijital çağda toplumsal dayanışma ve değer aktarımı açısından kilit bir konuma sahiptir. Aile, okul ve toplumun birlikte hareket etmesi, dijital dünyanın hızına karşı insani bağların korunmasını sağlayabilir. Korkmaz ve Demir'in (2022) belirttiği gibi dijital platformlar, kuşaklar arasında öğrenme ve paylaşım açısından güçlü bir köprü işlevi görebilir; ancak bu sürecin sürdürülebilir olması için rehberlik ve duygusal denge unsurlarıyla desteklenmesi gerekir. Bu nedenle aile danışmanlığı alanında dijital farkındalık, kuşaklar arası iletişim ve dijital etik konularına odaklanan

yeni müdahale modellerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Özellikle ebeveynlerin ve eğitimcilerin dijital dünyada çocuk ve ergenlerle sağlıklı iletişim kurabilmesi için psikoeğitim programlarının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.

Eğitim politikaları açısından değerlendirildiğinde, dijital dönüşümün yalnızca altyapısal değil, aynı zamanda pedagojik bir dönüşüm olarak ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Başaran (2022) ve Yılmaz (2021), dijital çağın eğitim sistemlerinde insan merkezli yaklaşımın korunabilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin dijital araçları pedagojik farkındalıkla kullanabilmeleri, hem kuşaklar arası iletişimi güçlendirecek hem de öğrenme süreçlerinde değer temelli bir denge kurulmasını sağlayacaktır. Ayrıca dijital uçurumun azaltılması amacıyla her bireyin dijital kaynaklara erişim hakkının güvence altına alınması, eğitimde fırsat eşitliği açısından öncelikli bir politika alanı olmalıdır (Çetin, 2021). Toplumsal düzeyde ise dijitalleşme sürecinde insan merkezli bakış açısının korunması, etik değerlerin sürdürülebilirliği için büyük önem taşımaktadır. Dijital dünyanın sunduğu hız ve esnekliğin, bireyler arası empatiyi zayıflatmaması için eğitim sistemlerinde dijital etik, duygusal farkındalık ve değer eğitimi kavramlarının bütüncül biçimde işlenmesi gerekmektedir. Korkmaz ve Gündüz'ün (2021) de vurguladığı gibi, eğitimdeki dijital dönüşüm, ancak insana saygı, anlamlı öğrenme ve duygusal bağ temelinde inşa edildiğinde kalıcı bir gelişim sağlayabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, dijitalleşmenin kuşaklar arası etkileşim ve insan merkezli eğitim anlayışı üzerindeki etkilerini sosyolojik ve pedagojik açıdan bütüncül bir biçimde ortaya koymuştur. Dijital teknolojiler, bilinçli ve etik kullanıldığında kuşaklar arası anlayışı güçlendiren, öğrenmeyi bireyselleştirirken toplumsal bütünlüğü destekleyen bir araç hâline gelebilir. Ancak bu sürecin sağlıklı ilerlemesi için eğitimcilerin, ailelerin ve politika yapıcıların ortak bir vizyon geliştirmesi zorunludur. İnsan merkezli eğitim, dijital çağda hem bireyin duygusal bütünlüğünü hem de toplumun değer temellerini koruyabilecek en güçlü rehberlik modelidir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda, dijital çağda öğrenmenin psikolojik, etik ve kültürel boyutlarını daha derinlemesine inceleyen uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

Çetin,S.(2021).Dijital eğitim araçlarının öğrenme süreçlerine etkisi ve eğitimdeki rolü.İnternette Eğitim Dergisi;17(4),102-115.

Yılmaz,R.(2021).İnsan merkezli eğitim yaklaşımının dijital araçlarla zenginleştirilmesi.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,19(3),180-195

Korkmaz,H.,&Gündüz N.(2021).İnsan merkezli eğitim ve dijital teknolojiler. Bilişim Teknolojileri Dergisi,34(3),145-160

Başaran,D.(2022).Dijitalleşme ve insan merkezli eğitim:Yeni yönelimle.Eğitim Bilimleri Dergisi,31(1),140-155.

Öztürk ,A.,&Demirtaş,G.(2020).Kuşaklararası eğitimde dijital teknolojilerin kullanımı ve gelecekteki yeri.Eğitimde Yeni Yöntemler Dergisi,13(2),210-225.

Korkmaz,H.,&Demir ,S.(2022).Kuşaklararası eğitimde dijital platformların kullanımı.Bilişsel ve Eğitim Araştırmaları Dergisi,29(1),75-90.

Dursun,Ö.(2020).X ve Y kuşaklarının dijityal medya kullanımı:Bir karşılaştırma Bilim Teknolojiler Dergisi,30(2),45-60

Prensky,M.(2021).Dijital natives,digital immigrants.On the Horizon,9(5),1-6.

ERGENLERİN PROSOSYAL DAVRANIŞLARI, EMPATİK EĞİLİMLERİ VE OKUL NEZAKET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Esma ÇİFTCİ

Yıldız Teknik Üniversitesi
esma.ciftci@std.yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0009-0004-6453-0980

Habibe Ayşenur SAKAL

Yıldız Teknik Üniversitesi
aysenur.sakal@std.yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0009-0008-3317-0256

Mehmet Engin DENİZ

Profesör Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi
ediz@yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7930-3121

Özet

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin prososyal davranışları ve empatik eğilimlerinin okul nezaket algısı düzeyiyle olan ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler İstanbul'da lise düzeyinde öğrenim gören 408 öğrencinin (250 kadın 158 erkek) katılımıyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları kolayda örnekleme yönteminden faydalanılarak belirlenmiştir. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Ergen Prososyallik Ölçeği, Okul Nezaket Ölçeği ve Çocuk ve Ergen İçin Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden pearson korelasyon analizi yapılmış ve ergenlerin empatik eğilim düzeyleri, okul nezaket algıları ve prososyal davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Okuldaki nezaket algısının, ergenlerin empatik eğilimleri ve prososyal davranışlarıyla olan ilişkisi incelendiğinde ise, hem prososyal davranışların hem de empati eğiliminin okul nezaket algısıyla anlamlı ve pozitif yönde bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Buna karşın çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre empati ve nezaketin, prososyal davranışları anlamlı bir düzeyde yordadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğrencilerin prososyal davranışları okul nezaket algısı ve empatik eğilimle bağlantılı olurken, okul nezaket algısı da prososyal davranışlar ve empatik eğilimlerle anlamlı ilişkiler içindedir.

Anahtar Sözcükler: Okul Nezaket Algısı, Prososyal Davranışlar, Empatik Eğilim

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ADOLESCENTS' PROSOCIAL BEHAVIORS, EMPATHIC TENDENCIES, AND PERCEPTIONS OF SCHOOL KINDNESS

Abstract

The aim of this study is to reveal the relationship between adolescents' prosocial behaviors and empathic tendencies with their perception of school kindness. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. Data were collected with the participation of 408 high school students (250 female, 158 male) studying in Istanbul. The participants of the research were determined through the convenience sampling method. In this study, the Personal Information Form, the Adolescent Prosocialness Scale, the School Kindness Scale, and the Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents were used as data collection tools. Based on the data obtained, Pearson correlation analysis was conducted, and significant and positive relationships were found among adolescents' empathic tendency levels, perceptions of school kindness, and prosocial behaviors. When the relationship of perception of school kindness with adolescents' empathic tendencies and prosocial behaviors was examined, it was determined that both prosocial behaviors and empathic tendency were significantly

and positively associated with the perception of school kindness. However, according to the results of the multiple linear regression analysis, empathy and kindness were found to significantly predict prosocial behaviors. The findings revealed that while students' prosocial behaviors are connected with the perception of school kindness and empathic tendency, the perception of school kindness is also in significant relationships with prosocial behaviors and empathic tendencies.

Keywords: Perception of School Kindness, Prosocial Behaviors, Empathic Tendency

GİRİŞ

Eğitim ortamlarında ergenlerin akranlarıyla ve okulun diğer paydaşlarıyla kurdukları ilişkiler, hem sosyal-duygusal gelişimleriyle hem de akademik başarılarıyla büyük oranda ilişkilidir. Bu sebeple, ergenlerin okul içerisindeki nezaket durumunu hangi düzeyde algıladıkları, birbirlerine karşı ne ölçüde düşünceli ve yardımsever davrandıkları ve başkalarının duygularına ne kadar empati gösterebildikleri okul ikliminin niteliğini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Okul Nezaket Algısı, TDK'da "başkalarına karşı saygılı ve incelikli davranma" olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan yola çıkarak okul içerisinde ergenlerin yatay (öğrenci-öğrenci) ve dikey (öğrenci-öğretmen) olan tüm iletişim biçimlerinde ne ölçüde saygı ve incelik algıladığı "Okul Nezaket Algısı" olarak tanımlanıyor (Memiş, 2018). Okul içerisinde nezaket davranışlarının yoğunlukta olması, okul içerisindeki pozitif okul iklimini destekler. Bu durum ergenlerin sosyal ve duygusal iyi oluşunu artırmakla beraber (O'Brennan & Bradshaw, 2013; Cohen vd., 2009), ergenlerin birbirlerine karşı daha yardımsever ve duyarlı davranış sergilemelerini teşvik etmektedir (Gregory vd., 2007; Aldridge & Ala'l, 2013). Nitekim Memiş ve Duran'ın (2019) ilkokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, okul nezaket algısı ile psikolojik ve duygusal iyi oluş arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuş; öğrencilerin okul ortamını nazik ve destekleyici olarak algılamalarının, genel iyi oluş düzeylerini artırdığı belirtilmiştir.

Bu noktada prososyal davranışlar, ergenlerin okul içindeki sosyal ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Prososyal davranış, herhangi bir çıkar beklentisi olmadan diğer insanlara yardımcı olma amacıyla gerçekleştirilen gönüllü davranışlardır (Durdu, 2021). Yardım etme, paylaşma, iş birliği yapma ve destek olma gibi davranışlar, hem ergenlerin sosyal uyumlarını kolaylaştırmakta hem de pozitif okul ikliminin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Prososyal davranışların ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden biri de ergenlerin empatik eğilim düzeyleridir. Empatik eğilim, bireylerin başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissedebilme potansiyelini ifade eder (Kaya & Siyes, 2010). Empati, bireyi prososyal eylemlere yönlendiren güçlü bir motivasyon kaynağıdır (Özdemir, 2010; Grusec, 2002).

Nitekim literatürde yapılan çalışmalar, empati düzeyi ile prososyal davranış arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Gutiérrez Sanmartín vd. (2011), empati, öz-yeterlik ve sorumluluk düzeylerinin prososyal davranışlarla pozitif, saldırganlıkla ise negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Shafique vd. (2024), empati ile prososyal davranış arasında pozitif bir korelasyon bulmuş; kız öğrencilerin empati düzeylerinin daha yüksek olmasına rağmen prososyal davranışlarda anlamlı bir cinsiyet farkı gözlenmemiştir. Fernandes vd. (2024) ve Dapretto vd. (2023) tarafından yapılan araştırmalar da gençlerde yüksek empati düzeyinin topluluk hizmetine katılım ve akran desteği gibi prososyal eylemleri artırdığını ortaya koymuştur.

Bu bulgular, ergenlerin prososyal eğilimlerinin ve empati düzeylerinin, okul ortamında algılanan nezaket davranışlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Farklı bir ifadeyle,

ergenlerin birbirlerine karşı destekleyici, saygılı ve anlayışlı tutum sergilemeleri, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde olumlu sonuçlar meydana getirmektedir. Okul nezaket algısının yüksek olduğu ortamlar, ergenlerin empatik eğilimlerini beslemekte; empati düzeyinin artması ise prososyal davranışları güçlendirmektedir.

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, ergenlerin empatik eğilim düzeyleri, prososyal davranışları ve okul nezaket algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada bu üç değişkenin birbirini hangi yönde ve ne ölçüde etkilediği incelenmiş; ergenlerin sosyal-duygusal gelişimlerinde nezaket ve empati gibi insani değerlerin önemine dikkat çekilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, lise düzeyinde eğitim gören ergenlerin prososyal davranışları, empatik eğilimleri ve okul nezaket algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeliyle değişkenler regresyon ve korelasyon analizine tabi tutularak bu değişkenler arasındaki mevcut ilişki ortaya konulmuştur.

Katılımcılar

Çalışmada, kolaylı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu yönteminde araştırmanın örneklem grubuna kolaylıkla ulaşabilmesi esastır. Araştırmacılar İstanbul'da ikamet ettiğinden örneklem grubu İstanbul'da eğitim gören lise düzeyindeki 408 (250 kadın, 158 erkek) öğrenciyi kapsamaktadır.

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. Bu çalışmanın Kişisel Bilgi Formunda cinsiyetin ne olduğu sorulmuştur.

Okul Nezaket Ölçeği

Okul Nezaket Ölçeği, Binfet ve ark. (2006) tarafından ilkokul öğrencilerinin okullarındaki nezaket algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş, Oğuz- Duran ve Kaya-Memiş (2017) tarafından da Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3: Fikrim Yok, 4: Katılıyorum, 5:Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçektir. Ölçek 5 sorudan oluşur ve öğrencilerdeki okul nezaket algısını inceler. Ölçekten alınacak puanlar 5 ile 25 arasında değişir ve puan yüksek oldukça öğrencinin mevcut okul nezaket algısının yüksek olduğu düşünülür. Bu ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,766 olarak hesaplanmıştır. Bu sebeple ölçek ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler de kullanılabilmiştir

Ergen Prososyallik Ölçeği

Ergen Prososyalik Ölçeği, Ata ve Artan (2021) tarafından ergenlerdeki prososyal eğilimleri incelemeye yönelik geliştirilmiş, 13-18 yaş arası ergenlere uygulanan bir ölçektir. Bu ölçek, 5'li likert tipi (1: Kesinlikle Beni Tanımlamıyor, 2: Beni Az Tanımlıyor, 3: Kararsızım, 4: Beni Tanımlıyor, 5: Kesinlikle Beni Tanımlıyor) bir ölçektir. Ölçek 20 maddeden oluşur ve "İçsel Prososyal" ve "Dışsal Prososyal" olarak iki faktörü inceler. Ölçek içerisinde bulunan ters kodlamalar tamamlandırktan sonra ölçekten alınan toplam puan hesaplanır. En yüksek puanın 100, en düşük puanın 20 olduğu hesaba

katılarak ölçekten alınan puan yükseldikçe ergenin prososyal eğilimlerinin yüksek olduğu görülür. Bu ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,622 olarak hesaplanmıştır.

KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği- Ergen Formu

KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği, çocuklardaki ve ergenlerdeki empatik eğilimi değerlendirme amacıyla Kaya ve Sinez (2010) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Bu ölçek 4'lü likert (1: Bana Hiç Uygun Değil, 2: Bana Biraz Uygun, 3: Bana Oldukça Uygun, 4: Bana Tamamen Uygun) tipinde toplam 13 maddeden oluşur. Bu ölçekte "Duygusal Empati" ve "Bilişsel Empati" olarak iki faktör bulunur. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğrencinin empatik eğiliminin de yükseldiği düşünülür. Bu ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .84 olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuk Formu (3-5. Sınıf öğrencileri) ve Ergen Formu (6-12. Sınıf öğrencileri) olarak iki formatı bulunur. Bu araştırmada Ergen Formundan faydalanılmıştır (Kaya, Siyez, 2010). Bu ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,909 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Türkiye'de yer alan bir lisede örgün öğrenim gören 250'si kadın, 158'i erkek olmak üzere toplam 408 öğrenciden toplanmıştır. Veriler Google Forms aracılığıyla elde edilmiş; çevrim içi erişim imkânı bulunmayan öğrencilere ise ölçekler basılı olarak uygulanmıştır. Ölçek uygulama süreci tamamlandıktan sonra elde edilen veriler SPSS 20 programına aktarılmıştır.

Verilerin analizine geçilmeden önce, değişkenlerin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla normallik testleri yapılmış ve çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) değerlerinin -0,67 ile 0,03 arasında, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise 0,09 ile 0,58 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin ±1 aralığında yer alması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen sonuçlar da bu bulguları destekler niteliktedir.

Bu doğrultuda, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve değişkenlerin yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Okul Nezaket Algısı, Prososyal Davranışlar ve Empatik Eğilim Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu

Değişken	Ort.	SS	1	2	3
Okul Nezaket Algısı	15,74	3,92	-		
Prososyal Davranışlar	68,20	9,91	.244**	-	
Empatik Eğilim	52,49	9,98	.126*	.421**	-

Bu tablo incelendiğinde, prososyal davranışlarla okul nezaket algısı ($r = .244$, $p < .01$) ve empati düzeyiyle prososyal davranışlar ($r = .421$, $p < .01$) arasındaki ilişkinin orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiye

sahip olduğu görülmektedir. Empati düzeyiyle prososyal davranışlar arasında da düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (r = .126, $p < .05$).

Tablo 2. Okul Nezaket Algısı ve Empatik Eğilimin Prososyal Davranışları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Okul Nezaket Algısı	.496	.115	.197	4,295	.000
Empatik Eğilim	.396	.045	.399	8,703	.000
R= 0,464 F(2, 379)= 52,096	**R^2= ,216 p= < .001**	(Bağımlı Değişken: Prososyal Davranışlar)			

Bu tablo incelendiğinde hem okul nezaket algısının (β = .197, t = 4.295, $p < .001$) hem de empati düzeyinin (β = .399, t = 8.703, $p < .001$) prososyal davranışları anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Empati ve okul nezaket algısı prososyal davranışlar ait varyansı %21 oranında yordamaktadır.

Tablo 3. Prososyal Davranışlar, Empatik Eğilim ve Okul Nezaket Algısının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	P
Okul Nezaket Algısı	Kadın	250	15,304	3,913	404	-2,912	.004
	Erkek	156	16,455	3,849			
Prososyal Davranışlar	Kadın	236	69,737	9,883	385	3,889	.001
	Erkek	151	65,821	9,521			
Empatik Eğilim	Kadın	246	56,065	8,001	399	9,567	.001
	Erkek	155	46,819	10,219			

Cinsiyet farklarına bakıldığında, kadınların ve erkeklerin prososyal davranışlar (t = 3,857, $p < .001$) ve empatik eğilimleri (t = 10,104, $p < .001$) ve okul nezaket algıları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (t = -2,901, $p = .004$).

SONUÇ

Bu araştırmada, ergenlerin empatik eğilimleri, prososyal davranışları ve okul nezaket algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ergenlerin empatik eğilimlerinin, prososyal davranışlarının ve okul nezaket algılarının birbirlerini anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca empati ve okul nezaket algısında meydana gelen artış prososyal davranışlardaki artışı anlamlı olarak yordamaktadır.

Empatik eğilim; bireylerin başka bireylerin yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissedebilme potansiyelidir (Kaya & Siyes, 2010). Bu potansiyel; yardım etme, paylaşma ve destekleme davranışlarının, yani prososyal davranışların temelini oluşturur. Yapılan araştırmalarda empati ve prososyal davranışların pozitif yönde anlamlı olan bu ilişkisi saptanmıştır (Eisenberg, 2010). Bireyin

empati becerisi arttıkça prososyal davranışlarının artması hem bu araştırmanın bulguları hem de mevcut literatür tarafından desteklenmiştir.

Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri ise, ölçülen okul nezaket algısı ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkidir. Öğrenciler okul iklimini ne ölçüde nazik bir yer olarak algıladıklarına bağlı olacak ölçüde prososyal davranış sergilemekte; aynı zamanda öğrencilerin sergilediği bu davranışlar okul nezaketi algısını da güçlendirmektedir (Luo, Ma, & Deng, 2023). Bu durum, okul nezaket düzeyi ile öğrencilerin bireysel sosyal tutumları arasında karşılıklı bir etkileşime işaret etmektedir. Okullardaki pozitif iklim, öğrencilerin sahip olduğu prososyallik eğilimlerini desteklemekte; bu da okulda güven, anlayış ve iş birliğini ortamının oluşmasını kolaylaştırmaktadır (O'Brennan & Bradshaw, 2013; Aldridge & Ala'l, 2013).

Araştırmanın cinsiyet bulguları da dikkat çekicidir. Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında okul nezaket algısı, prososyal davranışlar ve empatik eğilim puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgu, Shafique vd. (2024) ve Fernandes vd. (2024)'ün çalışmalarındaki sonuçlarla örtüşmemektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda, kız öğrencilerin genellikle daha yüksek empati düzeylerine sahip oldukları görülmekle birlikte (Dapretto vd., 2023), hem empatik eğilimde hem de prososyal davranışlarda cinsiyet farkının, cinsiyet sosyalizasyonuna bağlı olarak değişebildiği vurgulanmaktadır (Van der Graaff, Carlo, Crocetti, Koot, & Branje, 2018). Yapılan çalışmadaki bulguların literatürle uyuşmamasının sebebi, ergen grubunun içerisinde bulunduğu gelişim döneminin etkileri ve kimlik arayışı içerisinde olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları genel olarak, okul ortamlarında sosyal-duygusal öğrenme programlarının, empati eğitiminin ve prososyal davranışlara yönelik etkinliklerin uygulanmasının önemini göstermektedir (Wachs, 2022). Özellikle sınıf içi etkinliklerde nezaket temelli grup çalışmaları, topluma hizmet çalışmaları, duygusal farkındalık temelli oyunlar ve akran destek programları, öğrencilerin mevcut empati ve nezaket düzeylerini artırmak adına etkili olabilecek çalışmalardandır. Bu çalışmalar neticesinde okullarda pozitif okul iklimi geliştirilmesi mümkündür (Silke, 2024).

Sonuç olarak, bu çalışma, ergenlik döneminde empati, prososyal davranış ve okul nezaketi arasındaki karşılıklı ilişkiyi bütüncül biçimde ortaya koymuştur. Bulgular, nezaket temelli pozitif okul ikliminin yalnız öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini değil, aynı zamanda okulun genel işleyişini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Okullarda nezaket ortamının geliştirilmesi, öğrencilerin toplumsal yaşamda da daha duyarlı, yardımsever ve iş birliğine açık bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır (Tomich, 2017).

KAYNAKLAR

Aldridge,J.,& Ala'l,K.(2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. Improving Schools, 16, 47–66.

Ata, S., & Artan, İ. Z. (2021). Ergen Prososyallik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Turk J Child Adolesc Ment Health, 28(1), 38-44.

Binfet, J. T., Gadermann, A. M., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Measuring kindness at school: Psychometric properties of the School Kindness Scale for children. Journal of Psychoeducational Assessment, 34(8), 751–765.

Blum, R. W., McNeely, C. A., & Rinehart, P. M. (2002). Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens. Minneapolis, MN: Center for Adolescent Health and Development, University of Minnesota.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 11, 180–213.

Dapretto, M., Davies, M., Pfeifer, J. H., & Blakemore, S.-J. (2023). Empathy and prosocial behavior in adulthood. Journal of Adolescent Research, 38(3), 329-346.

Durdu, İ. (2021). Okullarda prososyal davranış ve pozitif ses çıkartma davranışı oluşumunda lider-üye etkileşiminin rolü [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi].

Eisenberg, N. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior. New Directions for Child and Adolescent Development, 2010(129), 35–43.

Fernandes, A., [Diğer yazarlar], & [Diğer yazarlar]. (2024). Relationship between empathy and prosocial behavior. International Journal of Future Modern Research, 6(6), 101–115.

Gregory, A., Henry, D. B., & Schoeny, M. E. (2007). School climate and implementation of a preventive intervention. American Journal of Community Psychology, 40, 250–260.

Grusec, J. E. (2002). Children's Social and Moral Reasoning. P.Smith (Edt.) Childhood Social Development. 457-470. USA: Blackwell Publishing, 457 470.

Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., Pascual Baños, C. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self efficacy and pupils' personal and social responsibility. Psicothema, 23(1), 13 19.

Kaya, A., ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, 35(156), 110-125.

Luo, Y., Ma, T., & Deng, Y. (2023). School climate and adolescents' prosocial behavior: The mediating role of perceived social support and resilience. Frontiers in Psychology, 14, Article 1095566.

Memiş, M., & Duran, N. O. (2019). Okul nezaket algısının ilkokul öğrencilerinin psikolojik ve duygusal iyi oluşları ile ilişkisi. İlköğretim Online, 8(14),

Memiş, A. (2018). Okul Nezaket Algısının İlkokul Öğrencilerinin Psikolojik ve Duygusal İyi Oluşları ile İlişkisinin İncelenmesi. [Yüksek lisans tezi, T.C. Uludağ Üniversitesi].

O'Brennan, L., & Bradshaw, C. (2013). Importance of school climate (Research Brief). Retrieved from http://www.nea.org/assets/docs/15584_Bully_Free_Research_Brief-4pg.pdf

Oguz-Duran, N. (2018). Okul Nezaket Ölçeği Türkçe Formu (Turkish version of the School Kindness Scale).

Özdemir, Z. (2010). Lise öğrencilerinin prososyal davranışlarının; Mizah, öfke ve utangaçlık düzeylerine göre incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shafique, M., Firdos, S. S., & Imtiaz, M. (2024). Interplay between empathy and pro-social behavior among undergraduate university students. Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences, 12(1), 45–58.

Silke, C. (2024). Activating Social Empathy: An evaluation of a school-based empathy program. Journal of Social and Emotional Learning, 1(1), 1-15.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83, 357–385.

Tomich, A. (2017). Kindness in the Classroom: A study on the impact of kindness education on social-emotional development. Merrimack ScholarWorks.

Wachs, S. (2022). Associations between classroom climate, empathy, and self-regulation in adolescents. Journal of School Psychology, 90, 1-12.

Wentzel, K., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. Child Development, 78, 895–910.

Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. J. T. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. Journal of Youth and Adolescence, 47(5), 1086–1099.

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE SİBER ZORBALIK ÜZERİNE BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ: ANLAM ODAKLI PSİKO-EĞİTSEL GRUP PROGRAMI

Bülent TANSEL

Dr. Öğretim Üyesi İstanbul Gelişim Üniversitesi
btansel@gelisim.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5075-4036

Volkan DEMİR

Dr. Öğretim Üyesi İstanbul Gelişim Üniversitesi
vdemir@gelisim.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8148-8647

Can Burak NALBANTOĞLU

Dr. Öğretim Üyesi İstanbul Gelişim Üniversitesi
cbnalbantoglu@gelisim.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0903-4085

Özet

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları, kişilik özellikleri ve benlik saygılarının; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve sosyal medya kullanım süresine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, İstanbul Gelişim Üniversitesi tarafından desteklenen ve proje numarası SGA-2025-215 olan bilimsel araştırma projesi kapsamında yürütülmüştür. Araştırma, İstanbul'un Avcılar ilçesindeki liselerde öğrenim gören 1696 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise 27 öğrenciye sekiz haftalık Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı uygulanmış ve programın etkinliği Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçekleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve varyans analizleri kullanılmış; ikili gruplar için bağımsız t-testi, çoklu gruplar için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı farklar bulunduğunda Tukey, Scheffe ve Dunet-C testleri uygulanmış; programın etkililiği ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test edilmiştir. Bulgular, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanım süresi ve kişilik özelliklerinin sosyal medya tutumları ve siber zorbalık düzeyleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir. Erkek öğrencilerin siber zorbalığa daha fazla maruz kaldığı, sosyal medya kullanım süresi ile sosyal medya tutumları arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ve kişilik özellikleriyle sosyal medya tutumları arasında zayıf fakat anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, uygulanan grup programı, öğrencilerin siber zorbalık, siber mağduriyet ve benlik saygısı üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya tutumları, siber zorbalık, siber mağduriyet, benlik saygısı, anlam odaklı psiko-eğitsel grup programı

A SOLUTION PROPOSAL ON SOCIAL MEDIA ADDICTION AND CYBERBULLYING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS: MEANING-FOCUSED PSYCHO-EDUCATIONAL GROUP PROGRAM

Abstract

This study aimed to examine high school students' attitudes toward social media use, personality traits, and self-esteem in relation to gender, age, grade level, and duration of social media use. **The study was conducted within the scope of a scientific research project supported by Istanbul Gelisim University (Project No: SGA-2025-215).** The sample consisted of 1,696 high school students enrolled in schools located in the Avcılar district of Istanbul. In the second phase of the study, a Meaning-Oriented Psycho-Educational Group Program was implemented with 27 students over eight weeks, and the effectiveness of the program was evaluated using the Cyberbullying, Cyber Victimization, and Rosenberg Self-Esteem Scales. For data analysis, means, standard deviations, and variance analyses were performed; independent t-tests were used for comparisons between two groups, while one-way ANOVA was conducted for comparisons among multiple groups. When significant

differences were found, Tukey, Scheffe, and Dunet-C post-hoc tests were applied, and the effectiveness of the program was assessed using the Wilcoxon Signed-Rank Test. Findings indicated that gender, age, grade level, social media usage time, and personality traits had significant effects on students' social media attitudes and cyberbullying levels. Male students were found to be more exposed to cyberbullying, a positive relationship was identified between social media usage time and social media attitudes, and weak but significant associations were observed between personality traits and social media attitudes. Furthermore, the implemented group program had significant positive effects on students' levels of cyberbullying, cyber victimization, and self-esteem.

Keywords: Social media attitudes, cyberbullying, cybervictimization, self-esteem, meaning-focused psycho-educational group program

GİRİŞ

Son yıllarda, sosyal medya kullanımının bireylerin psikolojik, duygusal ve sosyal yaşantılarındaki etkileri giderek daha fazla tartışılmaktadır. Sosyal medya, bireylerin sosyalleşmesi, yalnızlıklarını gidermesi, boş zamanlarını değerlendirmesi ve kendilerini ifade etmesi gibi çeşitli fonksiyonlar üstlenirken, aynı zamanda bağımlılığa yol açabilen bir ortam da yaratmaktadır (Babacan, 2016). Özellikle ergenlik dönemindeki genç bireyler, kimlik oluşum süreçlerinin bir parçası olarak sosyal medyada daha fazla vakit geçirmekte ve bu süreçte hem olumlu hem de olumsuz psikolojik etkilerle karşılaşmaktadır (Coşar & Gedik, 2021).

Teknolojik gelişmelerin hızla arttığı günümüzde, sosyal medya kullanımının bilinçsizleşmesi, özellikle gelişim çağındaki bireylerde psiko-sosyal boyutta çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sorunların başında, sanal ortamda tekrarlanan ve sistematik şekilde uygulanan olumsuz davranışlar olarak tanımlanan "siber zorbalık" yer almaktadır (Olweus, 1994). Siber zorbalık, internet ve sosyal medya platformları aracılığıyla gerçekleştirilen zorbalık türlerinden biridir ve genellikle psikolojik etkiler yaratır (Aksaray, 2011). Çeşitli araştırmalar, siber zorbalığın özellikle ergen bireyler üzerinde depresyon, anksiyete, intihara meyil ve sosyal izolasyon gibi olumsuz sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur (Özer & Şad, 2021). Literatürde, ergenlerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve kişilik özelliklerinin sosyal medya tutumları ve zorbalıkla ilişkisi üzerine çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ergenlerin sosyal medya üzerinden gerçekleştirdikleri paylaşımlar, benlik saygılarını etkileyebilir ve sosyal ilişkilerindeki tutumları şekillendirebilir (Jan vd., 2017). Ayrıca, düşük benlik saygısı olan bireylerin sosyal medyada daha fazla paylaşımda bulunarak, popülerlik ve aidiyet duygusu kazanmaya çalıştıkları da vurgulanmıştır (Tazghini & Siedlecki, 2013).

Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı, bireylerin yaşadıkları olumsuz deneyimleri psikolojik anlamlandırma yoluyla ele alarak, duygularının farkında olmalarını sağlamak ve başa çıkma becerilerini artırmak amacıyla geliştirilmiş bir müdahale modelidir. Bu program, yalnızca bilgi aktarımını değil, katılımcıların kendilerini ifade etmelerine ve aynı deneyimleri paylaşmalarına fırsat vererek, grup içinde empati ve destek sağlamak için tasarlanmıştır. Psiko-eğitsel grup oturumları, katılımcıların kritik olaylara karşı duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını teşvik eder ve bu süreçte, gruptaki diğer bireylerin de benzer tepkileri deneyimlediğini görerek, onların yaşadıkları duygusal stresin normalleşmesine yardımcı olur (Corey ve Corey, 2006; Brown, 2018; Tansel, 2010; Tansel, 2020).

Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin sosyal medya tutumları, kişilik özellikleri ve benlik saygıları bağlamında siber zorbalığa maruz kalma durumlarını ele alarak, bu genç bireylerin psikolojik iyilik hallerini ve sosyal medya ile ilişkilerini daha iyi anlamaktır. Çalışmanın ilk ayağında, ölçekler arasındaki ilişkiler incelenmiş; ikinci ayağında ise öğrenciler Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı'na dahil edilerek, programın etkinliği öntest-sontest yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, okullarda yer alan rehberlik servislerinde görevli okul psikolojik

danışmanları ve psikologlar için Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı kapsamında psiko-eğitsel grup oturumları uygulanmıştır. Bu oturumlar, öğrencilere yönelik geliştirilen psiko-sosyal müdahalelerin, rehberlik servislerinde görevli uzmanlar tarafından uygulanabilir hale getirilmesi için yapılandırılmıştır. Eğitimler, uzmanlara teorik ve uygulamalı düzeyde verilmiş ve grup oturumları öğrencilerin sosyal medya tutumları ve siber zorbalıkla ilgili bulgular doğrultusunda düzenlenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım tutumları, kişilik özellikleri, benlik saygıları ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarını incelemek amacıyla tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi ve genellikle "Ne, Nerede, Ne Zaman, Nasıl, Hangi Düzeyde, Hangi Sıklıkta" soruları etrafında şekillenen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020). Araştırmanın ilişkisel tarama modeli kullanarak, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler ve düzeydeki anlamlı farklılıklar incelenmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırma aynı zamanda, öğrencilerin sosyal medya tutumları, siber zorbalık ve siber mağduriyet gibi değişkenlerdeki değişimi ölçmek için **Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi** uygulanarak deneysel bir analiz yapılmıştır. Wilcoxon testi, özellikle bağımlı gruplarda yapılan ölçümlerde farkları tespit etmek amacıyla kullanılır (Karasar, 2020) ve bu test, Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı'nın etkilerini değerlendirirken program öncesi ve sonrası elde edilen veriler arasındaki farkları analiz etmek için tercih edilmiştir.

Araştırma, İstanbul ilinin Avcılar ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 1696 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Örneklemde yer alan 884 kız ve 812 erkek öğrenciden, Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet ölçeklerinden yüksek puan alanlar ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinden düşük puan alan 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci seçilerek Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programına dahil edilmiştir. Ancak, düzenli olarak programa katılmayan üç öğrenci nedeniyle analizler 27 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu form, yaş, sınıf, okul, cinsiyet, aile durumu, sosyal medya kullanımı ve sıklığı gibi bilgileri içermektedir.

Sosyal Medya Tutum Ölçeği: Otrar ve Argın (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmaları 302 ortaokul ve lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ayrıca, test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Siber Mağduriyet Ölçeği: Arıcak, Tanrıkulu ve Kınay (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, yaşları ortaöğretim dönemine denk gelen 532 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden geliştirilmiştir. Geliştirme sürecinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda 24 maddelik tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca, test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Siber Zorbalık Ölçeği: Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek, ergenlerin ve öğrencilerin siber zorbalık davranışlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Tek faktörlü bir yapıya sahip olan ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Cronbach alfa değeri .98 olarak bulunmuştur.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği: Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen bu ölçek, bireylerin benlik saygısını ölçmektedir. Türkiye'de geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0.875'tir. Türkiye'de ergenler üzerinde benlik saygısı ile ilgili yapılan pek çok araştırmada Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin kullanılmakta olup, ölçeğin güvenirlik değerlerinin .75 ve .93 arasında değiştiği rapor edilmiştir (Altan ve Baltacı; 2016; Çeçen, 2008; Koçyiğit ve Yalçın, 2021; Sümengen ve Akyüz, 2016).

Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği: Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilen bu ölçek, bireylerin beş temel kişilik özelliğini (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık) ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Türkçe uyarlaması Horzum, Ayas ve Padır (2017) tarafından yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması, İngilizce öğretmenliği alanında öğrenim gören 31 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş, yapı geçerliği ise 218 lise öğrencisi üzerinde test edilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin Türk kültüründe beş faktörlü yapıyı doğruladığını göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları .70'in üzerinde bulunmuştur.

Öğrencilere Yönelik Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı Eğitim Süreci Avcılar'daki okullarda öğrenim gören 27 öğrenciye, Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı (PAP) uygulanmıştır. Bu süreçte, öğrencilere güvenli bir grup ortamı oluşturulmuş, zorlayıcı duygu, düşünce ve yaşantıların paylaşılması sağlanmış, duygularının ifade edilmesi ve psikolojik anlamlandırma yoluyla olumsuz duygu ve düşüncelerinin dışavurmaları hedeflenmiştir. Öğrencilere sekiz oturumdan oluşan her oturumu 90 dakika süren bir program uygulanmıştır. Programda ayrıca, empati çalışmaları ve şefkat-özşefkat üzerine yapılan alıştırmalarla, öğrencilerin kendilerine ve başkalarına daha anlayışlı yaklaşabilmeleri sağlanmıştır. Eğitimin amacı, öğrencilerin sosyal medya kullanımından kaynaklanan zorlayıcı durumlarla daha sağlıklı başa çıkabilmelerini sağlamaktır. Program, (Corey ve Corey, 2006; Brown, 2018; Tansel, 2010; Tansel, 2020) gibi kaynaklardan yararlanarak geliştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, İstanbul Gelişim Üniversitesi tarafından desteklenen ve proje numarası SGA-2025-215 olan bilimsel araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci, İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 29.11.2024 tarihli toplantısında (Karar No: 2024-19-92) incelenmiş ve etik kurallara uygun olduğu oy birliğiyle onaylanmıştır. Araştırma, İstanbul ilinin Avcılar ilçesinde yer alan devlet okullarında öğrenim gören lise öğrencileri ile yapılmıştır. Veri toplama süreci, katılımcılara araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgi verildikten sonra gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçları hakkında bilgilendirme yapılmış ve katılım için yazılı onam alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, bireysel olarak veya grup halinde, gönüllü katılım esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Veri toplama süreci, katılımcıların gizliliği ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiş, her adımda katılımcıların mahremiyetine saygı gösterilmiştir. Katılımcıların, araştırma süresince herhangi bir zorlamaya maruz kalmadan, gönüllü olarak yer aldıkları ve toplanan verilerin yalnızca akademik amaçlar için kullanılacağı açıkça belirtilmiştir. Veriler, anonim olarak toplanmış ve kişisel bilgiler gizli tutulmuştur.

BULGULAR

Tablo 1. Sosyal Medya Tutumları ve İlişkili Değişkenler

Değişken	Alt Boyut	Grup 1	Ort. (SS)	Grup 2	Ort. (SS)	p
Cinsiyet	Sosyal Yetkinlik	Kız	15.08 (5.56)	Erkek	16.34 (5.70)	< .001

	Paylaşım İhtiyacı	Kız	29.20 (6.91)	Erkek	27.45 (7.09)	< .001
Baba Eğitim	Sosyal İzolasyon	İlkokul	21.27 (5.82)	Ortaokul/Lise/Üniversite	22.34–23.01	< .01
Günlük Kullanım	Sosyal Yetkinlik	<1 saat	13.97 (6.21)	7+ saat	18.03 (6.58)	< .001
	Paylaşım İhtiyacı	<1 saat	23.71 (8.48)	7+ saat	31.08 (7.85)	< .001
	Sosyal İzolasyon	4-6 saat	21.48 (5.42)	1-3 saat	22.91 (5.34)	< .001
Siber Zorbalık	Cinsiyet	Kız	25.69 (4.84)	Erkek	27.41 (8.93)	< .001
	Günlük Kullanım	1-3 saat	25.46 (4.88)	7+ saat	28.57 (8.92)	< .001
	Paylaşım Sıklığı	Hiç	29.69 (13.03)	Diğer Gruplar	-	< .05

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre sosyal medya tutumlarında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Erkek öğrenciler, sosyal yetkinlik puanlarında kız öğrencilere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahiptir ($p < .001$). Buna karşın, paylaşım ihtiyacı alt boyutunda kız öğrenciler erkeklerden daha yüksek puan almıştır ($p < .001$). Öğretmenlerle ilişki ve sosyal izolasyon alt boyutlarında ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Yaş grupları ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık saptanmamış, bu değişkenlerin sosyal medya tutumları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Baba eğitim düzeyine göre yalnızca sosyal izolasyon alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < .01$). İlkokul mezunu babalara sahip öğrencilerin sosyal izolasyon puanları, ortaokul, lise ve üniversite mezunu babalara sahip öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Anne eğitim düzeyine göre ise tüm alt boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Günlük sosyal medya kullanım süresi arttıkça sosyal yetkinlik ve paylaşım ihtiyacı puanlarının yükseldiği, sosyal izolasyon puanlarında da anlamlı farklılıklar görüldüğü belirlenmiştir ($p < .001$). Siber zorbalık düzeyleri açısından, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu ($p < .001$), günlük sosyal medya kullanım süresi fazla olanlarda (özellikle 7 saatten fazla) siber zorbalık puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu ($p < .001$) bulunmuştur. Ayrıca, sosyal medya paylaşım sıklığı bakımından hiç paylaşım yapmayan öğrencilerin, diğer gruplara kıyasla daha yüksek siber zorbalık puanlarına sahip olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Tablo 2. Sosyal Medya Tutumları ile Benlik Saygısı ve Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyonlar ve Siber Mağduriyetin Yordayıcıları

Değişkenler	**Sosyal Yetkinlik**	**Paylaşım İhtiyacı**	**Öğretmenlerle İlişki**	**Sosyal İzolasyon**
Olumlu Benlik Saygısı	-.142**	.024 (ns)	-.021 (ns)	.176**
Olumsuz Benlik Saygısı	.230**	.094**	.088**	-.261**
Dışa Dönüklük	-.134**	-.036 (ns)	.008 (ns)	.195**
Yumuşakbaşlılık	.002 (ns)	.124**	.059*	.008 (ns)
Öz Denetimlilik	.138**	.134**	.041 (ns)	-.129**
Nörotiklik	-.055*	-.067**	-.025 (ns)	.008 (ns)
Deneyime Açıklık	-.084**	-.014 (ns)	-.014 (ns)	.198**

Tablo 2 incelendiğinde, Pearson korelasyon analizi sonuçları sosyal medya tutumları ile benlik saygısı ve kişilik özellikleri arasında genellikle zayıf düzeyde ancak istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Olumlu benlik saygısı ile sosyal yetkinlik arasında negatif ($r = –.142$, $p < .01$), sosyal izolasyon ile pozitif ($r = .176$, $p < .01$) yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu durum, olumlu

benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin sosyal yetkinliklerinin düşük, sosyal izolasyon düzeylerinin ise daha yüksek olabileceğine işaret etmektedir. Olumsuz benlik saygısı ise sosyal yetkinlik ($r = .230$, $p < .01$), paylaşım ihtiyacı ($r = .094$, $p < .01$) ve öğretmenlerle ilişki ($r = .088$, $p < .01$) ile pozitif; sosyal izolasyon ile negatif ($r = –.261$, $p < .01$) yönde ilişkili bulunmuştur. Kişilik özellikleri açısından bakıldığında, dışa dönüklük sosyal yetkinlik ile negatif ($r = –.134$, $p < .01$), sosyal izolasyon ile pozitif ($r = .195$, $p < .01$) yönde ilişkili bulunmuştur. Yumuşakbaşlılık, paylaşım ihtiyacı ($r = .124$, $p < .01$) ve öğretmenlerle ilişki ($r = .059$, $p < .05$) ile pozitif yönde ilişki göstermektedir. Öz denetimlilik, sosyal yetkinlik ($r = .138$, $p < .01$) ve paylaşım ihtiyacı ($r = .134$, $p < .01$) ile pozitif; sosyal izolasyon ile negatif ($r = –.129$, $p < .01$) ilişkilidir. Nörotiklik, sosyal yetkinlik ($r = –.055$, $p < .05$) ve paylaşım ihtiyacı ($r = –.067$, $p < .01$) ile negatif yönde ilişkiler göstermektedir. Deneyime açıklık ise sosyal yetkinlik ile negatif ($r = –.084$, $p < .01$), sosyal izolasyon ile pozitif ($r = .198$, $p < .01$) yönde anlamlı ilişkilere sahiptir.

Tablo 3. Siber Mağduriyetin Yordayıcıları: Çoklu Regresyon Analizi

Yordayıcı	B	Beta	p
Sosyal İzolasyon	0.25	.18	< .001
Yumuşakbaşlılık	0.15	.07	< .05
Nörotiklik	-0.10	-.05	< .05
Öz Denetimlilik	-0.20	-.10	< .01
Öğretmenlerle İlişki	0.12	.06	< .05
Dışa Dönüklük	-0.16	-.06	< .01
Deneyime Açıklık	0.18	.09	< .01
Paylaşım İhtiyacı	0.22	.12	< .001
Sosyal Yetkinlik	-0.14	-.08	< .01

Tablo 3'te yer alan çoklu regresyon analizi sonuçları, siber mağduriyet düzeyini yordayan değişkenleri ortaya koymaktadır. Model genel olarak anlamlı bulunmuş ve çeşitli sosyal medya tutumları ile kişilik özelliklerinin siber mağduriyet üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. En güçlü pozitif yordayıcı, sosyal izolasyon ($\beta = .18$, $p < .001$) olup, sosyal izolasyon düzeyi arttıkça siber mağduriyet düzeyinin de yükseldiği görülmektedir. Bunun yanı sıra paylaşım ihtiyacı ($\beta = .12$, $p < .001$), deneyime açıklık ($\beta = .09$, $p < .01$), yumuşakbaşlılık ($\beta = .07$, $p < .05$) ve öğretmenlerle ilişki ($\beta = .06$, $p < .05$) değişkenleri de siber mağduriyetin anlamlı pozitif yordayıcılarıdır. Buna karşılık, öz denetimlilik ($\beta = –.10$, $p < .01$), dışa dönüklük ($\beta = –.06$, $p < .01$) ve sosyal yetkinlik ($\beta = –.08$, $p < .01$) siber mağduriyeti negatif yönde yordamaktadır. Bu sonuçlar, öz denetimi, sosyal yetkinliği ve dışa dönüklüğü yüksek olan öğrencilerin siber mağduriyet düzeylerinin daha düşük olabileceğini göstermektedir.

Tablo 4. Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği **Öntest ve Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

	Sıra İşaretleri	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Siber Zorbalık	Negatif Sıra	22	14,32	315,00	-3,545	,000
	Pozitif Sıra	4	9,00	36,00		
	Eşit	1				
Siber Mağduriyet	Negatif Sıra	16	12,75	204,00	-2,017	,044
	Pozitif Sıra	7	10,29	72,00		
	Eşit	4				
Benlik Saygısı	Negatif Sıra	7	10,93	76,50	-2,707	,007
	Pozitif Sıra	20	15,08	301,50		
	Eşit	0				

Tablo 4'te, öntest ve sontest puanları arasındaki farkların incelenmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır. Bulgulara göre: **Siber zorbalık** puanlarında anlamlı bir azalma görülmüştür ($Z = -3.545$, $p < .001$). Negatif sıra sayısının pozitif sıralardan yüksek olması, müdahale sonrasında öğrencilerin siber zorbalık eğilimlerinin azaldığını göstermektedir. **Siber mağduriyet** düzeylerinde de anlamlı bir azalma saptanmıştır ($Z = -2.017$, $p = .044$). Bu durum, programın öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olabileceğini düşündürmektedir. **Benlik saygısı** puanlarında ise anlamlı bir artış bulunmuştur ($Z = -2.707$, $p = .007$). Pozitif sıraların daha yüksek olması, programın öğrencilerin benlik saygılarını güçlendirme potansiyelini desteklemektedir.

Tartışma

Bu araştırma, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım tutumları, kişilik özellikleri ve benlik saygılarının siber zorbalıkla ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, öğrenci yaş grupları, cinsiyet, sosyal medya kullanım süresi ve kişilik özelliklerinin sosyal medya tutumları ile siber zorbalık düzeylerinde anlamlı farklar yarattığını göstermektedir.

Cinsiyet, öğrencilerin sosyal medya tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahipti. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere kıyasla **sosyal yetkinlik** ve **paylaşım ihtiyacı** gibi boyutlarda daha yüksek puanlar almıştır. Bu bulgu, önceki çalışmalarda erkeklerin sosyal medyadaki daha aktif ve etkileşimli kullanıcılar olduklarını gösteren sonuçlarla uyumludur (Tanrıverdi, 2012; Tuğlu, 2017). Bununla birlikte, **öğretmenlerle ilişki** ve **sosyal izolasyon** boyutlarında cinsiyetler arasında bir fark bulunmamıştır. Bu durum, sosyal medya kullanımının sosyal etkileşimlerdeki bazı boyutlarını cinsiyetin etkilemediği sonucuna işaret etmektedir.

Sosyal medya kullanım süresi ile öğrencilerin sosyal medya tutumları arasında belirgin farklar gözlemlenmiştir. Özellikle, bir saatten az sosyal medya kullanan öğrenciler, dört-altı saat ve yedi saatten fazla kullananlara kıyasla daha düşük sosyal medya tutumlarına sahipti. Bu bulgu, sosyal medyanın daha yoğun kullanıldığı durumlarda öğrencilerin sosyal etkileşim ve paylaşım ihtiyaçlarının arttığını göstermektedir. Ayrıca, sosyal medya kullanım süresi arttıkça sosyal izolasyon düzeyinin düştüğü gözlemlenmiştir. Bu durum, sosyal medya kullanımının öğrenciler arasında daha fazla etkileşim sağladığını ve sosyal bağlantı kurmalarını teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Genel (2021) tarafından yapılan çalışmada da sosyal medya platformlarının genç bireyler için önemli bir sosyalleşme ve eğlence kaynağı olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışma, sosyal medya kullanımının yalnızlık algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Genel'in çalışmasında da sosyal medya tutumları ile yalnızlık arasındaki ilişki incelenmiş ve sosyal yetkinlik tutumu ile yalnızlık arasında olumsuz, paylaşım ihtiyacı ile yalnızlık arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bizim bulgularımızla da örtüşen şekilde, sosyal medya kullanım süresi arttıkça sosyal izolasyon düzeyinin düştüğü ve öğrencilerin sosyal bağlantı kurma fırsatlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, her iki çalışmada da sosyal medya kullanımının öğrencilerin sosyal etkileşim biçimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve yalnızlık algılarının sosyal medya tutumları tarafından şekillendirildiği gözlemlenmiştir.

Araştırma, erkek öğrencilerin kızlara göre daha yüksek **siber zorbalık** düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, daha önce yapılan çalışmalarda erkeklerin siber zorbalık davranışlarına daha yatkın olduğuna dair bulgularla paralellik göstermektedir (Özer ve Şad, 2021). Ayrıca, sosyal medya kullanım süresi ve paylaşım sıklığının **siber zorbalık** düzeyleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Özellikle, daha fazla sosyal medya kullanan öğrencilerin daha yüksek **siber zorbalık** düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, sosyal medya üzerinden daha fazla etkileşimde

bulunan öğrencilerin siber zorbalığa daha fazla maruz kaldıklarını ve bu tür davranışların artan sosyal medya kullanımıyla paralel bir şekilde arttığını ortaya koymaktadır.

Çap (2017) tarafından yapılan araştırmada, sosyal medya kullanımının lise öğrencilerinin sosyal medya tutumları üzerinde önemli etkiler yarattığı ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrencilerin farklı sosyal medya platformlarına karşı tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çap'a göre, öğrencilerin kişilik özellikleri, sosyal medya kullanım biçimlerini ve sosyal medya ile etkileşimdeki tutumlarını şekillendirmektedir. Özellikle, dışa dönüklük ve öz denetimlilik gibi özelliklerin sosyal yetkinlik ile negatif, paylaşım ihtiyacı ile ise pozitif yönde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, sosyal medya kullanımı arttıkça kişilik özelliklerinin bu etkileşimi nasıl şekillendirdiği, sosyal medya etkileşimlerinin karakteristik yönlerini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bizim çalışmamızda da benzer şekilde kişilik özelliklerinin sosyal medya tutumları üzerinde zayıf ama anlamlı bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Dışa dönüklük ve öz denetimlilik gibi özelliklerin, öğrencilerin sosyal yetkinlik düzeyini olumsuz yönde etkilediği, ancak paylaşım ihtiyacı ile pozitif yönde ilişkilendiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal medya kullanım süresi ile sosyal medya tutumları arasındaki farklar, kişilik özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir. Bu, kişilik özelliklerinin sosyal medya kullanımını ve etkileşimini şekillendiren önemli bir etken olduğunu bir kez daha göstermektedir. Bu bulgular, kişilik özelliklerinin sosyal medya tutumları üzerindeki etkisini ve sosyal medya kullanımındaki artışla birlikte bu etkilerin nasıl değişebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle, nörotiklik ve deneyime açıklık gibi özelliklerin sosyal medya tutumlarını şekillendiren diğer önemli faktörler olduğu bulunmuştur.

Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı'nın öğrencilere olan etkisi, özellikle siber zorbalık, siber mağduriyet ve benlik saygısı üzerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermektedir. Peker ve Iskender (2015) tarafından yapılan araştırmada, insani değerler yönelimli psiko-eğitim programının siber zorbalık düzeyini anlamlı şekilde azalttığı ve bu etkinin kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Akyüz ve Koç (2020) tarafından yapılan çalışmada empati yönelimli programların siber zorbalık üzerinde etkili olmadığı gözlemlenmiş, ancak katılımcılar programı yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Özbay (2017) ise çözüm odaklı psikoterapi temelli programların sanal mağduriyet üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Bu bulgularla paralel olarak, araştırmamızda uygulanan Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı'nın da siber zorbalık, siber mağduriyet ve benlik saygısında olumlu değişiklikler sağladığı sonucuna varılmıştır.

SONUÇ

Sonuç olarak, bu bulgular, lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım tutumları ve siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinin demografik ve kişiliksel faktörlere göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal medya kullanım süresi ve kişilik özelliklerinin, öğrencilerin sosyal medya tutumları ve siber zorbalıkla olan ilişkilerinde önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı bu ihtiyaç doğrultusunda geliştirilmiş ve öğrenciler üzerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve benlik saygısı üzerinde olumlu etkiler yaratmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırmada sosyal medya kullanım süresinin öğrencilerin sosyal medya tutumları ve siber zorbalıkla olan ilişkilerini etkilediği bulunmuştur. Bu nedenle, öğrencilerin sosyal medya kullanım sürelerinin sınırlanması ve dengelenmesi için rehberlik servislerinde öğrencilere yönelik bilinçlendirici eğitimler düzenlenebilir.

Erkek öğrencilerin siber zorbalığa daha fazla maruz kaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler, öğrencilere siber zorbalık konusunda farkındalık kazandıracak eğitimler verebilir ve siber zorbalığın önlenmesine yönelik rehberlik çalışmaları yapılabilir.

Ailelerin, çocuklarının sosyal medya kullanımı ve olası zorbalık deneyimlerine ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmaları gerektiği gözlemlenmiştir. Okul rehberlik servisleri, ailelere yönelik eğitimler düzenleyerek, ailelerin çocuklarının dijital dünyada karşılaştıkları zorlukları anlamalarına yardımcı olabilir.

Özellikle dışa dönüklük ve öz denetimlilik gibi kişilik özelliklerinin sosyal medya tutumları ve siber zorbalıkla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin bu kişilik özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olacak anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programları düzenlenebilir.

Anlam Odaklı Psiko-Eğitsel Grup Programı gibi yapısal müdahalelerin okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanması, öğrencilerin hem psikolojik iyilik hallerini hem de sosyal medya kullanımıyla ilgili tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu tür programların yaygınlaştırılması, okullarda daha sağlıklı bir dijital ortam oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(2), 405-432.

Akyüz, A., & Koç, Z. (2020). Empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık ve empati düzeylerine etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(1), 75-111.

Altan, T., & Baltacı, H. Ş. (2016). Lise öğrencilerinde benlik saygısının yordayıcısı olarak depresyon, bağlanma ve şiddet eğilimi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(40).

Arıcak, O. T., Kınay, H., & Tanrıkulu, T. (2012). Siber Zorbalık Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 101-114.

Arıcak, O. T., Tanrıkulu, T., & Kınay, H. (2012). Siber Mağduriyet Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11, 1-6.

Babacan, M. E. (2016). Sosyal medya kullanım alanları ve bağımlılık ilişkisi. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 3, 7-28.

Brown, N.W. (2018). Psycho Educational Groups Process and Practice, (Çev. Vahap Yorğun), Psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi, Anı Yayınları, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Corey, M.S. ve Corey, G. (2006). Groups: Process and practice. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Coşar, H. A., & Gedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 4(1), 32-65.

Çap, E. (2017). Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 4 (1),19- 30.

Çuhadaroğlu, F. (1986). Adolesanlarda benlik saygısı (Tıpta uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Genel, M. G. (2021). Öğrencilerin sosyal medya tutumları ve yalnızlık algıları: Lise ve ön lisans öğrencileri üzerine bir araştırma. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(4), 2148-2159.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Horzum, M. B., Ayas, T., & Padır, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. Sakarya University Journal of Education, 7(2), 398-408.

Jan, M., Soomro, S. A., & Ahmad, N. (2017). Impact of social media on self-esteem. European Scientific Journal, 13(23), 329-331.

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler. Nobel Yayınları.

Koçyiğit, A., & Yalçın, A. F. (2021). Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri ile sosyal görünüş kaygıları ve benlik saygıları arasındaki ilişki. OPUS International Journal of Society Researches, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4875-4902.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 7-1171-1190.

Otrar, M., & Argın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 391-403.

Özbay, A. (2017). Sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin çözüm odaklı kısa süreli terapi yönelimli psikoeğitim programının psikolojik belirtiler ve sanal mağduriyete etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.

Özer, N., & Şad, S. N. (2021). Lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği. Milli Eğitim Dergisi, 50(229), 393-417.

Peker, A., & İskender, M. (2015). İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının siber zorbalık üzerine etkisi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(1), 11-22.

Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. Journal of Research in Personality, 41(1), 203-212.

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). Acceptance and Commitment Therapy. Measures package, 61(52), 18.

Sümengen, A. A., & Akyüz, A. Y. G. Ü. L. (2020). Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalığa Maruz Kalma Durumlarını Etkileyen Faktörler•. Koç üniversitesi hemşirelikte eğitim ve araştırma dergisi, 17(3), 214-221.

Tanrıverdi, S. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tansel, B. (2010). Emniyet teşkilatında kritik görev yapan personelin psikolojik sağlığını korumaya yönelik stres boşalım programını içeren bir model önerisi, Yayımlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Tansel, B. (2020). Psikolojik Anlamlandırma Programı (PAP) Yarı Deneysel Grup Çalışmalarının Çevik Kuvvet Polisinin Yaşadığı Depresyonu Azaltmadaki Etkililiğinin İncelenmesi, Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi, 7, 83-110.

Tazghini, S., & Siedlecki, K. L. (2013). A mixed method approach to examining Facebook use and its relationship to self-esteem. Computers in Human Behavior, 29(3), 827-832.

Tuğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları ve sosyal medya kullanımlarına ilişkin tutumları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.

YALNIZ MÜZİSYENİN SANAL TOPLULUĞU: TEKNOLOJİ ARACILIĞIYLA KÜLTÜREL SENTEZ VE YARATICI ÖZERKLİK

Ali DELİKARA

Doktor Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

delikara@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0239-1933

Özet

Bu çalışma, günümüz müzik teknolojilerinin, pratik imkânsızlıklarla çevrili "yalnız müzisyen" için sağladığı gelişimsel katkıları ve yaratıcı olanakları incelemektedir. Geleneksel bir müzik grubu kurmanın getirdiği lojistik, mali ve sosyal zorluklar birçok sanatçının yaratıcı potansiyelini sınırlamaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, sanal çalgıların bu engelleri aşan pasif bir araç olmadığını aksine müzisyenin teknik becerilerini, yaratıcı vizyonunu ve sanatsal kimliğini aktif olarak şekillendiren bir "gelişim partneri" potansiyeli olduğunu ortaya koymaktır. Bu tezi kanıtlamak amacıyla, nitel araştırma desenlerinden uygulama temelli araştırma yöntemi benimsenmiş ve araştırmacının kendi yaratım sürecini analiz ettiği otoetnografik bir perspektif kullanılmıştır. Örnek olay olarak bir halk türküsü, teknoloji aracılığıyla yeniden yorumlanmıştır. Bu süreçte, geleneksel vurmalı çalgıları (asma davul, bendir) içeren sanal enstrümanlar ile modern bas gitar, zil ve atmosferik pad seslerini birleştiren hibrit bir altyapı oluşturulmuş; bu altyapı üzerine perdesiz gitar ile "hüseyni" makamında olan türkü seslendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, teknolojinin sadece pratik sorunları çözmekle kalmayıp, aynı zamanda farklı müzikal gelenekler arasında bir köprü kurarak yeni bir kültürel sentez yarattığını göstermiştir. Bu süreçte müzisyen, farklı tınısal dünyaları bir araya getiren ve sanal topluluğunun her bir üyesinin performansını yöneten bir "müzik yönetmeni" rolü üstlenmiştir. Sanal çalgılarla yapılan altyapının doğal algılanması ve insani müziksel niteliklerinin olması için yapılan düzenleme ve otomasyon tekniklerinin, sanatsal bir ifade aracı potansiyeli olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak bu çalışma sanal çalgıların, insan odaklı bir yaklaşımla kullanıldığında, yalnız müzisyeni daha özerk, yetkin ve özgün bir yaratıcıya dönüştüren güçlü bir katalizör olduğunu doğrulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Müzik teknolojisi, sanal müzik grubu, dijital eşlik, kültürel sentez, yaratıcı özerklik

THE LONELY MUSICIAN'S VIRTUAL COMMUNITY: CULTURAL SYNTHESIS AND CREATIVE AUTONOMY THROUGH TECHNOLOGY

Abstract

This study examines the developmental contributions and creative possibilities offered by contemporary music technologies for the "lone musician" surrounded by practical impossibilities. The logistical, financial, and social challenges of establishing a traditional music group limit the creative potential of many artists. The primary objective of this study is to demonstrate that virtual instruments are not passive tools that overcome these obstacles, but rather offer the potential to serve as "developmental partners" that actively shape the musician's technical skills, creative vision, and artistic identity. To demonstrate this thesis, a practice-based research method, a qualitative research design, was adopted, employing an autoethnographic perspective in which the researcher analyzes his or her own creative process. A folk song was reinterpreted through technology as a case study. In this process, a hybrid platform was created that combined virtual instruments featuring traditional percussion instruments (asma davul, bendir) with modern bass guitar, cymbals, and atmospheric pad sounds. The folk song, in the makam "hüseyni," was performed on this platform using a fretless guitar. The study's findings demonstrate that technology not only solves practical problems but also bridges diverse musical traditions, creating a new cultural synthesis. In this process, the musician assumes the role of "music director," bringing together diverse timbral worlds and directing the performance of each member of their virtual ensemble. It is concluded that editing and automation techniques, designed to create a natural perception of the virtual instrumental background and to embody human musical qualities, have potential as a means of artistic expression. Ultimately, this study confirms that virtual instruments, when used with a human-centered approach, are powerful catalysts that transform the individual musician into a more autonomous, competent, and original creator.

Keywords: Music technology, virtual band, digital accompaniment, cultural synthesis, creative autonomy

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda teknolojik ilerlemeler, müzik alanında köklü bir dönüşüm yaratmıştır (Rambarran, 2021). Geleneksel olarak yalnızca büyük ve pahalı stüdyolarda gerçekleştirilebilen yüksek kaliteli müzik prodüksiyonları, günümüzde ev stüdyolarında ve hatta taşınabilir cihazlarda bile yapılabilir hale gelmiştir (Karaöngel & Çiftci, 2022). Bu dönüşümün merkezinde, müzikal yaratımın gerçekleştiği mekânın yüksek maliyetli stüdyolardan bireysel ve erişilebilir dijital ortamlara kayması yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında ele alınan "yalnız müzisyen" kavramı, sosyal bir izolasyonu değil, bir müzik grubunun oluşturulmasında karşılaşılan insan kaynakları ve lojistik sınırlamaları ifade etmektedir.

Bu pratik engelleri aşmada, Sanal Stüdyo Teknolojisi (Virtual Studio Technology - VST) gibi yenilikler, müzik üretiminde bir "demokratikleşme" süreci başlatmıştır (Canyakan, 2017; Zhang, 2025). Sanal çalgılar, müzisyenlere neredeyse sınırsız bir tınısal palet sunarak farklı ses renkleri ve tınılarla serbestçe deney yapmalarına olanak tanır (Kramer, 2021). Teknolojinin sunduğu bu sanal müzik ortamı, bizlere normal şartlarda bir araya getirilmesi imkânsız olan tınısal ve kültürel topluluklar kurma imkânı vermektedir. Bu teknolojinin en dönüştürücü potansiyellerinden biri, geleneksel ve hatta unutulmaya yüz tutmuş kültürel mirasın korunması ve yeniden yorumlanması için sunduğu imkânlardır. Örneğin, Çin'in beş telli Pipa'sı veya Endonezya'nın Sunda flütü (Suling) gibi köklü enstrümanların yüksek maliyetler ve batı enstrümanlarının baskınlığı nedeniyle mirasçılarını kaybetme riskiyle karşı karşıya olduğu bir dönemde bu çalgıların sanal versiyonlarının (VSTi) geliştirilmesi, kültürel mirasın dijital olarak arşivlenmesine ve korunmasına yardımcı olmaktadır (Anugrah vd., 2024; Az-zahir vd., 2022). Bu dijitalleştirme çabaları, geçmiş ile dijital çağ arasındaki boşluğu kapatmakta ve geleneksel tınıların rock veya elektronik dans müziği (EDM) gibi modern türlerle birleştirilerek yeni sanatsal sentezler oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır (Anugrah vd., 2024).

Bu analizin temel argümanı; modern sanal çalgıların basit, komut bekleyen araçlar olmanın ötesinde işlevlere sahip olduğudur. Bu teknolojiler müzisyenle etkileşime giren, onu yönlendiren ve onunla birlikte gelişen aktif "gelişim partnerleri" olarak konumlanmaktadır. Müzisyen, Dijital Ses İşleme İstasyonları (DAW) aracılığıyla bestecilik, icracılık, aranjörlük ve ses mühendisliği gibi rolleri tek bir yaratıcı süreçte birleştirebilmektedir (Pendergast, 2021; Wilmering vd., 2020). Bu durum, müzisyenin geleneksel endüstri zincirine olan bağımlılığını azaltarak ona mutlak bir yaratıcı özerklik ve müzikal bağımsızlık sağlar (Virkkula, 2020). Bu yeni paradigmada, en önemli beceri artık sadece teknik icra değil, bu tınısal çeşitlilik içinde net bir estetik vizyonla gezinme ve anlamlı seçimler yapma yeteneğidir.

Bu bağlamda yürütülen çalışmada, teknolojinin insan odaklı kullanımının müzisyeni nasıl daha özerk, daha yetkin ve daha özgün bir sanatçıya dönüştürdüğü, bu sürecin aynı zamanda dijital dünyada insan odaklı, proje tabanlı bir öğrenme deneyiminin canlı bir modeli olduğu, sunulan örnek olay üzerinden analiz edilecektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, sanal çalgıların, pratik ve teknik imkânsızlıklar nedeniyle bir araya getirilmesi zor olan bir müzisyen topluluğunu sanal ortamda oluşturarak yalnız müzisyenin yaratıcı özerkliğine ve kültürel sentez potansiyeline olan etkilerini derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için yaratıcı sürecin kendisini bir bilgi üretme biçimi olarak kabul eden ve sanatçının deneyimini merkeze alan bir metodolojik çerçeve benimsenmiştir.

Metodolojik Çerçeve: Uygulama Temelli Araştırma ve Otoetnografi

Sanat ve tasarım alanlarındaki araştırmalarda sıklıkla başvurulan uygulama temelli araştırma deseni, bu çalışmanın ana metodolojisini oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırma soruları, yaratıcı eylemin kendisi aracılığıyla cevaplanır ve ortaya çıkan sanatsal eser, yeni bilginin somutlaştığı birincil mecra olarak kabul edilir (Barrett ve Bolt, 2010). Bilgi, sanatçının karşılaştığı zorluklar, aldığı kararlar ve keşfettiği yeni olanaklar aracılığıyla, yaratım sürecinin içinden doğar (Haseman ve Mafe, 2009).

Bu ana çerçeveyi tamamlayan otoetnografi ise, araştırmacının kendi kişisel deneyimini daha geniş kültürel olguları anlamak için sistematik olarak analiz etmesi olarak tanımlanır (Ellis vd., 2011; Adams vd., 2014). Bu çalışmada, üretim sürecinin ayrıntılı bir analizi, otoetnografik bir anlatı olarak sunulmaktadır. Araştırmacının (aynı zamanda uygulayıcının) besteleme, aranjman ve prodüksiyon aşamalarında aldığı kararlar ve karşılaştığı teknik/estetik sorunlar, birincil veri kaynağını oluşturur. Bu iki yaklaşımın birleşimi, uygulama temelli araştırmanın "ne" ve "nasıl" yapıldığına odaklanırken, otoetnografinin bu sürecin "ne anlama geldiği" gibi daha derin yorumsamacı katmanları eklemesini sağlar.

Araştırma Süreci: Örnek Olay

Araştırmanın temel veri kaynağı, tek ve odaklanmış bir "örnek olay" olarak tasarlanan müzikal bir üretimdir. Bu örnek olay bilinen bir Türk halk türküsünün modern ve geleneksel unsurları birleştiren sıra dışı bir sanal topluluk eşliğinde, perdesiz gitarla yeniden yorumlanması sürecini ve ortaya çıkan nihai ürünü kapsamaktadır.

Materyaller

Örnek olayın üretim sürecinde kullanılan dijital ve fiziksel materyaller Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. Araştırmada Kullanılan Materyaller

Kategori	Materyal	Marka/Model	İşlev
DAW	Dijital Ses İşleme İstasyonu	Steinberg Cubase Pro 14	Ana kayıt ve miks platformu
Sanal Vurmalı	Modern Perküsyon	XLN Audio Addictive Drums 2	Ziller ve modern perküsyon
Sanal Vurmalı	Geleneksel Vurmalılar	NI Discovery Series: Middle East	Asma davul, bendir vb.
Sanal Gitar	Elektrik Bas Gitar	Toontrack EZbass (Gospel)	Bas gitar partisyonları
Armonik Doku-1	Klavye-Rhodes	Toontrack EzKeys (Dream Machine)	Armonik alt yapı
Armonik Doku-2	Synthesizer	Spectrasonics Omnisphere	Atmosferik pad sesleri
Solo Çalgı	Perdesiz Gitar	Alhambra 4P	Canlı performans

Uygulama Aşamaları: Örnek olayın oluşturulması üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

Sanal Topluluğun Kurgulanması: Sürecin başında, eserin ana icracısı olan perdesiz gitarın tınısal ve performans kriterleri dikkate alınarak türkünün seslendirileceği ton belirlenmiştir. Uygun ton belirlendikten sonra, eser için armonik analiz yapılmış ve temel akor yapıları ile bağlantıları oluşturulmuştur. Ardından, MIDI tabanlı altyapı kayıt kanalları oluşturulmuş ve bu kayıtlara, mekanik bir hissiyatı önlemek amacıyla "insanlaştırma" (humanizing) işlemleri uygulanmıştır. Bu işlemlerle, notaların zamanlama (quantize) ve vuruş şiddeti (velocity) değerlerinde küçük ve kasıtlı oynamalar yapılarak performansa organik duyum hissiyatı kazandırmak amaçlanmıştır.

İnsan Odaklı İcranın Gerçekleştirilmesi: İkinci aşamada, oluşturulan bu hibrit sanal altyapı üzerine araştırmacı tarafından perdesiz gitar ile halk türküsünün ana melodisi ve oktav içeren performanslar canlı olarak icra edilip kaydedilmiştir. Bu aşama, çalışmanın merkezindeki "insan unsuru"nu temsil etmektedir.

Miks ve Mastering Süreci: Son aşama, kaydedilen tüm sanal ve canlı kanalların bir araya getirildiği son prodüksiyon sürecidir. Bu aşamadaki temel amaç, sanal çalgılarla oluşturulan altyapının mümkün olduğunca organik ve canlı bir duyuma sahip olmasını sağlamak ve altyapı üzerine icra edilen canlı enstrüman performansıyla doğal bir bütünlük yaratmaktır.

Verilerin Analizi

Uygulama sürecinin kendisi ve bu süreç sonucunda ortaya çıkan müzikal ürün, çalışmanın analiz edilen verilerini oluşturmaktadır. Verilerin analizi, betimsel ve yorumsamacı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde, ortaya çıkan nihai müzik eserinin, normal şartlarda bir araya getirilmesi zor olan farklı tınısal unsurları nasıl bir araya getirdiği incelenmiştir. Aynı zamanda, araştırmacının üretim sürecindeki deneyimleri ve aldığı sanatsal kararlar, teknolojinin "yaratıcı özerkliği" nasıl desteklediğini ve pratik engelleri nasıl aştığını anlamak için otoetnografik bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

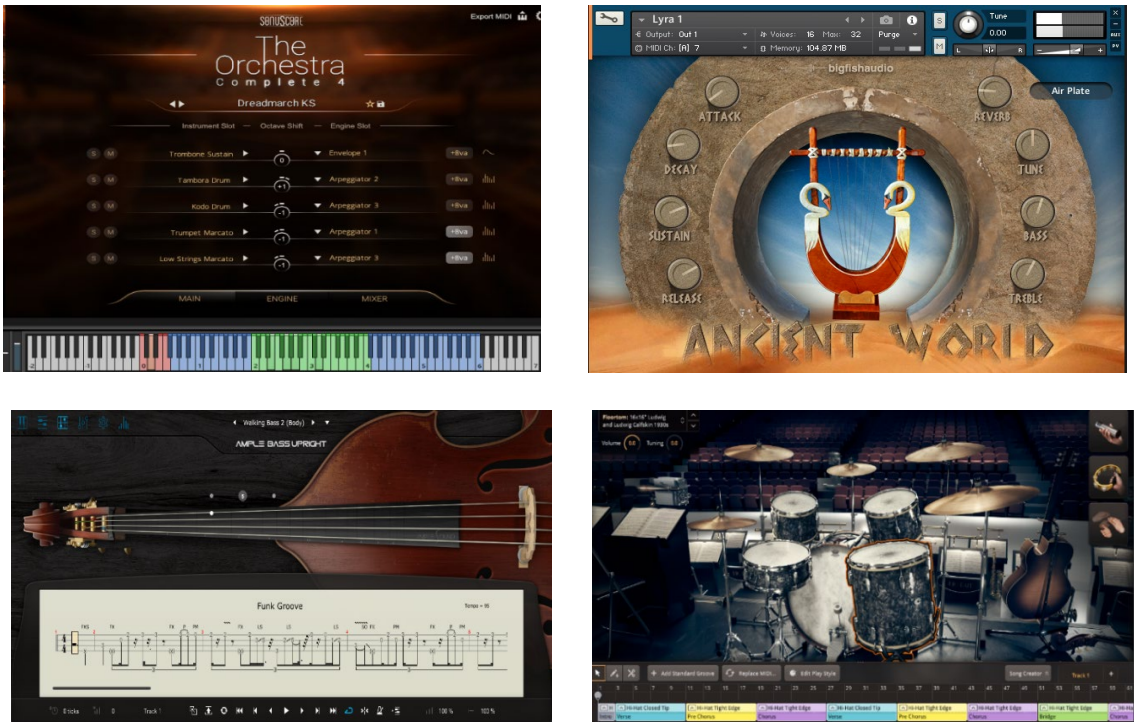
BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, yöntem kısmında açıklanan uygulama temelli araştırma süreci sonucunda elde edilen bulgular sunulacak ve bu bulgular, ilgili akademik literatürle diyalog içinde tartışılacaktır. Analiz, ortaya çıkan müzikal ürünün kendisi ve bu ürünün ortaya çıkmasını sağlayan üretim sürecinin otoetnografik bir değerlendirmesi olmak üzere iki ana eksende ilerleyecektir.

Müzikal Ürün Olarak Bulgular: "Sıra Dışı Topluluğun" Tınısal Mimarisi

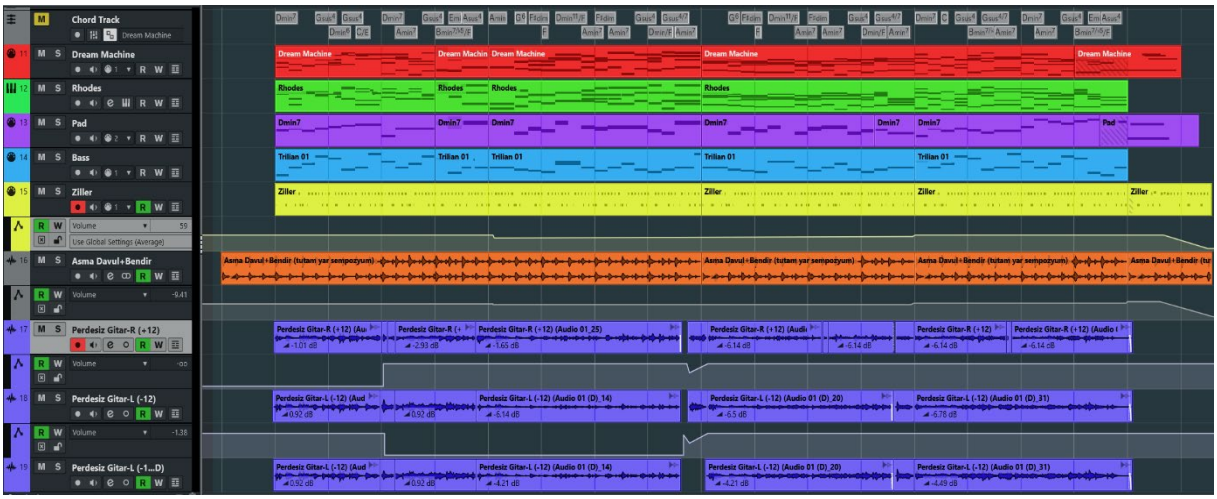
Uygulama temelli bu çalışmanın somut çıktısı olan müzik eseri, normal şartlarda bir araya getirilmesi hem lojistik hem de estetik vizyon açısından son derece zor olan bir müzisyen topluluğunun (sıra dışı topluluk) sanal bir simülasyonudur. Bu durum, araştırmacının daha önceki profesyonel çalışmalarında da deneyimlediği bir olgudur. Örneğin, *TRT Seyr-ü Sefer* belgeseli için yapılan müziklerde geleneksel Türk müziği çalgıları (asma davul, ney, tambur) ile Batı müziğinin senfonik yaylı çalgılar orkestrası; *Neonteikhos* belgeselinde ise günümüzde icracısı kalmamış olan antik Yunan çalgıları (lyra vb.), sanal enstrümanlar aracılığıyla modern atmosferik sesler ve ritimlerle birleştirilmiştir. Bu projeler, teknolojinin farklı tınısal ve kültürel evrenleri aynı potada eritme gücünün somut kanıtlarıdır.





Şekil 1. Sanal Çalgılardan Örnek Ekran Görüntüleri

Bu çalışmaya konu olan örnek olayda ise, eserin tınısal mimarisi, bilinçli bir hibrit yaklaşım üzerine kurulmuştur. Geleneksel Türk müziği ritimlerini icra eden sanal enstrümanlar (asma davul, bendir) ile modern Batı müziği unsurları (kontrbas, atmosferik pad'ler), tek bir müzikal gelenek içinde kalmak yerine, melez bir tınısal peyzaj yaratmıştır. Bu tür bir sentez, dijital etnomüzikoloji ve geleneksel müziğin remikslenmesi üzerine yapılan akademik tartışmalarla doğrudan ilişkilidir (Cvijanović, 2014; Tzanetakis vd., 2007). Teknoloji, coğrafi ve kültürel olarak ayrı dünyalara ait sesleri aynı sanal mekânda bir araya getirerek, yeni ve beklenmedik müzikal kimliklerin doğuşuna olanak tanımaktadır (Woo, 2024). Eserin merkezinde yer alan canlı perdesiz gitar icrası ile bu sanal topluluk arasındaki ilişki, basit bir eşlik ilişkisinden ziyade, insan icrasının sıcaklığı ve öngörülemezliği ile dijital altyapının kontrol edilebilirliğinin bir diyaloğu olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, teknolojinin, insan ifadesinin yerini almak yerine, onu destekleyen ve yeni bir bağlama oturtan bir sahne işlevi gördüğünü göstermektedir.



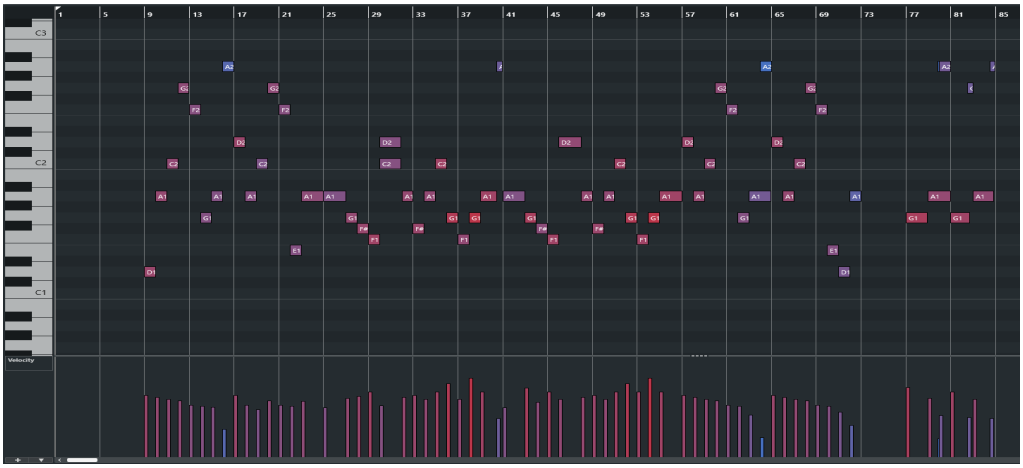
Şekil 2. DAW proje çalışma ekranı

Sürecin Analizi: Yaratıcı Özerklik ve Müzisyenin Evrilen Rolleri

Uygulama sürecinin otoetnografik analizi, teknolojinin müzisyenin rolünü ve yaratıcı sürecini nasıl dönüştürdüğüne dair önemli bulgular sunmaktadır.

Yaratıcı Özerklik ve "Yönetmen" Rolü: Üretim sürecinin her aşamasında tüm sanatsal kararların tek bir kişi tarafından alınması, müzisyene mutlak bir yaratıcı özerklik sağlamıştır (Virkkula, 2020). Müzisyen, sadece bir icracı olmaktan çıkıp, sanal topluluğunun her bir üyesinin performansını (vuruş şiddetinden-zamanlamasına, tınısından-mekânsal konumuna kadar) yöneten bir "şef" veya "müzik yönetmeni" konumuna evrilmiştir. Bu, Théberge'nin (2023) de belirttiği gibi, geleneksel endüstri dinamiklerine olan bağımlılığın azalmasının ve sanatçının kendi vizyonunu tam olarak gerçekleştirmesine olanak tanıyan dijitalleşmenin doğal bir sonucudur.

"Otantiklik" Paradoksu ve "İnsanlaştırma" Zanaatı: Sanal çalgıların kullanımı, kaçınılmaz olarak "otantiklik" üzerine felsefi bir tartışmayı gündeme getirir (Moore, 2002). Eleştiriler genellikle, sanal enstrümanların bir insan icracının ruhunu, nüanslarını ve "kusurlarını" yansıtamadığı yönündedir (Susino ve Schubert, 2019; Wang, 2017). Ancak bu çalışma, otantikliğin sesin fiziksel kaynağından ziyade, onu şekillendiren insan niyetine ve emeğine odaklanarak yeniden değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Örnek olayda otantiklik; müzisyenin kültürel bilgisi, sanatsal niyeti ve sanal partisyonları "insanlaştırmak" için harcadığı titiz estetik zanaatta bulunmaktadır. Klein (2016), bu zanaatı "insan taklidi yapma" (feigning humanity) olarak kavramsallaştırarak, bunun bilinçli sanatsal kararlarla sanal olanın ifade dolu bir performansa dönüştürülmesi eylemi olduğunu belirtir. Bu, sadece teknik bir işlem değil, derin bir müzikalite ve analitik dinleme becerisi gerektiren sanatsal bir eylemdir.



Şekil 3. Sanal Bas Gitar Partisyonunda Vuruş Şiddeti ve Süre Değeri Midi Düzenleme Ekran Görüntüsü

Prodüktörün Ötesinde "Müzisyen-Küratörün" Yükselişi: “Yalnız” müzisyenin dijital stüdyodaki rolünü tanımlamak için kullanılan "prodüktör" gibi geleneksel terimler günümüzde yetersiz kalmaktadır (Pendergast, 2021). Bu çalışmada, bu yeni rolü en isabetli şekilde tanımlayan kavramın "müzik küratörü" olduğu düşünülmektedir. Küratörlük, sadece bir seçki yapmanın ötesinde, kültürel nesneleri organize etme, bağlamsallaştırma ve onlara yeni bir değer katma eylemini ifade eder (Bhaskar, 2016; Bonini & Gandini, 2019). Bir müze küratörü gibi, müzisyen-küratör de mevcut tınısal unsurları (geleneksel çalgılar ve modern VST'ler) alıp onları yeni bir anlatı yaratacak şekilde bir araya getirir. Analog dönemde yaratıcılığı sınırlılıklar şekillendirirken, dijital çağda yaratıcılığı sonsuz seçenekler arasından anlamlı bir yol bulma becerisi yani küratörlük şekillendirmektedir. Bu yeni paradigmada en

önemli beceri artık sadece teknik icra değil, teknolojinin sunduğu neredeyse sınırsız seçenek içinde estetik bir vizyonla gezinme ve anlamlı seçimler yapma yeteneğidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu uygulama temelli araştırma, "yalnız müzisyen" olgusunu, sosyal bir izolasyondan ziyade pratik ve teknik imkânsızlıklar çerçevesinde ele alarak, sanal çalgı teknolojilerinin bu kısıtlamaları aşmadaki ve müzisyenin yaratıcı özerkliğini desteklemedeki rolünü incelemiştir. Örnek olay analizi sonucunda elde edilen bulgular, sanal çalgıların, müzisyenin yaratıcı sürecinde eksik enstrümanları tamamlayan pasif bir araç olmanın çok ötesinde, onunla etkileşime girerek sanatsal kimliğini şekillendiren aktif bir "gelişim partneri" olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu partnerlik, müzisyenin normal şartlarda bir araya getiremeyeceği bir "sanal topluluk" üzerinde tam bir sanatsal kontrol kurmasını sağlamış ve bu durum, literatürde de belirtilen yaratıcı özerkliğin (Virkkula, 2020) tam anlamıyla gerçekleşmesine olanak tanımıştır. Müzisyen, bu süreçte sadece bir icracı olmaktan çıkıp kendi eserinin "yönetmeni" ve hatta "küratörü" konumuna evrilmiştir.

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu, teknolojinin kültürel ve tınısal olarak birbirinden uzak dünyaları bir araya getirerek yeni ve hibrit bir kültürel sentez yaratma potansiyelidir. Geleneksel bir Türk halk türküsünün modern Batı müziği unsurlarıyla harmanlanması, teknolojinin geleneksel ve modern estetikler arasında bir köprü kurarak yeni müzikal diyaloglara olanak tanıdığı yönündeki görüşleri desteklemektedir (Ma, 2024). Bu bulgu, sanal enstrümanların sadece pratik bir çözüm değil, aynı zamanda yeni sanatsal kimliklerin ve ifade biçimlerinin doğuşuna zemin hazırlayan yaratıcı bir katalizör olduğunu göstermektedir.

Alanyazında "otantiklik" kavramının da bir dönüşüm geçirdiği gözlemlenmiştir. Tartışmalar, otantikliğin artık sadece sesin kaynağının fiziksel olup olmamasında değil, aynı zamanda o sesi şekillendiren insan niyetinde ve emeğinde aranması gerektiğini göstermektedir. Klein'in (2016) kavramsallaştırdığı bu "insanileştirme" çabası, teknolojinin insan ifadesine hizmet ettiği, insan odaklı bir müzikalite anlayışının en somut göstergesidir.

Sonuç olarak bu bildiri, sanal çalgıların yalnız müzisyeni pratik engellerden kurtararak, onu daha özerk, daha yetkin ve sanatsal olarak daha özgün bir yaratıcıya dönüştüren güçlü bir katalizör olduğunu doğrulamaktadır. Teknoloji, doğru kullanıldığında insan yaratıcılığının yerini alan bir tehdit değil, aksine onun potansiyelini genişleten ve daha önce mümkün olmayan sanatsal kapıları aralayan bir partnerdir. Bu yeni paradigma, geleceğin müzisyenlerinin sadece icracı değil, aynı zamanda kendi sanatsal evrenlerinin yaratıcıları ve yöneticileri olacağının habercisidir. Bu çalışmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda, müzisyenler, eğitimciler ve gelecek araştırmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Müzisyenler ve Uygulayıcılar İçin

Sanal çalgıların sadece eksik enstrümanları tamamlayan bir "yedek" olarak değil, aynı zamanda yeni tınısal ve kültürel kombinasyonlar denemek için bir yaratıcı palet olarak görülmesi teşvik edilmelidir (Kramer, 2021). Bu, sanatçıların daha önce mümkün olmayan hibrit müzikal dokular yaratarak sanatsal kimliklerini genişletmelerine olanak tanır.

Teknik mükemmeliyetçiliğin ötesine geçerek, bu çalışmada da vurgulanan "insanlaştırma" tekniklerine (velocity, zamanlama, otomasyon vb.) odaklanmak, dijital üretimlerin ifade gücünü ve dinleyiciyle kurduğu duygusal bağı artıracaktır. Bu, sanal olanı insani bir ifade aracına dönüştüren bilinçli sanatsal bir çaba gerektirir (Klein, 2016).

Müzik Eğitimcileri İçin

Bu çalışmanın bulguları, müzik eğitimi müfredatlarının güncellenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Modern müzisyenin hibrit rollerini yansıtacak şekilde; yapay zeka ve telif hakkı gibi yeni konuları da içeren DAW okuryazarlığı, temel prodüksiyon ve miks teknikleri de temel bir yetkinlik olarak öğretilmelidir (Zhang, 2025; Canyakan, 2017).

Sanal çalgılar ve interaktif müzik yazılımları, öğrencilerin bireysel pratiklerini destekleyen ve yaratıcılıklarını teşvik eden önemli araçlardır (Karaöngel & Çiftci, 2022). Bu tür teknolojiler öğrenci motivasyonunu artırmakta ve bireysel çalışma süreçlerini daha verimli hale getirmektedir (Virkkula, 2020). Bu doğrultuda, öğrencilere, bu çalışmadaki örnek olaya benzer şekilde, farklı müzik kültürlerini teknoloji aracılığıyla birleştiren proje tabanlı ödevler verilmesi, hem teknik becerilerini hem de yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirecektir.

Gelecek Araştırmalar İçin

Bu çalışma tek bir örnek olay ile sınırlıdır. Farklı müzik türlerinde (caz, elektronik müzik, rock vb.) ve farklı müzikal geçmişlere sahip müzisyenlerle yapılacak yeni örnek olay çalışmaları, teknolojinin kişisel gelişim üzerindeki etkilerini daha geniş bir bağlamda ortaya koyacaktır.

Michałko ve diğerlerinin (2022) de belirttiği gibi, sanal çalgıların en büyük sınırlılıklarından biri olan dokunsal geri bildirim eksikliğini gidermeye yönelik yeni arayüzler ve insan-bilgisayar etkileşimi (HCI) üzerine yapılacak araştırmalar, sanal ve fiziksel enstrüman deneyimi arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olabilir.

Son olarak, insan ve yapay zekâ (AI) iş birliğinin müziksel yaratım süreçlerine ve müzikal performansa olan etkilerini inceleyen uygulamalı araştırmalara duyulan ihtiyacın artacağı öngörülerek bu kapsamda çok boyutlu bilimsel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2014). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.

Anugrah, A. T., Sukmayadi, Y., & Midyanti, H. I. (2024). Pengembangan Virtual Studio Technology Instrument (VSTi) Suling Sunda. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, *6*(1), 920–931. https://doi.org/10.31004/edukatif.v6i1.6382

Az-zahir, H. U., Sutanto, T. S., & Gunawan, I. (2022). Prototype VSTi Rebab Sunda pada sampler Kontakt sebagai sarana untuk kreasi musik. *Jurnal Seni dan Reka Rancang*, *2*(3), 46–54. https://doi.org/10.17509/swara.v3i2.50628

Barrett, E., & Bolt, B. (Eds.). (2010). *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry*. I.B. Tauris.

Bhaskar, M. (2016). *Curation: The power of selection in a world of excess*. Piatkus.

Bonini, T., & Gandini, A. (2019). "First Week Is Editorial, Second Week Is Algorithmic": Platform Gatekeepers and the Platformization of Music Curation. *Social Media + Society*, *5*(4). https://doi.org/10.1177/2056305119880006

Canyakan, S. (2017). Müzik teknolojisi eğitiminde müzik teknoloğu paradigması [Müzik technologist paradigms in music technology education]. Journal of Human Sciences, 14(4), 4838–4849. https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5013

Cvijanović, I. (2014). Performing sound of the past: Remix in electronic dance music culture. *Muzikologija / Musicology*, (17), 87–104. https://doi.org/10.2298/MUZ1417087C

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, *12*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589

Haseman, B., & Mafe, D. (2009). Acquiring know-how: Research training for practice-led researchers. In *Practice-led research, research-led practice in the creative arts* (pp. 145-161). Edinburgh University Press.

Karaöngel, S., & Çiftci, S. (2022). Sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının öğrencilerin şarkı söyleme becerilerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *19*(48), 1-22. https://doi.org/10.17556/erziefd.1007964

Klein, E. (2016). Feigning humanity: virtual instruments, simulation and performativity. *IASPM@Journal*, *6*(2), 22-48. https://doi.org/10.5429/2079-3871(2016)v6i2.3en

Kramer, E. (2021). Exploring the Virtual Orchestra through Blood, Sweat, and Tears. https://doi.org/10.5281/zenodo.7921729

Ma, H., Zhang, Y., Shan, X., & Hu, X. (2024). Exploring the Impact of Artificial Intelligence on the Creativity Perception of Music Practitioners. Journal of Intelligence, 12(3), 47. https://doi.org/10.3390/jintelligence13040047

Michałko, A., Campo, A., Nijs, L., Leman, M., & Dyck, E. V. (2022). Toward a meaningful technology for instrumental music education: Teachers' voice. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1027042

Moore, A. F. (2002). Authenticity as authentication. *Popular Music*, *21*(2), 209-223. https://doi.org/10.1017/S0261143002002131

Pendergast, S. (2021). Creative music-making with digital audio workstations. Music educators journal, 108(2), 44-56. https://doi.org/10.1177/00274321211060

Rambarran, S. (2021). "Blame it on the Machines" Historical Placings of Digital Virtual Music. İçinde *Virtual Music: Sound, Music, and Media in the Digital Virtual Era* (s. 11–37) Bloomsbury Academic.

Susino, M., & Schubert, E. (2019). Cultural stereotyping of emotional responses to music genre. *Psychology of Music*, 47(3), 342–357. https://doi.org/10.1177/0305735618755886

Théberge, P. (2023). Any sound you can imagine: Then and now. Journal of Popular Music Education, 7(2), 219–229. https://doi.org/10.1386/jpme_00115_1

Tzanetakis, G., Kapur, A., Schloss, W. A., & Wright, M. (2007). Computational ethnomusicology. *Journal of Interdisciplinary Music Studies*, 1(2), 1–24.

Virkkula, E. (2020). Evaluating motivational characteristics in vocational music education within the perspective of self-determination theory. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *12*(1). https://doi.org/10.1186/s40461-020-00098-5

Wang, G. (2017). The laptop orchestra. In A. King, E. Himonides, & S. A. Ruthmann (Eds.), *The Routledge companion to music, technology, and education* (pp. 159–169). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315686431

Wilmering, T., Moffat, D., Milo, A., & Sandler, M. (2020). A History of Audio Effects. *Applied Sciences*, *10*(3), 791. https://doi.org/10.3390/app10030791

Woo, J. L., & Colón Montijo, C. (2024). Technology, Music Education, and Social-Emotional Learning in Latin America. *Journal of Student Research*, *13*(2). https://doi.org/10.47611/jsrhs.v13i2.6790

Zhang, J. (2025). Music education and modern software: How using digital audio workstation (DAW) software influences teaching academic singing? European Journal of Education, 1(1), Article 14653435. https://doi.org/10.1111/ejed.12901

YAPAY ZEKÂ ALANINDAKİ GELİŞMELERİN LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KARİYER TERCİHLERİNE ETKİSİ

Mustafa YAVUZ

Profesör Doktor- Necmettin Erbakan Üniversitesi

mustafayavuz@erbakan.edu.tr

ORCID-ID: 0009-0002-2465-8598

Meltem BAĞHAN

Psikolojik Danışman- Artuğ Eğitim Kurumları

meltembghn@gmail.com

ORCID-ID: 0009-0003-9612-5798

Beyza YAVUZ

Öğretim Görevlisi- Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi

beyza.yavuz@afsu.edu.tr

ORC-ID: 0000-0001-7769-810X

Özet

Bu çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin lise son sınıf öğrencilerinin kariyer tercihleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Fen, meslek, Anadolu ve imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yapay zekâya dair bilgi düzeyleri, deneyimleri, algıları ve bu algıların kariyer yönelimlerine yansımaları, fenomenolojik yaklaşım ile derinlemesine analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmış ve içerik analizi yöntemi ile veriler kategorilere ayrılmıştır. Bulgular, fen ve meslek lisesi öğrencilerinin proje temelli ve uygulamalı öğrenme fırsatları sayesinde yapay zekâ ile daha somut bir ilişki kurduğunu; Anadolu lisesi öğrencilerinin teknolojiyi gözlem yoluyla deneyimlediğini; imam hatip lisesi öğrencilerinin ise etik, toplumsal fayda ve bilgiye hızlı erişim temaları çerçevesinde değerlendirme yaptığını göstermektedir. Öğrenciler genel olarak yapay zekâyı dönüştürücü bir güç olarak algılamakta, bireysel merak, araştırma eğilimi ve teknolojiye açıklık gibi kişisel özellikler, tutum ve öğrenme motivasyonlarını güçlendirmektedir. Araştırma, yapay zekâ farkındalığının kariyer tercihlerine etkisinin okul türüne ve bireysel özelliklere bağlı olduğunu ortaya koymakta ve eğitim politikaları ile rehberlik uygulamalarına önemli katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Üniversite Tercihlerleri, Kariyer Tercihleri, Kariyer Psikolojik Danışmanlığı

Abstract

This study aims to examine the impact of artificial intelligence (AI) technologies on the career choices of high school seniors. The AI knowledge levels, experiences, perceptions, and the reflection of these perceptions on career orientations of students attending science, vocational, Anatolian, and religious high schools were analyzed in depth using a phenomenological approach. Semi-structured interviews were employed as the data collection tool, and the data were categorized using content analysis. The findings indicate that students in science and vocational high schools established a more concrete relationship with artificial intelligence through project-based and hands-on learning opportunities; students in Anatolian high schools experienced technology mainly through observation; and students in religious high schools evaluated AI within the framework of ethics, social benefit, and rapid access to information. Overall, students perceive artificial intelligence as a transformative force, and personal traits such as curiosity, research orientation, and openness to technology strengthen their attitudes and learning motivation. The study demonstrates that the influence of AI awareness on career choices depends on both school type and individual characteristics, providing significant insights for educational policies and guidance practices.

Keywords: Artificial Intelligence, University Preferences, Career Choices, Career Counseling

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin tüm alanlarda etkisini arttırarak gözlemlediğimiz 21. Yüzyılda bireylerin karar alma süreçlerini, bilgiye erişim biçimleri ve mesleki hedefleri de dönüşmektedir. Bu dönüşümde en güncel örnek yapay zekâ teknolojisinde giderek artan bir hızla yaşamın farklı boyutlarına entegre edilmesidir. Ekonomiden iletişime, sağlıktan eğitime birçok alanda etkisini sürdüren yapay zekâ, bireylerin günlük yaşamlarını yeniden yapılandırılmasının dışında mesleki tercihler, kariyer planlaması ve beceri gelişimi gibi kararları da doğrudan etkilenmektedir.

Teknolojik gelişmeler bireylerin yaşam tarzını, eğitim süreçlerini ve mesleki yönelimlerini derinlemesine etkilemektedir. Dijitalleşmenin hız kazandığı 21. yüzyılda, bireylerin bilgiye erişim yolları değişmiş; bu değişim özellikle genç kuşakların düşünme, problem çözme ve karar alma biçimlerine yansımıştır (Kızılhan & Kızılhan, 2016). Teknoloji yalnızca araçsal bir unsur olmaktan çıkmış; bireyin kimlik gelişimi, sosyal ilişkileri ve mesleki hedefleriyle doğrudan ilişkilenen bir olgu haline gelmiştir (Teräs, 2022).

Yapay zeka kavramı ilk olarak 1956 yılında Dartmouth Konferansında literatüre kazandırmış olan John McCarthy kavramın öncüsü olmuştur (Akt. Arslan, 2020). Bu tarihin ardından teknolojik altyapı gelişmeleri ve veri işleme kapasitesindeki artışlar yapay zekanın evrimini hızlandırarak sürekli değişen dinamik bir yapıya bürünmesini sağlamıştır (Temur, 2025). Bu durumun ardından yapay zeka sadece teknolojik bir araç olmaktan çıkarmış bireylerin dünyayı algılayış biçimlerini etkileyen bir olgu haline getirmiştir.

Yapay zekâ (YZ), insan zekâsını taklit eden sistemlerin geliştirilmesini amaçlayan bir teknoloji alanıdır. Günümüzde yapay zekâ uygulamaları eğitim, sağlık, mühendislik ve ulaşım gibi birçok sektörde etkin biçimde kullanılmaktadır (Jordan & Mitchell, 2015). Bu yaygın kullanım, bireylerin bu teknolojiyi algılama ve değerlendirme biçimlerinde farklılaşmalara neden olmaktadır.

Kariyer gelişimleri süresince eğitim yaşantıları edinen, iş dünyasına katılan ve kendisinden beklenilenler çerçevesinde kendi dünyasını anlamlandıran bireyler, doğal olarak değişim sürecinden etkilenmektedirler (Eryılmaz & Mutlu, 2017). Bu bağlamda lise son sınıf öğrencileri hem duygusal hem de bilişsel olarak kariyer planlamalarına yoğun bir biçimde yöneldikleri bir dönem yaşamakta ve bu yönelimleri üzerinde nasıl bir etki bıraktığı sorusu da giderek önem kazanmaktadır. Kariyer gelişim kuramları, kariyer gelişim problemleri ve benzer problemlerin çözümüne yardımcı olmayı amaçlayarak, kariyer danışmanlığı alanında yol gösterici olarak hizmet etmektedirler(Serbes, 2024).

Donald E. Super'ın Yaşam Boyu–Yaşam Alanı Kuramı, kariyer gelişiminin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu ve bireyin farklı yaşam rolleri ile bu süreçte etkileşimde bulunduğunu vurgular. Bu kuram, bireyin benlik kavramını kariyer gelişiminde merkezi bir unsur olarak ele alır ve meslek seçimlerinin bireyin kendini gerçekleştirme süreci ile bağlantılı olduğunu belirtir (Yeşilyaprak, 1995). Super, kariyer gelişimini beş ana aşamaya ayırır: büyüme, keşfetme, yerleşme, sürdürme ve çekilme; bu aşamalar bireyin yaşam dönemleri boyunca karşılaştığı gelişim görevlerini kapsar (Kalaycıoğlu, 2018). Araştırma döneminde olan bireyler, bu dönemde bireysel özellikleri ve mesleki özellikleri arasında ilişki kurmaya başlarlar. İlgileri, yetenekleri, değerleri vb. pek çok bireysel özellikleri hakkında araştırma yaparlar. İlgilerini çeken etkinlikleri yaparken aynı zamanda da bu etkinliklerde ne kadar başarılı olabileceklerini düşünmektedirler. Meslek seçimi ile bireysel özellikleri arasındaki yakın ilişkiyi fark ederler (Eryılmaz & Mutlu, 2017). Ayrıca kuram, bireyin çevresel faktörlerden (aile, okul, toplum) etkilendiğini ve kariyer kararlarının yalnızca bireysel özelliklerle değil, sosyal etkileşimlerle de şekillendiğini vurgular (Bakır & Dilmaç, 2024).

Bu doğrultuda yapay zekânın lise düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkilerini nitel boyutta inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın özgünlüğü, öğrencilerin yapay zekâya dair anlam dünyalarını kendi ifadeleriyle aktardıkları deneyimlerinden yola çıkarak kariyer tercih süreçlerine ışık tutmasında yatmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınava hazırlık sürecindeki lise son sınıf öğrencilerinin yapay zekâ ile ilgili bilgi edinme süreçlerini, bu bilgiler doğrultusunda oluşturdukları anlamları ve söz konusu anlamların öğrencilerin kariyer tercihleri üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemektir. Çalışmada, öğrencilerin yapay zekâ algıları, günlük yaşamda kullanım biçimleri, teknolojiyle kurdukları etkileşim düzeyleri ve bu etkileşimlerin mesleki yönelim ve kariyer tercihlerine yansımaları, katılımcıların öznel deneyimleri üzerinden analiz edilerek ortaya konacaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, yapay zekâ teknolojilerinin lise son sınıf öğrencilerinin kariyer tercihleri üzerindeki etkisini anlamaya yönelik olması bakımından hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemli bir yere sahiptir. Günümüzde yapay zekâ yalnızca teknolojik bir yenilik olmayıp, bireylerin düşünme biçimlerini, değerlerini ve gelecek kararlarını şekillendiren güçlü bir faktör hâline gelmiştir. Bu bağlamda araştırma, öğrencilerin yapay zekâyı nasıl algıladıklarını, bu algıların kariyer planlama süreçlerine nasıl yansıdığını ve geleceğe dair tercihlerini nasıl yönlendirdiğini ortaya koyarak, eğitimciler, okul psikolojik danışmanları ve kariyer rehberliği uzmanlarına değerli veriler sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin teknolojik dönüşüm karşısında bilinçli ve uyumlu kariyer kararları alabilmelerini destekleyecek rehberlik uygulamalarına, eğitim politikalarına ve kariyer danışmanlığı yaklaşımlarına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırma, nitel bir desen olan fenomenolojik yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilmiş olup belirli sınırlılıklar çerçevesinde ele alınmıştır. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde üniversiteye hazırlık sürecinde bulunan 12. sınıf öğrencileriyle sınırlı olup, elde edilen bulgular yalnızca bu katılımcı grubunun deneyimlerini ve algılarını yansıtmaktadır.

Araştırma Soruları:

1. Lise son sınıf öğrencileri yapay zekâ hakkında ne tür bilgilere sahiptir ve bu bilgileri hangi kaynaklardan edinmektedirler?
2. Öğrenciler günlük yaşamlarında yapay zekâ uygulamalarını nasıl deneyimlemekte ve bu deneyimler yapay zekâya bakış açılarını nasıl şekillendirmektedir?
3. Öğrenciler, yapay zekâ teknolojilerinin meslekler üzerindeki olası etkilerini nasıl algılamaktadır?
4. Öğrencilerin kişilik özellikleri ve bireysel yeterlilikleri, yapay zekâ gelişmelerine ilişkin değerlendirmelerini ve beklentilerini nasıl şekillendirmektedir
5. Yapay zekâ alanındaki gelişmeler, lise son sınıf öğrencilerinin kariyer tercihlerini ne yönde ve ne düzeyde etkilemektedir?
6. Öğrenciler, mevcut kariyer hedeflerini belirlerken yapay zekâ alanındaki gelişmeleri nasıl bir faktör olarak değerlendirmektedir?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, veri analizi ve etik ilkeler hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiş; ayrıca araştırma etiğine ilişkin açıklamalar da sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin yapay zekâya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantıların kariyer tercihlerine etkisini anlamaya yönelik olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşadıkları deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine anlamayı hedefleyen araştırmalardır. Bu doğrultuda, çalışmanın deseninde fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı benimsenmiştir. Fenomenolojik desen, bireylerin belirli bir olguya ilişkin farkındalıklarını, deneyimlerini ve bu olguyu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlar (Melike Tekindal & Şerife Uğuz Arsu, 2020). Bu araştırmada ele alınan temel olgu, öğrencilerin yapay zekâya dair bilgi ve algıları ile bu durumun kariyer tercihlerine olan yansımalarıdır. Araştırma kapsamında katılımcıların söz konusu olguyu nasıl deneyimledikleri, nasıl tanımladıkları ve bu deneyimlerin mesleki yönelimlerini nasıl etkilediği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde öğrenim gören ve üniversite sınavına hazırlık sürecinde olan 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, belirli bir konuda deneyimi ya da bilgisi olan bireylerin seçilmesini sağlar.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların, hem üniversiteye geçiş süreci içerisinde yer alıyor olmaları hem de yapay zekâya dair temel düzeyde bilgi veya farkındalık sahibi olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların araştırma konusu olan yapay zekâ ve kariyer tercihleri arasında ilişki kurabilecek yeterli bilişsel düzeye ve yaşantıya sahip olmaları sağlanmıştır. Katılımcı sayısı, nitel araştırmalarda derinlemesine veri elde etmeyi mümkün kılacak şekilde belirlenmiş; görüşmeler veri doygunluğuna ulaşana dek sürdürülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem katılımcıya kendi deneyimlerini özgürce ifade etmeyi hem de belirlenen konu hakkındaki sorulara cevap bulmada olanak sağlar. Görüşme formu, alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış, pilot uygulama sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşmeler, katılımcılarla bire bir ve yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 20–40 dakika arasında sürmüş, katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Elde edilen ses kayıtları daha sonra yazılı döküm hâline getirilmiş ve analiz sürecine hazırlanmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği ortamın sessiz, rahat ve güvenli olmasına özen gösterilmiş; öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri için gerekli psikolojik ortam sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden "içerik analizi" tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi bilgi iletişim ortamlarının (fotoğraflar, filmler, şarkı sözleri, reklamlar,

vb.) içeriklerini incelemeye yönelik nitel bir tekniktir. İçerik analizi yapmak için öncelikle analiz edilecek bir materyal kümesi belirlenmekte ve ardından içeriğin belirli yönlerini kaydetmek için bir sistem oluşturulmaktadır (Alanka, 2024).

Verilerin kodlama sürecinde araştırmacı, verilerin anlamlı bütünler halinde nasıl bölümlere ayrılacağını, ayrılan bu bölümlere nasıl bir kod verileceğini ve bu farklı bölümlerde yer alan verilerin benzer kodlarla düzenlenip düzenlenmeyeceğini dikkate almak zorundadır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Etik İlkeler

Araştırma sürecinde Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu kullanılarak katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, süreci, gizlilik esasları ve istedikleri zaman araştırmadan çekilme hakları açık şekilde ifade edilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş, görüşme kayıtları yalnızca araştırma amacıyla kullanılmış ve veriler analiz sonrasında güvenli şekilde imha edilmiştir.

Etik kurul izni Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından #19319.R1 başvurusu yapılarak onaylanmıştır. Ayrıca, okul idarelerinden de gerekli izinler alınmış; veli onayı gerektiren durumlarda öğrenci velileriyle iletişime geçilmiştir.

BULGULAR

Lise son sınıf öğrencileri yapay zekâ hakkında ne tür bilgilere sahiptir ve bu bilgileri hangi kaynaklardan edinmektedirler?

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu yapay zekâyı insan hayatını kolaylaştıran, teknolojik ilerlemenin bir sonucu olan sistemler olarak tanımlamıştır. Öğrenciler, yapay zekânın günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bir kavram olduğunu, ancak bilgi düzeylerinin lise türlerine göre farklılaştığını belirtmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinin, okul projeleri ve uygulamalı dersler aracılığıyla yapay zekâ hakkında daha somut bilgiler edindikleri görülmüştür. Fen lisesi öğrencileri, okullarındaki fiziksel donanım ve laboratuvar olanakları sayesinde yapay zekâyı daha derinlemesine öğrenebilmiştir. Anadolu lisesi öğrencileri konuyu daha çok sosyal medya, internet ve haber kaynaklarından edindikleri genel bilgilerle tanımlarken, imam hatip lisesi öğrencileri yapay zekâyı bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yapay zekâya dair bilgi düzeylerinin okul ortamının sağladığı imkânlar ve bilgi kaynaklarının niteliğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler günlük yaşamlarında yapay zekâ uygulamalarını nasıl deneyimlemekte ve bu deneyimler yapay zekâya bakış açılarını nasıl şekillendirmektedir?

Katılımcıların büyük bölümü yapay zekâyı günlük yaşamlarında aktif olarak kullandıklarını belirtmiştir. Öğrenciler özellikle sosyal medya algoritmaları, öneri sistemleri, sanal asistanlar (örneğin Siri, ChatGPT) ve dijital oyunlar üzerinden bu teknolojilerle etkileşim kurduklarını ifade etmiştir. Meslek lisesi öğrencileri yapay zekâyı üretim süreçleriyle ilişkilendirirken, fen lisesi öğrencileri bilimsel projelerde ve deneysel çalışmalarda destekleyici bir araç olarak değerlendirmiştir. Anadolu lisesi öğrencilerinde merak duygusu ve gözlem ön plandayken, uygulama deneyimleri sınırlı kalmıştır. İmam hatip lisesi öğrencileri ise yapay zekâyı daha çok bilgiye erişim ve araştırma süreçlerinde kolaylık sağlayan bir sistem olarak görmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin yapay zekâyı yaşamlarının doğal bir parçası olarak deneyimlediklerini ve bu deneyimlerin teknolojiyi daha olumlu ve merak temelli bir bakış açısıyla değerlendirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Öğrenciler, yapay zekâ teknolojilerinin meslekler üzerindeki olası etkilerini nasıl algılamaktadır?

Araştırma bulgularına göre öğrenciler, yapay zekânın meslek yaşamı üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olacağını düşünmektedir. Meslek lisesi öğrencileri, bu teknolojinin iş süreçlerinde insan gücünü destekleyeceği ve üretim verimliliğini artıracağı görüşündedir. Fen lisesi öğrencileri, yapay zekâ sayesinde yeni meslek alanlarının ortaya çıkacağını ifade etmiştir. Anadolu lisesi öğrencilerinin bir kısmı, yapay zekânın işsizlik oranlarını artırabileceği konusunda endişe duyarken diğer bir kısmı bu gelişmeyi "kaçınılmaz bir yenilik" olarak değerlendirmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri ise insan emeğinin korunması gerektiğini vurgulamış ve teknolojik dönüşümün etik boyutuna dikkat çekmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin mesleklere yönelik algılarında hem fırsat hem de tehdit unsurlarını birlikte değerlendirdiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin kişilik özellikleri ve bireysel yeterlilikleri, yapay zekâ gelişmelerine ilişkin değerlendirmelerini ve beklentilerini nasıl şekillendirmektedir?

Katılımcıların ifadeleri, bireysel özelliklerin yapay zekâya yönelik değerlendirmelerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Meslek ve fen lisesi öğrencileri, uygulamalı becerilerini güçlü bulan, yeniliğe açık ve araştırmacı bireyler olarak kendilerini tanımlamıştır. Bu özellikler, onların yapay zekâya karşı daha olumlu ve öğrenmeye istekli bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Anadolu lisesi öğrencileri bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak teknolojiye yönelik daha temkinli bir yaklaşım sergilemiştir. İmam hatip lisesi öğrencilerinde ise merak, öz disiplin ve ahlaki değerlere bağlılık ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin kişisel yeterliliklerinin, yapay zekâya yönelik ilgi, tutum ve beklentilerini doğrudan etkilediği görülmektedir.

Yapay zekâ alanındaki gelişmeler, lise son sınıf öğrencilerinin kariyer tercihlerini ne yönde ve ne düzeyde etkilemektedir?

Araştırma sonucunda yapay zekâ gelişmelerinin öğrencilerin kariyer farkındalıklarını artırdığı belirlenmiştir. Meslek lisesi öğrencileri, kendi alanlarıyla bağlantılı teknolojik yenilikleri kariyer planlarına dahil etme eğilimindedir. Fen lisesi öğrencileri, mühendislik, veri bilimi ve bilişim teknolojileri gibi yapay zekâ temelli alanlara yönelme isteği taşımaktadır. Anadolu lisesi öğrencilerinde yapay zekâ farkındalığı bulunmakla birlikte bu farkındalık çoğunlukla dolaylı etkiye sahiptir; kariyer tercihlerinde belirleyici olmaktan ziyade bilgilendirici bir faktör olarak rol oynamaktadır. İmam hatip lisesi öğrencileri, teknolojik ilerlemelerin farkında olmakla birlikte etik değerlere uygun meslek seçimine daha fazla önem vermektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin kariyer yönelimlerinin hem okul türü hem de kişisel ilgi alanlarıyla paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, mevcut kariyer hedeflerini belirlerken yapay zekâ alanındaki gelişmeleri nasıl bir faktör olarak değerlendirmektedir?

Katılımcıların büyük bir bölümü yapay zekâ gelişmelerini kariyer planlarında dikkate alınması gereken önemli bir unsur olarak görmektedir. Meslek ve fen lisesi öğrencileri, yapay zekânın gelecekte istihdam potansiyeli yüksek bir alan olduğunu belirtmiştir. Anadolu lisesi öğrencileri için yapay zekâ, kariyer tercihlerinde dolaylı etkiye sahip bir farkındalık unsurudur. İmam hatip lisesi öğrencileri, kariyer tercihlerinde insani, etik ve toplumsal değerlere öncelik verdiklerini, ancak teknolojik gelişmeleri de göz ardı etmediklerini ifade etmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin kariyer hedeflerini belirlerken teknolojik yenilikleri kendi değer sistemleriyle bütünleştirdiklerini göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, yapay zekâ teknolojilerinin lise son sınıf öğrencilerinin kariyer tercihleri üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla yürütülmüş ve elde edilen bulgular, öğrencilerin yapay zekâya ilişkin bilgi düzeyleri, deneyimleri, algıları ve kariyer yönelimlerinin lise türlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Fen ve meslek lisesi öğrencileri, proje temelli öğrenme ve uygulamalı çalışmalar sayesinde yapay zekâ ile daha somut bir ilişki kurarken, Anadolu lisesi öğrencileri teknolojiyi gözlem yoluyla deneyimlemekte, imam hatip lisesi öğrencileri ise yapay zekâya yaklaşımda etik değerler, toplumsal fayda ve bilgiye hızlı erişim temalarını ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, öğrencilerin eğitim ortamları ve okul türlerine göre teknolojiye dair deneyim ve farkındalıklarının değiştiğini göstermektedir.

Araştırma, öğrencilerin genel olarak yapay zekâyı "dönüştürücü bir güç" olarak algıladığını ortaya koymaktadır. Fen ve meslek lisesi öğrencileri, yapay zekânın meslek alanlarını genişleteceği ve üretim süreçlerinde verimliliği artıracağı yönünde olumlu görüşler bildirmiştir. Anadolu lisesi öğrencileri, bazı mesleklerin yapay zekâ nedeniyle ortadan kalkabileceği kaygısını taşımakla birlikte, bu durumu kaçınılmaz bir yenilik olarak değerlendirmektedir. Bu bulgular, genç bireylerin teknolojik dönüşüm karşısında hem umut hem de belirsizlik duygusunu bir arada yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bireysel özellikleri, merak, araştırma eğilimi, analitik düşünme ve teknolojiye açıklık gibi faktörler, yapay zekâya yönelik tutumlarını ve öğrenme motivasyonlarını güçlendirmekte, kariyer planlamalarında bu teknolojiyi dikkate alma eğilimlerini artırmaktadır.

Bulgular ayrıca, yapay zekâ farkındalığının fen ve meslek lisesi öğrencilerinde doğrudan kariyer tercihlerini etkilediğini, Anadolu ve imam hatip lisesi öğrencilerinde ise bu etkinin dolaylı biçimde gözlendiğini göstermektedir. Bu durum, okul türlerinin öğrencilerin kariyer gelişiminde belirleyici bir çevresel faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin teknoloji ve yapay zekâya dair farkındalıklarının artırılması ve bu farkındalığın kariyer planlamasına etkin bir şekilde yansıtılması, eğitim kurumlarının sunduğu imkânlar ve rehberlik hizmetlerinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir.

Araştırmanın sonuçları, lise öğrencilerinin yapay zekâya karşı merak, öğrenme isteği ve keşfetme eğilimi taşıdığını göstermekte olup, bu potansiyelin desteklenebilmesi için çeşitli önlemler alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öncelikle, lise müfredatına yapay zekâ ve dijital okuryazarlık konularını içeren ders veya seçmeli modüller eklenmeli ve özellikle fen ve meslek liselerinde uygulamalı etkinlikler artırılmalıdır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak teknoloji ve yapay zekâ alanındaki yönelimlerini keşfetmelerine yardımcı olacak şekilde güçlendirilmelidir. Okul türleri arasındaki teknolojik altyapı ve uygulamalı öğrenme imkânlarının eşitlenmesi, fırsat eşitliği açısından önem taşımaktadır. Üniversiteler, teknoparklar ve özel sektörle yapılacak iş birlikleri aracılığıyla atölye, proje ve staj imkânlarının sağlanması, öğrencilerin hem deneyim kazanmalarını hem de kariyer farkındalıklarını artırmalarını destekleyecektir. Ayrıca, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, öğrencilerin yönlendirilmesinde ve eğitim süreçlerinde etkin rol oynamalarını sağlayacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma lise öğrencilerinin yapay zekâ farkındalığını ve kariyer yönelimlerini etkileyen çok boyutlu etmenleri ortaya koymakta ve eğitim politikaları, rehberlik uygulamaları ile kariyer danışmanlığı yaklaşımlarına önemli katkılar sunmaktadır. Elde edilen bulgular, eğitim kurumlarının teknoloji temelli öğrenme ortamlarını güçlendirmesi, öğrencilerin bireysel yetenek ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak kariyer planlamalarını desteklemesi ve yapay zekâ okuryazarlığını yaygınlaştırması gerektiğini açıkça göstermektedir.

KAYNAKÇA

Alanka, D. (2024). Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve. Kronotop İletişim Dergisi, 1(1), 64-84.

Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 71-88.

Bakır, B., & Dilmaç, B. (2024). Çocukların Kariyer Gelişimi ile Temel Psikolojik İhtiyaçları ve Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(1), 240-257.

https://doi.org/10.33206/mjss.1280636

Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam Boyu Gelişim Yaklaşımı Perspektifinden Kariyer Gelişimi ve Ruh Sağlığı. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry, 9(2), 227-227.

https://doi.org/10.18863/pgy.281802

Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam Boyu Gelişim Yaklaşımı Perspektifinden Kariyer Gelişimi ve Ruh Sağlığı. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry, 9(2), 227-227.

https://doi.org/10.18863/pgy.281802

Jordan, M. I., & Mitchell, T. M. (2015). Machine learning: Trends, perspectives, and prospects. Science, 349(6245), 255-260.

https://doi.org/10.1126/science.aaa8415

Kalaycıoğlu, E. (2018). Kariyer Uyum Yeteneğinin ÇAlışanların İş Performansına Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.

Kızılhan, T., & Kızılhan, S. B. (2016). The Rise of the Network Society - The Information Age: Economy, Society, and Culture. Contemporary Educational Technology, 7(3). https://doi.org/10.30935/cedtech/6177

Melike Tekindal & Şerife Uğuz Arsu. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20(1), 153-182.

Serbes, K. (2024). Kariyer Gelişim Kuramları Üzerine Bir Değerlendirme. Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi, 20(1), 162-199.

Temur, S. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: Etik sorunlar ve çözümler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 74, 568-595. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1516576

Teräs, M. (2022). Education and technology: Key issues and debates: Neil Selwyn. International Review of Education, 68(4), 635-636.

https://doi.org/10.1007/s11159-022-09971-9

Yeşilyaprak, B. (1995). Mesleki Gelişim Kuramları Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(6), 43-49.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. bs, C. 2). Seçkin Yayıncılık.

https://eku.comu.edu.tr/index/2/2/etopkaya.pdf

NEOLİBERAL EĞİTİM POLİTİKALARININ ÖĞRETMEN EMEĞİ DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ BİR ÇALIŞMA

Elif DEDE

Yıldız Teknik Üniversitesi (Lisansüstü Öğrencisi)
elf.dd1111@gmail.com

Prof. Dr. Aydın BALYER

Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi
balyer@yildiz.edu.tr

Özet

Bu araştırma, neoliberal eğitim politikalarının öğretmen emeği üzerindeki dönüştürücü etkisini fenomenolojik bir yaklaşımla incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul ve liselerde görev yapan on beş öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi oluşturulurken amaçlı örneklemenin çeşitlerinden olan kartopu örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veriler yüz yüze görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin uygulanmakta olan neoliberal eğitim politikalarını nasıl tanımladığı incelenmiştir. Öğretmenlerin neoliberal eğitim politikalarını eğitimde özelleşmeyi destekleyen, kamunun üzerindeki eğitim masraflarını azaltmaya çalışan, sermayeyi önemsediği için de eğitime ve öğretmen emeğine olumsuz etkileri olan politikalar olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin neoliberal eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğini nasıl dönüştürdüğü ile ilgili düşünceleri incelenmiştir. Genel olarak öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde eski satatüsünün kalmadığı, görevlerinin ve rollerinin sadece sınıf içine hapsedildiği, öğrenciyi sınava hazırlayan bir teknisyene dönüştüğü ve emeğinin değersizleştiği ile ilgili görüşler belirlenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin neoliberal eğitim politikaları ile öğretmenlerin farklı istihdam şekilleri arsındaki bağlantıyı nasıl yorumladıklarını incelemiştir. Genel olarak neoliberal eğitim politikalarının güvencesiz çalışmayı yaygınlaştırmak istediğinden bu istihdam farklılıklarının oluştuğunu belirtmişlerdir. Araştırmada farklı şekillerde istihdam edilen ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin kötüleşen özlük hakları ve kadrolu öğretmenler ile aynı haklara sahip olamama durumunu nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin bu durumun emek sömürüsü olduğunu, haksızlık yapıldığını, mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ve meslektaşları arasında iletişimi zedelediğini düşündüğü belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin geleceğine dair düşünceleri incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak her geçen yıl azaltılan kadro sayıları ve kötüleşen özlük hakları sebebiyle öğretmenliğin tercih edilmeyeceğini ve gelişen teknoloji nedeniyle yapay zeka vb.robotların öğretmenliğin yerini alabileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, eğitim politikaları oluşturucuları için yönlendirici olabilir, çünkü öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve etkililiği eğitim niteliğini doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin çalışma koşullarının, özlük haklarının, maaşlarının hak ettikleri seviyeye çıkarılması gerektiği, öğretmenlerin sosyal ve toplumsal rollerinin ve statülerinin geri kazandırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Neoliberalizm, Öğretmenlik, Öğretmen Emeği Dönüşümü

Abstract

This research examines the distribution of neoliberal education policies on teacher labor through a phenomenological approach. The study's study included five teachers working in middle and high schools. A snowball survey, a type of manual data collection method, was used to generate the data. Data were collected through face-to-face interviews. The study defines how neoliberal education policies are implemented. Teachers interpreted neoliberal education policies as supporting privatization in education, increasing public spending on education, and negatively impacting education and teacher labor due to their emphasis on capital. Teachers' opinions on how neoliberal education policies have transformed the teaching profession were examined. They generally expressed views that the teaching profession has lost its former status in the eyes of society, its duties and roles have been confined to the classroom, it has become a technician preparing students for exams, and its labor has become devalued. The research examined how teachers interpret the connection between neoliberal education policies and different forms of teacher employment. They generally stated that these employment disparities arise because neoliberal education policies promote precarious employment. The study examined how teachers employed in various private schools viewed the deteriorating professional rights and the fact that they no longer have the same rights as permanent teachers. Teachers generally believed this situation constituted labor

exploitation, was unfair, negatively impacted their professional motivation, and damaged communication among colleagues. When teachers' opinions about the future of the teaching profession were examined, they generally stated that teaching would not be a preferred profession due to the ever-decreasing number of positions and deteriorating professional rights, and that developing technology could replace teaching with robots like artificial intelligence. These findings can be instructive for education policymakers, as teachers' professional motivation and effectiveness are important factors that directly impact the quality of education. Based on the results of the research, it was concluded that teachers' working conditions, statutory rights and salaries should be increased to the level they deserve, and that teachers' social and societal roles and statuses should be restored.

Keywords: Neoliberalism, Teaching, Teacher Labor Transformation

GİRİŞ

Kapitalizmin yaşadığı bunalımı çözmek için ortaya çıkmış olan neoliberalizm küresel boyutta kendisini birçok alanda hissettirmektedir. Neoliberal politikalar ekonomik, toplumsal ve siyasal alanlarda etkili olmaktadır. Neoliberal politikalar rekabet, bireysellik, girişimcilik gibi kavramları ön plana almakta ve kamusal alanı daraltıp özelleşmeyi benimsemektedir. Eğitim de bu özelleşmeden nasibini almaktadır. Bu araştırma neoliberal eğitim politikalarının eğitimi, onun önemli bir paydaşı olan öğretmeni ve öğretmenin emeğini nasıl dönüştürdüğünü anlayabilmemize yardımcı bir araştırmadır. Neoliberal eğitim politikalarının eğitimi ve öğretmen emeğini nasıl etkilediği alanyazında yer almaktadır. Alanyazın tarandığında karşımıza çıkanlar şu şekildedir: Devletin eğitim için gerekli maliyetleri karşılayamadığı ve bu sebeple de eğitimde standartın düştüğü ve eğitimde eşitsizliğin var olduğu yönündeki söylemleriyle ortaya çıkan neoliberal politikaların hali hazırda var olan eşitsizliği daha da arttırdığı, eğitimi sermaye alanı haline getirdiği, eğitimi temel ve sosyal bir hak olmaktan çıkardığı, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan kesimin yararlanabildiği bir ayrıcalık haline getirdiği görülmektedir. Bayram (2015), özellikle 24 Ocak 1980 ekonomik kararları ile Türkiye'de eğitim sisteminin özelleşmesinin hızlandığını, uluslararası kuruluşların politikaları ile sağlık ve eğitimin kamusal özelliğini yitirdiğini, eğitimin temel insan hakkı olmaktan çıkarıldığını ifade etmiştir. Diğer yandan öğretmenlik mesleğinde ve öğretmen emeğinde de dönüşümler yaşanmıştır. Buyruk (2015), öğretmenlik mesleğinin toplumdaki iş bölümü görevini yerine getiren ve hayatta kalmak için de gerekli maddi getiriyi sağlayan bir meslek olmasının yanı sıra toplumun inşasını sağladığı için soyut emeğe sahip olduğunu fakat neoliberalizm etkisi ile artık öğretmenlik mesleğinin kapitalizmin denetimine girdiğini, metalaştırıldığını ve böylece toplumsal anlamını yitirmeye başladığını ifade etmiştir. Mezun olmasına rağmen öğretmenlikte istihdam edilmeyen, öğretmenlikte istihdam edilse de farklı istihdam şekilleri sebebiyle düşük ücret, güvencesizlik ile karşılaşan ve ek iş yapmak zorunda kalan öğretmenler hem maddi kaygılar içinde tükenmekte hem de mesleğine uzaklaşmakta, emeğine yabancılaşmaktadır. Esnek ve güvencesiz şekilde istihdam edilen, iyi şartlar elde edebilmek için sürekli rekabet eden, esnek koşullara adapte olmaya çalışan ve öğrencileri bu pratiklere sahip olacak şekilde yetiştirmesi için hazırlanmış müfredatı öğrenciye aktaran öğretmenler istemeseler de neoliberal politikaların hem mağdurları hem de uygulayıcısı olmaktadırlar (Ünal, 2005). Yeni emek gücünü üretmesi için istihdam edilen öğretmenler insanları sömüren sermayeyi üretmektedir. Böylece öğretmenler emeğinin ürününe yabancılaşmaktadır (Harvie, 2014). 1980 öncesinde idealist ve saygın öğretmen tipolojisi 1980 sonrası itaat eden teknisyene dönüşmüştür. Teknisyene dönüştükçe mesleğine ve emeğine yabancılaşan ve saygınlık kaybeden öğretmen geleceğe dair umutsuzluğa kapılmaktadır (Yıldız ve ark., 2013). Öğretmenlik mesleğinin içine düşürüldüğü bu kötü durum, öğretmenlik mesleğini ileride nitelikli bireylerce tercih edilmek istenmeyecek bir mesleğe dönüştürecektir.

Geleceği yakalamak isteyen toplumlar eğitim sistemlerinin en önemli ögelerinden biri olan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını, mutluluğunu ve refah seviyesini üst düzeyde tutmalıdır. Eğitim sistemine şekil veren eğitim politikaları öğretmenlerin emeği üzerindeki etkileri ile öğretmenlerin

mesleki motivasyonlarını, statü ve rollerini, refah seviyesini ve birçok değişkeni de etkilemektedir. Eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanması sürecinde eğitimin niteliğinin ve öğretmen emeklerinin değerinin önceliklendirilmesi önemlidir.

Bu araştırmanın amacı neoliberal eğitim politikalarının öğretmen emeği dönüşümü üzerine nasıl etkilerinin olduğunu ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Neoliberal eğitim politikalarının öğretmen emeği dönüşümü üzerinde etkilerinin değerlendirilmesini hedefleyen bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojik (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin yaşantılarını nasıl yorumladıklarına ve anlamlandırdıklarına dikkat etmektedir (Wade & Tavris, 1990). Fenomenoloji araştırmaları hazırlama, veri toplama, veri düzenleme ve veri analizi basamaklarını içermektedir (Moustakas, 1994). Van Manen (2014), Fenomenoloji deseninin son aşaması olan raporlamanın sıradan yazım sürecinden daha çok bir yansıtma süreci olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle yalnız elde edilen verilerin analizi değil düşünce, duygu ve yorumların da ortaya konulması gerekmektedir (Özdemir & Tuti, 2023). Bu bilgilerden hareketle araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul ve liselerde görev yapan on beş öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi oluşturulurken amaçlı örneklemenin çeşitlerinden olan kartopu örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde çalışmanın konusu ile ilgili bir kişi belirlenmekte ve bu kişinin önerileri ile diğer katılımcılara ulaşılmaktadır (Biernacki & Waldorf, 1981). Yıldırım ve Şimşek (2018), bu süreçte elde edilen katılımcı sayısının bir kartopu gibi büyüdüğünü ve benzer veriler ön plana çıkmaya başlandığında görüşülmesi gereken katılımcı sayısının azalmaya başlayacağını ifade etmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için kullanılacak görüşme formu nitel görüşme soruları hazırlanarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda 15 adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. Görüşme soruları üç kişi tarafından incelenmiş ve yapılan düzenlemeler sonucu görüşme sorularının sayısı 8 olarak güncellenmiştir. Daha sonra görüşme soruları bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından dil bilgisi açısından incelenmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucu oluşan taslak görüşme soruları ile 3 öğretmene pilot uygulama gerçekleştirilmiştir ve sonunda görüşme sorularının en son hali oluşturulmuştur. Pilot uygulamalar görüşme formu sorularının kusurlarından arındırılmasında büyük avantaj sağlamaktadır (Willis, 2015).

Araştırmada veriler yüz yüze görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme, nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir (Punch, 2005). Yüz yüze görüşme tekniğinde veriler sözlü olarak sorulan sorular aracılığıyla toplanır ve bu teknik bir araştırmanın konusu ile ilgili detaylı veri sağlar (Akgün vd., 2013). Görüşmenin amacı, katılımcının iç dünyasına ışık tutarak ilgili olgu ya da olaya bakış açısına ulaşmaktır (Patton, 1987). Türnüklü (2000), görüşme tekniğinin bir madencinin değerli bir madeni derinlemesine aramasına benzetildiğini belirtmiştir. İyi bir görüşmeci olmanın bir yetenek olduğu bu yüzden görüşmenin bilimsel bir teknik olmasının yanında bir sanat olduğu da belirtilmektedir (Berg & Lune, 2019). Her bir görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlenmesi

Nitel analizde fenomenolojik araştırma yaklaşımında kişinin neyi deneyim ettiğini bilebilmenin tek yolu, araştırmacının da fenomeni mümkün olabildiğince doğrudan tecrübe etmesidir (Patton,2014). Bu nedenle araştırmacılar da fenomeni doğrudan deneyimleyen, yani öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerdir. Araştırmada yapılan görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından çözümlenerek, bilgisayar ortamında görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Raporlandıktan sonra verileri çözümleyen araştırmacıların raporları karşılaştırılarak kodlanması sürecinde tutarlılık sağlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden olan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri toplama kısmında elde edilen bilgiler detaylı bir şekilde incelenerek anlamlı bölümlere ayrılarak kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlar arasında ilişkili olan benzer kodlar toplanıp temalar elde edilmiştir. Uzmana danışarak kodlar ve temalar yeniden incelenmiş ve düzenlenmiştir. Bu bağlamda içerik analizi yapılmış ve temalar oluşturularak çözümlenmiştir. Katılımcılara (K1,K2…) kodları verilerek temalaştırılmıştır. Son kısımda ise bulgular tanımlanmış ve elde edilen temalar araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

BULGULAR

Tablo.1. Öğretmenlerin Neoliberal Eğitim Politikaları Tanımı

Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar
Eğitimin Özelleştirilmesi	Kamunun Rolünün Azalması	K1,K2,K4,K7,K8,K13,K14
	Eğitimin Metalaşması	K2,K4,K6,K7,K9,K12
Eşitsizlik ve Adaletsizlik	Fırsat Eşitliğinin Bozulması	K1,K2,K3,K5,K7,K10,K11,K13,K14,K15
Ekonomik Önceliklerin Baskısı	Sermaye Odaklılık	K2,K7,K8,K9,K10,K11,K13,K14,K15

Tablo 1, incelendiğinde, öğretmenlerin neoliberal eğitim politikaları tanımını analiz etmektedir. Katılımcılardan bazıları bu politikaları, kamunun rolünün azalması ve eğitimin metalaştırılması ile eğitimin özelleştirilmesi olarak tanımlarken, bazıları fırsat eşitliğinin bozularak eşitsizlik ve adaletsizlik olduğunu, diğer katılımcılar ise uygulanan neoliberal politikaların sermaye odaklı olduğu için ekonomik önceliklerin baskısı ile şekil aldığını belirtmiştir.

K2" Neoliberal politikaların temelinde kar elde etmek var. Hangi alanda olursa olsun temelde amaç kar elde etmektir. Bu politikalarda ekonomik öncelikler söz konusudur."

Tablo. 2.Öğretmenlik Mesleğinin Neoliberal Dönüşümü

Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar
Emek Sömürüsü	Öğretmen Emeğinin Alınır Satılır Hale Gelmesi	K2, K3,K10,K11,K14
Teknikleştirme ve Robotlaştırma	Öğretmenin Sınava Hazırlayan Teknikere İndirgenmesi	K1,K2,K8,K9,K11,K15
Statü ve Rol Kaybı	Öğretmenin Toplumsal Statüsünün Düşmesi	K4,K5,K7,K14
	Toplumsal Rol Kaybı	K2,K5,K8,K9,K11,K14

Tablo 2, incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin neoliberal dönüşümü ile ilgili düşüncelerini yansıtan alt temalar ve kategorileri göstermektedir. Katılımcılardan bazıları öğretmenlerin emeğinin alınır satılır hale gelmesi ile emek sömürüsüne maruz kaldıklarını, bazıları öğretmenlerin öğrencileri sınava hazırlayan teknikere dönüştürülmesi ile öğretmenlerin teknikleştirildiğini ve robotlaştırıldığını, bazıları ise öğretmenlerin toplumsal rol kaybı yaşadığını, toplumsal statülerinin düşürüldüğünü belirtmiştir.

K8" Öğretmenlerin görevi öğrencileri sınava hazırlama gibi sığ bir hale dönüştürülmüştür. Öğretmen derste ne kadar çok soru çözer ve merkezi sınavlara yönelik ne kadar işe yarar bilgi aktarabilirse o kadar iyi bir öğretmen gözüyle görülmekte."

Tablo.3 Neoliberal Eğitim Politikalarının Öğretmen İstihdamına Etkisi

Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar
Güvencesizleştirme	Kadrolu İstihdamın Azaltılması	K1, K2,K6,K7,K9,K10,K13,K15
Psikolojik Etkiler	Kaygı ve Tükenmişlik	K1,K2,K4,K6,K7,K10,K11,K13,K15
Eğitim Sisteminin Özelleştirilmesi	Kamu Giderlerinin Azaltılması	K2,K4,K5, K9,K11
Performans ve Bireyselleşme	Performansa Dayalı Çalışma	K5, K6, K11,K12
	Dayanışmanın Zedelenmesi	K1,K8,K14

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin neoliberal eğitim politikalarının öğretmen istihdamına etkilerini nasıl değerlendirdiklerini göstermektedir. Katılımcıların çoğu kadrolu istihdamın azaltılarak öğretmen istihdamının güvencesizleştirildiğini, bazıları kaygı ve tükenmişlik hisleri ile psikolojik etkilere maruz kaldığını, bazılarının ise kamu giderlerinin azaltılmasına yönelik eğitim sisteminin özelleştirildiğini, diğer katılımcılar ise performans ve bireyselleşme etkisi ile performansa dayalı çalışmanın ön plana alındığını ve meslektaşlar arası dayanışmanın zedelendiğini ifade etmişlerdir.

K9"Neoliberal politikaların temelinde güvencesizleştirme var zaten. Eğitimde de bu durum uygulanıyor. Öğretmenler eskiden sadece kadrolu olarak istihdam edilirdi. Bu ücretli, sözleşmeli gibi kavramlar sonradan çıktı. Kadrolu olarak çalıştırılmak istenmiyor. Öğretmen atama sayılarına bir bakın. Her geçen yıl daha da azalıyor."

Tablo 4. Neoliberal Eğitim Politikaları Sürecinde Öğretmenlerin Temel Haklarındaki Değişim ve Dönüşüm

Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar
Gösterilen Emek ve Alınan Maaş	Ekonomi	K3,K4,K5,K10,K11,K14
	Emeğin Karşılığını Alamama	K1,K2,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K13,K14
	Özel Sektör Öğretmenleri	K1,K5,K6,K12,K14,K15
Özlük Hakları	Yok Sayılan Haklar	K2,K3,K4,K5,K7,K10,K11,K12,K13,K14,K15

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin neoliberal eğitim politikaları sürecinde öğretmenlerin temel haklarındaki değişim ve dönüşüm ile ilgili görüşlerini alt tema ve kategorilere göre analiz etmektedir. Katılımcıların çoğu öğretmenlerin gösterdiği emek ile aldıkları maaş arasında uyumsuzluk olduğunu, bunda ülkenin içinde bulunduğu ekonomik durumun da etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar öğretmenlerin emeğinin karşılığını alamadığını, özellikle özel sektörde çalışan öğretmenlerin emeğinin karşılığını alamama durumunu daha fazla yaşadığını belirtmişlerdir. Diğer katılımcılar ise yok sayılan haklar ile öğretmenlerin özlük haklarında değişim yaşandığını ifade etmiştir.

K11" Her geçen gün bir önceki güne göre maaşlarımızın alım gücü düşüyor. Ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sorunlar bizleri de etkiledi. Hem maddi hem manevi anlamda zorluklar yaşıyoruz."

K5" İster kamuda ister özel sektörde olsun hiçbir öğretmenin emeklerinin karşılığında yeterli maaşı alabildiğini düşünmüyorum.''

Tablo 5. Farklı Şekillerde İstihdam Edilen Öğretmenler

Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar
Haksızlığa Uğrama	Eşit Şartlarda Çalışma İsteği	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K13,K14,K15
Mesleki İtibar Zedelenmesi	Öğretmenliğin Değersizleştirilmesi	K1,K2,K4,K5,K8,K9,K14

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin neoliberal eğitim politikaları etkisinde farklı şekilde istihdam edilmeleri ile ilgili düşünceleri alt tema ve kategorilere göre analiz edilmektedir. Katılımcılardan bazıları eşit şartlarda çalışmak istediklerini belirtmekte, aynı işi yaptıkları halde farklı şekilde istihdam edilip farklı özlük haklarına sahip olmalarını haksızlık olarak değerlendirmektedir. Katılımcıların bir kısmı ise bu şekilde farklı istihdam ve özlük hakları ile öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilip mesleğin itibarının zedelendiğini ifade etmiştir.

K1 "Bu şekilde öğretmenlerin ayrılmasını çok yanlış buluyorum. Büyük bir haksızlık söz konusu. Aynı işi yapıp neden farklı haklara sahip olunsun ki? Hepimizin insanca ve eşit şartlarda çalışması gerektiğini düşünüyorum. Umarım bir an önce bu haksızlık son bulur."

K2 "Bu öğretmene, öğretmenliğe yapılan bir saygısızlıktır. Emeğinin değersizleştirilmesidir. Öğretmenin itibarını zedelemektedir."

Tablo 6. Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği

Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar
Tercih Edilmeme	Nitelikli Olmayan Öğretmenler	K1, K2,K5,K11,K13,K14
	Kaygı ve Umutsuzluk	K2,K7,K7,K10,K11,K12,K13,K14,K15

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleklerinin geleceği ile ilgili görüşleri alt tema ve kategorilere göre analiz edilmektedir. Katılımcıların çoğu öğretmenlik mesleğinin içinde bulunduğu zor ve kötü koşullar sebebiyle nitelikli bireylerce tercih edilmeyeceğini ve bu durumun eğitim sistemine büyük zararlar vereceğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar bu durumdan dolayı kaygı ve umutsuzluk içinde olduklarını ifade etmiştir.

K1 "Öğrencilerin çoğu öğretmen olmak istemediklerini söylüyorlar. İçlerinde nitelikli öğretmen olabilecek potansiyele sahip öğrenciler bu mesleği seçmeyecek. Öğretmenliği tercih edenler öğretmenlik potansiyeli düşük olan ya da olmayan kişiler olacaktır."

K2 "Öğretmenlik eskiden böyle sorunlarla boğuşulan bir meslek değildi. Sürekli özlük haklarımızın iyileştirilmesini, daha iyi koşullarda çalışabilmeyi beklemekle geçiyor meslek hayatımız. Açıkçası iyiye gideceğine dair umudum yok."

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler, neoliberal eğitim politikalarını tanımlarken bu politikaların eğitimin özelleşmesine yönelik politikalar olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitimin özelleştirilmesi sürecinde kamunun rolünün azaltıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, eğitimde kamu rolünün azaltılıp eğitimin alınır satılır hale gelmesi ile eğitimin metalaştırıldığını ve bu durumun fırsat eşitliği ilkesini zedeleyerek öğrenciler arasında adaletsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin aynı merkezi sınava girmelerine rağmen aynı eğitim imkanlarına sahip olmamalarının fırsat eşitliğine aykırı olduğunu düşünmektelerdir. Öğretmenler, neoliberal anlayışın ekonomik öncelikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ekonomik öncelikleri olan neoliberal eğitim politikaları da eğitime sermaye odaklı yaklaşmaktadır. Öğretmenler, eğitimdeki önceliğin nitelik iken neoliberalizmin eğitimi sermaye alanı yaptıktan sonra eğitimin önceliğinin maddi kazanç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, eğitimde uygulanan sermaye odaklı politikalar nedeniyle de birçok nitelikli eğitimden uzak özel okulların açıldığına değinmişlerdir. Genel olarak neoliberal eğitim politikaları eğitimi sermaye alanı olarak gören, ekonomik öncelikler sebebiyle de fırsat eşitliği ilkesine aykırı ilerleyen politikalar olarak tanımlanmaktadır. Temel hak olan eğitimin nitelikli şekilde ücretsiz olarak bireylere sağlanması adına adımlar atılması önemlidir.

Neoliberal eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğine bazı etkileri olmuştur. Öğretmenler eğitimdeki sermaye odaklı politikalar nedeniyle yetersiz maaşlarla çalıştırılarak emeklerinin sömürüldüğünü ifade etmişlerdir. Özel okullarda öğrenciyi müşteri olarak gören yaklaşım ile de öğretmenlerin öğrenciyi memnun etmeye çalışmak zorunda bırakıldığı, idealist bir bakış açısından uzaklaşmak durumda kaldığı görülmektedir. Emek sömürüsüne uğrayan öğretmenler, görevlerinin de sadece sınıf içine sıkıştırıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden beklenenin öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak, işe yarar bilgiyi öğrenciye aktarmak, müfredatı ders dönemi içerisinde öğrenciye anlatmak olduğu görülmektedir. Birçok öğretmen bu durumun çoğu zaman derste öğrencilerine nasıl oldularını soracak zaman bile bırakmadığından yakınmışlardır. Öğretmenlerin derste müfredatı aktarmaktan, sınavalara hazırlamaktan öğrencilerle sosyal bağ kuramamalarının öğrenciler açısından da olumsuz sonuçları olduğuna değinmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal yönünü geliştirmek gibi önemli bir rolü varken bunun törpülenmiş olmasının en başta yetişen nesil için sonrasında ise toplum için olumsuz sonuçları olacaktır. Öğretmenlerin öğrenciyi merkezi sınavlara hazırlayan bir teknikere dönüştürüldüğü, öğrencinin sosyal yönünü geliştirmekten uzaklaştırılıp hem öğretmenlerin hem öğrencilerin robotlaştırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin üzerindeki bu yükü ve baskıyı

kaldırmak önemli bir adım olacaktır. Öğretmenlerin görevleri ve rolleri sınıf içine sıkıştırılarak onların toplumdaki rehber, lider, yol gösterici rollerini kaybettikleri, toplumsal statülerinin zedelendiği görülmektedir.

Neoliberal eğitim politikalarının öğretmen istihdamına etkileri bulunmaktadır. Neoliberal eğitim politikaları etkisi ile kamudaki kadro istihdamı azaltılarak öğretmenler ücretli, sözleşmeli gibi güvencesiz şekillerde istihdam edilmektedir. Öğretmenlerin, eğitim sisteminin özelleştirilip kamu üzerindeki maddi yükün azalması için kadrolu öğretmen istihdamının azaltıldığını ve ilerleyen süreçte kadrolu öğretmen istihdamının ortadan kaldırılabileceğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler kadrolu istihdamdan mahrum kalma ihtimali nedeniyle kaygı yaşamaktalardır. Diğer yandan güvencesiz istihdam şekillerinin kişilerde işsiz kalma korkusu ile yüksek performans gösterme zorunluluğu ortaya çıkardığını ve kişilerin yüksek performans baskısı ile zor koşullarda daha çok emek vermeye çalıştıkça tükenmişlik hissi yaşadıklarını söyleyebiliriz. Mental açıdan üst seviyede zorluk yaşayan öğretmenlerin öğrencilerine yeterince verimli olamayacağını, bu durumun eğitime olumsuz anlamda etkilerinin olduğunu ve olmaya devam edeceğini söyleyebiliriz. Güvencesiz şekilde çalıştırılan öğretmenlerin işsiz kalma korkusu yaşadığı için bu durumun meslektaşlar arasında yarış halini beslediği ve kişilerarası dayanışmanın zedelenmesine neden olduğu da görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde meslektaşlar arasındaki dayanışma duygusu önem arz etmektedir. Bu duygunun zedelenmesi öğretmenlerin uğrayacakları haksızlıklara karşı da birlik olma güçlerini kırmaya neden olmaktadır. Öğretmenlerin maruz kaldığı bu baskıdan kurtulması insani hakları olduğu gibi ayrıca eğitimde gerekli verimi sağlayabilmeleri için de önemlidir. Bu nedenle güvencesiz istihdam şekillerinin ortadan kaldırılıp sadece kadrolu olacak biçimde öğretmenlerin istihdamı sağlanması önem arz etmektedir.

Neoliberal eğitim politikaları, öğretmenlerin temel haklarında bazı değişim ve dönüşümler yaratmıştır. Öğretmenlerin hepsi emeklerinin karşılığını alamadıklarını belirtmişlerdir. Tüm katılımcıların emeklerinin karşılığını alamadığı konusunda hemfikir olması durumu daha da dikkat edilesi kılmaktadır. Ülkenin ekonomik koşullarının öğretmenleri daha çok tükettiği, maaşlarının alım gücünün gittikçe düştüğü, aldıkları maaşlarla temel yaşam ihtiyaçlarını bile karşılarken zorlandıkları, maaşlarının barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçlara anca yettiği ve sosyal açıdan beslenecekleri ve gelişecekleri aktivitelere sahip olmakta zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenler, özel sektörde çalışan çoğu meslektaşlarının neredeyse asgari ücret kadar maaş aldıklarından yakınmışlardır. Öğretmenlerin yeterli özlük haklarına sahip olmadıkları, sahip olduklarını da yeterince kullanamadıkları görülmektedir. Birçok öğretmen emeklerinin karşılığını alamadıkları için mesleki motivasyon kaybı yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenler emeklerinin karşılığını alamadıkları için kendilerini değersiz hissetmektedir. Motivasyon kaybı yaşayan öğretmenlerin mesleklerinde yeterince verimli olamayacağını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin maaşlarında kayda değer bir iyileştirmeye gidilmesi, özlük haklarının iyileştirilmesi bundan sonra yaşanacak olumsuzlukları önlemek adına önemli bir adım olacaktır.

Öğretmenlerin farklı şekilde istihdam edilmesinin, meslektaşları ile aynı işi yapmalarına rağmen farklı haklara sahip olmalarına sebep olduğu ve öğretmenlerin bunu haksızlık olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin farklı şekilde istihdam edilmeleri, haksızlığa uğramaları meslektaşları arasındaki iletişime zarar vermektedir. Öğretmenler farklı şekilde istihdam edilen meslektaşları ile eşit şartlarda çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu yaşanan durumun öğretmenlerin çalıştığı okul ortamının iklimi ve huzuruna negatif bir etki yaptığını söyleyebiliriz. İklimin, iletişimin sağlıklı olmadığı bir iş ortamında öğretmenlerin de huzurlu ve verimli olabilmesi mümkün olamayacaktır. Öğretmenler, farklı şekillerde istihdam edilirken hem maruz kaldığı zor koşullar hem de öğretmenlik ile ilgisi olmayan kişilerin öğretmen olarak istihdam edilmesi sebebiyle mesleğin niteliğini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu için herhangi bir fakülteden

mezun kişilerin öğretmen olarak istihdam edilmesi eğitim için büyük bir sorun yaratmaktadır. Farklı istihdam şekillerinin ortadan kaldırılması eğitim için önemli bir adım olacaktır.

Öğretmenlerin çoğunun, öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu yetersiz özlük hakları, güvencesiz çalışma koşulları, farklılaştırılmış istihdam şekilleri, toplumsal rollerinin ve statüsünün kaybı nedeniyle nitelikli bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etmeyeceğini düşündükleri görülmektedir. Eğitimin bir toplumu şekillendirmede en önemli faktörlerden biri olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin nitelikli bireyler olması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin içine düşürüldüğü tüm olumsuz şartların değiştirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çoğunun bu şartların iyileşeceğine dair umutsuz oldukları ve ilerleyen zamanlarda daha da kötüleşeceğinden kaygı duydukları görülmektedir. Kamudaki kadrolu istihdamının azalmasının yanında gün geçtikçe ilerleme kaydeden sanal gerçeklik, yapay zeka, robotlar gibi teknolojik gelişmeler öğretmenlik mesleğini öğretmenlerin yerine icra edebilir. Öğretmenlerin bir kısmı bu durumun öğretmenleri işsiz bırakacağından kaygı duymaktadır. Araştırmanın sonucunda, neoliberal eğitim politikalarının öğretmen emeğini olumsuz anlamda etkilediğini ve dönüştürdüğünü söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

Akgün, Ö. E., & Büyüköztürk, Ş., & Çakmak, E. K., & Demirel, F., & Karadeniz, Ş. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Bayram, A.(2015). Özel okul sayıları ve kamu yatırımlarına ilişkin göstergeler. *Eleştirel Pedagoji, 7*(37), 65-70.

Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (4.baskı). (A. Arı, Çev.). Eğitim Yayınevi.

Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological methods & Research, 10(*2), 141-63.

Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü* (1. baskı), İletişim Yayınları.

Harvie, D. (2014). Derslikte değer üretimi ve mücadele: Sermayenin tarafında, karşısında ve ötesinde öğretmenler. A. Yıldız (Ed.), *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene: Öğretmenliğin dönüşümü* (2. baskı, s.179-222) içinde. Kalkedon Yayıncılık.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications.

Özdemir, M., & Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 217-235.

Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation.* Sage Publishing.

Patton, M.Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4nd ed). Sage Publishing.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (1.baskı). (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Siyasal Kitabevi.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(24), 543-559.

Ünal, L. I. (2005). İktisat ideolojisinin yeniden üretim süreci olarak eğitim. *Ekonomik Yaklaşım, 16*(57), 35-50.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-giving Methods in Phenomenological Research and Writing.* Left Coast Press.

Wade, C., & Tavris, C. (1990). *Psychology* (2nd ed.). Harper and Row Publishing Com.

Willis, G. B. (2015). *Analysis of The Cognitive İnterview in Questionnaire Design*. Oxford University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z. & Sarpkaya, D. (2013). Remembering Mahmut Hoca in a neoliberal age" I am not a trader but a teacher!". *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS),11*(3).

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI İLE DEĞERLER EĞİTİMİ

Tuğba YAZICI ÇAKIROĞLU

Öğretim Görevlisi, Gümüşhane Üniversitesi Gümüşhane Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

tugba@gumushane.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-7402-2072

Özet

Bu çalışma, dijital hikâye anlatımının değerler eğitimindeki rolünü kuramsal ve pedagojik açıdan incelemektedir. Dijital hikâye anlatımı, görsel, işitsel ve metinsel unsurları bütünleştirerek soyut değerleri somutlaştıran yenilikçi bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin empati, sorumluluk ve hoşgörü gibi değerleri deneyimleyerek içselleştirmelerini, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda kültürel mirasın dijital ortamda yeniden üretilmesine ve kuşaklararası aktarımına katkı sunmaktadır. Çalışmada, dijital hikâyelerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenmeyi destekleyen yönleri vurgulanmış; bireysel ifade özgürlüğü, empati gelişimi ve eleştirel düşünme becerilerinin güçlendirilmesindeki etkileri tartışılmıştır. Bununla birlikte, teknolojik altyapı eksiklikleri, öğretmen yeterlilikleri ve müfredat yoğunluğu gibi uygulama zorluklarına da değinilmiştir. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımı, değerler eğitiminde çağdaş, etkileşimli ve sürdürülebilir bir pedagojik araç olarak önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dijital hikâye anlatımı, değerler eğitimi, dijital okuryazarlık

VALUES EDUCATION THROUGH DIGITAL STORYTELLING

Abstract

This study examines the role of digital storytelling in values education from theoretical and pedagogical perspectives. Digital storytelling, which integrates visual, auditory, and textual elements, represents an innovative learning method that concretizes abstract values. This approach enables students to internalize values such as empathy, responsibility, and tolerance through experiential learning while enhancing their critical thinking, creativity, and digital literacy skills. It also contributes to the reproduction and intergenerational transmission of cultural heritage in digital environments. The study highlights the cognitive, affective, and behavioral dimensions of learning supported by digital stories, discussing their impact on fostering self-expression, empathy development, and critical thinking skills. Furthermore, it addresses practical challenges such as insufficient technological infrastructure, limited teacher competencies, and curriculum intensity. In conclusion, digital storytelling is proposed as a contemporary, interactive, and sustainable pedagogical tool for enhancing the quality and effectiveness of values education.

Keywords: Digital storytelling, values education, digital literacy

GİRİŞ

Günümüzde dijitalleşme süreci, eğitim alanında köklü dönüşümlere yol açmakta ve değerler eğitiminin yöntemsel boyutunu da yeniden şekillendirmektedir. Geleneksel öğretim teknikleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleme noktasında önemli katkılar sunmaya devam etse de teknolojik araçların eğitim süreçlerine entegrasyonu yeni öğrenme biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı, değerler eğitiminde yenilikçi, etkileşimli ve çok boyutlu bir yöntem olarak dikkat çekmektedir.

Dijital hikâyeler, soyut değer kavramlarını somutlaştırarak öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarına, kültürel mirasla bağ kurmalarına ve demokratik değerlere yönelik duyarlılık geliştirmelerine aracılık eder. Ayrıca, teknolojik araçların etkin kullanımı yoluyla öğrencilerin dijital okuryazarlık ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesini de destekler. Özellikle COVID-19 süreciyle birlikte

yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları, dijital hikâye anlatımını değerler eğitiminde güçlü bir araç haline getirmiştir.

Günümüzde teknoloji ve dijital araçların eğitimde artan kullanımı, değerler eğitimi alanında yeni yöntemlerin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı, değerlerin etkili bir şekilde aktarılmasını sağlayan yenilikçi bir araç olarak öne çıkmaktadır. Dijital hikâyeler, değerlerin somutlaştırılarak öğrenciler üzerinde kalıcı izler bırakmasına katkıda bulunurken, kavramların anlaşılır ve ilgi çekici biçimde sunulmasına da olanak tanır (Derse ve Coşkun, 2021; Kutlucan vd., 2019; Selçuk ve Çelik, 2022).

Dijital hikâye anlatımı, geleneksel anlatım biçimlerinin görsel, işitsel ve metinsel unsurlarla zenginleştirilmesiyle ortaya çıkan bütüncül bir yaklaşımdır. Dijital çağda bilgi akışının hızlanması ve sosyal ilişkilerin dönüşmesiyle birlikte bu yöntem, değerlerin yeni nesillere aktarılmasında önemli bir konuma ulaşmıştır (Yıldız vd., 2020). Öğrencilerin kültürel ve toplumsal farkındalıklarını artırmanın yanı sıra teknolojik beceriler kazanmalarını da desteklemektedir (Ercan ve Kıncal, 2023; Süral ve Girmen, 2019; Zort vd., 2023).

Bu yaklaşım, öğrencilerin pasif alıcı olmaktan çıkıp kendi anlatılarını üretmelerine ve değerleri deneyimleyerek içselleştirmelerine imkân tanır (International Journal of Instruction, 2018). Böylece eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Wardiah vd., 2022; Steinfadt, 2013). Aynı zamanda, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerini kolaylaştırır (Bayazıt vd., 2019).

Dijital araçların çocukların boş zaman etkinliklerini şekillendirmesi, eğitimde bu yöntemin pedagojik potansiyelini daha da artırmaktadır (Yücelyiğit ve Aral, 2020). Dijital platformlar, sosyal sorumluluk, çevre bilinci ve etik davranışların kazandırılmasında önemli işlevler üstlenmektedir (Oduncu, 2021; Omay, 2023). Bu bağlamda öğrenciler, dijital ortamları sanatsal ve yaratıcı ifade yolları olarak kullanarak estetik duyarlılık ve iletişim becerilerini geliştirebilmektedir (Sayılgan, 2019; Öner ve Güneş, 2024). Ayrıca, demokratik değerlere duyarlılık, farklı görüşlere saygı ve etik dijital vatandaşlık davranışlarının gelişimi de desteklenmektedir (Kılıç vd., 2017; Yürektürk ve Coşkun, 2020).

Öğretmenlerin bu süreçte rehberlik rolü kritik önemdedir. Yalnızca dijital beceri kazandırmakla kalmayıp, öğrencilerin etik duruş geliştirmelerine de öncülük etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda dijital ayak izi, siber zorbalık ve bilgi gizliliği gibi konularda bilinç kazandırılması, demokratik ve etik liderlik anlayışıyla yürütülmelidir (Ergin, 2022; Althubyani, 2024).

Bu makale, dijital hikâye anlatımının değerler eğitimindeki rolünü, pedagojik faydalarını ve uygulama potansiyelini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, yöntemin öğrencilerin değerler eğitimine sağladığı katkılar, bilişsel ve dilsel beceriler üzerindeki etkileri ile motivasyonu artırıcı yönleri analiz edilecektir (Wardiah vd., 2022; Steinfadt, 2013). Ayrıca dijital platformların konu odaklı tasarım aktivizmi çerçevesinde değer aktarımına nasıl entegre edilebileceği tartışılacaktır (Oduncu, 2021). Araştırmanın temel amacı, dijital hikâye anlatımının değerler eğitimine entegrasyonunun teorik çerçevesini ortaya koyarak, yöntemin çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine çok yönlü katkılarını ortaya çıkarmaktır.

Günümüzde teknoloji ve dijital araçların eğitimde giderek artan bir şekilde kullanılması, değerler eğitimi alanında yeni yöntemlerin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı, değerlerin etkili bir şekilde aktarılması için önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Dijital hikâyeler, değerlerin somutlaştırılarak öğrenciler üzerinde kalıcı izler bırakmasına katkı sağlar. Ayrıca, dijital hikâye anlatımı, değerlerle ilgili kavramların daha anlaşılır ve ilgi çekici bir biçimde

sunulmasına olanak tanır. Bu yöntem hem bireysel hem de toplumsal düzeyde değerlerin öğrenilmesini destekleyen yenilikçi bir eğitim aracı olarak kabul edilmektedir (Derse ve Coşkun, 2021; Kutlucan vd., 2019; Selçuk ve Çelik, 2022).

Dijital hikâye anlatımı, geleneksel anlatım biçimlerinin teknolojik imkânlarla birleşerek görsel, işitsel ve metinsel unsurları bütünleştirdiği yenilikçi bir yaklaşımdır. Günümüz dijital çağında, bilgi akışının hızlanması ve sosyal ilişkilerin dönüşmesiyle bu yöntem, değerlerin yeni nesillere aktarılmasında önemli bir araç haline gelmiştir (Yıldız vd., 2020). Özellikle değerler eğitiminde karşılaşılan zorluklara çözüm sunarak öğrencilerin hem teknolojik becerilerini hem de kültürel ve toplumsal farkındalıklarını geliştirmelerine katkı sağlar (Ercan ve Kıncal, 2023; Süral ve Girmen, 2019; Zort vd., 2023). Bu yaklaşım, öğrencilerin pasif alıcı olmaktan çıkıp kendi anlatılarını üretmelerine, değerleri deneyimleyerek içselleştirmelerine ve öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermelerine imkân tanır (International Journal of Instruction, 2018). Ayrıca eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini destekler (Wardiah vd., 2022; Steinfadt, 2013).

Dijital araçların çocukların boş zaman etkinliklerini ve teknolojiyle ilişkilerini nasıl şekillendirdiğini anlamak, bu yöntemin pedagojik potansiyelini değerlendirmek için kritik öneme sahiptir (Yücelyiğit ve Aral, 2020). Dijital oyunlar ve diğer çevrimiçi platformlar, değerler eğitiminde fırsatlar sunarken sınırlar da ortaya çıkarabilir (Kaya ve Karaca, 2023). Bununla birlikte, dijital platformların sosyal sorumluluk, çevre bilinci ve etik davranış geliştirme süreçlerinde önemli işlevleri bulunmaktadır (Oduncu, 2021; Omay, 2023).

Dijital hikâye anlatımı, sadece bilgi aktaran bir yöntem değil; aynı zamanda öğrencilerin değer yargılarını sorgulamalarını, farklı bakış açılarını anlamalarını ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerini destekleyen etkileşimli bir öğrenme süreci sunar (Bayazıt vd., 2019). Bu süreçte öğrenciler, dijital araçları sanatsal ve yaratıcı ifade yolları olarak kullanarak estetik duyarlılıklarını ve iletişim becerilerini geliştirebilirler (Sayılgan, 2019; Öner ve Güneş, 2024). Ayrıca bu yöntem, öğrencilerin demokratik değerlere duyarlılık kazanmalarını, farklı görüşlere saygı duymalarını ve etik dijital vatandaşlık davranışları geliştirmelerini teşvik eder (Kılıç vd., 2017). Böylece değerler eğitimi, salt didaktik bir süreç olmaktan çıkıp deneyimsel ve dönüştürücü bir öğrenme ortamına dönüşür (Yürektürk ve Coşkun, 2020).

Öğrencilerin farklı medya formatlarını bir araya getirerek karmaşık konuları anlaşılır ve ilgi çekici biçimde sunabilmeleri, onların hem teknolojik hem de kültürel becerilerini pekiştirir (Baryshnikova vd., 2021; Li vd., 2020). Bu süreç, okuryazarlık becerilerinin yalnızca okuma-yazma değil, aynı zamanda dijital yetkinlikleri de kapsayan çok boyutlu bir yapıya evrilmesine katkı sağlar (Indriyani vd., 2023; Liu vd., 2019). Son olarak, öğretmenlerin bu süreçte liderlik rolü kritik öneme sahiptir. Öğretmenler yalnızca dijital beceri kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin etik duruş geliştirmelerine rehberlik rolü üstlenmelidir. Dijital ayak izi, siber zorbalık ve bilgi gizliliği gibi konularda bilinç kazandırmak, demokratik ve etik liderlik anlayışıyla öğrencilerin aktif katılımını desteklemek, değerler eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Ergin, 2022; Althubyani, 2024).

Bu çalışma, dijital hikâye anlatımının değerler eğitimindeki rolünü, pedagojik faydalarını ve uygulama potansiyelini kapsamlı biçimde ele alarak alanyazına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın yöntemi, nitel ve kuramsal temellere dayalı derleme yaklaşımıdır. Çalışma, dijital hikâye anlatımının değerler eğitimi çerçevesinde oluşturduğu teorik temelleri ortaya koyarak eğitimcilere ve politika yapıcılara yol gösterici bir perspektif sunmayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, yöntemin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarına yönelik çok yönlü katkıları da ortaya konulacaktır.

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ TANIMI VE KAPSAMI

Dijital hikâye anlatımı, ses, görüntü, metin ve etkileşimli öğelerin bir araya gelerek belirli bir anlatı yapısı içerisinde sunulması şeklinde tanımlanabilir (Oduncu, 2021). Geleneksel anlatı formlarından farklı olarak, çoklu medya unsurlarını kullanarak hem duygusal etki hem de kullanıcı etkileşimi sağlar (Chang ve Suh, 2025). Bu yaklaşım, bireysel deneyimlerin yansıtılmasına imkân tanıyan, "ilk ağızdan anlatılan mini-filmler" olarak da nitelendirilmektedir (Rodríguez vd., 2021). Dijital hikâye anlatımı, yazılı ve görsel materyaller, ses kayıtları, müzik ve videoların bütünleşik kullanımıyla belirli bir tema etrafında özgün bir anlatı oluşturmayı içerir (Nair ve Yunus, 2021). Bu süreçte kullanılan yazılımlar, metinsel, işitsel ve görsel öğelerin entegrasyonunu sağlayarak katılımcılara etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunar (Moradi ve He-fang, 2019; Rizvić vd., 2020). Böylelikle hikâye anlatımı, tek yönlü bilgi aktarımını aşarak, çok boyutlu ve katılımcı bir öğrenme ve paylaşım ortamına dönüşür (Bayazıt vd., 2019).

Ayrıca, dijital hikâyeler kültürel mirasın ve değerlerin yeni nesillere aktarımında dinamik bir araç olarak öne çıkar (Üçer vd., 2020). Bu yöntem hem pedagojik yaklaşımları destekler hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi yetkinliklerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar (Rahime, 2021; Steinfadt, 2013). Aynı zamanda, öğretimsel mesajların öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilmesini kolaylaştırarak daha ilgi çekici öğrenme ortamları yaratır (Smeda vd., 2014). Özellikle değerler eğitiminde, soyut kavramların somutlaştırılmasını ve öğrencilerin kişisel deneyimlerle ilişkilendirilmesini mümkün kılar (Rahman ve Bakar, 2020).

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ PEDAGOJİK TEMELLERİ

Öğrenme Kuramları ve Dijital Hikâye

Dijital hikâye anlatımı, yapılandırmacı öğrenme kuramlarıyla güçlü bir uyum içindedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu aktif olarak yapılandırılması gerektiğini savunur. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı, öğrencilere bilgilerini oluşturma, anlamlandırma ve yeniden yapılandırma fırsatı sunar. Öğrenciler, hikâye üretim sürecinde verileri toplar, analiz eder, sentezler ve ifade eder; böylece analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirirler. Aktif öğrenme ortamlarında dijital hikâyelerin kullanımı, öğrencilerin edindikleri bilgileri kendi deneyim ve perspektifleriyle harmanlamalarına olanak tanır. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarında dijital hikâyeler, öğrenme ortamını zenginleştirerek öğrencilerin teknolojiyle etkileşimini artırır ve öğrenmeye katılımı teşvik eder. Bu süreç hem bireysel hem de sosyal öğrenmeyi destekler; zira öğrenciler kendi hikâyelerini üretirken aynı zamanda grup içinde iş birliği, iletişim ve ortak problem çözme becerilerini de geliştirme imkânı bulurlar (Turgut ve Kılıç, 2015; Kocaman-Karoğlu, 2015).

Dijital Hikâye Anlatımında Çoklu Duyusal Öğrenme

Dijital hikâye anlatımı, farklı duyusal kanalları kullanarak öğrenme sürecini destekleyen etkili bir yöntemdir. İşitsel, görsel ve işlevsel içeriklerin bir araya gelmesi, öğrencilere zengin ve çeşitlilik içeren bir öğrenme deneyimi sunar. Bu çoklu duyusal yaklaşım, bireysel öğrenme farklılıklarına uyum sağlaması bakımından önemlidir; çünkü her öğrenci farklı duyusal kanalları kullanarak öğrenmeye daha yatkın olabilir. Örneğin, görsel öğrenenler için video ve grafikler öne çıkarken, işitsel öğrenenler sesli anlatımlardan daha fazla yararlanabilir. Dijital hikâyeler, yalnızca bilişsel süreçleri değil aynı zamanda duygusal süreçleri de öğrenme sürecine entegre eder. Duygu, öğrenmede güçlü bir tetikleyici olarak yeni bilgilerin anlaşılmasını ve uzun süreli belleğe aktarılmasını kolaylaştırır. Bu nedenle dijital hikâye

aracılığıyla sunulan değer temelli içerikler, öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal farkındalıklarını geliştirir. Aynı zamanda empati ve sorumluluk gibi sosyal-duygusal becerileri destekleyerek, öğrenmenin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamasını sağlar. Böylece öğrencilerin ilgisi ve dikkatleri artarken, öğrenmenin yol açtığı bilişsel kazanımlar da pekiştirilmiş olur (Kutlucan vd., 2019; Turgut ve Kılıç, 2015).

Değerler Temelli Dijital Hikâye Tasarımı

Değerler eğitimi için dijital hikâye tasarlarken, değerlerin senaryoya etkin bir şekilde entegre edilmesi gerekir. Hikâyenin temel mesajında seçilen değerlerin somutlaştırılması, öğrencilerin bu değerleri daha iyi anlamalarını sağlar. Dramatik yapılandırma ile hikâyede verilen değerler, olay örgüsü ve karakterlerin deneyimleriyle desteklenir, böylece değerler etkili bir şekilde anlatılır. Ayrıca, yaş gruplarına ve eğitim düzeyine uygun içerik geliştirmek, hikâyenin anlaşılırlığını ve etkisini artırır. Küçük yaş grupları için daha basit ve somut anlatımlar tercih edilirken, üst düzey öğrenciler için daha karmaşık ve derinlemesine senaryolar oluşturulabilir. Bu tasarım ilkeleri doğrultusunda geliştirilen dijital hikâyeler, değerlerin öğrenilmesinde etkili yöntemler arasında yer almaktadır (Ayten ve Polater, 2021; Kutlucan vd., 2019; Selçuk ve Çelik, 2022).

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ DEĞERLER EĞİTİMİNE ETKİSİ

Dijital çağın sunduğu imkânlar, eğitim süreçlerinin hem içerik hem de yöntem açısından dönüşümüne zemin hazırlamıştır. Özellikle değerler eğitimi, yalnızca teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayan, öğrencilerin davranışlarına ve yaşam pratiklerine yansıması beklenen bir alan olarak önem taşımaktadır. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin değerleri daha etkin bir biçimde öğrenmelerine, içselleştirmelerine ve günlük yaşamlarında uygulamalarına katkı sağlayan yenilikçi bir yöntemdir. Görsel, işitsel ve metinsel öğeleri bütünleştiren bu yaklaşım hem bilişsel hem de duygusal boyutta öğrenmeyi desteklerken, teknolojik ve yaratıcı yeterliliklerin de gelişimini mümkün kılmaktadır.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin tek başına yeterli olmadığı günümüz eğitim ortamlarında, teknoloji destekli uygulamalar giderek önem kazanmaktadır. Bu uygulamalar arasında öne çıkan dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin değerlerle ilgili kazanımlarını çok boyutlu bir bakış açısıyla geliştirmektedir. Öğrencilerin bireysel ifade becerilerini güçlendiren, empati ve sorumluluk gibi temel insani değerleri deneyimlemelerine fırsat veren dijital hikâyeler, aynı zamanda teknolojik okuryazarlıklarını artırarak onları 21. yüzyılın gerektirdiği donanımlarla buluşturmaktadır. Dolayısıyla, dijital hikâye anlatımının değerler eğitimine entegrasyonu, öğrenme-öğretme süreçlerinde kritik bir pedagojik yenilik olarak görülmektedir.

Dijital hikâyeler, öğrencilerin öz-değerlendirme becerilerini geliştirerek kendi davranışları ve kararları üzerine düşünmelerine olanak tanır (Loges ve Jung, 2001). Böylece yalnızca bilgi aktarımı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda değerlerin bireysel düzeyde benimsenmesine katkıda bulunur. Ayrıca, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyerek öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği yetkinlikleri kazanmalarına imkân tanır (Steinfadt, 2013). Nitekim, dijital hikâye anlatımı öğrencilerin düşünce örgütleme, kelime seçimi ve yazılı ifade becerilerini geliştirerek yazma kalitesini artırmaktadır (Wardiah vd., 2022). Görsel ve işitsel öğelerle zenginleştirilen anlatımlar, öğrencilerin karmaşık konuları daha kolay kavramalarına yardımcı olmakta ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir (Yücelyiğit ve Aral, 2020; Oduncu, 2021).

Dijital medyanın ve özellikle sosyal medya platformlarının yaygınlaşması, “influencer” olarak adlandırılan içerik üreticilerini değer aktarımında etkili aktörler haline getirmiştir (Omay, 2023; Bayazı

vd., 2019). Bu kişilerin güvenilirliği ve sundukları içeriklerin inandırıcılığı, genç nesillerin değer algısı üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla, dijital hikâye anlatımının değerler eğitimindeki rolü incelenirken içerik üreticilerinin etik sorumluluklarının göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Mert, 2018). Dijitalleşme süreci, okuryazarlık kavramını geleneksel çerçevenin ötesine taşıyarak çoklu okuryazarlığın önemini artırmıştır (Indriyani vd., 2023). Bu bağlamda, dijital hikâye anlatımı bireylerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini desteklemekte, internet bağımlılığı gibi olumsuzluklara karşı direnç kazandırmakta (Kul, 2020) ve doğrulanmamış bilgi akışına karşı eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Ata, 2019; Öztunç, 2020).

Eğitim müfredatına entegre edildiğinde dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin hem dijital yetkinliklerini güçlendirmekte hem de evrensel değerleri daha sağlam bir zeminde benimsemelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek pasif bilgi alımını aşan öğrenme süreçleri yaratır (Smeda vd., 2014). Bu durum, değişen bilgi toplumu koşullarında bireylerin adaptasyon becerilerini artırmakta ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemektedir (Yürektürk ve Coşkun, 2020). COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin zorunlu hale gelmesiyle dijital araçların önemi daha da artmış, bu dönemde dijital hikâye anlatımı öğrencilerin motivasyonunu ve değerler eğitimine katılımını güçlendiren bir yöntem olarak öne çıkmıştır (Han vd., 2021). Bu süreçte öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları ve dijital yeterlilikleri önem kazanmış, TPAB gibi modeller bu yeterliliklerin değerlendirilmesinde çerçeve sunmuştur (Topcu ve Masal, 2020). Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, öğrenme-öğretim süreçlerinde köklü dönüşümlere yol açmış; bilgiye erişimi kolaylaştırmış ve öğrenci merkezli pedagojilerin uygulanmasına zemin hazırlamıştır (Yazıcı ve Özerbaş, 2022; Kalyani, 2024). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve dijital okuryazarlıklarını artırmaları önemlidir (Kara, 2021). Öğretmen yetiştirme programlarının da bu doğrultuda güncellenmesi, aday öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecektir (Duan vd., 2022).

Dijital hikâye anlatımının "öğrenci üzerindeki davranışsal etkiler, bilişsel ve duygusal etkiler, teknolojik ve yaratıcı yeterliliklerin artması" olarak değerler eğitimindeki etkileri söz konusudur;

Öğrenci Üzerindeki Davranışsal Etkiler

Dijital hikâye anlatımının değerler eğitiminde en belirgin etkilerinden biri, öğrencilerin değerleri yalnızca öğrenmeleri değil, aynı zamanda içselleştirerek günlük yaşamlarına yansıtmalarıdır. Bu süreçte sorumluluk, dürüstlük, hoşgörü ve empati gibi temel değerlerde gözle görülür gelişmeler ortaya çıkar. Öğrenciler, değerleri benimseyerek davranışlarına aktarır; bu da onların sosyal becerilerini güçlendirir. Özellikle grup çalışmaları ve işbirlikçi etkinliklerde katılım oranlarının artması, iletişim becerilerinin gelişmesi ve sınıf içi olumlu etkileşimlerin çoğalması dikkat çekmektedir. Böylece dijital hikâyeler aracılığıyla verilen değerler, öğrencilerin günlük tutum ve davranışlarında somut karşılık bulmaktadır (Ayten ve Polater, 2021; Kutlucan vd., 2019).

Bilişsel ve Duygusal Etkiler

Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin bilişsel kazanımlarını zenginleştiren önemli bir yöntemdir. Hikâye üretimi ve analizi sürecinde öğrenciler, anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Değer odaklı temaların çözümlemesi, kavramsal derinlik kazandırarak değerlerin yalnızca soyut ilkeler değil, günlük yaşamda uygulanabilir davranış biçimleri olduğunu fark ettirir. Aynı zamanda dijital hikâyeler, öğrencilerin duygusal farkındalık ve empati becerilerini destekler. Hikâyelerdeki karakterlerin deneyimleri, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını kolaylaştırır ve duygusal bağ kurmalarını sağlar. Bu süreç, öğrenme motivasyonunu artırarak ders başarısına da olumlu

yansır. Öğrencilerin derse aktif katılımları artar, öğrenmeye yönelik hevesleri güçlenir (Balaman ve Ataman, 2022; Karataş vd., 2016; Livberber ve Tiryaki, 2019)

Teknolojik ve Yaratıcı Yeterliliklerin Artması

Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin teknolojik araçları etkin kullanma becerilerini geliştirmede de önemli bir rol oynar. Çeşitli yazılımlar ve donanımlar kullanarak hikâye üreten öğrenciler, teknolojik okuryazarlıklarını artırırken, aynı zamanda dijital üretim süreçlerine aktif biçimde katılırlar. Bu süreç, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini de besler. Hikâyelerin tasarlanması, senaryolaştırılması ve sunulması sırasında öğrenciler özgün fikirler üretir, karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler geliştirirler. Böylece dijital hikâye anlatımı, bilginin pasif biçimde alınmasından ziyade aktif olarak üretilmesine olanak tanır. Bu deneyim, öğrenmenin kalıcılığını artırarak öğrencilerin bilişsel ve teknolojik becerilerinin eşzamanlı gelişimini destekler (Ayten ve Polater, 2021; Erda ve Eroğlu, 2023; Turgut ve Kla, 2015).

Dijital hikâye anlatımı, değerler eğitiminin yalnızca bilgi aktarımı boyutunu aşarak, öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen bütüncül bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sorumluluk, dürüstlük ve empati gibi temel değerleri içselleştirmelerine katkı sunarken, aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi çağdaş becerilerin gelişimini de mümkün kılmaktadır. Öğretmen rehberliğinde yürütülen bu süreç, öğrencilerin hem bireysel kimlik gelişimlerini hem de toplumsal sorumluluk bilincini güçlendirerek değerler eğitiminin kalıcı ve dönüştürücü bir yapıya kavuşmasına zemin hazırlamaktadır.

Dijital hikâye anlatımının değerler eğitimine entegre edildiğinde öğrencilere çok yönlü katkılar sunmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine hitap eden çoklu duyusal içerikleriyle hem motivasyonu artırmakta hem de kalıcı öğrenme sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin teknolojiyi yaratıcı bir şekilde kullanmalarına olanak tanıyarak onların dijital vatandaşlık, kültürel farkındalık ve etik duyarlılık gibi önemli alanlarda gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla dijital hikâye anlatımı, değerler eğitiminde sürdürülebilir ve yenilikçi bir yöntem olarak eğitim sistemine entegre edilmesi gereken güçlü bir araçtır.

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ DEĞERLER EĞİTİMİNE KATKISI

Dijital çağ, eğitim anlayışını yalnızca akademik başarılarla sınırlı kalmaktan çıkararak bireylerin etik, ahlaki ve toplumsal gelişimlerini de kapsayan bir sürece dönüştürmektedir. Bu dönüşümün merkezinde yer alan dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin değerleri yalnızca öğrenmelerini değil, aynı zamanda içselleştirerek yaşamlarına yansıtmalarını sağlayan güçlü bir yöntemdir. Geleneksel hikâye anlatımının teknolojik araçlarla yeniden yorumlanması, öğrencilerin bireysel ifade özgürlüklerini desteklerken; empati, sorumluluk ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Böylece dijital hikâyeler, değerler eğitiminin çağdaş bir pedagojik yaklaşım olarak yeniden inşa edilmesine imkân tanımaktadır.

Günümüzde dijitalleşme, bireylerin kültürel kimliklerini, toplumsal aidiyetlerini ve değer algılarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı, eğitim süreçlerine entegre edildiğinde öğrencilerin soyut değerleri somut deneyimlerle anlamlandırmalarına olanak tanır. Öğrenciler yalnızca bilgiyi alıcı konumda değil, aynı zamanda üretici konumda yer alarak kişisel değerlerini yaratıcı biçimde ifade etme fırsatı bulurlar. Böylece hem bireysel özgüven hem de toplumsal sorumluluk bilinci güçlenir. Dijital hikâye anlatımı, yalnızca pedagojik bir araç değil, aynı zamanda kültürel aktarım ve etik gelişim için de stratejik bir eğitim yaklaşımıdır.

Dijital çağda eğitim, bireylerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda etik ve ahlaki gelişimlerini de desteklemeyi hedeflemektedir. Bu noktada dijital hikâye anlatımı, değerler eğitiminde pedagojik ve kültürel açıdan öne çıkan yenilikçi bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin kültürel değerleri içselleştirmeleri, toplumsal aidiyet duygusu geliştirmeleri ve bireysel kimliklerini inşa etmeleri açısından önemli bir araçtır (Zort vd., 2023; Ercan ve Kıncal, 2023). Ayrıca, çoklu okuryazarlık bağlamında farklı metin biçimlerini anlama, kültürel çeşitliliğe uyum sağlama ve yeni medya teknolojileri aracılığıyla kendini ifade etme becerilerini güçlendirmektedir (Indriyani vd., 2023).

Değerler eğitimi açısından dijital hikâye anlatımı "bireysel ifade özgürlüğünün desteklenmesi, empati gelişiminin teşvik edilmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin güçlendirilmesi" olmak üzere üç temel katkısıyla öne çıkmaktadır:

Bireysel İfade Özgürlüğünün Desteklenmesi

Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin özgün seslerini bulmalarına ve kişisel değerlerini yaratıcı biçimde ifade etmelerine olanak tanır. Bu süreç, öğrencilerin benlik algılarını güçlendirirken sosyal becerilerini destekler (Atan ve Buluş, 2020). Öğrenciler karmaşık duygusal ve ahlaki temaları kendi deneyimleriyle ilişkilendirme fırsatı bulur. Kullanılan dijital araçlar yalnızca teknik becerilerin gelişimini değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin keyifli ve etkileşimli hale gelmesini sağlar (Süral ve Girmen, 2019). Böylece öğrenciler değerleri ezberlemek yerine deneyimleyerek içselleştirirler.

Empati Gelişiminin Teşvik Edilmesi

Dijital hikâyeler, öğrencilerin farklı bakış açılarını keşfetmelerine ve toplumsal çeşitliliğe duyarlılık geliştirmelerine aracılık eder (Steinfadt, 2013). Farklı karakterler ve kültürel anlatılar üzerinden başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaları, onların zihinsel kuram (theory of mind) kapasitelerini besler (Robin, 2006; Karakaşoğlu ve Özdemir, 2021). Bu süreç, çok kültürlü toplumlarda hoşgörü, kapsayıcılık ve adalet bilincinin gelişimini destekler.

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Güçlendirilmesi

Dijital çağda öğrenciler, bilgiye yalnızca tüketici olarak değil, aynı zamanda sorgulayıcı bir yaklaşımla üretici olarak da katılmak durumundadır. Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin etik sorunlar karşısında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Omay, 2023). Medya içeriklerinin inandırıcılığını sorgulama, özellikle gençlerin dijital ortamlardaki bilgi kaynaklarını dikkatle değerlendirmelerini gerektirir (Bayazıt vd., 2019). Bu sayede öğrenciler, eleştirel dijital vatandaşlık becerilerini geliştirerek bilinçli karar alma süreçlerinde daha yetkin hale gelirler.

Dijital hikâye anlatımı, kültürel mirasın korunması ve aktarılmasında güçlü bir araçtır. Geleneksel oyunların, masalların ve halk kültürünün dijital ortamda yeniden yorumlanması, kuşaklararası aktarımı desteklemekte ve öğrencilerin kültürel kimliklerini modern teknolojilerle harmanlamalarına imkân tanımaktadır (Talu ve Yüzbaşıoğlu, 2020).

Ayrıca bu yöntemin etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve içerik bilgilerini bütünleştirmeleri kritik önemdedir. TPACK modeli, dijital araçların pedagojik stratejilerle uyumlu biçimde derslere entegre edilmesini kolaylaştırmakta; böylece öğrenci merkezli, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ortaya çıkmaktadır (Kara, 2021; Dikmen ve Demirer, 2021; Zahwa vd., 2020). Bu yaklaşımın hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinde yaygınlaştırılması, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerini artırarak yenilikçi uygulamaların sürdürülebilirliğine katkı sunmaktadır (Özden vd., 2024).

Dijital hikâye anlatımı, değerler eğitiminde öğrencilerin soyut kavramları somut ve deneyimlenebilir bir biçimde öğrenmelerini sağlar. Bu süreç, empati, sorumluluk ve hoşgörü gibi değerlerin duygusal bağ kurularak benimsenmesini kolaylaştırır. Öğrenciler değer odaklı dijital hikâyeler hazırlarken sorumluluk alır, yaratıcılıklarını ve teknolojik becerilerini geliştirir; böylece öğrenme süreci hem eğlenceli hem de kalıcı bir deneyime dönüşür (Ayten ve Polater, 2021; Becit ve Çokunsere, 2023; Kutlucan vd., 2019).

Dijital hikâye anlatımı fırsatlar sunduğu kadar riskler de barındırmaktadır. Özellikle dijital oyun ve internetin aşırı kullanımı, çocuklarda dikkat, hafıza ve bilişsel süreçler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Kaya ve Karaca, 2023; Yüce, 2024). Bu nedenle, değerler eğitimi bağlamında dijital hikâye anlatımının dengeli, bilinçli ve sorumlu bir biçimde kullanılması kritik önem taşır. Müfredata entegre edilecek dijital okuryazarlık dersleri, öğrencilerin hem dijital becerilerini geliştirmekte hem de internet bağımlılığı ve siber zorbalık gibi olumsuz etkilerin azaltılmasına yardımcı olmaktadır (Kul, 2020; Mesch, 2009).

Dijital hikâye anlatımı, değerler eğitimine çok boyutlu katkılar sunarak bireylerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve davranışsal gelişimlerini de desteklemektedir. Öğrencilerin empati kurmalarını, farklı bakış açılarını anlamalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayan bu yöntem; bireysel ifade özgürlüğünü teşvik ederek toplumsal çeşitliliğe uyum sürecine katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerini geliştirmesi ve sürecin bilinçli biçimde yönlendirilmesi, yöntemin sürdürülebilir başarısı açısından kritik önemdedir. Dijital hikâye anlatımı değerler eğitiminin yalnızca bilgi aktarımını değil, öğrencilerin bu değerleri deneyimleyerek içselleştirmelerini de mümkün kılmaktadır. Öğrenciler, teknoloji destekli anlatılar sayesinde kültürel mirası tanıma, etik sorumluluk bilinci geliştirme ve çağdaş toplumun gerektirdiği dijital okuryazarlık becerilerini kazanma fırsatı bulmaktadır. Ancak, dijital araçların bilinçsiz kullanımının yol açabileceği dikkat dağınıklığı ve bağımlılık riskleri de göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, değerler eğitimi bağlamında dijital hikâye anlatımının pedagojik planlamayla, dengeli ve sorumlu biçimde uygulanması gerekmektedir.

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMINDA DEĞERLER EĞİTİMİ İÇİN DEĞERLENDİRME VE ÖLÇME ARAÇLARI

Dijital Hikâye Değerlendirme Kriterleri

Dijital hikâye değerlendirmesinde en yaygın kullanılan araç rubriklerdir. Bu rubrikler; hikâyenin içeriği, storyboard bütünlüğü, açıklık, dil kullanımı, özgünlük, duygusal yoğunluk, görsel ve işitsel unsurların uygunluğu ile akıcılık gibi ölçütlere dayanır. Uzman görüşleriyle geliştirilen rubriklerin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılır. Böylece öğretmen ve öğrencilere süreç boyunca yol gösterici bir yapı sağlanır. Eğitim sürecine katkısı ve kullanılabilirliği nedeniyle dijital hikâye rubrikleri giderek yaygınlaşmaktadır (Sarıca ve Usluel, 2016; Turgut ve Kılıç, 2015).

Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin hazırladığı dijital hikâyeler hem öğretmen değerlendirmesi hem de öğrenci öz değerlendirmesiyle analiz edilir. Nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak ürünlerin kalitesi ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri belirlenir. Bu süreç, öğrenme hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını ve değerlerin ne ölçüde içselleştirildiğini ortaya koyar. Ayrıca öğrencilerin gelişim alanları hakkında geri bildirim sağlanarak öğretim stratejilerinin iyileştirilmesine katkıda bulunur (Karataş vd., 2016; Sarıca ve Usluel, 2016).

Rubriklerin Değerler Eğitimi Sürecinde Kullanımı

Rubrikler, öğrencilerin performanslarının objektif biçimde değerlendirilmesini mümkün kılar. Öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönlerinin sistematik olarak belirlenmesine yardımcı olur. Bu yönüyle rubrikler, değerler eğitiminin etkinliğini artırmakta ve dijital hikâye anlatımının pedagojik kalitesini yükseltmektedir (Sarıca ve Usluel, 2020; Şimşek vd., 2018; Sarıca ve Usluel, 2016).

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI İLE DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

Dijital hikâye anlatımının değerler eğitimine sunduğu fırsatlar kadar, uygulama sürecinde karşılaşılan çeşitli zorluklar da bulunmaktadır. Eğitim kurumlarının teknolojik altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin dijital içerik üretimindeki yetersizlikleri ve müfredatın yoğunluğu bu yöntemlerin yaygınlaşmasının önündeki başlıca engellerdir. Özellikle donanım ve internet erişimi gibi teknik sorunlar, öğrencilerin sürece aktif katılımını sınırlarken; öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerindeki eksiklikler yöntemin sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemektedir. Her eğitim yeniliği gibi dijital hikâye anlatımı da uygulamada bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Teknolojik altyapıdan öğretmen yeterliliklerine, müfredat yoğunluğundan zaman yönetimine kadar birçok faktör, bu yöntemin değerler eğitimine etkili biçimde entegre edilmesini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, dijital hikâye anlatımının sunduğu pedagojik fırsatlardan tam anlamıyla yararlanabilmek için bu sorunların sistematik çözümlerle ele alınması gerekmektedir.

Teknolojik Altyapı ve Donanım Problemleri

Dijital hikâye anlatımı uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlardan biri teknolojik altyapı eksiklikleridir. Okulların donanım açısından yetersiz olması, internet erişimindeki sınırlılıklar ve uygun yazılımlara erişimde yaşanan güçlükler, öğrencilerin çalışma fırsatlarını kısıtlamakta ve öğretim sürecini aksatmaktadır. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyerek uygulamanın yaygınlaşmasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla altyapı sorunlarının giderilmesi, dijital hikâye anlatımının etkili bir biçimde kullanılabilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Balaman ve Ataman, 2022; Kocaman-Karoğlu, 2016; Şimşek vd., 2018).

Eğitimcilerin Dijital Hikâye Kullanımında Yeterlilik Sorunları

Öğretmenlerin dijital hikâye anlatımında karşılaştığı en önemli güçlüklerden biri, teknoloji kullanımı ve dijital içerik üretimi konusundaki yetersizlikleridir. Pedagojik formasyonla birlikte teknoloji eğitimindeki eksiklikler, yöntemin verimli uygulanmasını engellemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması ve uygulamalarda sürekliliğin sağlanamaması, başarıyı sınırlandırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik yeterliliklerinin artırılması, eğitim süreçlerinde dijital hikâye anlatımına yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerekmektedir (Erda ve Eroğlu, 2023; Sarıca ve Usluel, 2020; Şimşek vd., 2018).

Müfredat Entegrasyonu ve Zaman Yönetimi

Dijital hikâye anlatımının ders programlarına entegrasyonunda da çeşitli engeller bulunmaktadır. Müfredatın yoğunluğu ve zaman sınırlılıkları, bu yöntemin ders içeriklerinde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca değerler eğitimi müfredatının yeterince desteklenmemesi, dijital hikâyelerin eğitim sürecine dâhil edilmesini güçleştirmektedir. Bu zorluklar, etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında aksamalara yol açmaktadır. Dolayısıyla müfredatın yeniden yapılandırılarak dijital hikâye anlatımını destekleyici hale getirilmesi, uygulamaların başarıya ulaşmasında belirleyici bir unsurdur (Karataş vd., 2016; Kutlucan vd., 2019; Şimşek vd., 2018).

Dijital hikâye anlatımı, değerler eğitimi açısından önemli potansiyeller taşısa da mevcut zorluklar dikkate alınmadığında bu potansiyel tam anlamıyla kullanılamamaktadır. Teknolojik altyapının güçlendirilmesi, öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılması ve müfredatın daha esnek bir yapıya kavuşturulması, yöntemin başarıyla uygulanabilmesi için kritik adımlardır. Bu önlemler hem öğrenci hem de öğretmen motivasyonunu artırarak değerler eğitiminin daha etkin bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Dijital hikâye anlatımının değerler eğitimine entegrasyonunda karşılaşılan zorluklar, aynı zamanda gelişim ve yenilenme için fırsatlar sunmaktadır. Altyapı yatırımları, öğretmen eğitim programları ve müfredat uyarlamaları sayesinde bu engeller aşılabilir. Böylelikle dijital hikâye anlatımı yalnızca teorik bir yöntem olmaktan çıkıp, eğitim sisteminde kalıcı ve sürdürülebilir bir uygulama haline gelebilir.

SONUÇ

Dijital hikâye anlatımı, değerler eğitiminde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerini destekleyen güçlü bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, soyut değer kavramlarının somutlaştırılmasını sağlayarak öğrencilerin empati, hoşgörü, sorumluluk gibi temel insani değerleri daha kolay içselleştirmelerine katkı sunmaktadır. Öğrencilerin hikâyeler aracılığıyla kendi yaşam deneyimlerini yansıtmaları, öğrenme sürecini daha kalıcı ve anlamlı hale getirmektedir.

Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkıp aktif bilgi üreticileri haline gelmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreç, bireysel ifade özgürlüğünü desteklerken aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini teşvik etmektedir. Böylelikle değerler eğitimi, yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkarak öğrencilerin etkin katılımını temel alan bir öğrenme ortamına dönüşmektedir.

Dijital hikâyelerin öğrenme sürecine entegrasyonu, öğrencilerin teknolojiye dayalı üretim becerilerini geliştirmekte ve onların dijital çağın gerektirdiği donanımları kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra, kültürel mirasın korunması ve kuşaklararası aktarım açısından da önemli bir işlev üstlenmektedir. Öğrenciler, dijital araçlar aracılığıyla kültürel değerleri yeniden yorumlama fırsatı bulmakta ve bu değerleri çağdaş bir bağlamda deneyimleyebilmektedir.

Ancak, dijital hikâye anlatımının eğitim ortamlarına entegrasyonunda bazı zorluklar da bulunmaktadır. Teknolojik altyapı yetersizlikleri, öğretmenlerin dijital içerik üretimi konusundaki sınırlı yeterlilikleri ve müfredat yoğunluğu, yöntemin etkili bir biçimde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu engellerin aşılması için öğretmenlerin dijital pedagojik yetkinliklerinin geliştirilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve müfredatın esnek hale getirilmesi önem taşımaktadır.

Dijital hikâye anlatımı yalnızca pedagojik bir yöntem değil, aynı zamanda öğrencilerin etik sorumluluk bilinci geliştirmelerine katkı sağlayan kültürel bir araçtır. Öğrenciler, bu süreçte farklı bakış açılarını anlama, toplumsal sorumluluk bilinci kazanma ve demokratik değerlere duyarlılık geliştirme fırsatı bulmaktadır. Böylelikle değerler eğitimi, dijital çağın gereksinimlerine uygun bir biçimde yeniden yapılandırılabilmektedir.

Sonuç olarak, dijital hikâye anlatımı değerler eğitiminin niteliğini artıran, öğrencilerin motivasyonunu yükselten ve öğrenme sürecini çok boyutlu hale getiren yenilikçi bir yöntemdir. Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde öğrencilerin gelişimine katkı sağlayan bu yaklaşım, eğitim sisteminde sürdürülebilir bir şekilde yer almalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin rehberliği ve eğitim politikalarının desteğiyle dijital hikâye anlatımının değerler eğitiminin temel araçlarından biri haline gelmesi mümkündür.

KAYNAKLAR

Althubyani, A. R. (2024). Digital competence of teachers and the factors affecting their competence level: A nationwide mixed-methods study. Sustainability, 16(7), 2796. https://doi.org/10.3390/su16072796

Ata, F. (2019). Yavaş gazetecilik: Yeni medya gazeteciliği, hızının kurbanı mı oluyor? International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR), 6(45), 3834–3848. https://doi.org/10.26450/jshsr.1603

Atan, A., & Buluş, M. (2020). Aile iletişim becerileri psikoeğitim programının eşlerin iletişim becerilerine ve çift uyumuna etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(1), 255–280. https://doi.org/10.17152/gefad.523779

Ayten, B. K., & Polater, C. (2021). Values education using the digital storytelling method in fourth grade primary school students. International Journal of Education and Literacy Studies, 9(2), 66–73. https://doi.org/10.7575/AIAC.IJELS.V.9N.2P.66

Balaman, F., & Ataman, M. (2022). Teacher opinions on the usability of digital stories in pre-school values education. Journal of Innovative Educational Research, 2(1), 33–42. https://doi.org/10.57135/jier.1160170

Baryshnikova, O., Kostenko, A., & Voskoboynikov, S. (2021). Digital technologies in foreign language learning. E3S Web of Conferences, 273, 12144. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312144

Bayazıt, D. Z., Durmuş, B., & Yıldırım, F. (2019). Pazarlama iletişim aracı olarak yeni medyada dijital etkileyiciler: Vloggerların karakteristik özellikleri ve bilgi birikimi tiplerinin vlogger itibarına etkisi üzerine bir araştırma. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18), 1225–1254. https://doi.org/10.26466/opus.526579

Becit, G., & Çokunsere, O. (2023). Evaluation of the digital story in values education project. International Journal of Progressive Education, 19(5), 83–97. https://doi.org/10.29329/ijpe.2023.503.8

Chang, S., & Suh, J. H. (2025). The impact of digital storytelling on presence, immersion, enjoyment, and continued usage intention in VR-based museum exhibitions. Sensors, 25(9), 2914. https://doi.org/10.3390/s25092914

Derse, G. E., & Coşkun, H. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Değerler Eğitimi Dergisi. https://doi.org/10.34234/ded.738543

Dikmen, C. H., & Demirer, V. (2021). The role of technological pedagogical content knowledge and social cognitive variables in teachers' technology integration behaviors. Participatory Educational Research, 9(2), 398–415. https://doi.org/10.17275/per.22.46.9.2

Duan, S., Exter, M., & Newby, T. J. (2022). Effect of best possible self writing activities on preservice teachers' attitudes towards technology integration. TechTrends, 66(4), 654–664. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00696-y

Ercan, P., & Kıncal, R. Y. (2023). Turkish and Japanese fairy tales in terms of values education. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 382–400. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1247268

Erda, S., & Eroğlu, A. (2023). Digital story creation experiences of Turkish teachers. Turkish Studies - Educational Sciences, 18(1), 1285–1298. https://doi.org/10.7884/teke.1285738

Ergin, O. (2022). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişki. International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR), 9(78), 4502–4517. https://doi.org/10.26450/jshsr.3207

Han, F., Demirbilek, N., & Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin Koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. Cumhuriyet International Journal of Education, 10(2), 537–564. https://doi.org/10.30703/cije.819946

Indriyani, V., Atmazaki, A., & Ramadhan, S. (2023). Dil öğreniminde çoklu okuryazarlık temelli bütünleştirici öğrenme (MULGRANING) modelinin geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim, 48(215), 79–96. https://doi.org/10.15390/eb.2023.11413

International Journal of Instruction. (2018). International Journal of Instruction. https://doi.org/10.12973/iji

Kalyani, L. K. (2024). The role of technology in education: Enhancing learning outcomes and 21st century skills. International Journal of Scientific Research in Modern Science and Technology, 3(4), 5–12. https://doi.org/10.59828/ijsrmst.v3i4.199

Kara, S. (2021). An investigation of technological pedagogical and content knowledge (TPACK) competencies of pre-service visual arts teachers. International Journal of Technology in Education, 4(3), 527–541. https://doi.org/10.46328/ijte.184

Karakaşoğlu, S., & Özdemir, S. (2021). Görme yetersizliği olan ve gören çocukların gelişimsel oyun seviyeleri ile zihin kuramının karşılaştırmalı incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(3), 611–640. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.719171

Karataş, S., Bozkurt, Ş., & Hava, K. (2016). The perspective of history pre-service teachers towards the use of digital storytelling in educational environments [Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatım etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri]. International Journal of Human Sciences, 13(1), 632–648. https://doi.org/10.14687/IJHS.V13I1.3167

Kaya, Ü. Ü., & Karaca, N. H. (2023). The evolutionary transformation of games: Digital games and children's cyber security. TAM Akademi Dergisi, 4(3), 85–100. https://doi.org/10.58239/tamde.2023.03.008.x

Kılıç, B., Kırlı, G., & Esen, F. Ö. (2017). Sosyal medya kullanımı benlik algısı ilişkisi: Turistik tüketiciler üzerine bir araştırma. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 16(1), 70–86. https://doi.org/10.21547/jss.283064

Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1), 1–23. https://doi.org/10.17943/ETKU.29277

Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu: Dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7(1), 1–20. https://doi.org/10.17569/TOJQI.87166

Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi, 4(1), 28–45. https://doi.org/10.33461/uybisbbd.646682

Kutlucan, E., Şakır, R., & İnal, Y. (2019). Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(5), 1983–1996. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3388

Li, K. L., Razali, A. B., Samad, A. A., & Noordin, N. (2020). Effects of digital writing software as a tool for process approach to writing on teacher trainees' academic writing performance. The Journal of AsiaTEFL, 17(4), 1346–1361. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.4.12.1346

Liu, C., Yang, C.-Y., & Chao, P.-Y. (2019). A longitudinal analysis of student participation in a digital collaborative storytelling activity. Educational Technology Research and Development, 67(4), 907–929. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09666-3

Livberber, T., & Tiryaki, S. (2019). Dijital hikâye anlatım biçimleri ile benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Erciyes İletişim Dergisi, 6(1), 228–242. https://doi.org/10.17680/ERCIYESILETISIM.462420

Loges, W. E., & Jung, J.-Y. (2001). Exploring the digital divide. Communication Research, 28(4), 536. https://doi.org/10.1177/009365001028004007

Mert, Y. L. (2018). Dijital pazarlama ekseninde influencer marketing uygulamaları. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 6(2), 1299–1319. https://doi.org/10.19145/e-gifder.431622

Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. CyberPsychology & Behavior, 12(4), 387–393. https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068

Moradi, H., & He-fang, C. (2019). Digital storytelling in language education. Behavioral Sciences, 9(12), 147. https://doi.org/10.3390/bs9120147

Nair, V., & Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. Sustainability, 13(17), 9829. https://doi.org/10.3390/su13179829

Oduncu, S. (2021). Tasarım aktivizmi bağlamında konu odaklı tasarımcılığın dijital platformlarının incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 26(41), 91–112. https://doi.org/10.17484/yedi.887788

Omay, E. G. (2023). Dijital platformlar ve gazetecilik mesleği: İnfluencer gazetecinin yükselişi. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi / Journal of Social Policy Conferences, 84(1), 99–118. https://doi.org/10.26650/jspc.2023.84.1274247

Öner, Y. E., & Güneş, T. (2024). The effect of the digital game developed according to the RETAIN model on academic achievement in the subject of household wastes and recycling. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2), 720–737. https://doi.org/10.46778/goputeb.1413068

Özden, Ş. Y., Yang, H., Wen, H., & Shinas, V. H. (2024). Reflections from a teacher education course built on the TPACK framework: Examining the impact of the technology integration planning cycle on teacher candidates' TPACK development and practice. Social Sciences & Humanities Open, 9, 100869. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100869

Öztunç, M. (2020). İnternet haberciliğinde koronavirüs salgınının sunum biçimi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi (İTOBİAD), 9(2), 1462–1487. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/56503/756934

Rahime, M. D. H. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. International Journal of Child Care and Education Policy, 15(1), 1–19. https://doi.org/10.1186/s40723-021-00081-x

Rahman, N. F. N. A., & Bakar, R. A. (2020). Digital storytelling: A systematic review. Journal of English Language Teaching Innovations and Materials (JELTIM), 2(2), 97–108. https://doi.org/10.26418/jeltim.v2i2.42199

Rizvić, S., Bošković, D., Okanović, V., Šljivo, S., & Zukić, M. (2020). Interactive digital storytelling: Bringing cultural heritage in a classroom. arXiv. https://doi.org/10.48550/arxiv.2011.03675

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (Vol. 2006, No. 1, pp. 709–716). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf

Rodríguez, C. L., Jiménez, M. G., Guijarro, B. M., & González, C. C. (2021). Digital storytelling in education: A systematic review of the literature. Review of European Studies, 13(2), 13. https://doi.org/10.5539/res.v13n2p13

Sarıca, H. R., & Usluel, Y. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: Bir rubrik geliştirme çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6(1), 1–25. https://doi.org/10.17943/ETKU.12600

Sarıca, H. R., & Usluel, Y. (2020). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini dile getirmede alternatif bir ifade aracı olarak dijital hikâye anlatımı atölyeleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(1), 1–18. https://doi.org/10.17244/eku.775361

Sayılgan, Ö. (2019). Bir sanat formu olarak dijital oyun. Anadolu Üniversitesi Sanat & Tasarım Dergisi, 9(2), 322–339. https://doi.org/10.20488/sanattasarim.691266

Selçuk, B., & Çelik, N. (2022). Değerler eğitimi açısından klasik hikâyelerimiz: Cem'îl-i Hikâyet ve Levmi'r-Rivâyet örneği. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. https://doi.org/10.17822/omad.2022.212

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. Smart Learning Environments, 1(1), 6. https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3

Steinfadt, S. J. (2013). Improving 21st century literacy skills and student engagement by integrating digital storytelling across the curriculum [Graduate research paper, University of Northern Iowa]. UNI ScholarWorks. https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1232&context=grp

Süral, İ., & Girmen, P. (2019). Hayat bilgisi dersinde dijital bir değerlendirme. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 289–310. https://doi.org/10.17494/ogusbd.548361

Şimşek, B., Usluel, Y., Sarıca, H. R., & Tekeli, P. (2018). Türkiye'de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8(2), 1–25. https://doi.org/10.17943/ETKU.332485

Talu, E., & Yüzbaşıoğlu, F. (2020). Geleneksel sokak oyunlarının çocuk gelişimine katkılarının "Rafadan Tayfa" çizgi filmi üzerinden incelenmesi. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 4(2), 148–166. https://doi.org/10.32960/uead.769012

Topcu, E. U., & Masal, E. (2020). An overview of mathematics teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge self-evaluation. Gazi Journal of Education Sciences, 6(1), 45–67. https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.01.009

Turgut, G., & Kılıç, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye anlatım yöntemi: Alanyazın araştırması. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6(2), 1–28. https://doi.org/10.17569/TOJQI.57305

Üçer, N., Dağlı, N., & Soyseven, E. (2020). Kahraman miti, olgusu ve yolculuğu üzerine simgesel bir inceleme: Netflix "Hakan Muhafız." Mediaj, 55, 91–106. https://doi.org/10.33464/dorduncukuvvet.727738

Wardiah, D., Hetilaniar, H., Armariena, D. N., & Murniviyanti, L. (2022). The impact of storytelling-based teaching material module toward folklore writing skills. Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 14(4), 6917–6926. https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i4.2733

Yazıcı, E. B., & Özerbaş, M. A. (2022). The analysis of the efficiency of digital education platforms based on various variables. Participatory Educational Research, 9(3), 383–401. https://doi.org/10.17275/per.22.72.9.3

Yıldız, K., Kurnaz, D., & Kırık, A. M. (2020). Nomofobi, netlessfobi ve gelişmeleri kaçırma korkusu: Sporcu genç yetişkinler üzerine bir araştırma. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 321–340. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.669601

Yüce, A. E. (2024). Cost of being online for brain: Changing working memory attributes, associated metacognitive knowledge and long-term memory processing. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry, 17(1), 166. https://doi.org/10.18863/pgy.1433144

Yücelyiğit, S., & Aral, N. (2020). Children's sophisticated use of digital technology. Cumhuriyet International Journal of Education, 9(3), 776–794. https://doi.org/10.30703/cije.773845

Yürektürk, F. N., & Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 986–1003. https://doi.org/10.16916/aded.748300

Zahwa, I., Saptono, S., & Dewi, P. (2020). The interrelation among course mastery, technology integration self-efficacy, and technological pedagogical content knowledge (TPACK) of prospective science teachers. Journal of Innovative Science Education, 9(3), 216–223. https://doi.org/10.15294/jise.v9i2.40177

Zort, Ç., Karabacak, E., Öznur, Ş., & Dağlı, G. (2023). Sharing of cultural values and heritage through storytelling in the digital age. Frontiers in Psychology, 14, 1104121. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1104121

AZERBAYCAN'DA İŞ GÜCÜ PİYASASINDA DİJİTAL DÖNÜŞÜM: EMAS SİSTEMİNİN UYGULAMA SÜRECİ VE SONUÇLARI

Aysel RAHİMLİ

Bakü Mühendislik Universitesi
Khırdalan, Azerbaycan
arahimlin@gmail.com
ORCID ID: 0009-0005-1043-5651

Elchin SULEYMANOV

National Observatory on Labour Market and Social Protection Affairs
Bakü, Azerbaycan
elchin.b.suleymanov@social.gov.az
ORCID ID: 0000-0002-6075-2744

Özet

Azerbaycan, bağımsızlık sonrası sosyal güvenlik sistemi de dahil olmak üzere tüm alanlarda uluslararası standartlara uyum sağlamak amacıyla birçok yeniliğe imza atmıştır. Hem yapısal hem de yenilikçi teknolojilerin kullanıldığı elektronik sosyal güvenlik sistemi, kayıt dışı ekonominin azalmasına ve denetlenebilir bir yapının oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Emek ve İstihdam Alt Sistemi'nin (EMAS) uygulanmasının iş gücü piyasasında şeffaflığın artırılması, kayıt dışı istihdamın azaltılması, işçi haklarının korunması ve emek ilişkilerinin dijitalleşme yoluyla etkin yönetimine olan etkilerinin bilimsel ve sistematik bir biçimde incelenmesidir. Araştırmada, EMAS sisteminin yapısal özellikleri, işlevleri, uygulama mekanizmaları ve hukuki altyapısı detaylı olarak ele alınmış; betimleyici analiz yöntemi kullanılarak sistemin işlevselliği değerlendirilmiştir. Ayrıca, EMAS'ın uygulanmasından önce ve sonra iş gücü piyasasında meydana gelen değişiklikler kapsamlı şekilde incelenmiştir. 2024 yılı sonu itibarıyla yaklaşık 2 milyondan fazla emek sözleşmesinin yer aldığı EMAS sisteminde, özel sektör istihdamının her yıl bir önceki yıla göre kayda değer bir artış göstermesi ve 2025-ci yılın başından itibaren digital iş sözleşme sayının 1 milyondan fazla olmakla, kamu sektöründeki istihdamı aşması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada ayrıca EMAS sistemi, Türkiye, Estonya, Singapur ve Gürcistan gibi ülkelerdeki benzer dijital iş gücü platformları ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, EMAS sisteminin hem devlet, hem de toplum açısından stratejik açıdan önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, sistemin emek ilişkilerinde hukuki şeffaflığı artırma işlevini açıklamakta; işçi haklarının korunması ve işveren yükümlülüklerinin daha sistematikliği bağlamında sistemin pratik faydalarını vurgulamaktadır. Çalışma sonucunda, emek ilişkilerinde şeffaflığın artması, yönetim süreçlerinde etkinliğin yükselmesi, sosyal koruma sisteminin kapsayıcılığının genişlemesi ve işverenler açısından idari yükün azalması gibi olumlu sonuçların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, EMAS sistemini bilimsel bir perspektifle ve uluslararası karşılaştırmalı bir yaklaşımla değerlendirmekte; sistemi yalnızca teknolojik bir yenilik olarak değil, aynı zamanda sosyal, hukuki ve ekonomik boyutlarıyla bütüncül bir şekilde ele almaktadır. Böylece, dijital iş gücü piyasasının yönetiminde ulusal bir model olarak konumlandırılması mümkün kılınmaktadır.

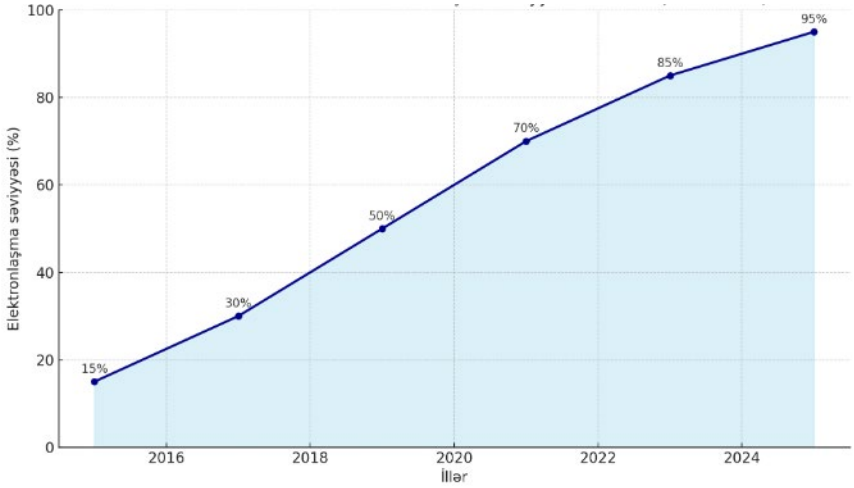
Anahtar Sözcükler: Azerbaycan Çalışma ve Sosyal Güvenlik Sistemi, Emek ve İstihdam Altsistemi (EMAS), İş Sözleşmesinin Elektronik Kaydı, E-devlet, Dijital Dönüşüm.

GİRİŞ

Azerbaycan'da sosyal koruma sisteminin dijitalleşmesi, devletin vatandaşlara sunduğu sosyal hizmetlerin daha erişilebilir, şeffaf ve verimli bir biçimde hayata geçirilmesini amaçlayan önemli bir reform alanıdır. Geleneksel yöntemlerin uzun prosedürleri, yüksek idari maliyetleri ve sınırlı erişim imkânlarıyla karşılaştırıldığında dijital dönüşüm, bu alanda yönetim kalitesini dikkate değer ölçüde artırmıştır. Küresel ölçekte geniş yayılım kazanan bu süreç, Azerbaycan için de sosyal politikanın modernleştirilmesi açısından öncelikli alanlardan biri olmuştur. Dijitalleşmenin temel amaçları farklı yönleri kapsamaktadır. Öncelikle sosyal yardımların adil dağıtımında şeffaflığın ve hesap verebilirliğin

güçlendirilmesi öne çıkmaktadır. Aynı zamanda başvuruların, kararların ve ödemelerin izlenebilir olması vatandaş memnuniyetini artırmaktadır. Bunun yanı sıra, sosyal hizmetlere 24/7 çevrimiçi erişim imkânı erişilebilirliği genişletmekte, hızlı karar alma mekanizmaları ise hizmetlerin daha esnek ve etkin sunulmasına katkı sağlamaktadır. Belirtmek gerekir ki, sosyal hizmetlerin dijitalleştirilmesi gelişmiş ülkelerde dahi aşamalı bir biçimde ve kamuoyu dikkate alınarak uygulanmaktadır. Azerbaycan'da da vatandaş çıkarlarını gözeten şeffaf bir yönetim sisteminin kurulması devlet politikasının başlıca yönlerinden biridir. Her yıl daha geniş alanları kapsayan elektronik hizmetlerin hayata geçirilmesiyle mevcut sosyal koruma mekanizmaları geliştirilmektedir ve vatandaşların günlük yaşamında pratik avantajlar sağlanmaktadır. Dolayısıyla dijital kamu hizmetleri yalnızca vatandaş-devlet ilişkilerinde şeffaflık yaratmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda yönetim ilkelerinin modernleşmesine de hizmet etmektedir.

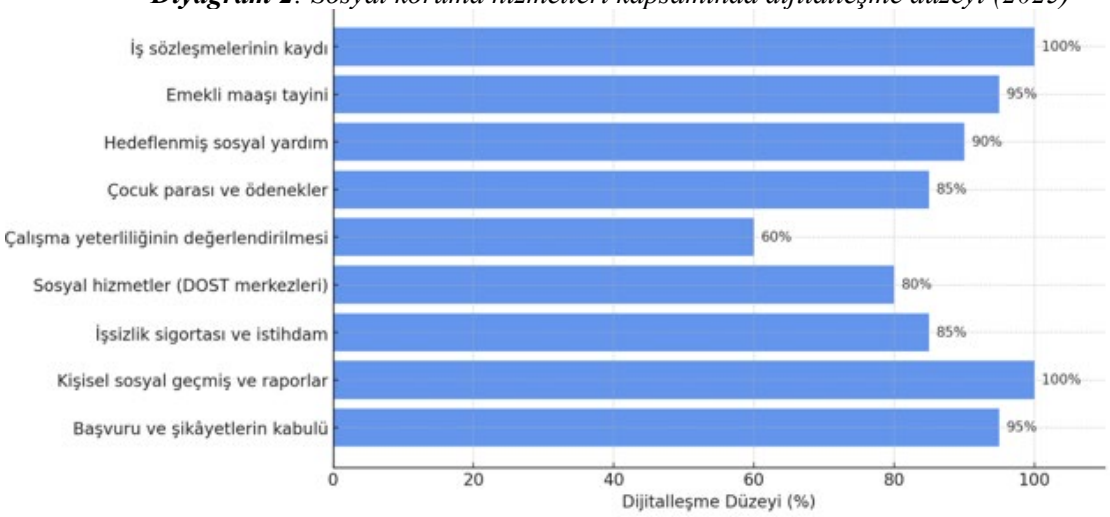
Diyagram 1: *2015-2025 Yıllarında Sosyal Koruma Sisteminde Dijitalleşme Düzeyinin Artışı*



Kaynak: *dost.az veb sayfasındaki bilgiler kullanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.*

Diyagramda görüldüğü üzere Azerbaycan'da sosyal koruma sisteminde dijitalleşme düzeyi son on yılda istikrarlı bir artış göstermiştir. 2015 yılında yalnızca %15 seviyesinde olan dijitalleşme oranı, 2018'de %30'a, 2020'de %50'ye ve 2022'de %85'e yükselmiştir. 2025 yılına gelindiğinde ise bu oran %95'e ulaşarak sosyal hizmetlerin sunumunda neredeyse tam dijitalleşmeye doğru önemli bir dönüşümü ortaya koymuştur. Bu artış, hem kamu yönetiminde verimliliğin yükseldiğini hem de vatandaşların hizmetlere erişim imkanlarının genişlediğini göstermektedir. Ülkemizde farklı faaliyet alanlarında kurulan şirketlerin, kuruluşların ve küçük-büyük ölçekli işletmelerin sayısının sürətlə artması iqtisadi gelişmenin göstergelerinden biri olaraq dəyərləndirilə bilər. Ancak mevcut veriler, özellikle özel sektör işletmelerinde işçi haklarının ihlallerinin en yaygın idari suçlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır. Çoğu durumda işverenler, çalışanlarla yasal iş sözleşmesi yapmaktan kaçınmakta, böylece işçi-işveren ilişkilerinin hukuki güvencesi ortadan qalxmaktadir. Oysa iş sözleşmesi hem çalışanların hem de işverenlerin haklarını koruyan temel bir mexanizmadır. İş sözleşmelerinin resmi olaraq kayda alınmaması, işverenlerin vergi yükümlülüklerinden kaçınmasına yol açmaktadır. Bunun sonucunda işsizlik oranlarına dair sağlıklı veriler elde edilememekte, hangi sektörlerin ne ölçüde geliştiği tam olaraq belirlenememektedir. Dolayısıyla ekonomik kalkınmaya yönelik plan ve stratejiler eksik ve yanıltıcı rakamlar üzerine inşa edilmekte, bu durum da ülkede idarəetmə və əmək bazarında xaotik bir tablo meydana gətirmektedir.

***Diyagram 2**: Sosyal koruma hizmetleri kapsamında dijitalleşme düzeyi (2025)*



***Kaynak: :** https://eroom.e-social.gov.az/core.dashboard veb sayfasındaki bilgiler kullanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.*

Ortaya çıkan durum, bu artışın merkezi bir sistemden yönetilmesini ve sürece yönelik denetimin güçlendirilmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, 2013 yılından itibaren Azerbaycan'da iş sözleşmelerinin elektronik kaydı sistemi uygulanmaya başlanmıştır. 2014 yılında ilk kez elektronik iş sözleşmesi bildirimi sistemi hizmete sunulmuştur. Daha sonra bu mekanizma geliştirilerek **EMAS** adı verilen alt sisteme dönüştürülmüştür. EMAS, iş ilişkilerinin hukuki kaydını sağlayan, istihdamı, işçi–işveren ilişkilerini ve iş sözleşmelerinin dijital ortamda yönetimini mümkün kılan bir platformdur. EMAS, Azerbaycan Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından oluşturulmuş ve **E-Devlet Bilgi Sistemi** ile entegre edilmiştir. Portal, 2019–2020 yıllarında tam fonksiyonel bir sistem olarak faaliyete geçmiştir. Sistemde işveren tarafından onaylanmış ve hukuki geçerliliğe sahip iş sözleşmeleri yer almaktadır. E-imza (Asan imza) aracılığıyla sisteme yüklenen iş sözleşmesi, tıpkı kağıt üzerinde olduğu gibi her iki tarafın haklarını koruyarak sorumluluktan kaçınmayı engellemektedir. Bu sistem, çalışanların iş haklarının ihlal edilmemesine, işveren–çalışan ilişkilerinde denetimin güçlendirilmesine, gelişen veya geride kalan faaliyet alanlarının daha kolay belirlenmesine, ekonomik kalkınmanın düzenlenmesine yönelik çalışmaların niteliğinin artırılmasına ve dolayısıyla sosyal refahın yükseltilmesine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Resim 1:. EMAS-ın ana sayfası



***Kaynak:** https://eroom.e-social.gov.az/core.dashboard*

Resimden görüldüğü üzere, Digital.login aracılığıyla sisteme giriş yapıldığında açılan ana sayfanın sol kısmında menüler yer almaktadır. Her bir menü birkaç alt bölümü içermektedir:

EMAS – sosyal sigorta ödemelerinin hesaplanmasına yönelik hesaplayıcı, iş sözleşmesi, emirler, hastalık raporları sicili, iş sözleşmesi bildirimleri, iş yerine dair belgeler;

İşveren ve çalışanlar arasındaki resmi yazışmalar – Bu bölüm aracılığıyla çalışanlar dilekçe ile işverene başvurmakta, işveren ise bu başvuru temelinde EMAS üzerinden ilgili emri oluşturmaktadır;

Resmi yazışmalar;

İstihdam – işsiz ve iş arayanların istihdamla ilgili başvuruları ve Bireysel İstihdam Programına (işsiz kişilerin işe yerleştirilmesine yardımcı olmak amacıyla hazırlanan, aktif istihdam tedbirlerinin kapsamını, türünü ve süresini belirleyen belge) başvuru;

Koruyucu aile;

Sosyal ödemelere başvuru – hedeflenmiş devlet sosyal yardımına başvuru;

Gönüllü "DOST" – DOST merkezlerinde gönüllülük faaliyeti yürütmek için program.

İş ve İstihdam Altsistemi (EMAS), Azerbaycan'da işgücü piyasasının şeffaflaştırılması, işçi–işveren ilişkilerinin elektronik kayda alınması ve ücret sisteminin dijitalleştirilmesi amacıyla oluşturulmuştur. 2019 yılından itibaren Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından uygulanmaya başlanmıştır. Sistem, Azerbaycan Cumhuriyeti İş Kanunu, "İstihdam Hakkında" Kanun ve diğer normatif belgeler temelinde çalışmaktadır.

EMAS'ın temel amaçları şunlardır:

- Dijital iş sözleşmesi bildirimlerinin kaydı,
- Ücretlere ilişkin raporların toplanması,
- Çalışanların sosyal koruma güvencelerinin izlenmesi.

EMAS, ülkedeki tüm işverenler, çalışanlar, merkezi ve yerel yönetim organları ile tüzel ve gerçek kişiler için ortak bir iş ilişkileri platformu işlevi görmektedir. İşverenler açısından avantajları; örgütsel yapının oluşturulması, kadroların açılması, boş pozisyonların sisteme eklenmesi, elektronik iş sözleşmelerinin imzalanması ve dijital personel kayıtlarının tutulmasıdır. Sistemde ülke çapında bir **boş pozisyon bankası** ve resmi kariyer portalının bulunması, işsiz ve iş arayanların uygun işlere ulaşmasını kolaylaştırmakta, yenilikçi çözümlerle en uygun meslek yönelimlerini seçmelerine olanak tanımaktadır. Boş pozisyon bankası, iş arayanların beklentileri, bilgi ve becerileri ile sosyal olanaklarını sistemdeki iş ilanlarıyla otomatik eşleştirme fonksiyonu sayesinde uygun iş fırsatlarını belirlemektedir.

Projenin Temel Hedefleri. EMAS, tüm işverenler ve çalışanlar için tek bir iş ilişkileri platformu ve işgücü piyasasının tüm aktörleri için yeni bir destek mekanizması oluşturmaktadır. Sistem aracılığıyla iş sözleşmelerinin kağıt üzerinde değil elektronik ortamda imzalanması, dijital personel kayıtlarına geçilmesi ve iş ilişkilerinde kağıt ortamında yürütülen diğer işlemlerin (personel dosyaları, emirler, görevlendirme belgeleri, hastalık raporları, kadro çizelgeleri, personel işlemleri) dijital ortama aktarılması; kağıt iş sözleşmelerinin, çalışma defterlerinin, sosyal sigorta kartlarının kaldırılmasına ve fiziki denetimlerin azaltılmasına zemin hazırlamaktadır. EMAS, işsiz ve iş arayanlara dair güncel bir veri tabanına sahiptir. Vatandaşlar sistemde kişisel hesaplarını oluşturup gerçek zamanlı olarak işgücü piyasasındaki mevcut boş pozisyonlara doğrudan erişim sağlayabilmekte, becerilerine uygun işlerle tanışarak istihdam merkezlerine gitmeden elektronik ortamda başvuru yapabilmektedir. Sistem ayrıca bireyin mesleki niteliklerini analiz ederek algoritma temelli **Bireysel İstihdam Programı**nın her işsiz

için özel hazırlanmasını sağlamaktadır. İşe alınanlar için de kişisel hesap oluşturulmakta; böylece işe giren veya başvuru sürecinde olan kişiler iş sözleşmelerini, iş faaliyetlerine ilişkin bilgileri, ilgili emirleri ve işverene yaptıkları başvuruları görebilmekte ve yönetebilmektedir. İşverenlerin kullanımı için tasarlanan bölümlerde ise işverenin hesabı, kurumun profili, organizasyon yapısı, faaliyet alanı, yasal adresi, tüzüğü, kadro bilgileri ve benzeri bilgiler yer almaktadır.

EMAS'ın Uygulanması Sonucunda Elde Edilen Sonuçlar

Kayıt dışı istihdamın azalması: EMAS'a geçiş sonrasında gayriresmî iş sözleşmelerinin sayısı azalmıştır.

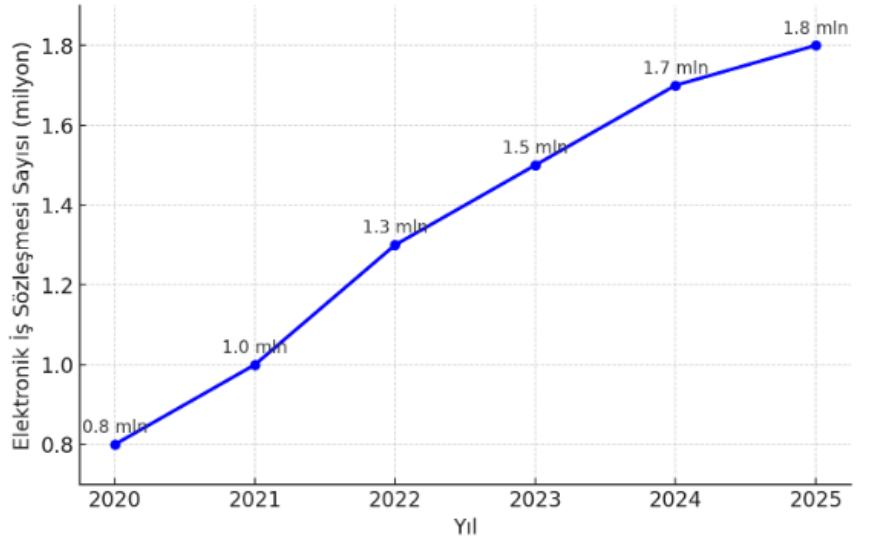
Sosyal sigorta katılımının artması: Daha fazla çalışan sosyal sigorta sistemine dahil edilmiştir.

Vergi ve sigorta gelirlerinin artması: Bütçe gelirlerinde yükseliş gözlenmiştir.

Devlet kurumları için gerçek zamanlı denetim ve analiz imkânları doğmuştur.

Çalışanların haklarının dijital güvencesi güçlendirilmiştir.

***Diyagram 3**: Elektronik İş Sözleşmelerinin Sayısı (2020-2025)*



***Kaynak: :** https://eroom.e-social.gov.az/core.dashboard veb sayfasındaki bilgiler kullanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.*

Sistem Yapısı ve İşlevselliği

EMAS, 2020 yılından itibaren aşamalı olarak uygulanmaya başlanmış olup aşağıdaki temel modüllerden oluşmaktadır:

Elektronik iş sözleşmelerinin kaydı: Her çalışan için benzersiz bir sözleşme ID'si oluşturulmaktadır.

Ücret kaydı: Çalışanların aylık gelirleri, ödenen vergiler ve sosyal sigorta primleri otomatik olarak sistemde yer almaktadır.

Gerçek zamanlı denetim ve izleme: Kamu kurumları işgücü piyasasını gerçek zamanlı olarak analiz edebilmektedir.

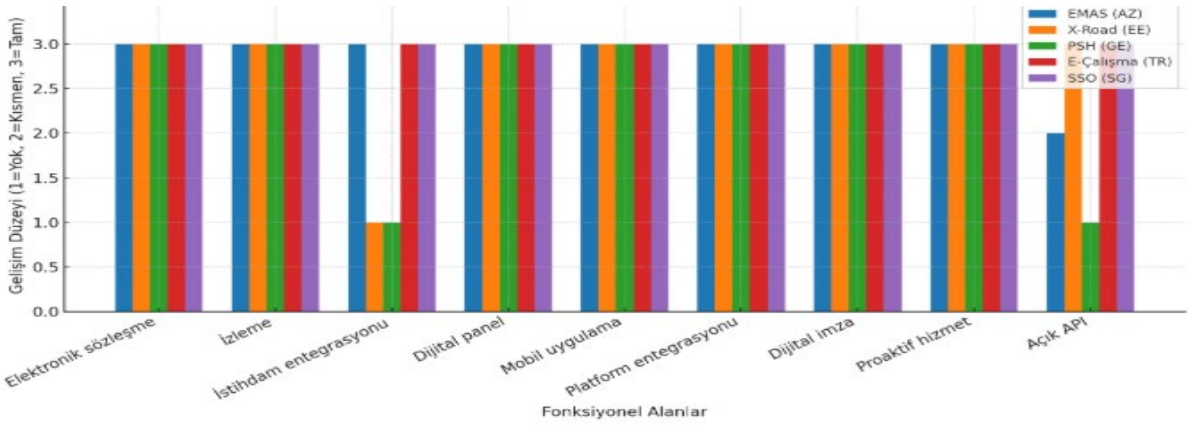
- **Çalışan ve işveren için dijital panel,**
- **Çalışan haklarının dijital korunması,**
- **Sosyal sigorta ve emeklilik hesaplamalarıyla entegrasyon.**

Temel İşlevleri

- **Elektronik iş sözleşmelerinin kaydı:** İşveren ve çalışan arasında imzalanan sözleşmelerin sistemde elektronik olarak onaylanması ve yasal geçerlilik kazanması.
- **İş sözleşmesi bildirimlerinin yönetimi:** İş sözleşmesinin kurulması, değiştirilmesi ve feshedilmesine ilişkin bilgilerin sisteme kaydedilmesi ve arşivlenmesi.
- **Gerçek zamanlı denetim ve izleme:** İş ilişkilerinin şeffaf biçimde takip edilmesi ve "kayıt dışı ekonomi" ile mücadele.
- **Merkezi iş geçmişi:** Her vatandaşın çalışma hayatına ilişkin bilgilerinin tek bir elektronik platformda toplanması.
- **İstatistiksel ve analitik raporların hazırlanması:** İşgücü piyasasındaki durum hakkında bakanlık ve kamu kurumları için otomatik raporların üretilmesi.
- **İstihdam hizmetleriyle entegrasyon:** İşsiz kişilerin ve açık pozisyonların EMAS aracılığıyla izlenmesi ve yönlendirilmesi.
- **İşveren ve çalışan için elektronik panel:** Sözleşmelerin yönetimi, geçmiş kayıtlar, bildirimler ve hukuki belgelere erişim.
- **Sözleşmelerin arşivlenmesi ve hukuki statüsünün korunması:** Elektronik sözleşmelerin yasal geçerliliğinin güvence altına alınması ve istenildiğinde erişilebilir olması.
- **Diğer sistemlerle entegrasyon:** E-sosyal, DOST, vergi kurumları ve diğer devlet sistemleriyle veri paylaşımı.
- **Mevzuata uyum:** İş Kanunu ve normatif hukukî düzenlemelere uygunluğun sağlanması.

Uluslararası Karşılaştırma. EMAS modeli; Estonya'nın **X-Road**, Gürcistan'ın **PSH**, Türkiye'nin **E-Çalışma** ve Singapur'un **SSO** platformlarıyla işlevsel açıdan karşılaştırılabilir. Ancak EMAS'ın temel ayırt edici özelliği, iş ilişkilerinin tüm sürecini – sözleşmeden ücrete kadar – dijital ortamda kapsamasıdır.

Diyagram 4: EMAS ve Uluslararası Sistemlerin Fonksiyonel Karşılaştırması



Kaynak: *Uluslararası çeşitli sistemlerin veb sayfasındaki bilgiler kullanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.*

EMAS modeli esasen işgücü piyasası, sosyal koruma ve istihdam hizmetlerinin tek bir dijital platformda entegrasyonunu sağlamaktadır ve bu alanda proaktiflik ile gerçek zamanlı izleme gibi avantajlara sahiptir.

Estonya'nın **X-Road** platformu ise daha çok sistemler arası veri paylaşımına yönelik geliştirilmiş olup, elektronik iş sözleşmeleri gibi spesifik hizmetleri doğrudan desteklememektedir. Bununla birlikte kamu kurumları arasında geniş kapsamlı bir bağlantı ağı kurmaktadır.

Gürcistan'ın **PSH** sistemi, dijital sosyal hizmetlerde daha fazla entegrasyona ve "tek pencere" ilkesine dayanmaktadır; özellikle sosyal koruma alanında kullanılmaktadır.

Türkiye'nin **E-Çalışma** platformu, sözleşmelerin elektronik olarak imzalanmasını, arşivlenmesini ve hukuki geçerlilik kazanmasını sağlamaktadır. EMAS sisteminde olduğu gibi burada da işçi ve işveren arasında elektronik hukuki ilişkilerin resmileştirilmesi güvence altına alınmaktadır. Ancak Azerbaycan'ın EMAS sistemi daha merkezileştirilmiş ve zorunlu olarak uygulanan bir platform iken, Türkiye'de bu işlevler farklı sistemler ve kurumlar arasında paylaşılmıştır. Bununla birlikte her iki model de aynı hedefe – iş ilişkilerinin dijital ve şeffaf bir şekilde yönetilmesine – hizmet etmektedir.

Singapur'un **SSO** platformu ise ulusal kimlik sisteminden başlayarak çok sayıda kamu ve sosyal hizmeti tek bir merkezileştirilmiş platformda bir araya getirmektedir. Kullanıcı dostu arayüzü ve yüksek güvenlik seviyesi ile dikkat çekmektedir.

SONUÇ

Son yıllarda iş ilişkilerinin dijitalleştirilmesi birçok ülkenin çalışma politikalarında öncelikli alan haline gelmiştir. Azerbaycan'da bu amaçla oluşturulan **İş İlişkileri ve İstihdam Altsistemi – EMAS**, işçi ve işveren ilişkilerini elektronik ortama taşıyarak hem şeffaflığı sağlamaktadır hem de vatandaşların haklarının korunmasını güçlendirmektedir. "İş ve istihdam" altsistemi (EMAS), iş ilişkilerinin düzenlenmesi ve istihdamın sağlanması süreçlerinde işverenler ile çalışanların, işsiz ve iş arayanların tek bir elektronik platformda toplanmasına, insan kaynakları yönetiminin geliştirilmesine ve bu alanda şeffaflığın güçlendirilmesine zemin hazırlayan bir dijital platformdur. EMAS; işçilerle işverenler arasında elektronik iş sözleşmelerinin yapılmasını, dijital personel kayıt sisteminin oluşturulmasını, iş organizasyonu ve iş güvenliğinde uluslararası standartların uygulanmasını, işverenlerin tehlikeli iş yerlerinin sertifikalandırılmasını, emek hesaplamalarının ve ödemelerinin yürütülmesini sağlamaktadır. Sistem ayrıca ülke çapında bir istihdam platformunu, ulusal istihdam haritasını ve çalışanların ulusal sicilini kapsamaktadır. Vakansilerin (iş ilanlarının) yönetimi, bireysel istihdam programlarının hazırlanması, istihdamın sağlanmasına yönelik aktif istihdam tedbirlerinin uygulanması, mesleki eğitim ve kariyer yönlendirme faaliyetlerinin düzenlenmesi, altsistemin temel işlevsel yönelimleri arasında yer almaktadır. Aynı zamanda, Devlet İstihdam Ajansı'nın işverenlerle, işveren birlikleriyle, işe yerleştirme faaliyetinde bulunan tüzel kişilerle ve sendikalarla ilişkilerinin elektronik ortamda yürütülmesini düzenlemekte; bu alanda faaliyet gösteren aktörlerin sicilini oluşturarak faaliyet dinamiklerini ve yönetimini sağlamaktadır. EMAS platformu, diğer sektörlerde dijitalleşme için de bir örnek teşkil etmektedir. Devlet politikasında iş ve istihdam alanında hızlı kararların alınmasına zemin hazırlamakta, işçi haklarının ihlalini önlemede güçlü bir araç rolünü oynamaktadır. Azerbaycan'da iş ilişkilerinin dijitalleşmesi yönünde atılmış önemli bir adım olan EMAS sistemi, işçi haklarının korunması ve sosyal güvenliğin genişletilmesi bakımından stratejik öneme sahiptir. Sisteminin sürekli olarak geliştirilmesi ve kapsamının genişletilmesi, gelecekte işgücü piyasasının verimliliğini ve şeffaflığını daha da artıracaktır.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

Aras, O. N., Suleymanov, E., & Mammadov, K. (2016). *Economy of Azerbaijan: 25 years of independence*. Sharg-Garb, pp. (44-62)

Beknazarov, Z. (2023, January). Analysis of Financial Sources of the Social Security System. In *International Scientific Conference Fundamental and Applied Scientific Research in the Development of Agriculture in the Far East* (pp. 759-768). Cham: Springer Nature Switzerland.

Bitinas, A. (2018). Modern Pension System in Azerbaijan: Challenges and Reforms. *Teise*, 7-23.

Ibrahimova, K., Suleymanov, E., & Rahmanov, F. (2019). Influence of innovations on economic development in Azerbaijan. *Academic journal of economic studies*, *5*(3), 58-63.

Ibrahimova, K., Suleymanov, E., & Rahmanov, F. (2020). The Digital Economy and the Impact of Its Formation on Economic Development. *Academic Journal of Economic Studies*, *3*, 105-108.

Muslumov, S., & Ibrahimov, O. (2009). Pension reform in Azerbaijan: challenges and achievements. *Development & Transition. LSE & UNDP*, pp. 10-16

Rahmanov, F., Suleymanov, E., & Ibrahimova, K. (2020). Azerbaycan'da Kamu Hizmet Kalitesinin Artırılmasında E-Devlet Innovativ Teknoloji Kullanımının Gelişimi Development of E-State and Innovative Technology in Improving Public Service Quality in Azerbaijan. *ON EURASIAN ECONOMIES 2020*, pp. 259-280

Rahmanov, F., Suleymanov, E., & Ibrahimova, K. İnovasyon ve Bilgi İletişim Teknolojilerinin Azerbaycan'da e-Ticaretin Gelişimine Etkisi Impact of Innovation and Information Communication Technologies on the Development of e-Commerce in Azerbaijan, pp. 138-161

Suleymanov, E., & Yusifov, S. (2014). Problems encountered during the transition to market economy in Azerbaijan and solution attempts. *Expert Journal of Economics*, *2*(2), pp. 67-85

https://sosial.gov.az/?hl=en

www.msf.gov.sg

www.e-sosial.az

SYNTHETIC COMPANIONSHIP: YAPAY DOSTLUK KAVRAMINA İLİŞKİN BİR İNCELEME

Gülsen DEMİRKALP KAYA

Uzman Psikolojik Danışman, MEB

gdemirkalp@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3231-6002

Gizem YAZGAN

Uzman Psikolojik Danışman, MEB

gizemyazgan6@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5565-3912

Özet

Yapay dostluk (synthetic companionship) bireylerin yapay zekâ destekli dijital araçlarla (chatbot, sanal arkadaşlıklar veya robotlar) anlamlı ve duygusal bağ kurduğu sürekli bir etkileşim olarak tanımlanabilir. Bu çalışma dijitalleşen dünyada daha duygusal ve kişisel hale gelen insan-makine etkileşimlerini konu edinerek yapay dostluk (synthetic companionship) kavramını tanımlamayı ve kavramsal temellerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. İnsanlar arasındaki bu etkileşim türü bireylerin yalnızlık, sosyal yalıtım ve duygusal destek ihtiyaçlarını gidermek amacıyla dijital çözümlere yönelmeleriyle yaygınlaşmaya başlamıştır. Çalışmada ilk olarak bu kavramın tarihsel gelişimi açıklanmış, daha sonra alanyazındaki tanımsal çerçeveler, psikolojik etkileri, kullanıcı profilleri ve etik tartışmalar incelenmiştir. Nitel literatür taramasına dayanan bu kavramsal inceleme uluslararası çalışmalar ışığında oluşturulmuştur. Alanyazında yer alan çalışmalar beş ana tema altında yapılandırılmıştır: Yalnızlıkla başa çıkma ve dijital kaçış; duygusal bağ, empati ve bağlanma; etik sorunlar ve algoritmik zarar; çocuklukta ve aile ilişkilerinde yapay bağ; cinsellik, mahremiyet ve ilişkinin dönüşümü. İncelenen çalışmalar yapay dostluk uygulamalarının bireylerin yalnızlık duygusunu giderebileceğini, empati düzeylerini artırabileceğini ve sosyal açıdan destek sağlayabileceğini ortaya koyarken; aynı zamanda gerçek ilişkilerin yerini alma riski, dijital bağımlılık ve mahremiyet ihlali gibi olumsuzlukları da ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda çalışma, yapay dostluk (synthetic companionship) kavramının Türkçe literatürde sistematik olarak yer edinmesini sağlamakta ve alana ilişkin yapılacak araştırmalar için bir temel sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dijital, yapay zekâ, yapay dostluk

Abstract

Synthetic companionship can be defined as a continuous interaction in which individuals form meaningful and emotional bonds with AI-powered digital tools (chatbots, virtual friendships or robots). This study aims to define the concept of synthetic companionship and establish its conceptual foundations by examining human-machine interactions that are becoming more emotional and personal in the digitalising world. This type of interaction between people has become widespread as individuals turn to digital solutions to address their needs for companionship, social isolation and emotional support. The study first explains the historical development of this concept, then examines the definitional frameworks, psychological effects, user profiles and ethical debates in the literature. This conceptual review, based on a qualitative literature review, was developed in light of international studies. The studies in the literature are structured under five main themes: Coping with loneliness and digital escape; emotional connection, empathy, and attachment; ethical issues and algorithmic harm; artificial bonds in childhood and family relationships; sexuality, privacy, and the transformation of relationships. The studies examined reveal that artificial friendship applications can alleviate individuals' feelings of loneliness, increase their levels of empathy, and provide social support; however, they also highlight negative aspects such as the risk of replacing real relationships, digital addiction, and privacy violations. The studies examined reveal that artificial companionship applications can alleviate individuals' feelings of loneliness, increase their empathy levels, and provide social support; however, they also highlight negative aspects such as the risk of replacing real relationships, digital dependency, and privacy violations. In this context, the study ensures that the concept of synthetic companionship is systematically established in Turkish literature and provides a basis for future research in the field.

Keywords: Digital, artificial intelligence, synthetic companionship

GİRİŞ

Teknolojideki hızlı gelişmelerle birlikte insan ile makine arasındaki etkileşim farklı bir boyut kazanmaya başlamıştır. Özellikle yapay zekanın gelişmesiyle insanlar chatbot, sosyal robot veya dijital asistanlarla hem bilgi temelli hem de duygusal açıdan ilişkiler kurmaya başlamışlardır. Bu bağlamda bireylerin dijital araçlarla kurduğu anlam yüklü arkadaşlık ilişkisi "yapay dostluk (synthetic companionship)" olarak tanımlanmaktadır (Breslin, 2021; Brandtzaeg vd., 2022). Kurulan yapay dostluklar geleneksel ilişki yöntemleri dışında bireylerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Sanal arkadaşlık uygulamaları, yapay zeka tabanlı etkileşimli sistemler ve chatbotlar insanların duygusal destek arayışlarına, aidiyet hissine, yalnızlıkla başa çıkmalarına yardım edebilen bir seçenek olarak görülmektedir (Laestadius vd., 2024; Liu vd.,2024). Replika gibi chatbot kullanan bireyler uygulamayı "anlayan bir arkadaş" veya "duygusal sırdaş" olarak gördüklerini ve uygulamaya duygusal olarak bağlandıklarını ifade etmektedirler (Chu vd., 2025). Dolayısıyla chatbotların sadece işlevsel araçlar olmaktan öte bireylerin duygusal yaşamlarında da önemli bir rol edinmeye başladığı görülmektedir.

Yapay dostluk kavramının alanyazında uzun bir geçmişi olmasa da temeli hem teknoloji tarihine hem de psikoloji kuramlarına dayanır. 1950 yılında Alan Turing "Makineler düşünebilir mi?" sorusuyla insan ile makine ilişkisinin bilişsel temellerini oluşturmuştur. 1966 yılında Joseph Weizenbaum tarafından oluşturulan ELIZA programı, bireylerde duygusal tepkilere yol açan ve psikoterapist gibi iletişim kuran ilk chatbot olmuştur. Böylece empati yanılsaması (yapay zeka sistemlerinin insanların empati sergilemesini taklit etmesiyle ortaya çıkan bir yanılsama) kavramının teknolojik temelleri atılmıştır. Tamagotchi 1996 yılında geliştirdiği dijital evcil hayvanları kullanarak insanların bu dijital evcil hayvanlara bağlanma davranışları geliştirmelerine yol açmıştır (Levy, 2009). Sony 1999 yılında kullanıcı ile iletişim kurabilen ilk mekanik arkadaş olarak belirtilen sosyal robotlar geliştirmiştir. Sherry Turkle 1990'lı yılların sonunda çocukların robotları canlı gibi algılayarak robotlarla duygusal bağ geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Turkle, 2011). Bu dönemde ilk defa insanların yapay araçları dost gibi görmeye başladıkları gözlemlenmiştir. 2010 yılından itibaren Siri (2011), Alexa (2014), Google Assistant (2016) gibi sesli asistanlar; Robot Sophia (2016) gibi sosyal robotlar ve Replika (2017) gibi chatbotlar kullanıcıların duygusal deneyimler yaşamalarını sağlamışlardır. 2020 yılından itibaren pandemi ile birlikte bireyler dijital araçlarla daha fazla duygusal ilişkiler geliştirmeye başlamışlardır. Sonrasında yapay dostluk (synthetic companionship) kavramı daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Yapay dostluk kavramı zamanla yalnızca teknolojinin değil psikoloji, medya, etik ve sosyoloji çalışmalarının da ilgisini çeken disiplinlerarası bir inceleme alanı olmuştur.

Yapay dostluk, bireylerin yalnızlık, duygusal yoksunluk ve bağlanma ihtiyaçlarına verdikleri yanıtların yapay zekâ ve dijital ortamlar aracılığıyla yeniden yapılandığı bir psikolojik uyum süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç bireylerin temel duygusal gereksinimlerini teknolojik araçlarla nasıl karşılayabileceklerini sorgulatan bir alan oluşturmuştur (Turkle, 2011; Viik, 2020). Yapay zeka temelli duygusal etkileşim kurulan sistemlerin, zamanla bireylerde yol açtığı gerçeklik algısı, sınır ihlalleri, bağımlılık riski gibi konularda da alanyazında daha fazla yer edinmeye başladığı görülmüştür (Zhang vd., 2025). Yapay dostluk kavramı sadece bireylerde değil toplumlarda da değişimlere sebep olabilmektedir. Aile, arkadaşlık ve sosyal destek sistemlerinin de yapay dostlukların yaygınlaşmasıyla birlikte yeniden şekillendiği görülmektedir. Bu bağlamda yapay dostluk toplumsal yapıda etik, kültürel ve psikolojik açıdan değişimlere yol açabilmektedir.

Günümüzde insanların sosyal ihtiyaçlarını dijital ortamlarda gidermeye çalışmaları psikososyal açıdan da incelenmesi gereken bir durum haline gelmiştir. Bu durum insanların yapay zeka temelli

araçlarla kurdukları duygusal bağların anlaşılmasına ve değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada yapay dostluk kavramı kavramsal bir bakış açısıyla ele alınmış ve alanyazında yer alan çalışmalarla birlikte sistematik bir şekilde ortaya konulmuştur. Çalışmanın amacı yapay dostluk kavramının alanyazında tanımlanmasını sağlamak ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara zemin hazırlamaktır. Yapılan çalışmanın dijital çağda insan ilişkilerinin dönüşümünü anlamak ve yönlendirmek isteyen akademisyenler, teknoloji üzerine çalışanlar ve politikacılar için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Yapılan bu çalışma nitel araştırma kapsamında yürütülmüş bir kavramsal inceleme olup, sistematik literatür taraması deseniyle yapılandırılmıştır. Araştırmada anahtar kelime olarak "synthetic companionship, AI friendship, digital companionship, artificial intimacy" gibi kavramlar kullanılarak bilimsel yayınlara ulaşılmıştır. Bulunan yayınlar sistematik biçimde incelenmiştir. İnceleme aşamasında kavramın tarihsel gelişimi, tanımı, psikolojik etkileri, etik boyutları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Çalışmalar tematik analiz yöntemi ile kategorize edilmiş, bulgular benzerlik ve içeriklerine göre tematik başlıklar altında bir araya getirilmiştir.

BULGULAR

Alanyazın incelemesi sonucunda, yapay dostluk kavramına odaklanan araştırmaların içerikleri analiz edilerek beş temel tema altında toplanmıştır. Bununla birlikte bazı çalışmalar, yalnızca tek bir temaya değil, birden fazla temaya karşılık gelecek biçimde çok yönlü bir nitelik taşımaktadır. Elde edilen temalar ve bu temalara karşılık gelen çalışmalar ayrıntılı biçimde aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 1. Yapay Dostluk Tematik Analiz Tablosu

Tema	Açıklama	Destekleyen Çalışmalar
1. Yalnızlıkla Başa Çıkma ve Dijital Kaçış	Yapay dostluk, bireyin yalnızlık ve sosyal izolasyonla baş etmesini sağlarken, aynı zamanda dijital ortamda psikolojik kaçış ve aidiyet bulma aracı haline gelmektedir.	Viik (2020); Breslin (2021)Liu vd. (2024); Chu vd. (2025); Zhang vd. (2025)
2. Duygusal Bağ, Empati ve Bağlanma	AI sistemleriyle kurulan ilişkilerde empati, güven, benzerlik ve kişiselleştirme üzerinden duygusal bağlar inşa edilmekte; bu durum insan ilişkilerini taklit eden bağlanma örüntüleri üretmektedir.	Adamatzky & Schubert (2015); Viik (2020); Brandtzaeg vd. (2022); Park vd. (2023); Laestadius vd. (2024); De Freitas vd (2024)
3. Etik Sorunlar ve Algoritmik Zarar	Yapay dostluk sistemleri, algoritmik ihlaller, manipülasyon, mahremiyet sorunları ve psikolojik zarar riski gibi ciddi etik problemleri beraberinde getirebilir.	Turkle (2011); Elliott (2022); Freitas vd (2024), Idoko vd (2024); Laestadius vd. (2024); Zhang vd. (2025); Chu vd. (2025)
4. Çocuklukta ve Aile İlişkilerinde Yapay Bağ	Çocuklar için geliştirilen sosyal robotlar ve yapay ebeveyn avatarları, bağlanma stilleri, duygusal gelişim ve aile içi etkileşim modelleri üzerinde kalıcı etkiler yaratabilmektedir.	Kory-Westlund & Breazeal (2019); Kushwah & Dave (2024)
5. Cinsellik, Mahremiyet ve İlişkinin Dönüşümü	Yapay zekâ ile kurulan cinsel ve romantik ilişkiler, mahremiyetin sınırlarını bulanıklaştırmakta ve aşk, sadakat, bağlılık gibi duyguların yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır.	Turkle (2011); Youvan (2023); Zara, Veggi & Farrington (2022)

1. Yalnızlıkla Başa Çıkma ve Dijital Kaçış

Viik (2020) çalışmasında, bireylerin romantik açıdan duygularını yapay araçlara yöneltebilme kapasitesini felsefi açıdan tartışarak yapay dostluk kavramına derinlik kazandırmayı amaçlamıştır. Viik, aşkın yalnızca karşılıklı davranışlara değil, bu davranışların öznel bir benlikten kaynaklandığına dair inanca dayandığını vurgulamaktadır. Bu çerçevede yapay partnerlerin romantik bağ kurabilmeleri için empatik, sosyal ve kültürel zekâya sahip olmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Çalışma, aşkın mümkün olabilmesi için yalnızca teknolojik ilerlemenin değil, aynı zamanda toplumsal kabullerin ve kültürel normların da dönüşümünün gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yapay dostlukların, yalnızlığı aşarak aşk gibi daha derin duygusal alanlara taşınabileceği; ancak bu durumun fenomenolojik, kültürel ve etik boyutlarıyla bütüncül biçimde incelenmesi gerektiği öne sürülmektedir.

Liu ve arkadaşları (2024) 404 katılımcıyla yürüttükleri karma yöntemli çalışmada yapay dostluk kavramının çok katmanlı yapısını incelemişlerdir. Çalışma, chatbotlarla kurulan ilişkilerin yalnızca duygusal destek sağlamadığını; aynı zamanda kimlik inşası, sosyal pratikler ve bireysel deneyimlerin ifade edilmesinde de işlevsel olduğunu ortaya koymuştur. Kullanıcıların ihtiyaçlarına göre kullanım şekillerinin değiştiği görülmüştür. Bazılarının arkadaşlık, bazılarının danışmanlık, bazılarının yaratıcı ortaklık, bazılarının ise günlük sohbet amacıyla kullandıkları anlaşılmıştır. Çalışma bulguları, yapay ilişkilerin kimi durumlarda gerçek ilişkilerin bir alternatifi hâline gelebildiğini, ancak bu süreçte etik ve güvenlik konularına yönelik farkındalığın yeterince gelişmediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, yapay ilişkilerin yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda kültürel bağlamda da teknolojik ve etik boyutlarıyla birlikte ele alınmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chu ve arkadaşlarının (2025) yapmış olduğu çalışmada 30.000'in üzerinde kullanıcının chatbot konuşmaları incelenmiş ve yapay dostlukların genç erkekler arasında maladaptif (uyumsuz) başa çıkma biçimleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, chatbotların duyguları abartılı bir şekilde yansıttığı ve kullanıcıya göre şekil alma eğiliminde olduğu, bunun da sahte bir ilişki algısı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Özellikle kendine zarar verme, öfke ve cinsellik gibi içeriklerle chatbotların riskli duyguları da kullanıcıya yansıtıyor olması, önemli etik ve psikolojik tehlikelere yol açabilmektedir. Ayrıca chatbot kullanıcılarının yaşadıkları sınır ihlallerini dijital ortamda mizahi bir dille paylaşmaları, toksik insan-yapay zeka etkileşiminin normalleşme riskini ortaya çıkarmaktadır.

Zhang ve arkadaşlarının (2025) 1.131 kullanıcı ile 400.000'den fazla mesaj içeriğini analiz ederek gerçekleştirdikleri çalışmada, dijital ortamda yapay zekâ desteğiyle kurulan arkadaşlıkların öz-yeterlik, yalnızlık ve bağlanma gibi psikolojik değişkenlerle anlamlı ilişkiler gösterdiği saptanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, yoğun kullanımın ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini; bu etkinin ise sosyal izolasyon, kültürel normlar ve dijital okuryazarlık düzeyleriyle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma yapay dostluk olgusunu sadece bireysel bir deneyim değil, aynı zamanda sosyal ve dijital ortamın çok yönlü bir parçası olarak değerlendirmektedir.

2. Duygusal Bağ, Empati ve Bağlanma

Adamatzky ve Schubert (2015), sanat ile bilimin kesişiminden hareketle insan–makine ilişkilerini estetik ve duygusal bir bakış açısıyla yeniden değerlendirmeyi önermektedir. Çalışmada, yapay zekâ ile kurulan ilişkiler yalnızca teknolojik bir yenilik olarak değil, aynı zamanda sanatsal ve duyusal bir yeniden inşa süreci olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda yapay dostluk, insanın kendi benliğini duygu simülasyonları aracılığıyla yeniden keşfetmesi şeklinde yorumlanmaktadır. Empati, bağ

kurma ve duygusal yakınlık gibi kavramların dijital ortamda ifade edilebileceği vurgulanmakta; böylece yapay dostluklar yalnızlıkla baş etmenin ötesine geçen, kültürel ve sanatsal boyutları olan bir deneyim alanı olarak sunulmaktadır.

Brandtzaeg, Skjuve ve Følstad (2022) yaptıkları nitel çalışmada, Replika kullanıcılarıyla görüşmeler gerçekleştirmişler ve insan-yapay zeka dostluklarının geleneksel dostluk unsurlarını nasıl dönüştürdüğünü incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular, yapay dostlukların kullanıcılar tarafından esnek, güvenli ve kişisel olarak algılandığını; ancak karşılıklılığın sınırlı düzeyde kaldığını, benzerliğin yapay bir çerçevede şekillendiğini ve ilişkinin büyük ölçüde kullanıcı merkezli olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma kişiselleştirilmiş dijital dostluk kavramını öne çıkarmış ve bu dostluğun yalnızlık azaltıcı ve terapötik işlevler sunabileceğini vurgulamıştır. Ancak dijital dostluklar izolasyon ve bağımlılık gibi riskleri de ortaya çıkarabilmektedir. Bu bağlamda insan-yapay zeka ilişkilerinin sadece bireysel etkileşimi değil dostluklardaki teknolojik dönüşümü de şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Park ve arkadaşları (2023) yaptıkları çalışmalarında, yapay zekâ destekli sohbet robotlarında empati düzeyi ile kimlik açıklamasının, kullanıcı algıları üzerindeki etkilerini deneysel olarak incelemişlerdir. Empati düzeyleri ve kimlik açıklamaları tek başına yeterli olmasa da birlikte ele alındıklarında kullanıcılarda insana benzer ve sosyal varlık hissi oluşturdukları görülmüştür. Çalışmada yapay dostluk ilişkilerinde duygusal etkileşim dışında kimlik şeffaflığın da önemli bir rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Laestadius ve arkadaşları (2024) çalışmalarında Replika adında sosyal chatbot kullanıcılarının Reddit paylaşımlarını inceleyerek duygusal yönden bağımlı olmanın ruh sağlığı üzerindeki etkilerini anlamaya çalışmışlardır. Çalışmada Replika kullanıcılarının uygulamayı duyarlı ve duygusal bir partner gibi gördüklerini, bunun ise zamanla gerçek ilişkilerden uzaklaşma, hayal kırıklığı yaşama ve bağımlılık gibi riskler barındırdığını ortaya koymuştur. Çalışma, insan ile yapay zekâ arasındaki etkileşimin, alışılmış bağlanma biçimlerini yeniden şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

3. Etik Sorunlar ve Algoritmik Zarar

Turkle (2011) çalışmasında, yapay dostlukların bireylerde anlaşılıyor olma hissi yaratmasına rağmen, tek yönlü ve karşılık içermeyen bağlardan oluştuğunu belirtmiştir. Bazı bireyler için yapay dostlukların gerçek ilişkilerin yerini alabileceği riskinin bulunduğunu vurgulamıştır. Çalışmada yapay zeka destekli programların empatiyi taklit ederek insanları daha da yalnızlaştırabileceği belirtilmiştir. Kısa sürede insanlar için destek sağlasa da uzun vadede ilişkisel açıdan problemler yaratabileceği ve toplumsal yabancılaşmaya yol açabileceği ifade edilmiştir. Çalışmada yapay dostlukların bireysel açıdan destek sağlamasından öte toplumsal çözülmeye yol açabileceğine işaret edilmiştir.

Elliott (2022) çalışmasında, algoritmaların sadece yönlendirmeler yapmadığını, aşk, aidiyet ve mahremiyet gibi temel insani duygularda da dönüşümlere yol açtığını belirtmiştir. Algoritmalarla kullanıcıların etki altına alındığını ve bireylerin dijital benliklerini yeniden inşa ettiklerini ifade etmiştir. Çalışmada yapay dostlukların, insan özerkliği ve duygusal gerçeklik yönünden bir kırılma noktası olduğu belirtilerek, bu ilişkilerin politik ve kültürel açılardan eleştirel bir biçimde sorgulanmasının önemi vurgulanmıştır.

De Freitas ve arkadaşları (2024) çalışmalarında, yapay dostluk kavramını yalnızlık, sosyal izolasyon ve duygusal ihtiyaçlar bağlamında incelemişlerdir. Yapay zeka destekli sohbet botları ve sosyal robotlarla kurulan ilişkilerin, insan makine etkileşimi açısından yeni bir dönemi başlattığı

belirtilmiştir. Çalışmada bu ilişkilerin psikolojik açıdan destek sağlasa da uzun vadede dijital bağımlılık ve gerçek ilişkilerden uzaklaşma riskleri yaratabileceği vurgulanmıştır.

Idoko ve arkadaşları (2024) çalışmalarında, ABD bağlamında sağlık, savunma, akıllı şehirler ve kişiselleştirilmiş hizmetlerde kullanılan teknolojileri incelemiş ve teknik gelişmelerin yanı sıra etik, hukuki ve sosyal sonuçları derinlemesine ele almışlardır. Çalışmada insan-makine etkileşimlerinin geleceğine ilişkin öngörüler sunulmuş ve yapay zeka sistemlerinin insan merkezli bir şekilde tasarlanmasının önemi ifade edilmiştir. Bu çalışmayla yapay dostluk kavramının teorik zemini güçlendirilmiş ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Zhang ve arkadaşları (2025) çalışmalarında yapay zeka destekli dostlukların karanlık yönlerini incelemişlerdir. Replika verilerine bakarak yapay zeka davranışlarını sınıflandırmışlardır. Çalışmada yapay zekanın pasif bir araç değil fail, kışkırtıcı, kolaylaştırıcı veya destekleyici roller üstlenebileceğini ortaya koymuşlardır. Cinsel taciz, intihara teşvik, gizlilik ihlali ve manipülasyon gibi etik sorunları belirtmişlerdir. Çalışmada yapay dostlukların ilişkisel zararlar oluşturabileceği ve yalnızlık, bağlanma problemi, sosyal gerileme gibi durumları tetikleyebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Etik açıdan önlemler alınması gerektiği ve kullanıcı denetimlerinin artırılması gibi öneriler sunulmuştur.

4. Çocuklukta ve Aile İlişkilerinde Yapay Bağ

Kory-Westlund ve Breazeal (2019) okul öncesi yaş grubu çocukların akranlarına benzer bir sosyal robotla oluşturdukları ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, yapay dostluk kavramını erken çocukluk gelişimi bağlamında incelemişlerdir. Sekiz hafta boyunca çocukların robotlarla olan ilişkilerini gözlemlemişler ve robotları sadece bir teknolojik araç olarak değil duygusal bir figür ve oyun arkadaşı olarak gördüklerini belirlemişlerdir. Robotların mimik kullanması, sıra alabilmeleri ve kişiselleştirilmiş anlatılar sunmaları; çocukların empatik tepkiler göstermelerini ve dilsel taklit yoluyla sosyal öğrenmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yapay dostlukların çocukların duygusal gelişimlerinde etkili olabileceği düşünülse de, gerçek ve yapay bağlar arasındaki sınırları bulanıklaştırdığı ve bu durumun pedagojik düzey ve etik açıdan değerlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Kushwah ve Dave (2024) yaptıkları çalışmada yapay dostluk kavramını çocuk edebiyatı ve çocuk-bilgisayar etkileşimi bağlamında ele almışlardır. Yapay bir biçimde oluşturulan ebeveyn avatarlarının, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada deepfake teknolojisiyle oluşturulan ebeveyn figürlerinin, yas sürecindeki çocuklar üzerinde iyileştirici ve karmaşık sonuçlara yol açabileceği belirtilmiştir. Çalışma, bu yapay karakterlerin uzun vadede gerçeklik algısı, ölüm kavrayışı ve bağlanma stilleri üzerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır. Bunun yanında çalışmada yapay figürlerin etik sorunlara da yol açabileceği belirtilmiştir.

5. Cinsellik, Mahremiyet ve İlişkinin Dönüşümü

Zara, Veggi ve Farrington (2022) yaptıkları çalışmada, sexbotlara yönelik tutumları cinsel suç işlemiş bireyler ile suç işlememiş bireyler arasında karşılaştırarak insanların bu teknolojiyi nasıl algıladığını incelemiştir. İtalya'da yürütülen araştırmada 344 erkek katılımcı yer almış, sonuçlar cinsel suçluların sexbotları daha çok "makine" olarak gördüğünü, partnerlik konusunda ise isteksiz olduklarını ortaya koymuştur. Suç işlememiş bireyler ise sexbotlara daha olumlu yaklaşmış ve sexbotları potansiyel partner olarak görmeye daha yatkın bulunmuştur. Çalışma, sexbotların cinsellik bağlamında kabulünün bireyler arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Youvan (2023) tarafından yapılan çalışmada, yapay zekâ temelli ilişkilerin yalnızca teknolojik bir gelişme değil, insan deneyiminin aşk, bağlılık ve mahremiyet gibi temel kavramlarını dönüştüren yeni bir toplumsal olgu olduğu öne sürülmüştür. Yapay partnerlerin fiziksel gerçeklik, duygusal uyum ve kişisel hafıza yetileri sayesinde erotik nesne olmaktan çıkıp romantik bir özneye evrildiği vurgulanmıştır. Çalışmada bu dönüşümün etik ve felsefi düzeyde varoluşsal bir arayışa yol açabileceği belirtilmiştir.

TARTIŞMA

Yapay dostluk kavramı bireylerin yalnızlıkla başa çıkma stratejisi olarak dijital araçları kullanmasının sonucunda ortaya çıkmıştır. Çalışmalar incelendiğinde yapay dostluğun bireylere psikolojik destek, sosyalleşme ve duygusal yönden rahatlama sağladığı görülmektedir. Ancak, bu ilişkilerin gerçek sosyal ilişkilerin yerini almaya başlaması bireyleri toplumsal etkileşimden uzaklaştırmanın yanı sıra teknolojiye yönelik aşırı bağımlılığı da beraberinde getirebilir. Yapay dostluk uygulamaları bireyler için geçici çözümler olsa da, toplumsal açıdan yalnızlığın ana sebeplerini ortadan kaldırmayabilir. Dijital araçların psikolojik etkileri düşünüldüğünde özellikle gençlerin duygusal bağ kurma eğilimleri dikkatli bir şekilde takip edilmelidir. Aynı zamanda ileri yaştaki kullanıcıların da bu uygulamaları yalnızlıklarını gidermek için kullanmaları mahremiyet, dijital okuryazarlık ve teknolojiye erişim gibi konularda yeni sorumluluklar ortaya çıkarmaktadır.

Yapay dostluk ilişkileri, bireyleri duygusal açıdan desteklerken öznel gerçekliklerini de yeniden şekillendirmelerine olanak sağlayabilir. Ancak oluşturulan öznel gerçekliğin tamamen dijital bir araca yöneltilmesi riski de bulunmaktadır. Anlaşılma ve empati ihtiyacında olan bireyler, algoritmalarla cevap veren bir sisteme karşı duygusal bağ kurarak yanılsama veya hayal kırıklığı yaşayabilirler. Uygulamaların ve kavramın yeni olmasıyla birlikte bu ilişkilerin bireyler üzerindeki uzun vadeli etkileri tam olarak bilinmemektedir. Bu durumda kullanıcı profillerine göre farklı sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir. Sosyal desteği sınırlı bireylerde yapay dostluklar destekleyici bir rol üstlenebilirken, sosyal çevresi güçlü olan bireyler açısından bu etkileşimler çoğunlukla yüzeysel ve kısa süreli kalabilmektedir.

Sonuç olarak, yapay dostluk kavramı yalnızca bireysel etkileriyle değil, toplumsal dönüşüm süreci içerisindeki yeriyle birlikte ele alınmalı; fayda ve risk arasındaki denge, etik bir perspektifle yeniden gözden geçirilmelidir. Yapay dostluklar, bir yandan teknolojinin duygusal etkileşim kapasitesini genişletirken; diğer yandan insan ilişkilerinin yerini alabilecek düzeyde olup olmadıkları sürekli olarak sorgulanmalıdır. Yapay dostlukların bireylerin yalnızlık, aidiyet ve bağlılık gibi temel psikososyal ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığına dair disiplinlerarası çalışmalara duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu tür ilişkilerin bireylerin konfor alanlarını genişletip genişletmediği ya da onları daha yalnız bireyler hâline getirip getirmediği sorusu, dijital çağın etik ve insani boyutları açısından önemli bir tartışma konusu olarak öne çıkmaktadır.

SONUÇ

Yapay dostluk, dijital teknolojilerin hızla geliştiği çağımızda bireylerin sosyalleşme, duygusal destek arayışı ve yalnızlıktan kurtulma ihtiyaçlarını teknolojik araçlar aracılığıyla karşılama biçimi olarak ortaya çıkan yeni bir ilişki türüdür. Bu kavram bireylerin psikolojik ve toplumsal olarak durumlarını yeniden şekillendirmeleri bakımından da oldukça önemlidir. Kavramsal çerçeve dikkate alındığında yapay dostluk kavramı bireylerin dijital çağın yarattığı yalnızlıkla baş etme biçimlerinden biri olarak görülmektedir. Ancak yapay dostluğun her zaman yararlı olmadığı, bazı durumlarda da bağımlılığa sebep olma ve gerçek sosyal ilişkilerden uzak durma gibi riskleri de beraberinde getirdiği

düşünülmektedir. Bu bağlamda hem bireylerin ruh sağlığı hem de toplumsal bütünlük açısından önemli sonuçlara yol açabilecek bir potansiyele sahiptir.

Yapay dostluk bazı bireyler için destekleyici bir rol üstlenirken, bazı bireyler için ise gerçek ilişkilerinin yerini alma riskine sahiptir. Bu ikilem, yapay dostluk kavramının çok boyutlu değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Gençler ile yaşlılar arasında farklı motivasyonlarla ortaya çıkan bu ilişkilerin, bireylerin yaşına, dijital okuryazarlık kapasitesine ve psikolojik özelliklerine göre değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, yapay dostluk ilişkileri çağımızda dijitalleşme, yalnızlık ve bağlantı kurma biçimlerine yönelik yeni soruları ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın sunduğu kavramsal çerçeve alana dair gelecekte yapılacak çalışmalar için bir başlangıç noktası olarak düşünülebilir. Aynı zamanda iletişim, etik, psikoloji ve sosyoloji disiplinlerini kapsayan bu kavram, bireysel teknoloji kullanımı ve toplumsal yapılar üzerindeki etkileri dikkate alındığında, gelecekte disiplinler arası bakış açılarıyla yürütülecek daha kapsamlı araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

SINIRLILIKLAR

- Bu çalışma yalnızca teorik literatür taramasına dayanmaktadır; nitel ya da nicel veri içermemektedir. Bu nedenle yapay dostluğun kullanıcı deneyimleri ve profilleri, uygulama sonuçları dolaylı yorumlarla açıklanmaktadır.
- Yapay dostluk kavramı henüz alanyazında net bir şekilde açıklanmış bir kavram değildir. Bu nedenle kavramın çalışmalarda farklı biçimlerde tanımlanıp yorumlanabilmesi, onun evrensel geçerliliğini ve disiplinlerarası kullanımını tartışmalı hale getirmektedir.
- Çalışma Türkiye bağlamında birincil verilere dayalı bir analiz içermemektedir. Türk toplumunun sosyal, teknolojik ve kültürel yapısıyla kavramın nasıl uyuştuğu doğrudan araştırılamamıştır. Bu nedenle yerel bağlamda çıkarım yapılamamaktadır.
- Yapay dostluk kavramının uzun vadeli etkilerine ilişkin veriler henüz ortaya konulmamıştır. Yapay dostluk ilişkilerinin davranışsal, sosyal ve psikolojik sonuçlarına dair boylamsal çalışmalar bulunmamaktadır.

ÖNERİLER

- Yapay dostluk kavramının Türkçe alanyazına kazandırılması için daha fazla çalışma gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalar yapay dostluk kavramının net bir şekilde tanımlamasını ve Türk kültürüne uygun yeni yaklaşımlar geliştirilmesini sağlayabilir.
- Yapay dostluk kavramına ilişkin yapılabilecek çalışmalarda farklı demografik gruplar kullanılarak yapay dostluk deneyimleri incelenebilir. Yaşlılar ve gençler arasında kullanım motivasyonu ve algıları karşılaştırılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Kullanılan yapay dostluk uygulamalarının etik sınırları ortaya konulmalıdır. Kullanıcıların mahremiyetlerinin korunması ve duygusal manipülasyon yaşamamaları amacıyla hem uygulamayı geliştirenler hem de politika yapıcılar için yönergeler oluşturulmalıdır.
- Yaşlı bireylerin dijital okuryazarlığını artırmak ve gençlerin bilinçli teknoloji kullanımlarını sağlamak amacıyla eğitim programları geliştirilebilir.

- Eğitim alanında çalışan uzmanlar ve psikolojik danışmanlar için yapay dostluk konusunda bilinçlendirme çalışmaları yürütülebilir. Dijital araçların kullanımının psikolojik etkilerine dair öğrenciler, veliler ve öğretmenler bilgilendirilebilirler.
- Gelecekteki araştırmalar, yapay dostluk ilişkilerinin uzun vadeli etkilerini izlemeli ve bu etkilerin ruh sağlığı, kimlik gelişimi ve sosyal bağlar üzerindeki yansımalarını boylamsal olarak ele almalıdır.

KAYNAKLAR

Adamatzky, A., & Schubert, T. (Eds.). (2015). *Experiencing the Unconventional: Science in Art*. World Scientific.

Brandtzaeg, P. B., Skjuve, M., & Følstad, A. (2022). My AI friend: How users of a social chatbot understand their human–AI friendship. *Human Communication Research*, *48*(3), 404-429.

Breslin, C. S. (2021). Do you feel me? A study on synthetic companionship and digital escapism. CUNY Academic Works. https://academicworks.cuny.edu/hc_sas_etds/799

Chu, M. D., Gerard, P., Pawar, K., Bickham, C., & Lerman, K. (2025). Illusions of intimacy: Emotional attachment and emerging psychological risks in human-ai relationships. *arXiv preprint arXiv:2505.11649*.

De Freitas, J., Oğuz-Uğuralp, Z., Uğuralp, A. K., & Puntoni, S. (2024). AI companions reduce loneliness. *Journal of Consumer Research*, ucaf040.

Elliott, A. (2022). *Algorithmic intimacy: The digital revolution in personal relationships*. John Wiley & Sons.

Idoko, I. P., Ijiga, O. M., Enyejo, L. A., Akoh, O., & Isenyo, G. (2024). Integrating superhumans and synthetic humans into the Internet of Things (IoT) and ubiquitous computing: Emerging AI applications and their relevance in the US context. *Global Journal of Engineering and Technology Advances*, *19*(01), 006-036.

Kory-Westlund, J. M., & Breazeal, C. (2019). Exploring the effects of a social robot's speech entrainment and backstory on young children's emotion, rapport, relationship, and learning. *Frontiers in Robotics and AI*, *6*, 54.

Kushwah, S., & Dave, N. (2025). Synthetic companionship: Deepfake parental substitutes in ai-driven children's literature and their impact on child-computer interaction. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=5209558

Laestadius, L., Bishop, A., Gonzalez, M., Illenčík, D., & Campos-Castillo, C. (2024). Too human and not human enough: A grounded theory analysis of mental health harms from emotional dependence on the social chatbot Replika. *New Media & Society, 26*(10), 5923–5941.

Levy, D. (2009). *Love and sex with robots: The evolution of human-robot relationships* (p. 352). New York.

Liu, A. R., Pataranutaporn, P., & Maes, P. (2024). Chatbot companionship: a mixed-methods study of companion chatbot usage patterns and their relationship to loneliness in active users. *arXiv preprint.* arXiv:2410.21596.

Park, G., Yim, M. C., Chung, J., & Lee, S. (2023). Effect of AI chatbot empathy and identity disclosure on willingness to donate: the mediation of humanness and social presence. *Behaviour & Information Technology*, *42*(12), 1998-2010.

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. Mind, 59(236), 433–460. https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433

Turkle, S. (2011). Alone together: Why we expect more from technology and less from each other. Basic Books.

Viik, T. (2020). Falling in love with robots: a phenomenological study of experiencing technological alterities. *Paladyn, Journal of Behavioral Robotics*, *11*(1), 52-65.

Weizenbaum, J. (1966). ELIZA — A computer program for the study of natural language communication between man and machine. *Communications of the ACM, 9*(1), 36–45. https://doi.org/10.1145/365153.365168

Youvan, D. C. (2025). *Love engineered: AI lovers, synthetic intimacy, and the end of human-only romance* [Preprint]. ResearchGate. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20719.55205

Zara, G., Veggi, S., & Farrington, D. P. (2022). Sexbots as synthetic companions: Comparing attitudes of official sex offenders and non-offenders. *International Journal of Social Robotics*, *14*(2), 479-498.

Zhang, R., Li, H., Meng, H., Zhan, J., Gan, H., & Lee, Y. C. (2025). The dark side of ai companionship: A taxonomy of harmful algorithmic behaviors in human-ai relationships. *In Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*,1-17.

DİJİTAL DÜNYADA PSİKOSOSYAL DENGE: BENLİK SAYGISI, REKREASYONEL KATILIM VE TELEFON KULLANIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Beyza Nur YILDIZ

Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmet Doktora Programı

beyzanuryildiz@ogr.iuc.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-1870-3110

Orhan KOÇAK

Profesör Doktor, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü

orhan.kocak@iuc.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-0281-8805

Özet

Bu araştırmanın amacı, bireylerin rekreasyonel faaliyetlere katılım düzeyleri, benlik saygıları ve telefon kullanım tutkusu (phubbing) arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma nicel yöntemle ve basit rastgele örnekleme tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Veriler, 18–40 yaş aralığında (Ort. = 26.14) toplam 592 katılımcıdan çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak; Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım Soru Formu, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Sosyotelizm (Phubbing) Ölçeği'nin "telefon tutkusu" alt boyutu kullanılmıştır. Analizler IBM SPSS v27 ve IBM AMOS v24 programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçüm modelinin geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA) ile test edilmiş, ardından Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) kullanılarak doğrudan ve dolaylı etkiler incelenmiştir. Bulgular, rekreasyonel faaliyetlere katılımın benlik saygısını anlamlı biçimde artırdığını; benlik saygısının ise telefon kullanım tutkusunu azalttığını göstermiştir. Ayrıca, rekreasyonel faaliyetlere katılımın telefon kullanım tutkusu üzerindeki etkisinde benlik saygısının tam aracılık rolü saptanmıştır. Sonuç olarak, rekreasyonel faaliyetlerin bireylerin dijital bağımlılık risklerini azaltmada koruyucu bir unsur olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Rekreasyonel faaliyetler, benlik saygısı, telefon tutkusu, phubbing, yapısal eşitlik modellemesi

PSYCHOSOCIAL BALANCE IN THE DIGITAL WORLD: A STUDY ON SELF-ESTEEM, RECREATIONAL PARTICIPATION, AND SMARTPHONE USE

Abstract

The aim of this study is to examine the relationships among individuals levels of participation in recreational activities, self-esteem, and smartphone usage passion (phubbing). The research was conducted using a quantitative method and a simple random sampling technique. Data were collected online from a total of 592 participants aged between 18 and 40 years (M = 26.14). The data collection tools included the Recreational Activity Participation Questionnaire, the Rosenberg Self-Esteem Scale, and the "smartphone passion" sub-dimension of the Phubbing Scale (Sosyotelism). Analyses were performed using IBM SPSS v27 and IBM AMOS v24 software. The validity of the measurement model was tested through Confirmatory Factor Analysis (CFA), followed by Structural Equation Modeling (SEM) to examine direct and indirect effects. The findings revealed that participation in recreational activities significantly increased self-esteem, while self-esteem decreased smartphone usage passion. Moreover, self-esteem was found to have a full mediating role in the relationship between participation in recreational activities and smartphone usage passion. In conclusion, recreational activities can be considered a protective factor in reducing individuals' risk of digital addiction.

Keywords: Recreational activities, self-esteem, smartphone passion, phubbing, structural equation modeling

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin hız kazandığı günümüzde, akıllı telefonlar bireylerin gündelik yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu durum, iletişim biçimlerinde önemli kolaylıklar sağlarken, aynı zamanda bireylerin sosyal ilişkilerinde yüz yüze etkileşimin azalmasına yol açmaktadır. Özellikle gençler arasında telefonla geçirilen sürenin artması; dikkat dağınıklığı, yalnızlık, sosyal izolasyon ve ilişkilerde doyumun azalması gibi psikososyal sorunları beraberinde getirmektedir (Karadağ vd., 2015; Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016). Literatürde bu davranış biçimi "phubbing" olarak adlandırılmakta ve bireyin yüz yüze iletişim sırasında telefonuna yönelerek karşısındaki kişiyi görmezden gelmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Karadağ vd., 2016). Phubbing davranışının, bireylerin dijital cihazlara aşırı bağımlı hâle gelmesiyle ilişkili olduğu ve düşük benlik saygısı, yalnızlık ile sosyal ilişkilerde doyumsuzluk gibi değişkenlerle anlamlı pozitif ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir (Karslı ve Açık Yavuz, 2024). Bu bağlamda telefonun, bireyin sosyal ilişkilerini sürdürmesini kolaylaştıran bir araç olmaktan çıkarak, dikkat ve ilgi odağını sürekli kendisine çeken bir nesneye dönüştüğü söylenebilir. Özellikle telefon kullanımına yönelik takıntılı eğilimler, sosyal ortamlarda etkileşim kalitesini düşürmekte ve bireylerin çevresine yönelik farkındalığını azaltmaktadır (Davey vd., 2018).

Rekreasyonel faaliyetler, bireylerin stresle başa çıkma, sosyal bağlarını güçlendirme ve ruhsal yenilenme gibi pek çok psikolojik işlevi destekleyen önemli yaşam alanları arasında yer almaktadır (Kuykendall vd., 2018). Boş zaman etkinliklerine düzenli katılım, bireyin yaşam doyumunu, mutluluğunu ve genel iyilik hâlini artırmakta; psikolojik dayanıklılığın güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Pressman vd., 2009). Ayrıca sosyal, fiziksel, kültürel ve gönüllülük temelli etkinliklere katılımın, bireyin öz algısını ve sosyal yeterlilik duygusunu geliştirdiği; bunun da benlik saygısını desteklediği belirtilmektedir (Newman vd., 2014). Bu bulgular, rekreasyonel faaliyetlerin yalnızca eğlence veya boş zaman değerlendirme biçimi değil, aynı zamanda bireyin psikolojik iyi oluşunun önemli bir bileşeni olduğunu göstermektedir.

Benlik saygısı, bireyin kendisini değerli, yeterli ve saygın olarak algılama düzeyidir (Rosenberg, 1979). Ayrıca psikolojik sağlamlığın, öz yeterliliğin ve kişilerarası ilişkilerdeki uyumun temel göstergelerinden de biridir. Literatürde düşük benlik saygısının, bağımlı davranışlara ve kontrolsüz dijital teknoloji kullanımına zemin hazırladığı; yüksek benlik saygısının ise bireyin teknolojiyle daha sağlıklı sınırlar kurmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Chen vd., 2023). Nitekim, benlik saygısı düzeyi düşük bireylerin sosyal medya, oyun veya akıllı telefon gibi araçlara aşırı yönelme eğiliminde oldukları; bu araçlar aracılığıyla sosyal onay veya aidiyet duygusunu telafi etmeye çalıştıkları gösterilmiştir (Błachnio vd., 2016).

Benlik saygısının düzeyini etkileyen en önemli unsurlardan biri bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşim kalitesi ve yaşamında anlamlı etkinliklere katılım sıklığıdır. Bu bağlamda, rekreasyonel faaliyetlere düzenli katılımın bireyin psikolojik kaynaklarını besleyerek benlik saygısını artırabileceği; artan benlik saygısının da telefon kullanım tutkusu düzeyini azaltabileceği yönünde kuramsal bir beklenti bulunmaktadır. Boş zaman etkinliklerinin bireyin öz değer duygusunu güçlendirerek olumsuz dijital davranışları önleyici bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırma, rekreasyonel faaliyetlere katılım, benlik saygısı ve telefon kullanım tutkusu arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

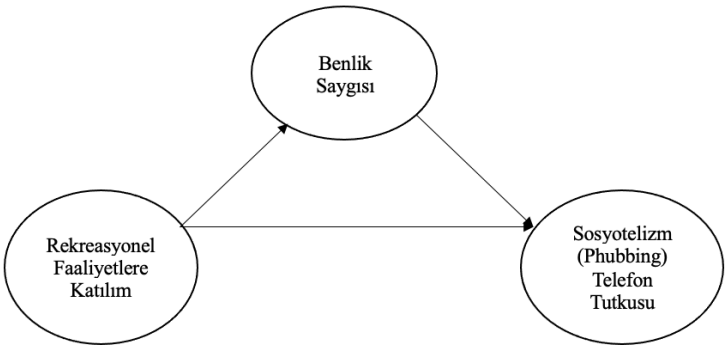
H1: Rekreasyonel faaliyetlere katılım, benlik saygısı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.
H2: Benlik saygısı, telefon kullanım tutkusu üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.
H3: Rekreasyonel faaliyetlere katılım, telefon kullanım tutkusu üzerinde doğrudan anlamlı bir

etkiye sahiptir.

H4: Benlik saygısı, rekreasyonel faaliyetlere katılım ile telefon kullanım tutkusu arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlenmektedir.

Bu hipotezler doğrultusunda oluşturulan araştırma modeli Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Araştırma modeli



YÖNTEM

Araştırma, nicel yöntem ve basit rastgele örneklem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Dahil etme kriterleri 18-40 yaş arası olmayı içermektedir. Veriler, 18-40 yaş aralığında (M = 26,14) toplam 592 katılımcıdan Mayıs ve Haziran 2024 tarihlerinde çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Çevrimiçi formun başında araştırmanın neden yürütüldüğü açıklandıktan sonra katılımcılarının onayı alınmıştır. Mahremiyeti korumak için, hiçbir kişisel bilgi veya IP numarası toplanmamış ve katılımcılar herhangi bir noktada araştırmadan çekilme seçeneğini elinde tutmuştur. Anket için ortalama yanıt süresi 10 ila 20 dakika arasında olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %59.1'i kadın, %40.9'u ise erkektir. Katılımcıların günlük ortalama sosyal medya kullanım süresi (saat olarak) 4.09'dur (SD=2.53). Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)	Ort.	S.S
Cinsiyet	Kadın	350	59.1		
	Erkek	242	40.9		
Yaş				26.1	6.51
Eğitim Durumu					
	İlkokul	14	2.4		
	Ortaokul	30	5.1		
	Lise	106	17.9		
	Üniversite	400	67.6		
	Lisansüstü	42	7.1		
Günlük Sosyal Medya Kullanımı (saat)				4.09	2.53

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan **demografik bilgi formu**, **Benlik Saygısı Ölçeği**, **Sosyotelizm (Phubbing) Ölçeği ve Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım Soru Formu** kullanılmıştır.

Benlik Saygısı Ölçeği

Katılımcıların benlik saygısı düzeylerini ölçmek amacıyla, Rosenberg (1979) tarafından geliştirilen ve Tukuş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu kullanılmıştır. Ölçek, 10 maddeden oluşmakta olup her madde 1= Çok Doğru ile 4= Çok Yanlış arasında değişen dörtlü Likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .877 olarak bulunmuştur.

Sosyotelizm (Phubbing) Ölçeği

Araştırmada katılımcıların telefon kullanımına yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla Karadağ ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen Sosyotelizm (Phubbing) Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 10 maddeden oluşmakta olup "İletişim Bozukluğu" ve "Telefon Tutkusu" olmak üzere iki alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu araştırmada, "Telefonum sürekli elimin altındadır", "Telefonsuz kendimi eksik hissediyorum" ve "Sabah uyandığımda ilk olarak telefonumdaki mesajlarımı kontrol ederim" ifadelerini içeren Telefon Tutkusu alt boyutu kullanılmıştır. Her bir madde, 1= Kesinlikle Katılmıyorum ile 5= Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen 5'li Likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin bu araştırmadaki Telefon Tutkusu alt boyutuna ait Cronbach Alfa katsayısı .774 olarak bulunmuştur.

Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım Soru Formu

Katılımcıların sosyal, fiziksel, kültürel, eğitsel, gönüllülük, dini ve e-spor faaliyetlerine katılım düzeylerini belirlemek amacıyla, daha önce benzer çalışmalarda kullanılan Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım Soru Formu'ndan yararlanılmıştır (Koçak vd., 2025). Yedi maddeden oluşan formda her bir madde, ilgili etkinlik türüne katılım sıklığını ölçmekte ve 1= Hiçbir Zaman ile 5= Her Zaman arasında değişen 5'li Likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Bu çalışmada söz konusu form, benlik saygısı ve phubbing değişkenleriyle birlikte yapısal eşitlik modeline (SEM) dâhil edilmiştir. Modelde, rekreasyonel faaliyetlere katılım değişkeni bağımsız değişken, benlik saygısı aracı değişken, phubbing ise bağımlı değişken olarak konumlandırılmıştır. Yapısal model sonuçları, rekreasyonel faaliyetlere katılım değişkeninin model içinde güvenilir bir yapı oluşturduğunu göstermiştir.

Veri Analizi

Veriler SPSS programında düzenlendikten sonra, ölçüm modelinin uygunluğunu ve faktörlerin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla IBM AMOS 24 programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçüm modelinin geçerliliği belirlendikten sonra, ön analizlerin yapılabilmesi amacıyla veri imputasyonu uygulanmış ve faktör değişkenlerini içeren yeni bir SPSS veri seti oluşturulmuştur. Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) aşamasına geçmeden önce, güvenirlik, ortalama, standart sapma, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri SPSS programında hesaplanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi kapsamında gerçekleştirilen yol analizinde, değişkenler arasındaki dolaylı etkilerin ayrıntılı biçimde incelenebilmesi için, %95 güven aralığına dayalı 2000 bootstrap örneklemesi yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliği, Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA) sonuçlarıyla değerlendirilmiştir. Bu analiz yöntemi, değişkenler arasındaki önceden varsayılan ilişkilerin doğrudan test edilmesine olanak tanıyarak ölçüm modelinin geçerliliğini ortaya koymak açısından önemlidir (Çapık, 2014). Analiz sonucunda elde edilen model uyum değerleri, Kline'nin (2016) önerdiği kriterlerle tutarlı bulunmuştur (CMIN/DF < 5; TLI, IFI, CFI, GFI, NFI > 0.90; RMSEA ≤ 0.08). Bu bulgular, ölçüm modelinin değerlendirme kriterleri açısından iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Ölçüm modeli ve yapısal eşitlik modellemesine (SEM) ait yol analizi uyum değerleri

Ölçüm	Ölçüm değerleri	Path değerleri	Kesme kriterleri
CMIN/DF	2.866	2.866	<5
CFI	0.929	0.929	>0.90
SRMR	0.080	0.080	<0.08
RMSEA	0.056	0.056	<0.08
NFI	0.900	0.900	>0.90
GFI	0.925	0.925	>0.90
IFI	0.930	0.930	>0.90
TLI	0.917	0.917	>0.90

CFA sonuçlarının ardından gerçekleştirilen tanımlayıcı analizlerde, faktörlerin korelasyonları, ortalamaları, standart sapmaları, Cronbach alfa katsayıları ile çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir (bkz. Tablo 3). Analiz sonuçlarına göre, faktörler arasındaki tüm korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olduğu; Cronbach alfa değerlerinin 0.75'in üzerinde ve çarpıklık ile basıklık değerlerinin normal dağılım aralıkları içinde yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Korelasyon, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri

		1	2	3
1	BS	1		
2	RFK	0,359**	1	
3	TKT	-0,159**	-0,180**	1
	Cronbach alfa	0.877	0.751	0.774
	Ortalama	2.157	1.459	2.987
	Standart sapma	0.409	0.305	1.049
	Çarpıklık (skewness)	-0,44	-0,203	-0,427
	Basıklık (kurtosis)	-0,180	0,524	-0,699

Not: BS= Benlik Saygısı; RFK= Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım; TKT= Telefon Kullanım Tutkusu

**p<0.01, *p<0.05

Aracılık Modelini Test Etme

Normallik ve güvenirlik testleriyle ölçüm modelinin uygunluğu teyit edildikten sonra, Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) kapsamında bir yol analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, çalışma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, doğrudan ve dolaylı ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) analizleri: Doğrudan, toplam ve dolaylı etkiler

Doğrudan Etkiler			**β**	**S.E.**	**C.R.**	**P**
RFK	-->	BS	0,292	0,075	4,656	***
BS	-->	TKT	-0,151	0,140	-2,837	***
RFK	-->	TKT	0,043	0,184	0,734	0,463
Toplam etki	**β**	**Lower**	**Upper**	**S.E.**	**P-Value**	
RFK --> TKT	-0.162	-0.273	-0.082	0.050	0.001	***
Dolaylı etki						
RFK --> BS --> TKT	-0.044	-0.094	-0.012	0.020	0.001	***

Not: BS= Benlik Saygısı; RFK= Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım; TKT= Telefon Kullanım Tutkusu

***p<0.001

Aracılık analizinin bulguları, rekreasyonel faaliyetlere katılımın benlik saygısında artış ile ilişkili olduğunu göstermektedir ($\beta = 0.29$, $p < .001$). Ayrıca aracılık değişkeni olan benlik saygısının da telefon kullanım tutkusu üzerindeki negatif yönlü ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($\beta = –0.15$, $p < .001$). Rekreasyonel faaliyetlere katılımın telefon kullanım tutkusu üzerindeki doğrudan etkisi anlamsız olmakla birlikte, benlik saygısı aracılığıyla gerçekleşen dolaylı etkinin anlamlı olması, değişkenler arasındaki ilişkinin dolaylı yoldan ortaya çıktığını göstermektedir. Bu sonuçlar, rekreasyonel faaliyetlere katılım ile telefon kullanım tutkusu arasındaki ilişkinin benlik saygısı aracılığıyla tamamen (tam aracılık) gerçekleştiğini göstermektedir ($\beta = –0.044$, $SE = 0.020$, $p < .001$).. Bulgular ağırlıklı olarak çalışmada ortaya konan hipotezleri desteklemektedir (bkz. Tablo 5).

Tablo 5. Hipotez sonuçları

Hipotezler	**Sonuçlar**	
Rekreasyonel faaliyetlere katılım, benlik saygısı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.	**H1**	**Kabul edildi**
Benlik saygısı, telefon kullanım tutkusu üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.	**H2**	**Kabul edildi**
Rekreasyonel faaliyetlere katılım, telefon kullanım tutkusu üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahiptir.	**H3**	**Reddedildi**
Rekreasyonel faaliyetlere katılım, benlik saygısı aracılığıyla telefon kullanım tutkusu üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir.	**H4**	**Kabul edildi**

SONUÇ

Bu araştırmada, bireylerin rekreasyonel faaliyetlere katılım düzeyleri, benlik saygısı ve telefon kullanım tutkusu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, rekreasyonel faaliyetlere düzenli katılımın benlik saygısını anlamlı biçimde artırdığını, benlik saygısının ise telefon kullanım tutkusunu azalttığını göstermiştir. Ayrıca, benlik saygısının bu iki değişken arasında tam aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Bu sonuç, bireyin yaşamında anlamlı ve doyum verici etkinliklere katılımının, öz değer duygusunu güçlendirerek teknolojiyle daha sağlıklı sınırlar kurmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, bireyin boş zamanlarını sosyal, kültürel ve fiziksel etkinliklerle değerlendirmesinin yalnızca psikolojik iyi oluşu desteklemediğini, aynı zamanda dijital bağımlılık eğilimlerini dolaylı biçimde azalttığını ortaya koymaktadır. Rekreasyonel faaliyetler, bireyin çevresiyle etkileşimini artırmakta, aidiyet ve başarı duygusunu pekiştirmekte ve böylece benlik saygısını güçlendirmektedir. Artan benlik saygısı ise, bireyin teknolojiyi amaçlı ve denetimli biçimde kullanmasına olanak tanımaktadır.

Bu sonuçlar, sosyal hizmet, psikoloji ve gençlik çalışmaları alanlarında koruyucu müdahalelerin önemine işaret etmektedir. Özellikle genç yetişkinlerin benlik saygısını güçlendirmeye ve sağlıklı dijital alışkanlıklar geliştirmeye yönelik sosyal programların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Üniversiteler, gençlik merkezleri ve yerel yönetimler tarafından düzenlenecek sosyal, kültürel ve gönüllülük temelli etkinliklerin, bireylerin hem sosyal bütünleşmesine hem de dijital dünyayla dengeli bir ilişki kurmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, araştırma rekreasyonel faaliyetlere katılımın benlik saygısı aracılığıyla dijital davranışları şekillendirdiğini ortaya koymakta; bireylerin psikososyal iyi oluşunu artırmak ve telefon kullanımına bağlı olumsuzlukları azaltmak açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

KAYNAKLAR

Błachnio, A., Przepiorka, A., ve Pantic, I. (2016). Internet use, Facebook intrusion, and depression: Results of a cross-sectional study. European Psychiatry, 41, 68–74.

Chen, C., Shen, Y., Lv, S., Wang, B. ve Zhu, Y. (2023). The relationship between self-esteem and mobile phone addiction among college students: The chain mediating effects of social avoidance and peer relationships. *Front. Psychol.* 14:1137220. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1137220

Chotpitayasunondh, V., ve Douglas, K. M. (2016). How "phubbing" becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. Computers in Human Behavior, 63, 9–18.

Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, *17*(3).

Davey, S., Davey, A., Raghav, S. K., Singh, J. V., Singh, N., Blachnio, A., ve Przepiorka, A. (2018). Assessing the risk of smartphone addiction. International Journal of Preventive Medicine, 9, 178.

Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., ve Baloğlu, M. (2015).

Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. Journal of Behavioral Addictions, 4(2), 60–74.

Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Mızrak Şahin, B., Çulha, İ., ve Babadağ, B. (2016). The virtual world's current addiction: Phubbing. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *3*(2). https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0013

Karslı, F., ve Açık Yavuz, B. (2024). Sosyotelizmin depresyon, anksiyete, benlik saygısı ve diğer ruhsal değişkenler ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, *25*(2), 122-132. https://doi.org/10.51982/bagimli.1332637

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Koçak, O., Çevik, O. ve Şimşek, O. M. (2025). Flourishing through social development activities and social support: A holistic strategy for problematic smartphone use. *Psychiatric Quarterly, 96,* 257–287. https://doi.org/10.1007/s11126-025-10126-w

Kuykendall, L., Boemerman, L., ve Zhu, Z. (2018). The importance of leisure for subjective well-being. Journal of Positive Psychology, 13(1), 29–35.

Newman, D. B., Tay, L., ve Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. Journal of Happiness Studies, 15(3), 555–578.

Pressman, S. D., Matthews, K. A., Cohen, S., Martire, L. M., Scheier, M., Baum, A., ve Schulz, R. (2009). Association of enjoyable leisure activities with psychological and physical well-being. Psychosomatic Medicine, 71(7), 725–732.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self.* New York: Basic Books.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kübra ŞAHİN

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

kubra.sahin@std.hku.edu.tr

Fatma Melike UÇAR

Doktor Öğretim Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

melike.ucar@hku.edu.tr

ORCID ID:0000-0002-1460-6770

Özet

Günümüzde yapay zekânın hızla geliştiği ve yaşamın her alanında etkisini artırdığı bir çağda bireylerin yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri gibi üst düzey yetkinliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Bu durum, özellikle sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerini geleceğin karmaşık ve dijital dünyasına hazırlamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerilerinin düzeylerini belirlemek ve bu becerilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve ilgili dersi alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş olup çalışma grubunu Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 130 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, geçerlik ve güvenirliği sağlanmış iki ölçme aracıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yüksek, öz düzenleme becerileri ise orta düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmezken, sınıf düzeyine göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. İlgili dersi alıp almama durumu her iki beceri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgu, iki beceri alanının birbirini destekleyerek gelişebileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: 21. Yüzyıl becerileri, öz düzenleme becerileri, sınıf öğretmeni adayları

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN 21ST-CENTURY SKILLS AND SELF-REGULATION SKILLS OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

In today's era, characterized by the rapid development of artificial intelligence and its growing influence in all areas of life, individuals are required not only to possess technical knowledge but also to develop higher-order competencies such as 21st-century skills and self-regulation skills. This is particularly important for pre-service primary school teachers, as it enables them to prepare their students for the complex and digital world of the future. The aim of this study is to determine the levels of 21st-century skills and self-regulation skills among pre-service primary school teachers and to examine whether these skills differ according to gender, grade level, and whether the participants have taken relevant courses. The study was designed as a correlational study, and the sample consisted of 130 pre-service teachers enrolled in the Primary School Teaching program. Data were collected using two measurement instruments with established validity and reliability.The findings indicated that pre-service teachers' 21st-century skills were at a high level, whereas their self-regulation skills were at a moderate level. No significant differences were observed in either skill based on gender, while significant differences in self-regulation skills were found according to grade level. Participation in the relevant course did not have a significant effect on either skill. Furthermore, a significant and positive relationship was identified between 21st-century skills and self-regulation skills, suggesting that these two skill areas may develop in a mutually supportive manner.

Keywords: 21st-century skills, self-regulation skills, pre-service primary school teachers

GİRİŞ

Günümüz, yapay zekânın hızla geliştiği ve yaşamın her alanında etkisini artırdığı bir çağ olarak tanımlanmaktadır. Bu yapay zekâ çağında bireylerin sadece teknik bilgiye sahip olmaları yeterli olmayıp, aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri gibi üst düzey yetkinliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Üst düzey düşünebilme ve öğrendiklerini performansa dönüştürmeyi içeren 21. yy. becerileri (Anagün vd.,, 2016; Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2021), yaratıcılık, yenilik, problem çözme, esneklik, eleştirel düşünme, işbirliği, uyarlanabilirlik, iletişim, girişim, öz düzenleme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, sorumluluk, üretkenlik, liderlik, verimlilik becerileri olmak üzere öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ayrıca bilgi, medya ve teknoloji becerilerini kapsamaktadır. Öz düzenleme ise, bireylerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000).

Risemberg ve Zimmerman'a göre (1992) öz-düzenleme becerilerinin desteklendiği, geliştirildiği bir ortamda yetişen bireyler hayata bir adım önden başlamış olacaklardır. Bireylerin kendi bilgi ve becerilerini her geçen gün geliştirmeleri, kendilerini daha ileriye taşıyacak bilgileri edinmeleri oldukça önemli bir hususdur (Yılmaz, 2016). Bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda üst düzey becerilerin birey gelişimine katkısı yadsınamaz. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir; öğrencilerine 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme yetkinliklerini aktarabilmeleri için öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmaları büyük bir gereklilik haline gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu becerileri kazanmaları öğrencilerini geleceğin karmaşık ve dijital dünyasına hazırlayabilmeleri için kritik bir önem taşımaktadır. Öğrencilerdeki 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek, onların yetişkinliğe geçişleri ve daha sonra üretim ekonomisine dahil oldukları için toplumsal refaha anlamlı katkıları için çok önemlidir.

Yapılan literatür taramaları, 21. yüzyıl becerilerine yönelik pek çok araştırmanın gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu çalışmaların büyük bir kısmının, farklı branşlardaki öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin, Aydın (2019) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerini incelemiştir. Benzer şekilde, Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ ve Bilasa (2019) meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile öz-yeterlik algılarını araştırmış, Özdemir ve Şentürk (2024) ise fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz-yeterlik algılarını etkileyen değişkenleri incelemişlerdir.

Öz düzenleme becerisine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında ise, Çelik ve Gündoğdu (2020) matematik öğretmen adaylarının öz düzenleme ve öz-yeterlik algılarını incelemiş; Sığırtmaç ve Kurt (2021) ise okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmalar, öğretmen eğitiminde hem 21. yüzyıl becerileri hem de öz düzenleme becerilerinin farklı düzeylerde ele alındığını ve farklı branşlarda önem kazandığını ortaya koymaktadır.

Öz düzenleme becerileri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan mevcut çalışmaların ise sadece okul öncesi öğretmenliği bağlamıyla sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, incelenen alanyazındaki önemli bir boşluğu işaret etmektedir. Dolayısıyla, mevcut çalışmalardan farklı olarak sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, öz düzenleme becerisi ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve bu becerilerin cinsiyet, sınıf

düzeyi ve ilgili dersleri alıp almama gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin araştırılmasının gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda, bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1) Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerilerinin düzeyleri nasıldır?

2) Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3) Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4) Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri daha önce ilgili ders alıp almama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5) Sınıf öğretmeni adaylarının 21. Yüzyıl becerileri öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel araştırma kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılı yaz döneminde Türkiye'nin farklı illerindeki Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 130 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 106'sı (%81,5) kadın, 24'ü (%18,5) erkektir. Adayların sınıf düzeyine göre dağılımı ise; 12'si (%9,2) birinci sınıf, 35'i (%26,9) ikinci sınıf, 43'ü (%33,1) üçüncü sınıf ve 40'ı (%30,8) dördüncü sınıftadır. Katılımcıların 79'u (%60,8) daha önce 21. yüzyıl becerileriyle ilgili herhangi bir ders almadıklarını, 51'i (%39,2) ise ders aldıklarını ifade etmiştir. Öz düzenleme becerileriyle ilgili ders alanların sayısı 35 (%26,9), almayanların sayısı ise 95 (%73,1) olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama

Araştırmada iki temel veri toplama aracı kullanılmış olup, katılımcı yanıtları Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği: Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine dair algılarını ölçmek amacıyla Anagün ve ark. (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde olan araç; Öğrenme ve Yenilenme, Yaşam ve Kariyer ile Bilgi, Medya ve Teknoloji Baktörleri olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa (α) = .89 olarak raporlanmıştır.

Öz-Düzenleme Ölçeği: Adayların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için Aydın, Özer-Keskin ve Yel (2013) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. 51 maddelik bu ölçek, beşli Likert

tipinde düzenlenmiş olup Öz-Pekiştirme, Öz-İzleme ve Öz-Değerlendirme olmak üzere üç alt boyutu içermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa (α) = .87 olarak raporlanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl ve öz düzenleme becerileri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) sunulmuştur. 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi'nden faydalanılmıştır.

Ayrıca, öğretmen adaylarının beceri puanlarının;

Cinsiyet ve ilgili dersi alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklemler t-Testi kullanılmıştır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA**)** uygulanmış; anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda farkın kaynağını bulmak üzere Tukey HSD Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik olarak hazırlanan bulgulara yer verilmiştir.

1. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde "Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerilerinin düzeyleri nasıldır?" Araştırma sorusuna yönelik betimsel analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ölçme Aracı	N	En düşük Puan	En Yüksek Puan	x	ss
21 Yüzyıl Becerileri	130	3.90	5.00	3.90	.59
Öz Düzenleme Becerileri	130	2.60	4.13	3.28	.34

Tablo 1'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmeni adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde 3.90 ile 5.00 aralığında puanlar alındığı ve ortalama puanları 3.90 (ss=.59) olarak hesaplanmıştır. Öz Düzenleme ölçeğinden alınan toplam puanlar değerlendirildiğinde ise katılımcıların 2.60 ile 4.13 aralığında puan aldıkları ve öz düzenleme puanlarının ortalamalarının 3.28 (ss= .34) olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının genel olarak 21. yüzyıl becerilerinin yüksek ve öz düzenleme becerilerinin ise orta düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019).

2. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde, "Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır"" araştırma sorusuna yönelik bağımsız örneklemler t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ölçme Aracı	Cinsiyet	N	x	ss	t	P
21. Yüzyıl Becerileri	Kadın	106	3.90	.60	-0,50	.96
	Erkek	24	3.91	.60		
Öz Düzenleme Becerileri	Kadın	106	3.30	.33	1,30	.19
	Erkek	24	3.20	.37		

Tablo 2'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının ortalama puanının ($\bar{x} = 3.90$), erkek öğretmen adaylarının ortalama puanının ise ($\bar{x} = 3.91$) olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$). Erkek öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ortalaması ($\bar{x} = 3.20$), kadın öğretmen adaylarının ortalaması ise ($\bar{x} = 3.30$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, cinsiyetin öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

3. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde, "Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" araştırma sorusuna yönelik ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öz Düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ölçme Aracı	Sınıfı	N	x	ss	F	p
21. Yüzyıl Becerileri	Birinci Sınıf	12	4.31	.65	2.43	.068
	İkinci Sınıf	35	3.84	.69		
	Üçüncü Sınıf	43	3.92	.47		
	Dördüncü Sınıf	40	3.81	.57		
Öz Düzenleme Becerileri	Birinci Sınıf	12	3.35	.36	3.77	.012
	İkinci Sınıf	35	3.15	.27		
	Üçüncü Sınıf	43	3.39	.33		
	Dördüncü Sınıf	40	3.25	.36		

Tablo 3'te görüldüğü üzere, elde edilen bulgular, 21. yüzyıl becerileri puanlarında sınıf düzeyine göre fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($F(3,126) = 2,430$; $p = .068$). Öte yandan, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri toplam puanları, sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F(3,126) = 3,777$; $p = .012$). Tukey HSD testi sonucunda bu farklılığın özellikle

2. sınıf ile 3. sınıf arasında anlamlı olduğu belirlenmiştir (p = .009). 2. sınıf öğretmen adaylarının öz düzenleme puanlarının, 3. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde, "Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri daha önce ilgili ders alıp almama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?"' araştırma sorusuna yönelik bağımsız örneklemler t-testi sonuçları sunulmuştur

Tablo 4. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öz Düzenleme Becerilerinin İlgili Ders Alma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ölçme Aracı	Ders alma	N	x	ss	t	P
21. Yüzyıl Becerileri	Almayanlar	79	3.82	0.61	-1.86	.064
	Alanlar	51	4.02	.54		
Öz Düzenleme Becerileri	Almayanlar	95	3.29	.33	.31	.754
	Alanlar	35	3.26	.35		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda 21.yüzyıl becerileri açısından daha önce ilgili dersi alan (M = 4,02, SS = 0,54) ve almayan (M = 3,82, SS = 0,61) öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, t(128) = -1,86, p = .064. Öz düzenleme becerileri açısından ise, ders almış olanlar (M = 3,26, SS = 0,35) ile almayanlar (M = 3,29, SS = 0,33) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, t(128) = 0.31, p = .754. Sonuçlar, daha önce bu becerilerle ilgili ders almanın 21.yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

5. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde, "Sınıf öğretmeni adaylarının 21. Yüzyıl becerileri öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" araştırma sorusuna yönelik korelasyon analizleri sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. 21. Yüzyıl Becerilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

	N	Pearson r	P
21. Yüzyıl Becerileri	130	.42	.000
Öz Düzenleme Becerileri	130		

Yapılan Pearson korelasyon analizi, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir (r = .42, p < .001). Bu bulgu, iki beceri alanının tamamen birbirine bağımlı olmadığını ancak birbirini karşılıklı olarak destekleyebilecek nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bireylerin 21. yüzyıl

becerilerindeki gelişiminin öz düzenleme becerilerini de belirli ölçüde artırabileceği, benzer şekilde öz düzenleme becerilerinin gelişiminin de 21. yüzyıl becerilerini destekleyebileceği söylenebilir.

SONUÇ

Yapılan bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri yüksek düzeyde, öz düzenleme becerileri ise orta düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu, adayların problem çözme, işbirliği ve eleştirel düşünme gibi çağın gerektirdiği yetkinliklere sahip olduğunu ancak öğrenme süreçlerini kendi başlarına yönetme, motivasyonlarını sürdürme öz düzenleme stratejilerini geliştirme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Cinsiyet değişkeni, her iki beceri alanı üzerinde de anlamlı bir fark yaratmamıştır. Sınıf düzeyi ise 21. yy becerileri arasında fark yaratmazken bazı sınıf seviyeleri arasında öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının derslerinin doğrudan 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye odaklanmadığı, bu nedenle sınıf düzeyine göre bir farklılık olmadığı; ancak öz düzenleme becerilerinde, programın ilerleyen yıllarında alınan derslerin katkısıyla anlamlı bir gelişim gözlendiği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, becerilerle ilgili ders alıp almama durumunun her iki beceri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaması, söz konusu becerilerin tek bir dersle değil, öğretim sürecinin bütününe yayılan deneyimlerle geliştiğini düşündürmektedir. Son olarak, 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında saptanan pozitif ve anlamlı ilişki, bu iki becerinin birbirini desteklediği ve birinin gelişiminin diğerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında bu iki beceri alanının entegre bir şekilde ele alınmasının adayların hem 21. yüzyıl yetkinliklerini hem de öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetebilme kabiliyetlerini aynı anda geliştirmeye odaklanılmasının önemini vurgulamaktadır.

KAYNAKLAR

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 160–175.

Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.

Aydın, S., Keskin, M. Ö., & Yel, M. (2013). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of*, *3*(1), 24–33.

Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T., & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları. *Journal of Kırşehir Education Faculty, 20*(2), 845–874.

Celik, N., & Gundogdu, K. (2020). Matematik öğretmen adaylarının öz düzenleme ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 3*(2), 101–118.

Cretu, D. (2017). Fostering 21st century skills for future teachers. *Edu World 2016 7th International Conference. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 23*, 672–681. https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.82

Kurt, Şerife H., & Dikici Sığırtmaç, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *5*(1), 135–151. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151245

Özdemir, A., & Şentürk, M. L. (2024). Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algılarını Etkileyen Değişkenlerin Belirlenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(3), 1645-1677. https://doi.org/10.37217/tebd.1523067

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.

Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 15*(2), 98–101.

Büyüköztürk, Ş. (2019). KESTİRİSEL İSTATİSTİK. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 26(2), 409-428. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000483

Tandika, P. B. (2022). Instructional materials and the development of young children's 21st century skills: Perspectives from early educators in Ukerewe, Tanzania. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(1), 31–45. https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1834473

Yılmaz, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

DİJİTAL MAHREMİYETİN DÖNÜŞÜMÜ: EBEVEYN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNDE ALGI FARKLILIKLARI ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR DERLEME

Sümeyye Emine BABAL

Psikolog, Üsküdar Üniversitesi
Sumeyyeemine.babal@st.uskudar.edu.tr
ORCID ID: 0009-0001-6081-3826

Özet

Bu çalışma, dijitalleşmenin çocuk ve gençlerin mahremiyet algısı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, dijital mahremiyet literatürünü ebeveyn ve çocuk odağında değerlendirmektedir. Dijitalleşmenin yaygınlaşmasına rağmen, bireylerin dijital ortamlarda bıraktıkları verilerin gelecekte doğurabileceği sonuçlara dair farkındalığının düşük olduğu görülmektedir (Topbaş ve Gazi, 2016). Bu bağlamda çalışma, özellikle ebeveynlerin çocukların dijital mahremiyetini koruma becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalara kuramsal bir zemin oluşturmayı hedeflemektedir. Çalışmada kullanılan mahremiyet tanımı, alan yazındaki öncü çalışmalar (Westin, 1967; Beauchamp, 2019; Çobanoğlu, 2009; Tosun ve Aksoy, 2019; Yüksel, 2003; Alan ve Erbay, 2011; Kılınç, 2012; Avaner, 2018; Berkup, 2015; Çakır, 2015; Bauman, 2011) temel alınarak oluşturulmuştur. Buna göre mahremiyet; bireyin kararlarının, tercihlerinin, ilişkilerinin, fiziksel ve özel alanı ile kişisel bilgilerin kendi denetiminde kalmasıdır. Bu bilgilerin ne ölçüde paylaşılacağına bireyin kendisinin karar vermesi, sınırların onun iradesiyle belirlenmesi esastır. Dijital mahremiyet üzerine yapılmış yerli ve yabancı çalışmalar sistematik bir literatür taraması yöntemiyle incelenmiş; bulgular, literatürde öne çıkan temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Özellikle ebeveyn-çocuk ilişkisi çerçevesinde dijital mahremiyetin ele alınması, bu çalışmayı benzer derlemelerden ayırmaktadır. Alan yazın, dijital ortamların ve sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte mahremiyet kavramının dönüşüme uğradığını; çocuk ve gençlerin mahremiyet algısının aşındığını (Akyazı, 2019), mahrem alanların korunamaz hale geldiğini ve bu durumun çocuk istismarlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Çalapkulu ve Alp, 2020). Bu çalışma, dijital okuryazarlık, dijital mahremiyet algısı ve farkındalığı konularında yapılacak araştırmalar için yön gösterici nitelikte olup özellikle ebeveynlerin çocuklarına rehberlik etme biçimlerine dair çok boyutlu bir perspektif sunmaktadır. Dijitalleşen dünyada bireylerin mahremiyet haklarını koruyabilmesi açısından bu alanlarda farkındalık çalışmalarının yapılması hem kurumsal hem de toplumsal düzeyde önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Dijital mahremiyet, mahremiyet algısı, dijitalleşen dünya, mahremiyet farkındalığı

THE TRANSFORMATION OF DIGITAL PRIVACY: A SYSTEMATIC REVIEW ON PERCEPTUAL DIFFERENCES IN PARENT–CHILD INTERACTIONS

Abstract

This study aims to examine the effects of digitalization on children's and adolescents' perceptions of privacy by evaluating the digital privacy literature from the perspective of both parents and children. Despite the widespread use of digital technologies, individuals' awareness of the potential future consequences of the data they leave behind in digital environments remains low (Topbaş & Gazi, 2016). In this context, the study seeks to provide a theoretical framework for future research focusing on enhancing parents' abilities to protect their children's digital privacy. The definition of privacy employed in this study is based on seminal works in the literature (Westin, 1967; Beauchamp, 2019; Çobanoğlu, 2009; Tosun & Aksoy, 2019; Yüksel, 2003; Alan & Erbay, 2011; Kılınç, 2012; Avaner, 2018; Berkup, 2015; Çakır, 2015; Bauman, 2011). Accordingly, privacy is defined as the state in which an individual's decisions, preferences, relationships, physical and personal space, and private information remain under their own control. It is essential that individuals themselves determine the extent to which this information is shared and that the boundaries of privacy are established by their own volition. National and international studies on digital privacy were examined through a systematic literature review, and the findings were analyzed in accordance with the prominent themes identified in the literature. The specific focus on the parent–child relationship in the context of digital privacy distinguishes this study from similar reviews. The literature reveals that with the proliferation of digital environments and social media use, the concept of privacy has undergone a transformation; the privacy perceptions of children and adolescents have eroded (Akyazı, 2019), private domains have become increasingly difficult to protect, and this situation has contributed to the rise of child

exploitation cases (Çalapkulu & Alp, 2020). This study serves as a guide for future research on digital literacy, digital privacy perception, and awareness, providing a multidimensional perspective particularly on how parents can guide their children in these areas. Promoting awareness in these domains will make significant contributions at both institutional and societal levels, helping individuals safeguard their privacy rights in an increasingly digitalized world.

Keywords: Digital privacy, privacy perception, digitalized world, privacy awareness

GİRİŞ

Dijital teknolojilerin yaşam alanımıza nüfuz etmesiyle birlikte, "mahremiyet" kavramı da statik sınırlarla belirlenmiş bir kavram olmaktan çıkıp dinamik, bağlamsal ve müzakere gerektiren bir yapıya dönüşmüştür. Geleneksel mahremiyet anlayışı; bireyin fiziksel alanları, özel yaşamı ve kişilerarası sınırları üzerine odaklanırken, dijital çağda veri toplama, analiz, profil oluşturma ve izleme süreçleri mahremiyetin uzamını radikal biçimde genişletmiştir (Beauchamp, 2019).

Bauman'ın sıvı modernite yaklaşımı, bu dönüşümü kavramlaştırmada yol göstericidir: sabit sınırlar yerine akışkan ilişkiler, belirsiz paylaşımlar ve sürekli yeniden tanımlama süreçleri etkin hale gelmiştir (Bauman, 2011). Bu bağlamda, birey artık mahremiyetini yalnızca "görünmez kalmak" üzerinden değil, "kontrol ederek paylaşmak" üzerinden yeniden düzenler hale gelmiştir. Mahremiyetin bu dönüşümü, özellikle çocuk ve ergenlerin dijital deneyimlerinde kendini güçlü biçimde hissettirir. Zira genç kuşaklar için sosyal medya, dijital oyunlar, çevrimiçi topluluklar hem kimlik deneyimleme hem de sosyal kabul sağlama platformlarıdır (Boyd, 2014). Bu durum, bireyin kişisel sınırlarını çevrimiçi etkileşim içerisinde yeniden kurmasını gerektirir. Öte yandan, ebeveynler hâlâ geleneksel güvenlik önceliklerine dayanarak korumacı bir yaklaşım benimseyebilir; bu da nesiller arasındaki algı uçurumunu artırabilir.

Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, ebeveyn ve çocuk/ergen dijital mahremiyet algılarındaki farklılıkları sistematik biçimde ortaya koymak; bu farkın dijital ebeveynlik stratejileri üzerindeki etkisini değerlendirmek; dijital okuryazarlık ve farkındalığın bu uçurumu nasıl daraltabileceğini irdelemektir. Mevcut literatürde, özellikle Türkiye bağlamında, ebeveyn-çocuk algı farklarının dijital ebeveynlik stratejileri üzerindeki mekanizmalarını sistematik bir derleme ile inceleyen kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, mevcut literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Kuramsal Temeller ve Kavramsal Çerçeve

Mahremiyetin Evrimi: Gelenekten Dijitale

Mahremiyetin klasik tanımı genellikle bireyin özel alanı, kişilerarası sınırları ve gizliliği koruma hakkı ekseninde şekillenmiştir (Westin, 1967). Bu yaklaşımda mahremiyet, belirli bir mesafenin, kapalı alanın veya özel iletişimin korunmasıyla özdeşleştirilmiştir (Yüksel, 2003; Çobanoğlu, 2009). Dijitalleşme bu yaklaşımı doğrudan zorlar; çünkü fiziksel sınırlar artık veri sınırları ile yer değiştirir. Nissenbaum'un "bağlamsal mahremiyet" kavramı, bu dönüşüme teorik bir açılım sunar: mahremiyet, bilginin hangi bağlamda paylaşıldığı, kimlerle paylaşıldığı ve bu paylaşıma ilişkin normların ne ölçüde uyumlu olduğu üzerinden değerlendirilir (Nissenbaum, 2010). Bu yaklaşım, düz ve evrensel gizlilik kurallarından ziyade bağlam duyarlı değerlendirmeler önerir. Ayrıca, "dijital mahremiyet paradoksu" kavramı (Berkup, 2015) önem taşır: bireyler dijital paylaşımın faydalarının bilincinde oldukları halde, uzun vadeli riskleri göz ardı ederek verilerini paylaşmaya devam edebilirler. Bu çelişki, özellikle genç kullanıcılar arasında yaygındır.

Dijital Okuryazarlık ve Farkındalık

Dijital okuryazarlık yalnızca teknik beceri kazanmayı değil, aynı zamanda etik farkındalığı, eleştirel bilinç geliştirmeyi, veri politikalarını anlama kapasitesini kapsar (Alan & Erbay, 2011). Bir bireyin gizlilik ayarlarını nasıl yapılandıracağını bilmesi, veri izlerinin uzun vadeli sonuçlarını sezebilmesi ve veri toplayıcı kuruluşların motivasyonlarını sorgulayabilmesi, dijital okuryazarlığın bileşenleridir (Kılınç, 2012). Ancak literatürde "privacy paradox" kavramı yaygındır: bireyler teorik düzeyde mahremiyetin önemini bilir, ama davranışsal olarak kişisel verilerini paylaşmaktan kaçınamaz (Norberg, Horne & Horne, 2007). Bu çelişki, farkındalıkla davranış arasındaki boşluğu gösterir. Bu boşluk, çocuklar ve ergenler için daha belirgin olabilir çünkü geleceğe dönük risk değerlendirme kapasiteleri henüz tam gelişmemiştir.

Dijital Ebeveynlik: Teorik Yaklaşımlar

Dijital ebeveynlik (parental mediation), ebeveynlerin çocukların çevrimiçi aktivitelerine karşı benimsedikleri tutum ve stratejileri kapsar. Livingstone & Helsper'in (2008) kuramsal modelinde, ebeveyn müdahale stratejileri üç ana kategoride incelenir:

- Kısıtlayıcı Müdahale (Restrictive Mediation): Belirli içeriklere erişimi sınırlama, ekran süresi sınırlandırma gibi teknik yollar,
- Aktif Gözetleme (Active Mediation): Ebeveynin çocukla beraber çevrimiçi içerik kullanımı, yorumlama ve rehberli tartışmalar,
- Ortak Kullanım & Açıklayıcı Diyalog (Co-use & Explanatory Dialogue): Ebeveyn ve çocuk arasında birlikte içerik tüketme ve riskleri birlikte değerlendirme

Son yıllarda literatürde bu modelin ötesine geçen yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır: kısıtlayıcı müdahalenin çocuğun özerkliğini tamamen elinden alabileceği, bu nedenle "işbirlikçi kısıtlama" gibi yeni stratejilerin etkili olabileceği ileri sürülmektedir. Çok sayıda meta-analiz ve sistematik inceleme de dijital ebeveynlik ile çocukların dijital refahı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneğin, Parental Mediation of Children's Internet Use (Livingstone & Helsper, 2008) adlı klasik çalışmada, ebeveynlerin aktif müdahale ve birlikte kullanım stratejileri kullanmalarına karşın, risk azaltımında bunların tek başına yeterli olmadığı belirtilmiştir (şeffaf politika analizi, gençlik davranışları ile ilişkili). Ayrıca, Lafton ve arkadaşları (2024), ebeveyn değerlerinin dijital ebeveynlik stratejilerini belirlemede kritik rol oynadığını ortaya koymuştur; yani ebeveynin dijital dünyaya dair değerleri, müdahale biçimini şekillendirir.

Sharenting ve Hukuki Boyut

"Sharenting" terimi, ebeveynlerin çocuklarının fotoğraf, video veya özel bilgilerini sosyal medyada yoğun biçimde paylaşması pratiğini ifade eder. Bu paylaşım çoğu zaman çocukların dijital kimliğini ve mahremiyet hakkını risk altına sokar (Çakır, 2015). Türkiye bağlamında sharenting tartışmaları da giderek artmakta; bu pratik çocukların rızası olmadan dijital izler bırakmasına ve gelecekte bu izlerin istismar edilmesine zemin hazırlayabilir. Ayrıca, hukuki düzenlemeler (örneğin Kişisel Verileri Koruma Kanunu) çocukların veri haklarının korunmasına dair çerçeveler sunmakta, ebeveynleri belirli sorumluluklarla donatmaktadır.

YÖNTEM

Sistematik Derleme Tasarımı

Bu çalışma, PRISMA standartlarına dayalı sistematik derleme yöntemi çerçevesinde tasarlanmıştır. Derleme süreci şu aşamaları içermektedir:

- Veri Tabanı Seçimi: Web of Science, Scopus, PubMed, TR Dizin, ULAKBİM, DergiPark ve Google Scholar
- Arama Terimleri: Türkçe ve İngilizce dillerinde "dijital mahremiyet", "digital privacy", "online privacy", "ebeveyn", "parental mediation", "çocuk", "adolescent", "dijital ebeveynlik", "digital parenting", "privacy perception" gibi terimlerin Boole operatörleriyle birleşimleri
- Zamana Sınır: 2005–2025 yılları arası
- Dahil Etme Kriterleri: Hakemli akademik makaleler (nicel, nitel, karma), ebeveyn ve/veya çocukların mahremiyet algısını inceleyen çalışmalar, tam metne erişilebilirlik, Türkçe ya da İngilizce yayınlanmış olması
- Hariç Tutma Kriterleri: Diğer derleme ve meta-analiz çalışmaları, kitap bölümleri, teknik/güvenlik odaklı çalışmalardan psikososyal unsuru olmayanlar, yetişkin odaklı çalışmalar

Kalite Değerlendirmesi

Dahil edilen çalışmaların metodolojik kalitesi, Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) Kritik Değerlendirme Kontrol Listeleri kullanılarak iki bağımsız araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Anlaşmazlık durumunda üçüncü bir araştırmacı devreye girmiştir. Kalite değerlendirmesi, çalışmaların nihai analize dahil edilmesi için bir eleme kriteri olarak kullanılmamış, ancak bulguların yorumlanmasında metodolojik sınırlılıkların dikkate alınmasına olanak sağlamıştır.

Çalışma Seçim Süreci

İlk tarama sonucunda 512 makaleye ulaşıldı. Başlık ve özet taraması sonrasında 118 çalışma elendi (kriterlerle uyumsuz veya yinelenen). Tam metin inceleme sonrası 55 çalışma nihai analize dahil edildi.

Veri Çıkarımı ve Analiz

Seçilen çalışmalar, yazar, yayın yılı, ülke bağlamı, örneklem özellikleri (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum), yöntem (nicel, nitel, karışık), ölçme araçları ve temel bulgular gibi önceden tanımlanmış veri çıkarım formu kullanılarak kodlandı. Veriler, tümevarımsal analiz yaklaşımı ile tematik kodlara dönüştürüldü. Analizde özellikle ebeveyn-çocuk algı farkı, risk algısı, müdahale stratejileri ve eğitim-yeterlilik temaları üzerine yoğunlaşıldı.

BULGULAR

Tematik analiz sonucunda dört büyük tema altında bulgular kodlandı:

Tema 1: Mahremiyet Paradigmasında Kökten Kayma

Ebeveynlerin Koruyucu Yaklaşımı: Birçok çalışmada ebeveynler mahremiyeti "korunması gereken kale" metaforuyla düşünmekte, önceliği siber tehditler ve zararlı içerikler üzerinde konumlandırmaktadır (Tosun & Aksoy, 2019; Avaner, 2018). Türkiye'ye özgü çalışma olan "Dijital Ebeveynlerin Sosyal Medyada Mahremiyet Algısı" (Bostancı, 2019), ebeveynlerin sosyal medyanın gizliliğe zarar verdiğini düşündüğünü göstermektedir.

Çocukların Bağlamsal Mahremiyet Anlayışı: Gençler için mahremiyet, bağlama dayalıdır; paylaşılan bilgi, kimle paylaşıldığı ve paylaşımın sosyal sonucu önem kazanır (Boyd, 2014). Örneğin, çocuklar "arkadaşlarla paylaştığı içerikler aileye açık olmasın" isteyebilir; bu ebeveyn müdahaleleriyle çatışabilir.

Paradigma Çatışmaları: Klasik gizlilik ve modern mahremiyet anlayışları arasındaki kayma, ebeveynler ile çocuklar arasında temel algı çatışmalarına yol açar. Ebeveynler fiziksel/görsel sınırları öncelikliyken, çocuklar daha çok bağlam ve kontrollü görünürlük üzerine odaklanır.

Tema 2: Kuşaklararası Risk Algısı Farklılıkları

Ebeveynlerin Risk Öncelikleri: Ebeveynlerin en yaygın kaygı alanları arasında siber zorbalık, grooming, kimlik hırsızlığı ve zararlı içerikler yer alır. Türkiye'de yapılan bir araştırmada, ebeveynlerin %82'sinin çocuklarının çevrimiçi ortamda yabancılarla iletişim kurmasından 'aşırı derecede endişeli' olduğu bulunmuştur (Çakır, 2015).

Çocukların Risk Algısı: Gençler daha çok sosyal risklere (itibar kaybı, akran tepkileri, eleştiri) duyarlıdır. Bir paylaşımın "yanlış anlaşılması" ya da "beğeni almaması" onlar için daha büyük bir tehdit olabilir. Ayrıca, gençler identite (kimlik) ve aidiyet ihtiyaçları nedeniyle bazı risklere göz yumar.

Çapraz Algıya Dair Çatışmalar: Ebeveynin "bilgi paylaşma kesinlikle risklidir" tutumu ile çocuğun "sosyal paylaşım değer yaratır" anlayışı arasında sıkça çatışma yaşanır. Ebeveynin önem verdiği riskler çoğu zaman çocuğun algı dünyasında abartılı bulunur.

Tema 3: Dijital Ebeveynlik Stratejileri: Etki ve Sınırlılık

Kısıtlayıcı Müdahale: Erişim engelleme, filtreleme ve zaman sınırlamaları yaygındır. Ancak ergenlerde bu stratejiler genellikle çatışmayı artırır ve saklı platform kullanımını (VPN, gizli hesap) tetikler (Akyazı, 2019).

Aktif Gözetleme ve İzleme: Ebeveynin çocuğun sosyal medya hesaplarını takip etmesi, arkadaş listelerini kontrol etmesi gibi uygulamalar güveni zedeleyebilir. Liu ve arkadaşlarının (2019) Çin örneğinde yürüttüğü çalışmada, aktif gözetlemenin, ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve çocuğun çevrimiçi davranışlarını gizleme eğiliminin aracı görev gördüğü gösterilmiştir.

Ortak Kullanım ve Diyalog: En etkili strateji olarak literatürde sıkça öne çıkar. Ebeveyn ve çocuk birlikte içerik tüketip bunun üzerine konuştuğunda, çocuğun risk algısı gelişmekte ve güven temelli bir iletişim kurulmaktadır Çalapkulu & Alp (2020) çalışması, düzenli dijital diyalog kuran ailelerde çocukların mahremiyet ihlali yaşama olasılığının %30 daha düşük olduğunu rapor etmiştir.

Strateji Uyumunun Rolü: Dijital ebeveynliğin etkili olması, yalnızca stratejinin türüne değil, stratejinin uygulanma usulüne, çocuğun katılımına ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğine bağlıdır (Lafton vd., 2024).

Tema 4: Dijital Okuryazarlığın Koruyucu Rolü

Teknik Bilgiyi Aşan Beceriler: Dijital okuryazarlık yalnızca gizlilik ayarlarını bilmek değil, veri toplama süreçlerini anlamak, algoritmaları sorgulamak ve veri kullanım politikalarını eleştirel değerlendirmek anlamına gelir (Alan & Erbay, 2011).

Ebeveyn Yeterliliği: Ebeveynlerin dijital beceri düzeyi arttıkça, daha esnek ve işbirlikçi müdahale stratejileri benimsediği, çocuklarının dijital özerkliklerini desteklediği görülür. Kılınç (2012) çalışması, dijital okuryazarlık eğitimi alan ebeveynlerin %65'inin kısıtlayıcı stratejilerden daha çok açıklayıcı diyalog stratejilerine yöneldiğini göstermiştir.

Okuryazarlık Eğitiminin Etkisi: Okullar ve topluluklar aracılığıyla verilen dijital farkındalık eğitimleri, hem çocukları hem ebeveynleri kapsadığı ölçüde etkilidir. Aile merkezli eğitim programlarının başarı oranı artar.

Sosyo-ekonomik ve Kültürel Etkenler: Eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve kültürel normlar dijital okuryazarlık kazanımını etkiler. Daha imkânlı ailelerde dijital eğitim olanakları daha fazla olduğundan, ebeveyn-çocuk algı uçurumu azalabilir.

TARTIŞMA

Bu derleme, dijitalleşme ile mahremiyet kavramının yalnızca teknolojik değil, kavramsal bir dönüşüme uğradığını göstermektedir. Bu dönüşüm, Bauman'ın işaret ettiği sıvı modernitedeki sabit sınırların kaybolmasına bir tepki olarak, ebeveynlerin korumacı yaklaşımını güçlendirirken; çocukların ise Nissenbaum'un bağlamsal mahremiyet anlayışına paralel şekilde, dijital ortamda akışkan sınırlar inşa ettiğini ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin korumacı yaklaşımı ile çocukların paylaşıma dayalı sosyal ihtiyaçları arasındaki gerilim, sıklıkla çatışmaya dönüşür. Bu, ebeveynin "güvenlik" yaklaşımı ile çocuğun "ait olma, ifade edilme" motivasyonu arasındaki ikiliğin bir yansımasıdır. Ancak çatışma kaçınılmaz değildir; doğru strateji kullanımıyla bu güven-özerklik dengesinin kurulabileceği görülmektedir. Ayrıca, dijital ebeveynlik stratejilerinin etkisi yalnızca stratejinin türüne bağlı değildir. Uygulama biçimi, çocuğun katılımı, aile ilişkisi kalitesi ve dijital yetkinlik düzeyi de stratejinin başarısını belirler. Örneğin, restriktif müdahale çocukla birlikte kararlaştırıldığında, farkındalık yaratma açısından olumlu etkiler gösterebilir. Sharenting gibi pratiklerin, ebeveynin sosyal medya motivasyonlarıyla (onay alma, paylaşım arzusu) çocuğun mahremiyet hakkı arasındaki sınırı bulanıklaştırdığı görülmektedir. Bu pratikler, dijital kimlik üzerindeki kontrolü azaltabilir ve çocukların rıza olmaksızın dijital izler bırakmasına neden olabilir.

Bu derlemenin ışığında, dijital mahremiyet yalnızca teknik bir konu değil, derin bir kuşaklararası iletişim, değer ve algı meselesidir. Ebeveyn ve çocuk arasındaki "görünmez sınırların" yeniden inşası, ancak diyalog, eğitim ve karşılıklı öğrenimle sağlanabilir.

Bu derlemenin bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İncelenen çalışmaların çoğunlukla belirli sosyo-ekonomik gruplara odaklanmış olması bulguların genellenebilirliğini sınırlandırabilir. Ayrıca, Türkiye bağlamındaki çalışma sayısının nispeten sınırlı olması, kültüre özgü dinamiklerin tam olarak anlaşılmasını güçleştirmektedir. Son olarak, dahil edilen çalışmalarda mahremiyet algısını ölçmek için kullanılan ölçeklerin kültürel bağlamda standardize edilmemiş olması, ölçüm tutarlılığı konusunda soru işaretleri oluşturabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu sistematik derleme, dijital mahremiyetin çocuk ve ebeveyn perspektiflerinden farklı biçimlerde algılandığını; bu algı farklarının ebeveynlik stratejilerini doğrudan etkilediğini; ancak dijital okuryazarlık ve farkındalığın bu uçurumu daraltabileceğini göstermektedir. Ana bulgular şu şekilde sunulabilir:

- Ebeveynler genellikle dijital riskleri öncelik olarak görürken; çocuklar paylaşımın sosyal fırsatlarını ön planda tutar.
- Algı farkı, ebeveynlerin uyguladığı stratejilerin çocukta direniş, gizli etkinlik veya güven zedelenmesi gibi sonuçlar doğurmasına yol açabilir.

- Dijital ebeveynlik stratejileri (kısıtlama, gözetleme, diyalog) tek başına yeterli olmayabilir; stratejilerin çocuk katılımıyla şekillendirilmesi önemlidir.
- Dijital okuryazarlık düzeyi, ebeveynin müdahale tutumunu ve çocuğun tepki davranışlarını şekillendirir.
- Sharenting uygulamaları, çocukların dijital kimlik kontrolünü azaltabilir ve mahremiyet hakkını tehdit edebilir.
- Kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklar, algı ve strateji tercihlerini belirleyen kritik değişkenlerdir.

Bulgular doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulabilir.

Politika ve Kurumsal Düzeyde:

- Milli Eğitim müfredatına "Dijital Mahremiyet ve Eleştirel Dijital Okuryazarlık" dersi eklenmeli.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile BTK iş birliğiyle ebeveynlere yönelik dijital beceri ve mahremiyet farkındalığı eğitim programları yaygınlaştırılmalı.
- Sosyal medya platformları, çocuk kullanıcılar için varsayılan gizlilik ayarları ve yaşlı kullanıcı uyumlu izin mekanizmaları geliştirmeli.
- Kişisel Verileri Koruma Kurumu (KVKK) çatısı altında, çocuk veri güvenliğini özel düzenleyen politikalar ve yaptırımlar oluşturulmalı.

Uygulayıcılar (Psikologlar, Rehber Öğretmenler, Eğitimciler):

- Aile danışmanlığı süreçlerinde dijital mahremiyet çatışmaları açık ve güvenli bir ortamda ele alınmalı; her iki tarafın ihtiyaçları dinlenmeli.
- Okullarda, öğrencilerin ve ebeveynlerin birlikte katıldığı atölye çalışmaları düzenlenmeli; dijital paylaşım riskleri, veri bilinci ve mahremiyet stratejileri üzerinden etkileşimli modüller sunulmalı.
- Aileler arasında "dijital aile kontratı" gibi karşılıklı hak ve sorumlulukların yazılı olarak belirlendiği araçlar geliştirilmeli.
- Psikolojik müdahalelerde dijital kimlik, mahremiyet kaygısı ve sosyal medya stres faktörleri rutin değerlendirmelere dahil edilmeli.

Araştırmalar için:

- Türkiye özelinde dijital mahremiyet algı farklılıklarını nicel olarak ölçen güvenilir ölçekler geliştirilmesi gereklidir.
- Kültürel bağlam (örneğin ataerkil değerlere sahip toplumlarda) ile mahremiyet algısı arasındaki etki dinamikleri incelenmeli.
- Dijital ebeveynlik müdahalelerinin etkililiğini değerlendirmek üzere deneysel/yarı-deneysel tasarımlar kullanılmalı.
- Uzunlamasına çalışmalar, algı değişimini ve farkındalık gelişimini izlemeli.
- Yapay zekâ ve algoritmik platformların genç kullanıcıların mahremiyetine etkisi, ebeveyn-çocuk algı farkına yeni boyutlar ekleyebilir; bu alan derinlemesine araştırılmalıdır.

Dijital çağda mahremiyet, yalnızca dışarıdan "korunacak bir kale" değil; içsel kontrolü, bilinçli paylaşımı ve bireysel sınırların yeniden inşasını gerektiren bir süreçtir. Ebeveyn ve çocuk arasında bu

sürecin birlikte yönlendirilmesi, çatışmayı azaltır, güveni artırır ve mahremiyet haklarının korunmasını sağlar. Bilgi toplumunda "görünmez olmak" artık yeterli değildir; görünür olmayı, sınırlar dahilinde, bilinçle şekillendirebilmek en güçlü savunumuzdur.

KAYNAKLAR

Akyazı, A., (2019). "Mahremiyetin Dönüşümü: Ünlülerin Instagram Paylaşımları Üzerine Bir

Alan, S., & Erbay, F. (2011). Patient Privacy and Confidentiality in the Ambulnce Services from the Perspective of Medical Ethics. Akademik Acil Tıp Dergisi, 10(1):33-38.

Araştırma", Gaziantep University Journal of Social Sciences, 18 (1) , 197-216.

Avaner E,2018. Mahremiyet Nedir? Mahremiyetin Sağlık Hizmetleri Penceresinden Görünürlüğü Nasıldır?. Türkiye Biyoetik Dergisi. 5(3), 110-116.

Bauman, Z. (2011). Collateral damage: Social inequalities in a global age. Polity Press.

Beauchamp T, Childress J. Principles of Biomedical Ethics: Marking Its Fortieth Anniversary. Am J Bioeth. 2019 Nov;19(11):9-12. doi: 10.1080/15265161.2019.1665402. PMID: 31647760.

Berkup, S.B. (2015). Sosyal Ağlarda Bireysel Mahremiyet Paylaşımı: X ve Y Kuşakları Arasında Karşılaştırmalı Bir Analiz, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Bostancı, M. (2019). Dijital Ebeveynlerin Sosyal Medyada Mahremiyet Algısı. AJIT-e: Academic Journal of Information Technology, 10(38), 115-128. https://doi.org/10.5824/1309-1581.2019.3.005.

Boyd, D. (2014). It's complicated: The social lives of networked teens. Yale University Press.

children's digital well-being in family life in Norway. Journal of Children and Media, 18(2), 198-215.

Çakır, S. (2015). 4-6 yaş Aralığındaki Çocuklara Mahremiyet Eğitimi Verilmesinde Din Eğitiminin Rol (Sivas Örneği). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çalapkulu, Ç. ve Alp, F., (2020). "Dijital Ebeveynler ile Çocukların Sosyal Medya Kullanımı

Çobanoğlu, N.(2009). Kurumsal ve uygulamalı tıp etiği, Eflatun yayınevi.

Kılınç, D. (2012). Anayasal Bir Hak Olarak Kişisel Verilerin Korunması. Ankara Üniversitesi Huku Fakültesi Dergisi. 61(3):1089-1172.

Lafton, T., Wilhelmsen, J. E. ve Holmarsdottir, H. B. (2024). Parental mediation and

Liu, Y., Peng, J., Yu, J.J. and Wu Y. (2019). "Ppgan: Privacy-preserving generative adversarial

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52(4), 581–599.

network,".

Nissenbaum, H. (2010). Privacy in context: Technology, policy, and the integrity of social life. Stanford University Press.

Norberg, P. A., Horne, D. R., & Horne, D. A. (2007). The privacy paradox: Personal information disclosure intentions versus behaviors. Journal of Consumer Affairs, 41(1), 100–126.

Tosun, H., & Aksoy, N. (2019). Ebelik Uygulamalarında Mahremiyet. Sağlık Profesyonelleri Araştırma Dergisi, 1(1), 21-27.

Üzerindeki Mahremiyet İlişkisi". Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(8) 132-144.

Westin, A. F. (1967). Privacy and Freedom. Atheneum.

Yüksel, M. (2003). Mahremiyet Hakkı ve Sosyo - Tarihsl Gelişimi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 58(01). https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001619

GENAI İLE DÖNÜŞEN AİLE: İLETİŞİM, TERAPİ VE ÇOCUKLUK DENEYİMİ

Feyza YILDIZ

Üsküdar Üniversitesi, Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı

fyz_yildiz85@hotmail.com

ORCID ID: 0009-0004-9901-2040

Özet

Bu çalışma, üretken yapay zekâ (GenAI) teknolojilerinin aile yaşamı üzerindeki etkilerini aile içi iletişim, aile terapisi ve çocukluk deneyimi bağlamında incelemektedir. ChatGPT, Bard gibi GenAI araçlarının insan benzeri etkileşim kurma yeteneği, ebeveyn-çocuk ilişkilerinden, aile içi rollerin dönüşümüne kadar birçok alanda yeni fırsatlar ve riskler yaratmaktadır. Bu kapsamda çalışma, güncel literatür taraması yöntemiyle hazırlanmıştır. GenAI'nin aile içinde yaratıcı etkinlikleri destekleyebileceği, çocukların ifade becerilerini geliştirebileceği, ebeveynlerin ise bu teknolojiyi hem destekleyici hem de rehberlik sağlayıcı bir araç olarak kullanabileceği görülmektedir. Ancak aşırı bağımlılık, yüz yüze etkileşimlerin azalması, etik ve mahremiyet sorunları gibi olumsuz etkiler de gözlemlenmektedir. Aile terapisi sürecinde ise GenAI araçlarının senaryo üretimi, duygu analizi ve katılımı kolaylaştırma gibi işlevleri öne çıkmakta; fakat bu kullanımın uzman gözetiminde, sınırlı ve etik bir çerçevede olması gerektiği vurgulanmaktadır. Çocuk gelişimi açısından da GenAI'nin hem bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunduğu, hem de eleştirel düşünme becerilerini körelteceği öne sürülmektedir. Sonuç olarak, üretken yapay zekâ teknolojilerinin aile sistemine entegrasyonu kaçınılmaz olmakla birlikte; sağlıklı, bilinçli ve etik kullanım ilkeleri doğrultusunda yönlendirilmesi hem teknolojik farkındalığı yüksek ebeveynlerin hem de eğitimcilerin iş birliğiyle mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Üretken yapay zekâ, aile terapisi, çocuk gelişimi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, dijital dönüşüm

THE FAMILY TRANSFORMED BY GENAI: COMMUNICATION, THERAPY, AND CHILDHOOD EXPERIENCE

Abstract

This study examines the impact of generative artificial intelligence (GenAI) technologies on family life in the context of intra-family communication, family therapy, and childhood experience. GenAI tools such as ChatGPT and Bard, with their human-like interaction capabilities, are creating both new opportunities and risks in areas ranging from parent-child relationships to the transformation of family roles. This study was conducted through a current literature review.

It is observed that GenAI can support creative activities within the family, enhance children's expressive abilities, and serve as both a supportive and guiding tool for parents. However, excessive dependence, the decline of face-to-face interactions, and ethical and privacy concerns are also noted as significant risks. In the context of family therapy, GenAI tools stand out for functions such as scenario generation, emotional analysis, and facilitating participation; yet, it is emphasized that their use must remain within ethical boundaries and under professional supervision. Regarding child development, GenAI offers opportunities for personalized learning, but may also hinder critical thinking skills if not used mindfully.

In conclusion, the integration of generative AI technologies into the family system appears inevitable. However, its healthy, conscious, and ethical use depends on the collaboration between technologically literate parents and educators.

GİRİŞ

Günümüzde üretken yapay zekâ (Generative AI, GenAI) teknolojileri; ChatGPT, Bard, Claude gibi araçlar aracılığıyla hızla yaygınlaşmakta ve toplumsal yaşamın pek çok alanında etkisini hissettirmektedir. Eğitimden sağlığa, bireysel üretkenlikten sanatsal yaratıcılığa kadar uzanan bu etki alanı, aile yaşamını ve özellikle çocuk gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Geleneksel medya ve

dijital araçlardan farklı olarak, üretken yapay zekâ sistemleri insan benzeri diyaloglar kurabilen, karar alma süreçlerini etkileyebilen ve çocuklarla birebir etkileşime girebilen yapısıyla dikkat çekmektedir.

Bu durum aile sisteminde yeni fırsatlar kadar riskleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde, gelişimsel süreçlerin kritik olduğu yıllarda, GenAI ile etkileşim kuran çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine uzun vadeli etkiler tartışma konusudur. Aynı şekilde ebeveynlik rolleri, aile içi iletişim kalıpları ve aile terapisi pratikleri de bu teknolojik dönüşümden etkilenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, üretken yapay zekânın aile yaşamına, ebeveyn-çocuk ilişkilerine ve çocuk gelişimine olan etkilerini, güncel literatür ışığında değerlendirmektir. Bu bağlamda üç akademik makaleden (Zhang et al., 2025; Szondy & Magyary, 2023; Kanders et al., 2024) yararlanılarak, üretken yapay zekânın aile sistemindeki yeri çok boyutlu olarak ele alınacaktır. Ayrıca, bu dönüşüm sürecinde aileleri koruyacak bilinçli kullanım yolları ve öneriler de tartışmaya açılacaktır.

Aile İçi İletişimde Dönüşüm

Üretken yapay zekâ (GenAI), aile içi iletişim dinamiklerini yeniden şekillendirme potansiyeline sahiptir. Özellikle ChatGPT gibi metin tabanlı yapay zekâ araçları, ebeveynler ile çocuklar arasındaki etkileşimi kolaylaştırabilecek yaratıcı fırsatlar sunmaktadır. Zhang ve arkadaşlarının (2025) yürüttüğü çalışmada, bazı ailelerin yapay zekâyı ortak sohbet aracı olarak kullandığı ve bu süreçte oyunlar oynadığı, hikâyeler yazdığı veya ödevleri birlikte plandığı belirlenmiştir. Bu ortak kullanım, aile bireyleri arasındaki duygusal bağları güçlendirebilir.

Bununla birlikte, GenAI'nin aile içi iletişime olan etkisi yalnızca olumlu yönleri yoktur. Szondy ve Magyary'nin (2023) belirttiği gibi, ebeveynlerin yapay zekâya aşırı güven duyması ya da rehberliği bu teknolojilere devretmesi, aile içi doğal etkileşimlerin zayıflamasına neden olabilir. Çocuklarla yüz yüze geçirilen zamanın yerini teknolojik aracıların alması, duygusal gelişim üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Bu bağlamda, GenAI'nin aile iletişiminde nasıl bir araç olarak konumlandığı, teknolojinin kendisinden çok kullanım biçimiyle ilişkilidir.

Kanders ve arkadaşlarının (2024) çalışması ise GenAI'nin çocukların yaratıcı ifade becerilerini destekleyebileceğini vurgular. Ancak bu desteğin sağlıklı bir iletişim ortamında sunulması önemlidir. Yapay zekâ ile geliştirilen ortak faaliyetlerin, çocuğun duygusal güvenliğini ve ifade özgürlüğünü desteklemesi beklenmelidir.

Sonuç olarak, GenAI'nin aile içi iletişimi dönüştürme gücü, dikkatli ve bilinçli bir kullanım ile olumlu sonuçlar doğurabilir. Ebeveynlerin çocuklarıyla açık, şefkatli ve denetimli bir dijital ortamda iletişim kurmaları, yapay zekâ teknolojilerinin aile ilişkilerine entegre edilmesini daha sağlıklı hâle getirebilir.

Aile Terapisinde Kullanımı

Üretken yapay zekâ teknolojileri, aile terapisi alanında hem terapistlerin iş yükünü azaltmak hem de danışanların sürece daha aktif katılımını sağlamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Bu sistemler, ön görüşme formlarının doldurulmasından, seans notlarının özetlenmesine ve duygusal analizlerin yapılmasına kadar pek çok alanda terapi sürecine katkı sunabilir.

Szondy ve Magyary (2024), üretken yapay zekânın aile sistemine entegrasyonunun ebeveynlik, iletişim ve aile dinamikleri üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabileceğini vurgulamaktadır. Örneğin, AI tabanlı araçlar aile üyeleri arasında duyguları ifade etme kapasitesini artırabilirken, yüz yüze iletişimin yerini alması durumunda bağ kurma süreçlerini zayıflatabilir.

Özellikle ergenlerle çalışan terapistlerin, üretken yapay zekâ destekli uygulamalar aracılığıyla gençlerin dijital ortamda kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladıkları görülmektedir. Zhang ve arkadaşlarının (2025) çalışmasında da belirtildiği gibi, bazı aileler yapay zekâyı tartışmaları düzenlemek veya hikâyeler oluşturmak gibi yaratıcı yollarla kullanarak terapötik bir ortaklık geliştirmektedir. Ancak bu olumlu etkilerin yanı sıra, yapay zekânın aile ilişkilerini yüzeyselleştirme, ebeveynlerin duygusal sorumluluklarını yapay sistemlere devretme ve mahremiyet gibi konularda da riskler barındırdığı ifade edilmiştir. Aile terapisi bağlamında, GenAI teknolojilerinin bilinçli ve sınırlı kullanımı önerilmektedir. Terapi süreçlerinde GenAI'den yararlanmak, özellikle danışanların düşüncelerini dışsallaştırma, senaryo üretme ve alternatif bakış açıları geliştirme gibi hedeflerde faydalı olabilir. Ancak bu kullanım, uzman gözetiminde ve etik sınırlar içinde olmalıdır.

Çocuk Gelişimine Katkısı

Kanders ve arkadaşlarının (2024) yürüttüğü çalışmada, üretken yapay zekânın erken çocukluk eğitimi üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Makale, GAI teknolojilerinin çocuk gelişiminde eşitsizlikleri artırma veya azaltma potansiyeline sahip olduğunu vurgulamakta; bu nedenle eğitimcilerin ve ailelerin bu teknolojileri nasıl şekillendireceğinin kritik olduğunu savunmaktadır.

GAI tabanlı araçların çocuklarda yaratıcılığı destekleyebileceği, dil gelişimini teşvik edebileceği ve bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları sunabileceği belirtilmiştir. Ancak, bu araçların yanlış yönlendirilmesi hâlinde çocuklarda itaatkârlığı artırma, eleştirel düşünmeyi köreltme gibi riskleri de bulunmaktadır. Su ve Yang'ın (2023) geliştirdiği IDEE çerçevesi (Hedeflerin Belirlenmesi, Otomasyon Düzeyinin Ayarlanması, Etik Değerlendirme, Etkililiğin Ölçülmesi), erken çocukluk eğitiminde bu teknolojilerin nasıl daha sorumlu ve etkili kullanılabileceğine dair bir model sunmaktadır.

Ayrıca, çocukların GAI sistemleriyle etkileşimlerinin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için sıkı değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Bu noktada araştırmacılar, eğitimde ve ebeveynlikte bu teknolojilerin gerçekten fayda sağlayıp sağlamadığını anlamak için kullanıcı deneyimleri, adalet, doğruluk gibi ölçütlere dayalı analizler önermektedir.

Riskler ve Koruyucu Öneriler

Üretken yapay zekânın aile sistemine ve çocuk gelişimine entegrasyonu birçok yenilikçi imkân sunsa da, bu teknolojilerin yanlış kullanımı veya denetimsiz entegrasyonu bazı riskleri de beraberinde getirmektedir.

Öncelikle, çocukların yapay zekâya aşırı bağımlılığı, onların özgün düşünme, yaratıcı problem çözme ve eleştirel analiz gibi becerilerini olumsuz etkileyebilir (Kanders et al., 2024). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların, duygusal ve sosyal gelişimlerinin yüz yüze etkileşimlerle beslendiği göz önünde bulundurulduğunda, yapay zekâ ile geçirilen zamanın dengeye oturtulması büyük önem taşımaktadır.

Ayrıca, ebeveynlerin yapay zekâya olan yüksek güveni, çocukların medya okuryazarlığını yeterince geliştirmemelerine sebep olabilir. Çocukların her sunulan bilgiyi sorgulamadan doğru kabul etmeleri, uzun vadede eleştirel düşünme becerilerini zayıflatabilir (Zhang et al., 2025).

Gizlilik, etik ve güvenlik açısından da önemli riskler söz konusudur. Örneğin, yapay zekâ tabanlı uygulamaların çocukların verilerini ne ölçüde topladığı ve nasıl işlediği genellikle yeterince şeffaf değildir. Bu durum hem etik bir sorun teşkil etmekte hem de ebeveynler açısından bir güvenlik açığı doğurmaktadır (Szondy & Magyary, 2023).

Bu risklere karşı alınabilecek bazı koruyucu önlemler şunlardır:

Ebeveyn Denetimi ve Eşli Kullanım: Yapay zekâ araçlarının çocuklar tarafından ebeveyn gözetiminde ve birlikte kullanılması önerilmektedir. Bu, hem güvenli kullanım sağlar hem de aile içi etkileşimi destekler (Zhang et al., 2025).

Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Çocuklara erken yaşta bilgi doğrulama, içerik sorgulama ve dijital araçları bilinçli kullanma becerilerinin kazandırılması önemlidir (Kanders et al., 2024).

Etik Farkındalık ve Veri Koruma: Yapay zekâ geliştiricilerinin ve ebeveynlerin, çocukların kişisel verilerinin gizliliğini ön planda tutmaları ve çocuklara etik sınırlarla ilgili farkındalık kazandırmaları gerekmektedir (Szondy & Magyary, 2023).

Sonuç olarak, üretken yapay zekâ araçları hem fırsatlar hem de tehditler barındırmaktadır. Bu nedenle, bu teknolojilerin çocukların sağlıklı gelişimini destekleyecek şekilde kullanılması için bilinçli, denetimli ve etik bir yaklaşım geliştirilmesi şarttır.

SONUÇ

Bu çalışma, üretken yapay zekânın (ÜYZ) aile yaşamı üzerindeki etkilerini çocuk gelişimi, ebeveynlik pratikleri ve aile içi iletişim bağlamında ele almıştır. İncelenen üç akademik makale ışığında, ÜYZ'nin aile sistemine getirdiği fırsatlar ve tehditler detaylandırılmış; özellikle çocukların öğrenme süreçleri, ebeveynlerin rehberliği ve etik güvenlik meseleleri üzerinde durulmuştur.

Zhang ve arkadaşlarının (2025) çalışmasında görüldüğü üzere, ailelerin ÜYZ kullanım biçimleri farklılık göstermekte ve bu farklılıklar çocukların dijital deneyimlerini doğrudan etkilemektedir. Bazı aileler daha koruyucu stratejiler benimserken, bazıları teknolojiyi birlikte kullanmayı teşvik etmektedir. Bu farklı yaklaşımlar, çocukların hem teknolojiyi nasıl algıladığını hem de onunla nasıl etkileşime geçtiğini şekillendirmektedir.

Szondy ve Magyary'nin (2023) araştırması, ÜYZ'nin aile içi dinamikler ve ebeveyn-çocuk ilişkileri üzerinde yaratabileceği pozitif etkileri vurgularken, aynı zamanda sınırların belirsizleşmesi, bağımlılık ve etik kaygılar gibi olası zararları da hatırlatmaktadır. Bu noktada teknolojinin pedagojik bir araç olarak kullanılması ile onun aile üzerindeki etkileri arasında dikkatli bir ayrım yapılması gereklidir.

Kanders ve arkadaşlarının (2024) perspektif makalesi ise, ÜYZ'nin erken çocukluk eğitimi ve gelişimi alanındaki etkilerini değerlendirmekte; özellikle eğitimcilerin bu teknolojiyi nasıl yönlendireceği konusuna dikkat çekmektedir. Eğitimsel bağlamda yapılan açık, sorumlu ve etik deneyler, ÜYZ'nin uzun vadede çocukların yararına nasıl hizmet edebileceğini belirlemede kritik rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, üretken yapay zekânın aile sistemine entegrasyonu kaçınılmazdır. Ancak bu entegrasyonun sağlıklı ve sürdürülebilir olması, hem teknolojik farkındalığı yüksek ebeveynlerin hem de çocuk merkezli politikalar geliştiren eğitimcilerin iş birliğiyle mümkündür. Bu nedenle, ÜYZ tabanlı araçlar geliştirilirken aile yapısı, çocuk gelişim evreleri ve etik sorumluluklar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

Kanders, K., Stupple-Harris, L., Smith, L., & Gibson, J. L. (2024). Perspectives on the Impact of Generative AI on Early-Childhood Development and Education. arXiv preprint arXiv:2403.12345.

Szondy, M. B., & Magyary, Á. (2023). Artificial Intelligence in the Family System: Possible Positive and Detrimental Effects on Parenting, Communication and Family Dynamics. Journal of Family Therapy, 45(2), 145-160.

Zhang, S., Cagiltay, B., Li, J., Sullivan, D., Mutlu, B., Kirkorian, H., & Fawaz, K. (2025). Exploring Families' Use and Mediation of Generative AI: A Multi-User Perspective. arXiv preprint arXiv:2503.08765.

YETİŞKİN BİREYLERİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI İLE PSİKOLOJİK BELİRTİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İrem BENLİ

Uzm. Psikolog, Özel Uzman Akademi Mimaroba Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

irembenli11@gmail.com

ORCID ID: 0009-0009-1938-9689

Bülent TANSEL

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İİSBF, Psikoloji Bölümü

btansel@gelisim.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-5075-4036

Özet

Bu araştırmanın temel amacı bazı psikolojik belirti düzeylerinin ve sosyal medyayı günlük kullanma süresinin ergenlerde sosyal medya bağımlılığını yordama gücünü incelemektir. Bu amaçla sosyal medya bağımlılığının somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, kişiler arası duyarlılık, depresyon, anksiyete bozukluğu, hostilite, fobik anksiyete, paranoid ve psikotizm psikolojik rahatsızlık belirtileri yordayıp yordamadığını test etmek için standart ve aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 351 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için, Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu ve Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. Araştırma da elde edilen bulgulara göre sosyal medya bağımlılığının psikolojik bozuklukları yordadığı görülmüştür. Sosyal medya bağımlılığı ile en yüksek ilişki gösteren değişkenler psikotizm, paranoid düşünceler ve fobik anksiyete olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre sosyal medya bağımlılığı üzerinde en çok etkili olan değişken sosyal medya varlığı sayısıdır. Sosyal medya bağımlılığı ile günlük sosyal medya varlığı arasında pozitif ve yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Günlük sosyal medya varlığı sayısı arttıkça sosyal medya bağımlılığı düzeyi yükselmektedir. Sonuç olarak yetişkin bireylerin yaşadığı psikolojik belirtiler ile sosyal medya bağımlılığı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Yetişkinlerin psikolojik rahatsızlık belirti düzeylerinin artması sosyal medya bağımlılığının artmasında etkili olmaktadır. Psikolojik bozukluklar sosyal medyada geçirilen sürenin artmasını da etkilemektedir. Elde edilen veriler literatürde yapılan benzer çalışmalarda elde edilen bulgularla tartışılarak, bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ergenler, Sosyal Medya Bağımlılığı, Psikolojik Belirti Düzeyleri.

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL MEDIA ADDICTION AND PSYCHOLOGICAL SYMPTOM LEVELS OF ADULTS

Abstract

The main objective of this study is to examine the predictive power of certain psychological symptom levels and daily social media usage time on social media addiction in adolescents. To this end, standard and stepwise multiple linear regression analyses were conducted to test whether social media addiction predicts symptoms of somatization, obsessive-compulsive disorder, interpersonal sensitivity, depression, anxiety disorder, hostility, phobic anxiety, paranoia, and psychoticism. The sample group of the study consisted of 351 participants. To collect the research data, the Personal Information Form, Social Media Addiction Scale-Adult Form, and Brief Symptom Inventory were used. According to the findings of the study, social media addiction was found to predict psychological disorders. The variables most strongly associated with social media addiction were psychoticism, paranoid thoughts, and phobic anxiety. According to the data obtained, the variable most influential on social media addiction was the number of social media accounts. There is a positive and strong relationship between social media addiction and daily social media use. As the number of daily social media posts increases, the level of social media addiction rises. As a result, there is a relationship between the psychological symptoms experienced

by adults and social media addiction. The increase in the level of psychological distress symptoms in adults contributes to the increase in social media addiction. Psychological disorders also affect the increase in time spent on social media. The data obtained were discussed in light of findings from similar studies in the literature, and some recommendations were made.

Keywords: Adolescents, Social Media Addiction, Psychological Symptom Levels.

GİRİŞ

Bireylerin yaşamları boyunca farklı deneyim ve olaylarla karşılaşmaları, psikolojik sağlıklarını çeşitli yönlerden etkilemektedir. Bu noktada, özellikle ergenlik dönemi; hızlı fiziksel, duygusal ve sosyal değişimlerin yaşandığı kritik bir gelişim evresi olarak öne çıkmaktadır. Ergenlerin karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilme kapasiteleri, psikolojik sağlamlık düzeyleri, bağlanma stilleri ve ebeveyn tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Bu çalışmada ergenlerde psikolojik sağlamlık, bağlanma stilleri ve algılanan ebeveyn tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulguların, ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarını anlamaya ve rehberlik/psikolojik danışma hizmetlerinde uygulanabilecek önleyici müdahalelerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, yetişkin bireylerin sosyal medya bağımlılığı ile psikolojik belirti düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde betimsel bir yöntemle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, bağımlı değişkenin bir veya birden fazla bağımsız değişken tarafından ne ölçüde yordandığını ortaya koymayı amaçlayan analiz türleridir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın evrenini İstanbul'da yaşayan ve aktif sosyal medya kullanan yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Literatürde örneklem büyüklüğü için farklı ölçütler önerilmektedir. Örneğin, Tabachnick ve Fidell (2001) faktör analizi için en az 300 katılımcıyı uygun görmekte, Comrey ve Lee (1992) ise 300 kişilik örneklemi "iyi" olarak nitelendirmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada 70 maddelik ölçme araçları için en az 350 kişiye ulaşılması hedeflenmiş ve veri toplama süreci sonunda 400 kişiden geçerli veri elde edilmiştir. Veriler çevrimiçi ortamda, Google Forms aracılığıyla kartopu örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 28.0.1 programı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Normallik varsayımı incelenmiş ve dağılımın özelliklerine göre uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Normal dağılım sağlanan durumlarda t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyonu; normallik varsayımı sağlanmayan durumlarda Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman korelasyonu uygulanmıştır. Anlamlı ilişkilerde etki düzeylerini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada sosyal medya bağımlılığı ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki ve bireylerin farkındalık düzeyinin bu ilişkideki rolü araştırılmıştır. Teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte sosyal medya uygulamaları, bireyler için vazgeçilmez bir sanal dünya oluşturan platformlar hâline gelmiştir. Araştırmaya katılan 351 bireyin %66,1'i kadın, %33,9'u erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %43'ü 25-31 yaş aralığında, %57,5'i bekâr, %53'ü lisans mezunu olup, %68,4'ünün çocuğu yoktur. Katılımcıların %69,2'si düzenli bir işte çalışmakta ve %41,6'sı 1-5 yıl arasında çalışma süresine sahiptir. Sosyal medya kullanımı yaygındır; %98,9'unun en az bir sosyal medya hesabı bulunmakta ve katılımcıların %42,2'si üç farklı sosyal medya hesabına sahiptir. En çok kullanılan platform ise WhatsApp'tır (%35,6). Bu bulgu, Masthi ve ark. (2018) ile uyumludur. Sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin Cronbach-Alpha değeri 0,887, alt ölçekler olan sanal tolerans 0,769 ve sanal iletişim 0,870 olarak bulunmuştur. Kısa semptom envanteri ise 0,961 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Sosyal medya

bağımlılığı ile kısa semptom envanteri arasında orta düzeyde pozitif ilişki saptanmış, alt ölçeklerden somatizasyon ve fobik anksiyete zayıf, diğer alt ölçekler ise orta kuvvetli pozitif ilişki göstermiştir. Sanal toleransın psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi, somatizasyonda %10,5, obsesif-kompulsif bozuklukta %22,6, kişiler arası duyarlılıkta %23,2, depresyonda %21,1, anksiyete bozukluğunda %17,0, hostilitede %17,7, fobik anksiyetede %9,1, paranoid düşüncede %20,8 ve psikotizmde %16,6 oranında açıklanmıştır. Sanal iletişim ise etkilerini daha yüksek düzeyde göstermiş, somatizasyonda %17,7, obsesif-kompulsif bozuklukta %36,1, kişiler arası duyarlılıkta %41,0, depresyonda %31,8, anksiyete bozukluğunda %27,4, hostilitede %26,9, fobik anksiyetede %15,3, paranoid düşüncede %31,9 ve psikotizmde %26,6 oranında açıklamıştır.

Çalışmanın sonuçları, sosyal medyanın sık kullanımının psikolojik rahatsızlık belirtileri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Özellikle depresyon ve obsesif-kompulsif bozukluğun, sosyal medyayı yoğun kullanan bireylerde daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Bilgin (2018) ve Şentürk (2017) tarafından yapılan çalışmalar, sosyal medyayı bir destek aracı olarak görenlerin depresyon, somatizasyon ve obsesif-kompulsif bozukluk oranlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur; bu sonuçlar çalışmamız ile uyumludur. Araştırmalar, olumsuz duygusal durumlarda bireylerin sosyal medyayı rahatlamaya çalışmak için kullandığını göstermektedir. Aşırı sosyal medya kullanımı ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki önceki araştırmalarla da tutarlıdır (Bilgin, 2018; Çayırlı, 2017; Şentürk, 2017; Przybylski vd., 2013; Ülev, 2014). Bununla birlikte bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik belirtiler üzerindeki olumsuz etkileri azalttığı bulunmuştur (Özdoğan, 2018; Ünal, 2015). Araştırmamız, sosyal medya bağımlılığının psikolojik belirtilerle ilişkisinde bilinçli farkındalık düzeyinin aracılık ettiğini göstermektedir; farkındalık arttıkça psikolojik belirtiler ve bağımlılık düzeyi önemli ölçüde azalmaktadır. Bu durum, bireylerin şu an ve kendi duygu-düşüncelerinin farkında olduklarında olumsuz etkileri azaltabildiklerini ortaya koymaktadır. Bulgular, sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili psikolojik belirtilerin somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, kişiler arası duyarlılık, depresyon, anksiyete bozukluğu, hostilite, fobik anksiyete, paranoid düşünce ve psikotizm olduğunu göstermektedir. Bu belirtiler, sosyal medyada geçirilen süre veya kullanılan sosyal medya sayısından bağımsız olarak bağımlılık ile ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlar, Appel vd. (2016), Feinstein vd. (2013), Pantic vd. (2012), Park ve Baek (2017) ve Li, Li Wang ve Zhang (2008) çalışmalarının bulgularıyla uyumludur.

SONUÇ

Araştırma bulguları, sosyal medya bağımlılığı ile psikolojik bozukluklar arasında güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Sosyal medya bağımlılığı, somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, kişiler arası duyarlılık, depresyon, anksiyete, hostilite, fobik anksiyete, paranoid düşünce ve psikotizm üzerinde anlamlı etkiler göstermektedir. Günlük sosyal medyada geçirilen süre arttıkça bağımlılık düzeyi de yükselmektedir. Bu durum, uzun süreli kullanımın psikososyal ihtiyaçları karşılayarak bağımlılık olasılığını artırdığı yönündeki önceki araştırmalarla uyumludur. Gelecekteki çalışmaların, yalnızca erken yetişkinlik değil, orta ve ileri yaş gruplarına ve genç yaş gruplarına yönelik sürdürülebilir uygulamalara odaklanması önerilmektedir. Sosyal medya bağımlılığını önlemek için teknolojinin bilinçli kullanımıyla ilgili eğitim faaliyetleri düzenlenebilir ve bağımlı bireylere yönelik psiko-eğitim programları uygulanabilir.

KAYNAKLAR

Apel, H., Gerlach, A.L., & Crusius, J. (2016). The interplay between Facebook use, social comparison, envy, and depression. *Current Opinion in Psychology, 9*, 44-49. https://doi.org/10.1016/ j.copsyc.2015.10.006.

Bilgin, M . (2018). Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Psikolojik Bozukluklar Arasındaki İlişki. *The Journal of International Scientific Researches, 3*(3), 237247.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (20. Baskı). Pegem Akademi.

Çayırlı E. (2017) *Sosyal medya kullanım özelliklerinin kişilik yapılanmaları, yaşam doyumu ve depresyon açısından incelenmesi.* (*Yayınlanmamış* yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). A first course in factor analysis (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Feinstein, B. A., Hershenberg, R., Bhatia, V., Latack, J. A., Meuwly, N., & Davila, J. (2013). Negative social comparison on Facebook and depressive symptoms: Rumination as a mechanism. Psychology of Popular Media Culture, 2(3), 161–170. https://doi.org/10.1037/ppm0000004

Li, L., Li, G.Y., Wang,, Y.Y., & Zhang, S. Y. (2008). The effects of residential hospital treatment on 48 internet addiction patients. *Journal of Psychiatry,* 21, 356-360.

Masthi NR, Pruthvi S, Phaneendra MS.(2018) A comparative study on social media usage and health status among students studying in pre-university colleges of urban Bengaluru. *Indian J Community Med*;*43*(3):180

Özdoğan H. (2018). Yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisi, bilinçli farkındalık ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi.

Park, S.Y., & Baek, Y.M. (2017). Two faces of social comparison on Facebook: The interplay between social comparison orientation, emotions, and psychological well-being. *Computers in Human Behavior, 79*(1),83-93. DOI:10.1016/j.chb.2017.10.028

Pantic, I., Damjanovic, A., Todorovic, J., Topalovic, D., Bojovic-Jovic, D., Ristic, S., & Pantic, S. (2012). Association between online social networking and depression in high school students: Behavioral physiology perspective. Psychiatry Research, 202(2), 123–128. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2012.07.002

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

Şentürk E. (2017). *Sosyal medya bağımlılığının, depresyon, anksiyete bozukluğu, karışık anksiyete ve depresif bozukluk hastaları ile kontrol grubu arasında karşılaştırılması ve kullanıcıların kişilik özellikleriyle ilişkisinin araştırılması*. (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Gazi Üniversitesi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4th ed.). Allyn & Bacon.

Ülev E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Ünal AT. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Marmara Üniversitesi.

ÖĞRETMENLERİN KONUŞMA ÖZGÜRLÜKLERİ, ELEŞTİRİLERİ VE OKUL YÖNETİMİ İLE SİSTEMDEN BEKLENTİLERİ

Şeyma ÖZDEMİR

Öğrenci, Yıldız Teknik Üniversitesi
seyma.kahveci@std.yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0009-0003-5030-7238

Aydın BALYER

Profesör Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi
balyer@yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-4157-1155

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin konuşma özgürlükleri, eleştirileri ve okul yönetimi ile sistemden beklentilerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde farklı branşlarda görev yapan 25 (yirmi beş) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılarla bire bir görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Çalışmada ilk olarak öğretmenlerin ifade özgürlükleri incelenmiş, daha sonra konuya ilişkin öğretmenlerin eleştirileri ve okul yönetimi ile sistemden beklentileri incelenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde görüşme yapılan öğretmenlerin ifade özgürlüklerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin okul yönetimi ve sistemden eğitim öğretime dair eleştirilerini dile getirebilme talepleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, Türkiye'de bir öğretmen olarak ifade özgürlüğüne ilişkin iş kaybı korkusu, ceza alabilme, görevden atılma, maaşta kesinti olması durumunu ya da yönetimin şeffaf olmaması, demokratik ortam sağlanamaması ya da ekonomik zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna istinaden, öğretmenlerin bilgi ve düşüncelerini faydalı bir şekilde gelecek nesillere aktarabilmeleri için herhangi bir baskıyla karşı karşıya kalmamaları ve yol gösterici olmalarının yanı sıra geleceği aydınlatıcı birer rol model olarak toplumda farkındalık oluşturabilmeleri için hem mental hem de fiziksel olarak özgür düşünebilen bireyler olabilmeleri açısından demokratik ve özgür düşünce ortamları oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Özgürlük, öğretmen, öğretmenlerin konuşma özgürlüğü, yönetim, okul yönetimi

TEACHERS' FREEDOM OF SPEECH, CRITICISM AND EXPECTATIONS FROM SCHOOL ADMINISTRATION AND THE SYSTEM

Abstract

The purpose of this study is to examine teachers' freedom of speech, their criticisms and their expectations from the school administration and the system. A phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consists of 25 (twenty-five) teachers working in different branches in basic education and secondary education levels in Istanbul in the 2024-2025 academic year. The data were obtained through one-on-one interviews with the participants using a semi-structured interview form. In the study, firstly, teachers' freedom of expression was examined, then teachers' criticisms on the subject and their expectations from the school administration and the system were examined. The collected data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was seen that the freedom of expression of the teachers interviewed at primary and secondary education levels was not sufficient. In addition, it was revealed that teachers demanded from the school administration and the system to be able to express their criticisms about education and training. Teachers expressed fear of job loss, punishment, dismissal, loss of salary, lack of transparency in the administration, lack of democratic environment or economic difficulties related to freedom of expression as a teacher in Turkiye. Based on this, democratic and free-thinking environments can be created in order for teachers to be individuals who can think freely both mentally and physically so that they can transfer their knowledge and thoughts to future generations in a useful way, so that they do not face any pressure and can create awareness in society as role models enlightening the future as well as being a guide.

Keywords: Freedom, teacher, teachers' freedom of speech, management, school management

GİRİŞ

Bu araştırma, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin konuşma özgürlükleri, eleştirileri ve okul yönetimi ile sistemden beklentilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim ortamlarında öğretmenlerin eğitim öğretime dair eleştirilerini, istek ve önerilerini dile getirebilmesi ve bu bağlamda ifade özgürlüklerine verilen değerin arttırılması, eğitim sisteminin gözden geçirilip, öğretmenler için sağlanabilecek tüm özgür düşünce ortamı yollarının araştırılması ve bu konunun anlaşılması önemlidir. Alanyazın tarandığında: Öğretmenlerin ifade özgürlüklerinin okulda demokrasi bilincini, eleştirel düşünceyi ve okul yönetimini etkilediği ifade edilmektedir. İnsan haklarının en önemli hususu olan ifade özgürlüğü, fikirlerin korunmasını, bir problem durumunda onunla ilişkili zihinsel açıdan görüş sahibi olmayı, değerlendirme yapmayı ve bunları dünyaya yansıtmayı hedeflemektedir (Öztürk, 2007). Okuldaki etkililiği ve verimliliği sağlamak amacıyla da öğretmenlerin eleştirel düşüncelerini özgür bir şekilde dile getirebilmeleri gerekmektedir (Halpern, 1999). Mesleki açıdan tam doyuma ulaşabilen ve bunu da ancak mesleki özgürlüğe sahip olduğunda yapabilen öğretmenler, yaratıcı fikirler üretebilir ve gelecek nesiller yetiştirebilirler. Öğretmenlerin ifade özgürlüğünün sınırlandığı bir toplum, sadece toplumsal zenginliğini yitirmekle kalmaz, aynı zamanda geleceğe yönelik herhangi bir ilerlemede de bulunamaz (Demir, 2016). Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin konuşma özgürlüklerini, eleştirilerini, okul yönetimi ile sistemden beklentilerini ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Öğretmenlerin konuşma özgürlükleri, eleştirileri, okul yönetimi ile sistemden beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni üzerine kurulmuştur. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, bilinen ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olguları ön plana çıkartan bir metodoloji olarak tanımlanır. Olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı, bütünüyle yabancı olunmayan ancak kısmen anlaşılamayan olgular üzerine çalışmayı amaçlamaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Creswell (2009) tarafından belirtildiğine göre, olgubilimsel bir çalışma, bir veya birden fazla olgunun belirli bir bağlam kapsamında veri toplama araçlarından gözlem, görüşme ve doküman gibi araçların kullanılarak derinlemesine incelendiği ve temaların ortaya çıkarıldığı bir yaklaşımı ifade eder. Felsefi kökenlerden gelen olgubilimsel çalışma, kişilerin tecrübelerinin sadece öznel değil aynı zamanda başka bireylerle bir şeyleri paylaşmanın nesnel bir deneyimine dayanmaktadır (Creswell,2017). Olgubilimsel çalışma, gündelik yaşamı önemser, onu bilgi kaynağı olarak ele alır ve kişinin kendisi hakkında bilgi edinmesine olanak sağlar (Morrisey ve Higgs,2006). Öğretmenlerin konuşma özgürlüklerini, konuya dair eleştirilerini ve isteklerini ortaya çıkarabilmek, fenomenin özünü belirlemek için bireylerin tecrübelerini ele almak, analiz etmek (Patton, 2017). ve okul yönetimi ve sistemden beklentileri ile ilgili farklı bakış açılarını yansıtabilmek için olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında farklı branşlarda görev yapan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı okul türlerinde, farklı dersleri veren, farklı cinsiyetlerde, farklı kıdeme ve unvana sahip öğretmenler seçilmiştir.

Veri toplama Aracı

Araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan alt problemlere göre tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Şimşek ve Yıldırım (2011)'e göre yarı yapılandırılmış görüşme formunda tasarlanan görüşme soruları, katılımcıların konu özelinde daha ayrıntılı cevaplar vermesi amacıyla net ve açık uçlu sorular şeklindedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem belirgin hem de açık uçlu sorular içererek yapılandırılmış ve yapılandırılmamış türlerinin bir karışımı olarak ortaya çıkar (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken literatür taranmış, literatür tarandıktan sonra alt problemlerle ilişkili olarak konuyla bağlantılı bir soru havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşlerine başvurularak sorular tekrar düzenlenip görüşme formunun son şekli oluşturulmuştur.

Verilerin Toplama Yöntemi

Görüşme verileri nitel görüşme formu yolu ile toplanmış, böylece çalışma ile ilgili detaylı bir şekilde bilgi edinilmeye çalışılmış ve toplanan bilgiler nitel araştırma ilkeleri çerçevesinde raporlaştırılmıştır. Kvale ve Brinkmann (2009) görüşmenin dikkatli bir sorgulama süreci olduğunu, fikir alışverişinin yapıldığı günlük konuşmalardan farklı şekilde araştımacının verilen cevapları detaylı incelemsi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşmeler, araştırmacının bireylerden konu ile ilgili tecrübelerini, fikirlerini ve duygularını ifade ettiği etkileşimlerdir (Arthur,vd., 2012). Eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilememek adına gözlem formu yöneltilecek olan öğretmenlere telefon aracılığıyla ulaşılıp önceden görüşülmüş, araştırmanın amacı bildirilmiş ve uygulama için en uygun zaman kararlaştırılmıştır. Öğretmenlerin çalışmaya gönüllü katılımları esas alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Olgubilim deseni üzerine kurulmuş nitel araştırmada bireyin deneyimlerini anlayabilmenin yolu, araştırmacının fenomeni doğrudan bir şekilde tecrübe edebilmesidir (Patton,2014). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analizi yolu ile analiz edilmiştir. İçerik analizi dergi, gazete ve konuşma yazısı gibi metin ve görsel içeriklerin aynı zamanda film, dizi ve web siteleri gibi medya ögelerinin yanı sıra maddi kültür ögelerinin de sistemli şekilde incelenmesi ve bunların belirgin ve kapalı anlamlarının analiz edilmesidir (Saldana, Leavy ve Beretvas, 2011). Bu bağlamda içerik analizi yapılmış ve temalar oluşturularak çözümlenmiştir. Katılımcılara (K1,K2…) kodları verilerek temalaştırılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Öğretmenlerin İfade Özgürlüğü Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tema-I	Alt Tema	Kodlar
Öğretmenlerin İfade Özgürlüğü Eğilimleri	Öğretmenlerin kişisel açıdan etkilendikleri ifade özgürlüğü eğilimleri	Kişisel Deneyim
		İnanç/ Dünya Görüşü
		Eğitim düzeyi
	Öğretmenlerin çevresi açısıdan etkilendikleri ifade özgürlükleri eğilimleri	Kültür ve Gelenekler
		Demokrasi Bilinci
		Siyasal Rejim
		Hukuki Düzenlemeler
	Öğretmenlerin mesleği açısından etkilendikleri ifade özgürlükleri eğilimleri	
		Hiyerarşik Düzen
		Yönetimsel Uygulamalar
		Öğretmen-Öğrenci-Veli İlişkisi
		Kurumsal İklim

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin, etkilendikleri ifade özgürlüğü eğilimlerine ilişkin görüşleri "öğretmenlerin kişisel açıdan etkilendikleri ifade özgürlüğü eğilimleri", "öğretmenlerin çevresi açısıdan etkilendikleri ifade özgürlükleri eğilimleri" ve "öğretmenlerin mesleği açısından etkilendikleri ifade özgürlükleri eğilimleri" kategorilerinde toplanmaktadır.

Bu üç kategori beraber incelendiğinde, öğretmenlerin etkilendikleri ifade özgürlüğü eğilimleri, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi sürecinde büyük çoğunluğun "Siyasal Rejim", sonrasında "Hukuki Düzenlemeler", ve "Kültür ve Gelenekler" konularına değindiği görülmektedir.

Öğretmenlerin bu konuya ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda belirtilerek örneklendirilmiştir. *"Türkiye'de kamu görevlisi olan öğretmenler açısından hukuki düzenlemeler ve mevzuatlar da ifade özgürlüğünün sınırlarını belirlemektedir. Sosyal medya paylaşımları dahi disiplin süreçlerine neden olabilmekte ve bu durum bireylerin kendini ifade etme konusunda daha temkinli davranmasına yol açmaktadır. "* Bu tema çerçevesinde elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenin haklarını yeterince bildiği, hukuki düzenlemelerin üst düzeyde tasarlandığı ve güvenin olduğu bir okul ortamı sağlanması gerektiği beklenmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde "Öğretmenlerin İfade Özgürlüğü Eğilimleri" teması kapsamında öğretmenlerin görüşleri "öğretmenlerin kişisel açıdan etkilendikleri ifade özgürlüğü eğilimleri", "öğretmenlerin çevresi açısıdan etkilendikleri ifade özgürlükleri eğilimleri" ve "öğretmenlerin mesleği açısından etkilendikleri ifade özgürlükleri eğilimleri" alt temaları altında açıklanmıştır. Bu tema kapsamında öğretmenlerin, etkilendikleri ifade özgürlüğü eğilimlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler genel olarak incelendiğinde, eğitim ortamında öğretmenlerin sesinin bireysel, yönetimsel, sistemik ve paydaş etkileşimleri açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir. Öğretmenler, kendi alanlarına ve mesleki sorunlara ilişkin beklentilerini **hiç çekinmeden** ve **özgürce** ifade etmek istemektedir. Öğretmenler ifade özgürlüğü eğilimlerinin siyasi yapılardan etkilendiğini, baskı ortamlarının aksine daha çok demokratik ortamlarda düşüncelerini dile getirebildiklerini ifade etmektedir. Demokrasi bilinci oluşmuş bir okul ortamının, öğretmenlerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceği bir zemin sunabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin ifade özgürlüğü eğilimlerinin çevresel faktör açısından kişinin içinde yetiştiği toplumun kültüründen, örf ve adetlerinden şekillendiği, insanın içine doğduğu toplumun geleneklerinin kişinin özgürlük anlayışına büyük ölçüde etki ettiği değerlendirilmektedir. Bu tema çerçevesinde elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenin haklarını yeterince bildiği, hukuki düzenlemelerin üst düzeyde tasarlandığı ve güvenin olduğu bir okul ortamı sağlanması gerektiği beklenmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin İfade Özgürlüğüne Dair Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema-IV	Alt Tema	Kodlar
Öğretmenlerin İfade Özgürlüğüne Dair Karşılaştıkları Sorunlar	Toplumsal Baskı	İç/Dış Sansür
		Mobbing
		Disiplin yönetmeliği
	Bireysel Hissiyat	İş Kaybı Korkusu
		Özgüven Eksikliği
		Yanlış Anlaşılma Kaygısı
	Çevresel Etki	
		Otoriter Yönetici Tutumu
		Ders/Müfredat Uygulanabilirliği
		Velilerin Öğretmen Alanına Müdahil Olması

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin, ifade özgürlüğüne dair karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri "Sosyal Baskı", "Bireysel Hissiyat" ve "Çevresel Etki" olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır.

Bu üç kategori beraber incelendiğinde, öğretmenlerin, ifade özgürlüğüne dair karşılaştıkları sorunlar, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi sürecinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun "Otoriter Yönetici Tutumu", "Yanlış Anlaşılma Kaygısı" ve "İş Kaybı Korkusu" konularına değindiği görülmektedir.

Öğretmenlerin bu konuya ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda belirtilerek örneklendirilmiştir.*''Türkiye'de eğitim sisteminde öğretmenlerin ifade özgürlüğü, çeşitli toplumsal engeller nedeniyle tam anlamıyla sağlanamamaktadır. Öğretmenler, düşüncelerini açıkca dile getirdiklerinde yöneticilerin baskısına maruz kalabileceklerini düşünmekle birlikte, sosyal medya gibi alanlarda ise eleştirileri nedeniyle disiplin soruşturmaları meydana gelmektedir. Ayrıca farklı görüşlerin dile getirilmesi, ayrımcılık ya da dışlanma riskini beraberinde getirebilmektedir. Özellikle eleştirilerin yanlış anlaşılmasından veya disiplin soruşturmasına dönüşmesinden korkulmaktadır Bazı yöneticiler öğretmenlerin görüşlerini tehdit olarak algılayabilmektedir.Bu da ifade özgürlüğünü zorlaştırmaktadır.* "

Öğretmenlerin, ifade özgürlüğüne dair karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenin karşılaştığı sorunların başında öncelikle yöneticinin otoriter bir tutum sergilemesi gelmektedir. Okul yöneticisinin öğretmenlerle iletişimi güçlü tutması beklenirken yöneticinin var olan yönetme gücü üzerinden yönlendirme yapabilmesi öğretmenler tarafından eleştirilmelerine sebep olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen ve okul yöneticileri arasında sağlıklı kurulabilecek bir iletişimde okul yöneticilerinin otoriter bir tutum yerine demokratik bir anlayışla denge unsurunu göz önünde bulundurarak davranış sergilemesi öğretmenler açısından daha pozitif sonuçlar meydana getirmektedir. Bu tema çerçevesinde elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenin düşünce, beklenti ya da eleştirilerini dile getirirken bazı çekincelerinin olabileceği, soruşturma görme, şikayet edilme ya da ceza alma gibi konularla bağlantılı olarak iş kaybı endişesi yaşaması, öğretmenlerin fikilerinin yanlış anlaşılabileceği veya farklı yerlere çekilebileceği düşüncesiyle ifade özgürlüğü alanının kısıtlanması ve bu durumun öğretmenlerin çekimser bir tavır sergilemesine zemin hazırlaması olarak görülmektedir.

Tablo3. Öğretmenlerin Okullarda Eleştirilerini Ve Önerilerini İfade Ettikleri Platform Ve Yöntemlere İlişkin Bulgular

Tema-II	Alt Tema	Kodlar
Öğretmenlerin Okullarda Eleştirilerini Ve Önerilerini İfade Ettikleri Platform Ve Yöntemler	Toplantılar	Kurul Toplantısı
		Zümre Toplantısı
		Mesleki Gelişim Seminerleri
		Sendika Etkinlikleri
		Çalıştaylar
	Basın ve Sosyal Medya Platformları	Whatsapp veya Çevrimiçi Gruplar
		Basın Toplantıları
	İletişim	Yönetici İle Birebir Sözlü Görüşme
		Veli- Öğrenci Görüşmeleri
		CİMER-T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi
		İnformal Görüşmeler

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin, eleştirilerini ve önerilerini ifade ettikleri platform ve yöntemlere ilişkin görüşleri "Toplantılar", "Basın ve Sosyal Medya Platformları" ve "İletişim" kategorilerinde toplanmaktadır.

Bu üç kategori beraber incelendiğinde, öğretmenlerin, okullarda eleştirilerini ve önerilerini ifade ettikleri platform ve yöntemler, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi sürecinde öğretmenlerin en fazla "Kurul Toplantısı", sonrasında "Yönetici ile Birebir Sözlü Görüşme" ve "Whatsapp veya Çevrimiçi Gruplar" konularına değindiği görülmektedir.

Öğretmenlerin bu konuya ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda belirtilerek örneklendirilmiştir.*'' Bu ortamlar öğretmenler kurul toplantısı, zümre toplantısı, zaman zaman okul içinde yapılan anketler, öğretmenler odası olabilir.'' Bu bulgurlar ışığında* katılımcı öğretmenlerin bir çoğunun, okul yönetimi ile ilgili eleştirilerinin ya da önerilerinin sunulacağı yerin dönem içerisinde yapılan toplantılar olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin, okullarda eleştirilerini ve önerilerini ifade ettikleri platform ve yöntemlere ilişkin görüşlerinden de elde edilen verilere göre, öğretmenin öneri ve eleştiri platformu olarak öncelikle tüm okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin katılımcı olduğu, birebir etkileşimin yer aldığı sene başı ve sene sonu yapılan öğretmen kurul toplantılarını tercih ettiği görülmektedir. Öğretmenler beklentilerini informal görüşmelerle meslektaşlar arası konuşmalar yoluyla gündeme getirmektedir. Öğretmenler dilekçe gibi yazılı olarak öneri ve itirazlarını iletebilmekte, ancak sonuç alınıp alınmayacağı belli olmadığı için bunun çok tercih edilmediğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin etkili iletişimin gerçekleşmesini sağlayan yönetici ile birebir olarak yüz yüze görüşme iletişim tekniğini daha çok öneri ve şikayette bulunurken kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler veli toplantıları ya da özel veli görüşmeleri yaparak da öğrencilerle ilgili eleştiri ve önerilerde bulunulabileceğini ifade etmektedir. Bugünün teknoloji dünyasında öğretmenlerin fikirlerini meslektaşlarıyla paylaştığı, öneri ve eleştiri platformu olarak whatsapp grupları gibi sosyal medya araçlarını da tercih ettikleri değerlendirilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin İfade Özgürlüğüne Dair Taleplerine İlişkin Bulgular

Tema-III	**Alt Tema**	**Kodlar**
Öğretmenlerin İfade Özgürlüğüne Dair Talepleri	Demokratik Ortam	Ders ve Müfredat Görüşleri
		Yönetimin Şeffaflığı
		Bürokratik Sistemin Minimuma İndirgenmesi
	İş birliği	Ortak Karar Alabilme
		Ortak Hedef Belirleyebilme
	İletişim	Kapsayıcı ve Katılımcı İletişim
		Açık ve Adil İletişim
		Pozitif Dönüt

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin, ifade özgürlüğüne dair taleplerine ilişkin görüşleri "Demokratik Ortam", "İş Birliği" ve "İletişim" olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır.

Bu üç kategori beraber incelendiğinde, öğretmenlerin, ifade özgürlüğüne dair talepleri, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi sürecinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun "Kapsayıcı ve Katılımcı İletişim", "Ortak Karar Alabilme" , ve "Yönetimin Şeffaflığı" konularına değindiği görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu, ifade özgürlüğüne dair taleplerin en başında iletişimin yer aldığını, kapsayıcı ve katılımcı ayrıca adil ve açık bir iletişim sayesinde fikirlerin özgür bir şekilde dile

getirilebileceğini belirtmişlerdir: *''Öğretmenler yalnızca kendilerini ifade edebilecekleri değil, aynı zamanda alınan kararlara katkı sunabilecekleri demokratik süreçlerin işlemesini talep etmektedir. Eğitim sistemi düzeyinde ise beklentiler daha çok merkeziyetçi yapıdan uzaklaşılması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak dahil edilmesi ve görüşlerinin politika yapım süreçlerine yansıtılması yönündedir.''*

Öğretmenlerin, ifade özgürlüğüne dair taleplerine ilişkin görüşlerinden de elde edilen bulgulara göre, öğretmenin öncelikli talebinin okul iklimi içerisinde açık, net ve adil iletişim kanalları aracılığı ile mesleklerini icra etmek istemesidir. Öğretmenler, eğitimin öncüleri olarak eğitim ile ilgili her türlü sistemsel yenilikte katılımcı bir rol oynamak istediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda ifade özgürlüğüne dair beklentilerini, okul yönetimi ile eğitim sistemi açısından taleplerini dile getirirken ortak karar alabilme yetisinin olması ve huzurlu ve güvenli bir eğitim ortamında iş birliği içerisinde çözüm odaklı bir ekip gerektiğini savundukları görülmektedir. Bu tema kapsamında elde edilen veriler genel olarak incelendiğinde demokrasi bilinciyle çevrelenmiş bir okul ortamında öğretmenler, yönetimin şeffaf olması talebinde bulunarak her tür bilgi ve belgenin kendileri ile açık bir veri şeklinde paylaşımını talep ettiklerini ifade ettikleri değerlendirilmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin konuşma özgürlükleri, eleştirileri ve okul yönetimi ile sistemden beklentilerini incelemek amacıyla yürütülen bu araştırmada bulgulara dayalı olarak bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, araştırmada ilk olarak öğretmenlerin ifade özgürlüğü kavramına ilişkin genel olarak olumlu bir algı içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ifade özgürlüğü kavramına yönelik bireyin düşüncelerini, görüşlerini ve inançlarını rahat bir şekilde ifade edebilmek olduğunu, karşı tarafın fikir ve değerlerine saldırmadan kendi düşüncelerini anlabilmelerini ve aynı zamanda baskı ortamının olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kişisel açıdan kişisel deneyimleri, inanç,dünya görüşleri ve eğitim düzeyinden etkilendikleri, çevresel açıdan kültür ve gelenekler, demokrasi bilinci, siyasal rejim ve hukuki düzenlemelerden etkilendikleri, mesleki açıdan ise hiyerarşik düzen, yönetimsel uygulamalar, öğretmen-öğrenci-veli ilişkisi ve kurumsal iklimden etkilendiklerini belirtmektelerdir.

Güven (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da benzerlik göstermektedir. Güven (2010) araştırmasında öğretmenlerin mesleklerini özgür bir şekilde icra edebilmelerinin ekonomik güç ile ilişkili olduğunu, öğretmenlerin özgür olmayıp var olan hiyerarşik basamağı takip etmek zorunda kaldığını, meslekle ilgili bütün karar ve uygulamaların bürokratik bir düzenle yönetildiğini ve bunun da öğretmenin sorumluluğunu arttırarak öğretmeni belirsizliğe sürüklediğini ifade etmiştir. Araştırma bulguları diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, mesleki özgürlüğe ilişkin öğretmenlerin yaşantı, tecrübe, fikir ve ifade özgürlüğü algılarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Ekici ve Yılmaz (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin ifade özgürlüğü hususunda olumlu bir algı geliştirdikleri; ancak inanç ya da siyasi rejimle ilgili düşünceler içeren unsurlar söz konusu olduğunda otosansür uygulamasının olması gerektiğini ifade etmektelerdir.

Öğretmenler genel olarak ifade özgürlüğünü iyi bir şey olarak görseler de öğretmenlerin Türkiye'de ifade özgürlüğü için yeteri kadar kendilerini özgür hissetmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, Türkiye'de bir öğretmen olarak ifade özgürlüğüne ilişkin fikirlerini açıkça ifade ettiklerinde iş kaybı korkusu, uyarı veya ceza alabilme, görevden atılma, maaşta kesinti olması durumu, dışlanma gibi sonuçlarla karşılaşma endişesi taşıdıklarını ya da yönetimin şeffaf olmaması veya demokratik ortam sağlanamaması gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda bir öğretmen olarak mesleki özgürlüğe ilişkin zorluk yaşadıkları görülmektedir.

Özellikle eleştirel düşüncelerin paylaşılması konusunda öğretmenlerin önemli bir kısmı **otosansür uygulama eğilimindedir**. Okullarda yapıcı eleştiri kültürünün yeterince gelişmediği, eleştirilerin çoğu zaman kişisel bir saldırı olarak algılandığı tespit edilmiştir. Eleştiri mekanizmalarının sistematik ve kurumsal bir zemine oturtulmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, yöneticilere yönelik eleştirilerini dile getirirken çekinceler yaşamakta, bu durum iletişim kanallarının tıkanmasına yol açmaktadır. Öğretmenler, okul yönetimi ile ilişkilerinde çoğunlukla **hiyerarşik bir mesafe** hissetmektedir. Öğretmenler, karar alma süreçlerinde yeterince söz sahibi olmadıklarını, daha çok uygulayıcı konumunda bırakıldıklarını ifade etmişlerdir. Okul yönetimi-öğretmen etkileşiminin tam anlamıyla demokratik bir yapıya kavuşmadığı, katılım temelli bir yönetişim anlayışının eksik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları özel ve kamu kurumu farketmeksizin herhangi bir durumda fikir belirtirken işten çıkarılma ya da soruşturma görme gibi durumların gerçekleşme ihtimalinden dolayı konuşma özgürlüklerinin kısıtlandığını düşünmektelerdir. Öğretmenler bir öğretmenin mesleğini icra ederken konuşma özgürlüğüne sahip olabilmesi için kısıtlamaların olmamasını, kendisini bağımsız ve özgür hissetmesini, demokratik bir çalışma ortamı oluşturulması gerektiğini ve konuşma/ifade özgürlüğü ve demokrasi kavramlarının birbiri ile ilişki içerisinde olduğunu ve konuşma özgürlüğünün demokratik bir toplumun vazgeçilmez bir hakkı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler Türkiye'de söz söyleme özgürlüğünün genel olarak yasa ve kanunların daraltılmış sınırı içerisinde sıkışık olduğunu ve eğitim sisteminin öğretmenlerin saha deneyimlerini ve önerilerini dikkate almadan politika ürettiğini ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları, Tan, Usta ve Yavaş (2014) tarafından ortaya koyulan çalışmanın sonuçlarıyla da bir benzerlik göstermektedir. Tan, Usta ve Yavaş (2014) ortaya koydukları araştırmada eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin konuşma özgürlüklerinin belirli sınırlar içerisinde kaldığını, kısıtlandığını, kendilerini özgür bir biçimde ifade edemediklerini ve böylece eleştirel düzeyde fikirlerini dile getiremediklerini ifade etmişlerdir. Tan, Usta ve Yavaş (2014) ortaya koydukları çalışmada öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri okullarda karşılaştıkları güçlüklerin onların kendisini özel hissetme durumunu yok sayıp sıradan bir bireye dönüştürdüğünü ifade etmiştir. Bu bağlamda bakıldığında ifade özgürlüğü kısıtlanan öğretmenler kendilerini tam anlamıyla ifade edemediklerini ve böylece eleştirel düşünme becerilerinin azaldığını ve demokratik ve özgür düşünce ortamından uzaklaştıklarını ifade etmektelerdir. Demir ve Demir (2016) yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin mesleki algılarının hem olumlu hem de olumsuz olduğunu vurgulayarak; öğretmenlik meslekleğinin kutsal bir meslek olarak topluma yön vererek iyileşmesini sağladığını ancak prekarizasyona dönüştüğünü ve böylece mesleki statüsünü yitirdiğini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin mevcut koşullarda görev yaptıkları okullarda eleştiri ve önerilerini genel olarak toplantılarda, basın ve medya platformlarında ve iletişim ortamlarında dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim toplantılar kapsamında kurul ve zümre toplantılarının öne çıktığı görülmüştür. Basın ve sosyal medya platformlarında whatsapp ve çevrimiçi gurupların etkili olarak kullanıldığı görülmüştür. İletişim ortamlarında ise yönetici ile bire bir sözlü görüşmenin öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Açıkalın (1994) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları okullarda gerçekleştirilen toplantıların, sözlü iletişimin olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürleri toplantılarda otoriter olmak yerine, denge kuran olmalıdır. Alınan kararlar uygulamaya geçirilerek etkili olması sağlanmaktadır. Taymaz (2003) yaptığı araştırmada ise okulda uygulanan toplantılarla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerini önemsemek, fikirlerini almak ve öğretmenlerin kararlara katılımcı olmalarını sağlamanın çok önemli olduğunu belirtmektedir. Kurul toplantıları, yöneticilerle öğretmenlerin grup ruhu oluşturabileceğini, iş birliği sağlanabileceğini ve okul sorunlarının çözümüne yönelik uygun ortamlar sağladığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin ifade özgürlüğüne dair talepleri genel olarak okulda demokratik bir ortam olması, iş birliği olması ve iletişim olması yönünde olduğu bulunmuştur. Nitekim demokratik ortamda öğretmenlerin beklenti ve talepleri mevcut şartlarda mesleklerini icra ederken konuşma özgürlüğüne dair okul yönetiminin daha şeffaf olmasını ve öğretmenlerin ders ve müfredata ilişkin görüşlerinin ve düşüncelerinin önemsenmesidir. Öğretmenler, bürokratik sistemin minimuma indirgenmesi, merkeziyetçi yapının azaltılması, okul iklimindeki dinamiklere göre esneklik tanınması ve öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin artırılması yönünde beklenti içindedir. İş birliği açısından öğretmenlerin beklenti ve talepleri ortak karar alabilme ve ortak hedef belirleyebilmek olarak görülmektedir. İletim bağlamında ise öğretmenlerin beklenti ve talepleri kapsayıcı, katılımcı, açık ve adil iletişim sağlayabilmek ve pozitif dönüt alabilmek olarak belirtilmektedir. Öğretmenler eğitimin yapı taşı olarak görüldüğünden dolayı eğitim ile ilgili her konuda katılımcı olarak söz söyleme hakkının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Aydın (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da benzerlik göstermektedir. Aydın (2014)'a göre öğretmenler okul yöneticilerinin eğitim faaliyetleri ile ilgili konularda düşüncelerinin dinlenmesini ve kendileriyle iletişim kurulması gerektiğini belirtmiştir.

Cemaloğlu (2007) araştırmasında olumlu ve sağlıklı okul kültürü oluşturmada okul yöneticilerinin lider özelliklerinin belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Böylece öğretmenlerin yöneticileriyle iletişimlerinin kuvvetli olacağı ve okula aidiyetinin artacağı sonuçlarına ulaşmıştır. Şanlı vd. (2014) yöneticilerin öğretmenlerle açık ve adil iletişim kurmadıklarını, yeterli düzeyde iletişim becerilerine sahip olmadıklarını ifade etmektedir.

KAYNAKLAR

Açıkalın, A. (1994). Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği. Pegem A Yayıncılık.

Arthur, J.,Warning, M., Coe, R. &Hedges, L. V. (2012). Researchmethods&Methodologies in education. Sage Publishing.

Aydın, M. (2014). Eğitim yönetimi. Gazi Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s.33, 77-87

Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.). Sage Publications.

Creswell, John W. (2017). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni. (Çeviri: Hasan Özcan). Anı Yyayıncılık.

Demir, C.G. ve Demir, E. (2016). Öğretmenlik mesleğini algılama biçimleri ölçeği güvenirlik-geçerlilik çalışması. International Conference on New Horizons in Education. Vienna Austria. 3, 1-7.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları. OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1), 107-126.

Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). Hacettepe üniversitesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin düşünce özgürlüğüne ilişkin tutumları. Bilgi Dünyası, 14(1), 17-36.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak türkiye'de öğretmenlik. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27(2), 13-21.

Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. New Directions for Teaching and Learning, 80, 69-74.

Kvale, S. ve Brikmann, S. (2009). Interviews (2. Baskı). Sage Publishing.

Merraim, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayınları.

Morrisey, G.,&Higgs, J.(2006). Phenomenological research and adolescent female sexuality: Discoveries and applications. The Qualitative Report, 11(1), 161-181.

Patton, M.Q. (2014). Qualitativeresearch& Evaluation methods: Integratingtheoryandpractice. London. Sage Publishing.

Patton, Q. (2017). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Edit. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. PegemAkademi.

Öztürk, Bahri (2007). Uygulamalı ceza muhakemesi hukuku. Bası 11, Seçkin Yayınevi.

Saldana, J. (2011). Fundamentals of qualitative research (N. Beretvas, and P. Leavy, Eds.) Oxford University Press.

Şanlı, Ö., Altun, M., & Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Dergisi, 1(2), 1-12. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inujgse/issue/8718/108871 sayfasından erişilmiştir.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Tan, Ç., Usta, M.E. ve Yavaş, T. (2014). Eğitim ve özgürlük. Çağın Problemleri Karşısında Eğitim Sempozyumu, 8, 389-404.

YALNIZLIĞIN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ebru KOÇ
Öğrenci, Yıldız Teknik Üniversitesi
ebru.koc@std.yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0009-0008-4858-1496

Seher Merve ERUS
Doçent Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi
smerve@yildiz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5308-3872

Özet

Bu araştırma kapsamında araştırmaya katılan bireylerin yalnızlık düzeyinin cinsiyet, yaş, medeni durum, kiminle birlikte yaşadığı, çalışma durumu, sosyal medyada geçirdiği ortalama süre, yakın arkadaşıyla tanışma zamanı, yakın arkadaşıyla arkadaşlık süresi, yakın arkadaşıyla görüşme durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma grubu, Türkiye'de yaşayan 18-65 yaş arası 481 bireyden oluşmaktadır. Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu" ve "UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu" kullanılmıştır. Katılımcıların yalnızlık düzeyinin cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılığı olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Medeni durum, kiminle birlikte yaşadığı, çalışma durumu, sosyal medyada geçirdiği ortalama süre, yakın arkadaşıyla tanışma zamanı, yakın arkadaşıyla arkadaşlık süresi, yakın arkadaşıyla yüz yüze görüşme durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılığı test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bireylerin yalnızlık düzeyinde yaş, medeni durum, kiminle birlikte yaşadığı, çalışma durumu, sosyal medyada geçirdiği ortalama süre, yakın arkadaşıyla arkadaşlık süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Bireylerin yalnızlık düzeyinde cinsiyet, yakın arkadaşıyla tanışma zamanı ve yakın arkadaşıyla yüz yüze görüşme durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Yalnızlık, yakın arkadaşlık, demografik değişkenler

AN EXAMINATION OF LONELINESS IN TERMS OF DEMOGRAPHIC VARIABLES

Abstract

In this study, it was examined whether there were significant differences in the participants' levels of loneliness according to gender, age, marital status, cohabitation status, employment status, average time spent on social media, the time they met their close friend, the duration of their friendship, and their frequency of face-to-face interaction with their close friend. The research group consisted of 481 individuals aged between 18 and 65 living in Turkey. The "Personal Information Form" and the "UCLA Loneliness Scale – Short Form" were used as data collection tools. An independent samples *t*-test was conducted to determine whether participants' loneliness levels differed significantly by gender and age. A one-way analysis of variance (ANOVA) was carried out to test for significant differences in loneliness levels based on marital status, cohabitation status, employment status, average time spent on social media, time of acquaintance with a close friend, duration of friendship, and frequency of face-to-face meetings with a close friend. According to the results of the analyses, significant differences in loneliness levels were found with respect to age, marital status, cohabitation status, employment status, average time spent on social media, and duration of friendship with a close friend. However, no significant differences were found in loneliness levels according to gender, time of acquaintance with a close friend, and frequency of face-to-face meetings with a close friend.

Keywords: Loneliness, close friendship, demographic variables

GİRİŞ

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır ve başka insanlarla iletişim, etkileşim ve ilişki halinde olma ihtiyacı duyar (Kayıkçı ve Özyıldırım, 2019). Aynı zamanda bireyin ait olma ihtiyacı vardır (Maslow, 1943). Birey bu ihtiyaçları olumlu, kalıcı ve anlamlı ilişkiler kurarak karşılayabilmektedir (Baumeister ve Leary, 1995). İlişki kurma ve sürdürmede yaşanan bazı olumsuzluklar bireyin ait olma ihtiyacının karşılanamamasına ve yalnızlık duygusuna sebep olabilmektedir (Can Küle, 2022). Birey ilişki kurabileceği insanları arar ve arkadaşlık ilişkileri kurmak gerçekleştirilmesi gereken psikososyal bir görevdir. Yakın arkadaşlığın yakınlık ve izolasyon krizinin çözümüne olumlu etkisi olabileceği söylenmektedir (Erikson, 1968). Günümüzde internet insan yaşamında vazgeçilmez bir parça haline gelmiştir. Bununla birlikte kişilerarası sosyal ilişkiler çevrim içi ortamlar aracılığıyla yürütülmeye başlamıştır (Gündüz Soytürk, 2024). İnternetin iletişim amaçlı kullanılması, bize bireyin başkalarıyla tanışma ve yakın ilişkiler kurabilmesi için yakınlık ve arkadaşlık ihtiyacını karşılayabileceği yeni bir alan sunmaktadır (Mesch ve Talmud, 2006).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), yalnızlığı sağlık açısından önemli bir tehlike olarak görmektedir. Öyle ki DSÖ tarafından 2024-2026 hedefleri arasında yalnızlık küresel halk sağlığı tehditleri arasında mücadele edilmesi gereken bir sorun grubu olarak ele alınmaktadır. Görüldüğü üzere yalnızlık günümüzde önemi artan bir gerçekliktir. Bu bağlamda yalnızlık, bireysel ve toplumsal düzeyde derinlemesine incelenmesi gereken, dijitalleşme ve sosyal değişimlerin şekillendirdiği çağdaş bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında araştırmaya katılan bireylerin yalnızlık düzeyinde demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de yaşayan 18-65 yaş arası 481 birey oluşturmaktadır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu" ve "UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 27. sürüm paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda bireylerin yalnızlık düzeyinde yaş ($t=3.586$; $p<.01$), medeni durum ($F(2,478)=8.706$, $p<.01$), kiminle birlikte yaşadığı ($F(3,468)=4.599$, $p<.01$), çalışma durumu ($F(2,478)=5.722$, $p<.01$), sosyal medyada geçirdiği ortalama süre ($F(3,477)=3.422$, $p<.05$), yakın arkadaşıyla arkadaşlık süresi ($F(4,476)=5.636$, $p<.01$) değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte bireylerin yalnızlık düzeyinde cinsiyet ($t=-.540$; $p>.05$), yakın arkadaşıyla tanışma zamanı (Welch $F(4, 120.463)=1.500$, $p>.05$) ve yakın arkadaşıyla yüz yüze görüşme durumu ($F(4,476)=1.432$, $p>.05$) değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

SONUÇ

Elde edilen sonuçlara göre yalnızlığın özellikle beliren yetişkinlik döneminde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ilerledikçe yalnızlığın düşüş gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu sonuç literatürdeki bazı bulgularla örtüşmektedir (Barreto ve diğerleri, 2021). Yaş ilerledikçe daha istikrarlı sosyal destek ağlarına, aile bağlarına ve oturmuş arkadaşlıklara sahip olmak bu durumda etkili olabilir. Bir diğer sonucuna göre bekar bireylerin yalnızlık düzeyi daha yüksektir. Bu durum evliliğin bireylere sosyal destek, aidiyet hissi ve duygusal paylaşım imkânı sağlamasıyla ilgili olabilir (Luhmann

ve Hawkley, 2016). Araştırma sonucuna göre yurtta arkadaşlarıyla birlikte yaşayan bireyler ile kök ailesiyle birlikte yaşayan bireylerin, evlenme yoluyla ailesini kurmuş bireylere kıyasla yalnızlık düzeyi daha yüksektir. Evlenerek kendi ailesini kurmuş bireylerin, eş desteği ve yeni sosyal bağlar aracılığıyla daha düşük yalnızlık deneyimlediklerini söylemek mümkündür (Steptoe ve Fancourt, 2019). Kök ailesiyle yaşayan bireylerin yalnızlık düzeylerinin yüksek olması genç yetişkinlikte bireylerin özerklik ve bağımsızlık ihtiyaçlarını aile ortamında yeterince karşılayamamasıyla ilgili olabilir. Çalışmayan bireylerin yalnızlık düzeyi tam zamanlı çalışan bireylere göre daha yüksektir. Çalışma yaşamının, bireylere ekonomik özgürlüğün yanında düzenli sosyal etkileşim, aidiyet hissi, sosyal bağ kurma ve toplumsal katılım fırsatları sunduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma sonucuna göre sosyal medyada ortalama 7 saat ve üzeri zaman geçiren bireylerin yalnızlık düzeyi sosyal medyada ortalama 1-3 saat zaman geçiren bireylere göre daha yüksektir. Sosyal medya kullanım süresi arttıkça yalnızlık algısının yükseldiğini (Bonsaksen ve diğerleri, 2023), yalnızlık düzeyi ile sosyal medya kullanımının birbirini karşılıklı olarak etkilediğini söylemek mümkündür (Wu ve diğerleri, 2024). Bir diğer sonuca göre yüz yüze ilişki kurduğu kişiyle yakın arkadaşlık süresi 3 yıldan az olan bireylerin yalnızlık düzeyleri yakın arkadaşlık süresi 6 yıl ve üzeri olan bireylere göre daha yüksektir. Uzun süreli arkadaşlıkların karşılıklı güven ve sosyal destek sağlayarak yalnızlığı azalttığını söyleyebiliriz. Araştırma sonucuna göre cinsiyete göre yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Cinsiyetin yalnızlık deneyimini şekillendirebileceğini fakat yalnızlık üzerindeki etkisinin düşük olduğunu söyleyebiliriz. Araştırma sonucuna göre yüz yüze görüştüğü yakın arkadaşıyla tanışma zamanına göre yalnızlık puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark yoktur. Yalnızlık düzeyinin arkadaşlık ilişkisinin ne zaman başladığıyla ilgili değil, ilişkinin niteliğiyle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz (Hawkley ve Cacioppo, 2010). Araştırma sonucuna göre çevrim içi ilişki kurduğu yakın arkadaşıyla yüz yüze görüşme durumuna göre yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre yalnızlık düzeyinin sadece fiziksel buluşma sıklığına bağlı olmadığını söyleyebiliriz. Karşılıklı güven ve algılanan sosyal desteğe dayalı düzenli etkileşimle birlikte kurulan çevrim içi arkadaşlıkların yalnızlık hissini azalttığını söyleyebiliriz (Gültekin, Tapan ve Öztürk, 2024).

KAYNAKLAR

Barreto, M., Victor, C., Hammond, C., Eccles, A., Richins, M. T., & Qualter, P. (2021). Loneliness around the world: Age, gender, and cultural differences in loneliness. *Personality and individual differences*, *169,* Article 110066. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110066

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497−529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Bonsaksen, T., Ruffolo, M., Price, D., Leung, J., Thygesen, H., Lamph, G., Kabelenga, I., & Geirdal, A. Ø. (2023). Associations between social media use and loneliness in a cross-national population: do motives for social media use matter? *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11(1), Article 2158089. https://doi.org/10.1080/21642850.2022.2158089

Can Küle, C. (2022). *Yetişkin bireylerde yalnızlık düzeyi ile bağlanma stilleri ve sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. Norton.

Gültekin, İ., Tapan, Ş., & Öztürk, N. (2024). Ergenlerde Çevrimiçi Arkadaşlık ile İlişkili Psikolojik Faktörler: Bir Sistematik Literatür Taraması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(2), 1123–1145. https://doi.org/10.30703/cije.1367211

Gündüz Soytürk, M. (2024). *Çevrim içi arkadaşlık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide çevrim içi kendini açma ve çevrim içi algılanan ihtiyaç doyumunun aracı rolü*. [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].

Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227. https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8

Kayıkçı, K. ve Özyıldırım, G. (2019). İl maarif müfettişlerinin hissettikleri yalnızlık duygusu: nedenleri ve başa çıkmada kullandıkları yollar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1500-1524. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.9m

Luhmann, M., & Hawkley, L. C. (2016). Age differences in loneliness from late adolescence to oldest old age. *Developmental psychology*, *52*(6), 943–959. https://doi.org/10.1037/dev0000117

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4). https://doi.org/10.1037/h0054346

Mesch, G. S., & Talmud, I. (2006). Online friendship formation, communication channels, and social closeness. International Journal of Internet Science, 1(1), 29-44.

Steptoe, A., & Fancourt, D. (2019). Leading a meaningful life at older ages and its relationship with social engagement, prosperity, health, biology, and time use. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *116*(4), 1207–1212. https://doi.org/10.1073/pnas.1814723116

Wu, P., Feng, R. & Zhang, J. (2024). The relationship between loneliness and problematic social media usage in Chinese university students: a longitudinal study. *BMC Psychol*, 12(13). https://doi.org/10.1186/s40359-023-01498-4

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL STRES DÜZEYLERİ İLE İŞ YAŞAM KALİTESİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gökçe ÖZDEMİR
Doçent Doktor, Gaziantep Üniversitesi
gozdemir@gantep.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2608-6004

Birgül SEVİNÇ
Araştırma Görevlisi, Gaziantep üniversitesi
birgulsevinc@gantep.edu.tr
ORCID ID: 0009-0002-7928-719X

Özet

İş yaşam kalitesi diğer tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da önemli konulardan biridir. Bundan dolayı iş yaşam kalitesini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler sıklıkla araştırılmaktadır. Ancak bu konunun öğretmen açısından incelenmesi literatürde sınırlıdır. Bu sebeple yapılan bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu, "Örgütsel Stres Ölçeği" ve "İş Yaşam Kalitesi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS27 programı ile yapılmıştır. Değişkenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve mesleki kıdem demografik değişkenlerine göre analizlerinde t-testi ve varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için ise korelasyon katsayıları, yordayıcılık etkisi için regresyon katsayısı incelenmiştir. Bulgular sonucunda demografik değişkenler arasında yalnızca öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algısında mesleki kıdemde anlamlı fark bulunmuştur. Değişkenler arası ilişkilerin analiz sonucunda ise öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ve iş yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte örgütsel stresin öğretmenlerin iş yaşam kalitesini yordadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: İş yaşam kalitesi, okul, örgütsel stres

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ORGANISATIONAL STRESS LEVELS AND THEIR PERCEPTIONS OF WORK-LIFE QUALITY

Abstract

As with all other organisations, the quality of life of employees is a significant issue in educational institutions. Consequently, factors that positively or negatively influence the quality of life at work are frequently investigated. However, the examination of this subject from the perspective of educators has been addressed in a limited capacity within the extant literature. The objective of this study is to examine the relationship between organisational stress levels and perceived quality of work life among teachers. The present study has employed a quantitative research method, specifically the relational cross-sectional design. The research study's sample consists of 301 teachers employed in Gaziantep province during the 2024-2025 academic year. The personal information form, the Örgütsel Stres Ölçeği (Örgütsel Stres Ölçeği) ve the İş Yaşam Kalitesi Ölçeği were utilised in the process of data collection. The analysis of the data was conducted utilising the SPSS27 programme. In the analysis of the variables, t-tests and analysis of variance (ANOVA) were utilised to consider the demographic variables of gender, education, age, and occupational seniority. In order to examine the relationships between the variables, the correlation coefficients were analysed, and the regression coefficients were examined for the purpose of determining the explanatory power. The final analysis revealed that a statistically significant relationship was identified between demographic variables and the perception of job quality among teachers, specifically in relation to their professional experience. The investigation yielded a negative and statistically significant relationship between teachers' organisational stress levels and their perceptions of job quality. It was determined that organisational stress has a significant impact on the quality of life of teachers in their professional lives.

Keywords: Work-life quality, school, organisational stress.

GİRİŞ

Eğitim kurumlarının temel amacı nitelikli eğitim sistemlerine ulaşmaktır. Nitelikli eğitim sistemlerine ulaşmak için eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Tüm örgütlerde olduğu gibi okullar için de amaçları gerçekleştirmek önemlidir (Ateşoğlu ve Akbaşlı, 2020). Eğitimin temel girdisinin insan olması eğitimde amaçlara ulaşmanın önemini artırmaktadır (Aslan, 1995). Eğitimin amaçlarını gerçekleştiren aktörleri ise öğretmenlerdir. Öğretmenler okul ortamında belirleyici role sahiplerdir (Karadavut, 2005). Öğretmenler yalnızca bilgiyi aktaran değil öğrencinin gelişimini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve amaçları gerçekleştirenlerdir. Öğretmenler yalnızca eğitim sürecinde değil tüm süreçlerde öğrenciler için belirleyici etkilere sahiptir. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarından psikolojilerine kadar var olan tüm durumları amaçları gerçekleştirmeyi etkileyebilmektedir (Pantić ve Wubbels, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin okuldaki psikososyal süreçleri hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önem sarf etmektedir. Bu sürecin belirleyici unsurlarından biri ise örgütsel stresidir (Karadere ve Öztekin, 2024; Yuan ve Liu, 2017).

Örgütsel stres, çalışanların iş veya örgütle ilgili beklentilerinin karşılanmaması sonucu ortaya çıkan olumsuz etkidir (Güler, 2013). İş stresi kişiler üzerinde baskı oluşturan ve baskı sonucunda yapması gereken normal davranışlardan uzaklaştıran durumları içerir (Çetinkaya, 2019). Örgütsel stres çalışanların beklentilerinin istedikleri düzeyde olmaması sebebiyle ortaya çıkan tepkilerdir (Aslan, 1995). Aydın'a (2016) göre çalışanların beklentilerinin karşılanmamasının temel kaynakları arasında, aşırı iş yükü, ücret yetersizliği, yükselme olanağı, çalışma süresinin uzun olması, çalışma koşulları, aydınlatma, ısı, gürültü ve kalabalık gibi faktörler yer alır. Eğitim örgütlerinden olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin tüm bu olumsuzluklardan etkilenip örgütsel stres yaşaması muhtemeldir.

Çalışanların iş yerinde uyarıcıların üstesinden gelememesi durumu olarak adlandırılan örgütsel stresin bireysel ve örgütsel etkileri vardır (Aydın, 2004; Aşkun, 2006). Örgütsel stresin etkileri incelendiğinde işe yabancılaşma (Karadaş ve Özgün, 2023) ve duygusal tükenmişlik (Aydın, 2024) gibi çalışan üzerindeki bireysel etkileri literatürde açıklanmaktadır. Örgütsel stresin çalışan üzerindeki olumsuz etkileri çalışanın gereksinimlerinin karşılanma derecesi olarak tanımlanan iş yaşam kalitesini de etkilemektedir (Balcı, 2002; Maghfira vd., 2021).

İş yaşam kalitesi çalışanın çalışma hayatındaki öznel memnuniyetini ifade eden bir kavramdır (O'Brien-Pallas ve Baumann, 1992). İş yaşam kalitesi toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık olmak üzere boyutlandırılır (Erdem, 2010). Öğretmenlerin öğretme motivasyonunu (Ateş vd., 2024), mental iyi oluşunu (Boyalıoğlu ve Çobanoğlu, 2024), örgütsel mutluluk algılarını (Elmas, 2021; Yıldız, 2024), kişisel mutluluklarını (İlke, 2025), psikolojik sermaye düzeylerini (Erden, 2025), örgütsel bağlılıklarını, örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Kara, 2024) ve yenilikçi öğretim davranışlarını (Rahimi vd., 2024) etkileyen iş yaşam kalitesi örgütler için önemli konulardandır.

İş yaşam kalitesinin örgütler için bu denli önemli olması, onu yordayan değişkenlerin araştırılmasını gerektirmektedir. Örgütsel stres gibi çoğunlukla çalışanı olumsuz etkileyen değişkenlerin iş yaşam kalitesini de olumsuz yönde etkileyebileceği göz önünde bulundurularak araştırılması gerekmektedir. Türkiye literatürü incelendiğinde, örgütsel stres ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi esas alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle gelecek nesilleri yetiştirmeyi esas alındığı eğitim kurumlarında, bu kavramların araştırılması daha da kıymetlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma amacına

1. Öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ve iş yaşam kalitesi algıları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ve iş yaşam kalitesi algıları arasındaki olası ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri iş yaşam kalitesi algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin iş yaşam kalitesi algıları üzerindeki yordayıcı etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bir bağımsız ve bir bağımlı olmak üzere iki değişken vardır. Örgütsel stres bağımsız değişken ve iş yaşam kalitesi bağımlı değişkendir. Yordayıcılık etkisini ölçmek için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini ortaya koymayı amaçlamasıyla araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 1' de ise örnekleme ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	223	74.1
	Erkek	78	25.9
Eğitim Düzeyi	Lisans	290	96.3
	Yüksek Lisans	11	3,7
Yaş	21-30 Yaş	35	11.6
	31-40 Yaş	94	31.2
	41-50 Yaş	112	37.2
	51+ Yaş	60	19.9
Mesleki Kıdem	1 Yıl	19	6.3
	1-5 Yıl	39	13.0
	6-10 Yıl	46	15.3
	11-15 Yıl	152	50.5
	16+ Yıl	45	15.0
Toplam		301	%100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların %74.1'inin kadın, %25.9'unun ise erkek olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde katılımcıların %96.3'ünün lisans, %3.7'sinin ise yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, 21-30 yaş aralığında olanların %11.6'sını, 31-40 yaş aralığında olanların %31.2'sini, 41-50 yaş aralığında olanların %37.2'sini ve 51 yaş ve üzeri olanların %19.9'unu oluşturduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise, 1 yıl çalışanların oranının %6.3, 1-5 yıl arası çalışanların %13.0, 6-10 yıl arası çalışanların %15.3, 11-15 yıl arası çalışanların %50.0 ve 16 yıl ve üzeri çalışanların %15 olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Teknikleri/Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formu, Örgütsel Stres Ölçeği ve İş Yaşam Kalitesi Ölçeği olarak kullanılmıştır. Bu bölümde bu ölçekler ayrı ayrı detaylandırılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve mesleki kıdem gibi demografik özellikleri içeren formdur.

Örgütsel Stres Ölçeği

Çalışanların örgütsel stres düzeylerini belirlemek için Solakoğlu'nun (2007), farklı araştırmacılardan yararlanarak geliştirdiği 28 maddelik ve beş boyuttan (işin özelliği, maddi olanaklar, mesleki ilerleme, terfi ve takdir, yönetici ve iş arkadaşlarıyla ilişkiler) oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçek, beşli Likert tipinde olup "1=Tamamen Katılıyorum" ile "5=Hiç Katılmıyorum" arasında puanlanmıştır.

İş Yaşam Kalitesi Ölçeği

Erdem (2010) tarafından geliştirilen İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği, 43 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır (toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık). Ölçek, 5'li Likert tipinde (1=Hiç katılmıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) puanlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin betimleyici ve ilişkisel analizi için SPSS 27 programından yararlanılmıştır. Hatalı veri girişi için veri seti incelenmiştir. Değerlerin normalliği için z skorlarına ve histogram grafiklerine bakılmıştır. Normal dağılıma sahip olan iki grubun ortalamasının karşılaştırılması ve aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır. İkiden fazla grubun karşılaştırmalarının yapılmasında ise ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) den yararlanılmıştır. Betimsel analiz sonrasında değişkenlerin arasında anlamlı ilişki olup olmadığının ve eğer varsa yönünün ne olduğunu görmek için korelasyonlarına ve regresyonlarına bakılmıştır. Tablo 2'de ise ölçeklerin ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Çarpıklık Basıklık Değerleri

Ölçek	Ortalama	Medyan	Skewness	Kurtosis
Örgütsel Stres	2.853	2.821	.080	-.746
1	2.916	3.000	-.171	-.224
2	2.968	3.000	-.096	-.990
3	3.043	3.000	-.342	-.394
4	3.132	3.200	-.571	-.025
5	2.285	2.166	.704	324
İş Yaşam Kalitesi	3.140	3.209	-.238	-.423
1	3.194	3.250	-.382	-.340

2	3.155	3.285	-.345	-.637
3	2.941	2.833	.145	-.581
4	3.119	3.142	-.160	-.701
5	3.101	3.200	-.067	-.686
6	3.552	3.714	-.505	-.116
7	2.903	2.857	.525	.607

Tablo 2 incelendiğinde ölçeklerin genel ortalamalarının ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama ve ortanca değerlerin yakın olması verinin normal dağıldığının göstergesidir (Can, 2013 s.82). Bununla birlikte ölçeklerin ve alt boyutlarının çarpıklık-basıklık katsayıları ±1.00 aralığında yer almasından dolayı dağılım normal kabul edilmiştir (Hair vd., 2013).

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin iş yaşam kalitesi algıları üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesine dair toplanan veriler analiz edilmiş ve analiz sonucunda ortaya koyulan bulgular araştırma sorularına uygun başlıklandırıp sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan "Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ve örgütsel stres düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine açısından farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin Bağımsız gruplar t- Testi ve ANOVA yapılmış analiz sonucundaki bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ve iş yaşam kalitesi algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşamadığını tespit etmek için t testi yapılmıştır. Bağımsız t- testi sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi

Değişkenler	Cinsiyet	N	Mean	Sd	t	p
Örgütsel Stres	Kadın	223	2.864	.487	.737	.462
	Erkek	78	2.821	.424		
İş Yaşam Kalitesi	Kadın	223	3.167	.635	1.219	.224
	Erkek	78	3.064	.650		

p<.05*. p<.001**

Tablo 3'te örgütsel stres ölçeğinde kadın öğretmen algı ortalamasının ($\bar{X}$=2.864), erkek öğretmen algı ortalamasından ($\bar{X}$=2.821) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (t=.737, p>.05). İş yaşam kalitesi ölçeğinde ise kadın öğretmen algı ortalamasının ($\bar{X}$=3.167), erkek öğretmen algı ortalamasından ($\bar{X}$=3.064) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir

(t=1.219, p>.05). Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin örgütsel stres ve iş yaşam kalitesi algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ve iş yaşam kalitesi algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşamadığını tespit etmek için t testi yapılmıştır. Bağımsız t- testi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi

Değişkenler	**Yetişkinlik**	**N**	**Mean**	**Sd**	**t**	**p**
Örgütsel Stres	Lisans	290	2.856	.472	.509	.611
	Yüksek Lisans	11	2.782	.453		
İş Yaşam Kalitesi	Lisans	290	3.139	.642	-.173	.863
	Yüksek Lisans	11	3.173	.581		

p<.05*. p<.001**

Tablo 4'te öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel stres ve iş yaşam kalitesi algıları incelenmiştir. Örgütsel stres ölçeğinde lisans mezunu öğretmenlerin algı ortalaması ($\bar{X}$=2.856), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algı ortalamasına ($\bar{X}$=2.782) göre biraz daha yüksek olmasına rağmen, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=.509, p>.05). İş yaşam kalitesi ölçeğinde ise lisans mezunu öğretmenlerin algı ortalaması ($\bar{X}$=3.139), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}$=3.173) düşük olmakla birlikte, bu farklılık da anlamlı değildir (t=-.173, p>.05).

Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ve iş yaşam kalitesi algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşamadığını tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaş Değişkenine Yönelik İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

D eğişken	**Betimsel Veriler**				**ANOVA Sonuçları**					
	Yaş			SS	Varyansın Kaynağı	T	l d	O		
Örgütsel Stres	1. 21-30	15	.786	469	Gr. Arası	923	.	308	.388	246
	2.31-40	24	.889	484	Gr. İçi	5.805	97	222		
	3.41-50	12	.892	451	Toplam	6.728	00			
	4.51+	40	.764	484						
	Toplam	101	.853	471						
İş Yaşam	1. 21-30	15	.030	669	Gr. Arası	.941		647	.590	192

	2				G			
.31-40	4	.235	602	r. İçi	20.837	97	407	
	3				T			
.41-50	12	.151	694	oplam	22.778	00		
	4							
.51+	0	.035	556					
	T							
oplam	01	.140	639					

p<.05*. p<.001** KO: Kareler Ortalaması. KT: Kareler Toplamı. Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 5'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 301 öğretmenin 35'i 21–30 yaş grubunda, 94'ü 31–40 yaş grubunda, 112'si 41–50 yaş grubunda ve 60'ı 51 yaş ve üzerindedir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (F=1.388, p>.05). Bu bulgu, öğretmenlerin yaş farklılıklarının örgütsel stres algılarını belirleyici bir unsur olmadığını düşündürmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (F=1.590, p>.05). Buna göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının yaş değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ve iş yaşam kalitesi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşamadığını tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

	Betimsel Veriler				**ANOVA Sonuçları**					
Değişken	**Kıdem-Yıl**			**S**	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**Sd**	**KO**		**SD**
Örgütsel Stres	1. 1 yıl	9	.676	499	Gr. Arası	.203	1	301	.358	249	
	2.1-5 yıl	9	.863	437	Gr. İçi	5.526	96	221			
	3.6-10 yıl	6	.965	485	Toplam	6.728	00				
	4.11-15 yıl	52	.842	481							
	5.16+ yıl	5	.843	431							
	6.Toplam	01	.853	471							
İş Yaşam Kalitesi	1. 1 yıl	9	.800	661	Gr. Arası	.946	3	986	.457	046	>2 ≈ >1
	2.1-5 yıl	9	.220	690	Gr. İçi	18.833	96	401			
	3.6-10 yıl	6	.314	633	Toplam	22..778	1 00				
	4.11-15 yıl	52	.113	637							

	5		
.16+ yıl	5	.128	550
	6		
.Toplam	01	.140	639

p<.05*. p<.001** KO: Kareler Ortalaması. KT: Kareler Toplamı. Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem dağılımları incelendiğinde, 19'unun 1 yıl, 39'unun 1–5 yıl, 46'sının 6–10 yıl, 152'sinin 11–15 yıl ve 45'inin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (F=1.358, p>.05). Bu bulgu, öğretmenlerin kıdem farklılıklarının örgütsel stres algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (F=2.457, p<.05). Yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ortalamaları ($\bar{X}$=3.314) 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}$=3.220) kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ortalamalarının ($\bar{X}$=3.113) 1 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}$=2.800) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, özellikle meslekte belirli bir süre deneyim kazanan öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ve örgütsel stres düzeyleri arasındaki olası ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?" sorusuna ilişkin "Bağımsız gruplar t- Testi" yapılmış ve bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri ve İş Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Stres	İş Yaşam Kalitesi
Örgütsel Stres	1	.579**
İş Yaşam Kalitesi	.579**	1

Tablo 7'de öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonucuna göre örgütsel stres ile iş yaşam kalitesi arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur (r=-.579, p<.01). Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arttıkça iş yaşam kalitesi algılarının azaldığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, stresin yüksek olduğu durumlarda öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarında olumsuz yönde bir düşüş yaşandığı, stres düzeyi azaldığında ise iş yaşam kalitesi algılarının yükseldiği söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri iş yaşam kalitesi algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" sorusuna ilişkin "Basit Doğrusal Regresyon" yapılmış ve bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeylerinin İş Yaşam Kalitesi Algılarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları

	B	*Standart Hata*	*β*	*t*	*p*	*F*	*R*
Sabit	0.901	0.185	-	4.867	<.001	150.568	.335
Örgütsel stres	0.785	0.064	0.579	12.271			

Tablo 8 incelendiğinde yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin iş yaşam kalitesi algılarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (<.001). Öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri iş yaşam kalitesi algılarındaki toplam varyansın %33'ünü açıklamaktadır.

SONUÇ

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin iş yaşam kalitesi algıları üzerindeki yordayıcı etkisi ve bu değişkenlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve mesleki kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Uzunçay (2024) ve Şimşek (2022) yaptıkları araştırmalar sonucunda öğretmelerin örgütsel stres düzeyinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Cinsiyetin bu değişken için belirleyici olmamasının sebebi bireylerin örgütsel streslerinin deneyim ve algıdan çok çevresel faktörlerden etkilenmesi olduğu düşünülmektedir. Eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise anlamlı fark bulunamamış olup Uzunçay'ın (2024) araştırmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin lisans veya yüksek lisans mezunu olması bu değişkenin açıklayıcı gücünün sınırlı olduğuna işaret etmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin mezun oldukları eğitim düzeyinden kaynaklanmadığı görülmüştür.

Yaş değişkenine göre yapılan analizler sonucunda anlamı fark bulunamamıştır. Uzunçay (2024) ve Şimşek (2022) yaptıkları araştırmalar sonucunda öğretmelerin örgütsel stres düzeyinde yaş göre anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda yaşın tek başına belirleyici olmadığını, bireysel farklılıklar ve örgütsel koşulların daha baskın olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinde yaşa göre anlamlı farklılaşma bulunmadığı gibi mesleki kıdem değişkeni de benzer şekilde anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Literatürde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşma bulunmayan araştırmaların varlığıyla birlikte (Uzunçay, 2024; Şimşek, 2022), öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı (Aydın, 2024; Direkçi, 2024) araştırmalarda mevcuttur. Literatürdeki bu farklılıklar, araştırmaların yapıldığı örneklemlerin özelliklerinden, kurum türlerinden veya öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamlarındaki yönetimsel ve örgütsel koşullardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Elmas (2021), Mutlu (2025) ve Yavaş (2024) ise araştırmalarında cinsiyete göre anlamı fark olmadığını ortaya koyarak araştırma bulgusunu desteklemişlerdir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının cinsiyete göre değişmesi kadın erkek fark etmeksizin var olan koşulların objektif olarak değerlendirmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun aksine Kara (2024) öğretmenlerin iş yaşam kalitesi

algılarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulmuştur. Bulguların örtüşmemesinin sebebi araştırma grubundaki öğretmenlerden beklentilerin cinsiyete göre farklılaşması olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Mutlu (2025), Yaman (2024) ve Yavaş'ta (2024) araştırmalarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olmadığını bulgularıyla ortaya koymuştur. Bu bulgulardan yola çıkılarak eğitim düzeyinin iş yaşam kalitesinde belirleyici bir değişken olmadığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının bir diğer demografik değişken olan yaş değişkenine yönelik yapılan analizler sonucunda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Mutlu (2025) ve Yavaş'ın (2024) yaptıkları araştırmalarda yaşla birlikte öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının değiştiği öne sürülmüştür. Literatürdeki bu farklılaşmanın sebebi araştırmaların yapılan örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre araştırmamızın bulgularına göre mesleki kıdemi arttıkça iş yaşam kalitesinin artması yönünde bir sonuç bulunmuştur. Mutlu (2025) ve Yavaş (2024) ise ve Yaman (2024) mesleki kıdemde anlamı fark bulamamıştır. Literatürdeki farklılaşmanın sebebi araştırmanın yapıldığı örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Demografik değişkenlerin ardından, öğretmenlerin örgütsel stres düzeyi ve iş yaşam kalitesi algısı arasında ilişki olduğu ve örgütsel stresin iş yaşam kalitesini yordadığı bulgusuna varılmaktadır. İlişkinin yönü ve düzeyi, örgütsel stres düzeyindeki değişimlerin iş yaşam kalitesi algısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, bireylerin mesleki yaşantılarında bir değişkenin diğerini doğrudan şekillendirebileceğini düşündürmektedir (Maghfira vd., 2021; Sivuk ve Seyhan, 2021). İş yaşam kalitesinin öğretmenleri mental iyi oluşlarından (Boyalıoğlu ve Çobanoğlu, 2024), umut, özyeterlik, psikolojik dayanıklık ve iyimserlik boyutlarını içeren psikolojik sermaye düzeylerine (Erden, 2025) kadar birçok değişkenle ilişkili olduğundan bunları olumsuz yönde etkileyecek olan işe yabancılaşmaları (Karadaş ve Özgün, 2023) ve duygusal tükenmişliklerini (Aydın, 2024) etkileyen örgütsel stresle negatif yönde ilişkili olması bu bulguları doğrular niteliktedir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel stresinin iş yaşam kalitesi algılarında önemli bir etkisinin bulunduğunu gösterir. Öğretmenlerin örgüt içinde işlerin üstesinden gelmesini engelleyen ve örgüte bakış açısını değiştiren örgütsel stresin iş yaşam kalitesi algılarını etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

KAYNAKLAR

Aslan, M. (1995). *Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları* (Yayımlanmış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya).

Aşkun, N. C. (2006). *Örgütsel stres ile kariyer planlaması arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya).

Ateş, F., Uğraş, S., & Mergan, B. (2024). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile öğretme motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(3), 879–891.

Ateşoğlu, Y., & Akbaşlı, S. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 1–18.

Aydın, İ. (2016). *İş yaşamında stres*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, S. (2024). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel stres ve duygusal tükenmişlik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, Ş. (2004). Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 49–74.

Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*. Pegem A Yayıncılık.

Boyalıoğlu, Ş., & Çobanoğlu, F. (2024). Öğretmenlerde mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(1), 444–474.

Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi* (ss. 274–292). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çetinkaya, M. Y. (2019). *Eğitim örgütlerinde örgütsel psikolojik sermaye ile örgütsel stres yönetimi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Direkci, B. (2022). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(4), 511–536. http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/902

Erden, H. (2025). The influence of teachers' psychological capital on the quality of work life: Exploring the mediating impact of emotions. *Frontiers in Psychology, 16*, 1557030. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1557030

Güler, A. (2013). *Örgütsel stres ve sağlık çalışanlarında örgütsel stresle başa çıkma yolları: Serinhisar devlet hastanesi örneği* (Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.

İlke, Ö. (2025). Sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kalitelerinin mutluluklarına etkisi. *International Society That Learn Journal, 2*(1), 155–190.

Kara, B. (2024). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisinde iş yaşam kalitesinin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karadaş, H., & Özgün, N. (2023). Öğretmenlerin örgütsel stres ile işe yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi, 8*(1), 93–112.

Karadavut, Y. (2005). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları, stres belirtileri ve stresle başa çıkma yolları* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).

Karadere, F., & Öztekin, N. (2024). Okul yöneticilerinin örgütsel stres ile okul iklimi arasındaki ilişki düzeyleri. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS), 8*(38), 15–26.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi Yayıncılık.

Maghfira, G. A., Fakhri, M., Syarifuddin, S., Nurnida, I., & Kurnia, B. (2021, April). The effect of quality of work life and job stress toward organizational culture. In *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management* (pp. 2939–2947). IEOM Society International.

Mutlu, G. (2025). *Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolü* (Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

O'Brien-Pallas, L., & Baumann, A. (1992). Quality of nursing worklife issues: A unifying framework. *Canadian Journal of Nursing Administration, 5*(2), 12–16.

Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 694–703. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005

Rahimi, H., Hejazi, S. Y., Lou, N. M., & Heidarzadeh, M. (2024). Are teachers with better quality of work life more innovative? The mediating roles of psychological empowerment and teaching mindsets. *Acta Psychologica, 247*, 104315. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104315

Sivuk, D., & Seyhan, F. (2021). Örgütsel çatışma, örgütsel stres, iş yaşam kalitesi, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: Sağlık çalışanlarının verimliliği üzerine bir araştırma. *Verimlilik Dergisi, 2021*(4).

Solakoğlu, İ. (2013). *İşletmelerde mobbing'in örgütsel stresle ilişkisi ve bir sağlık kuruluşunda uygulama* (Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, Ö. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel stres ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Uzunçay, H. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı örgütsel stresin performanslarına olan etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yaman, M. (2024). *Ortaokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Yavaş, Ş. (2022). *Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algısı ve iş yaşam kalitesiyle ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız, E. E. K. (2024). Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART Journal), 7*(53), 3359–3371.

Yuan, P., & Liu, Y. (2017). The study on the effect of university faculties' job stress on organizational commitment. In *2017 International Conference on Management, Education and Social Science (ICMESS 2017)*. Atlantis Press.

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE İNSAN DENETİMLİ DANIŞMANLIĞIN İNSAN DENEYİMİ ÜZERİNDEKİ NİTEL BIR İNCELEMESİ

Rüveyda GÜNCÜ

Psikolog, Fenerbahçe Üniversitesi

ruveyda.guncu@stu.fbu.edu.tr

ORCID ID: 0009-0003-9562-566X

Tarık GANDUR

Doktor öğretim üyesi Üyesi,Fenerbahçe Üniversitesi

tarık.gandur@fbu.edu.tr

ORCİD ID: 0000-0003-0029-9076

Özet

Bu araştırma, ChatGPT danışman ile insan danışman arasındaki mesajlaşma uygulaması üzerinden danışmanlık süreçlerinin, terapötik ittifak, etkileşim, empati boyutlarında nasıl insanlar üzerinden nasıl deneyimlendiğini inceleyen nitel bir çalışmadır. Çalışmaya beliren yetişkinlik dönemindeki 5 kadın üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar, insan ve yapay zekâ danışmanlarla birlikte çevrim içi mesajlaşma ile seanslar gerçekleştirmiş; görüşme süresince kimle seans yaptıklarını bilmemişlerdir. Elde edilen veriler altı aşamalı tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiş; terapötik ittifak, güven, etkileşim ve empati temaları etrafında yapılandırılmıştır. Bulgular, bazı danışanların yapay zekâ danışmanı daha güvenilir ve yargısız bulduklarını; insan danışmanlarınsa özelleştirilmiş geri bildirim duygusal derinlik ve içgörü kazanma açısından daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Sonuçlar, yapay zekâ temelli danışmanlık sistemlerinin geliştirildikçe terapiste yardımcı bir araç olarak kullanılabileceğine veya eğitildiği taktirde danışmanlık konusunda olumlu geri bildirimler verebileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ, terapötik ittifak, empati, güven, etkileşim

A QUALITATIVE STUDY ON THE HUMAN EXPERIENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE-SUPPORTED PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND HUMAN-SUPERVISED COUNSELING

Abstract

This qualitative study examines how counseling processes between a ChatGPT advisor and a human advisor are experienced by participants in terms of therapeutic alliance, interaction, and empathy through a messaging application. Five female university students in their emerging adulthood participated in the study. Participants conducted sessions via online messaging with both human and AI counselors; they did not know who they were having sessions with during the interviews. The data obtained were analyzed using a six-stage thematic analysis method and structured around the themes of therapeutic alliance, trust, interaction, and empathy. The findings revealed that some clients found the AI counselor more reliable and non-judgmental, while human counselors were more effective in terms of providing personalized feedback, emotional depth, and gaining insight. The results indicate that as AI-based counseling systems are developed, they can serve as a helpful tool for **therapists or, if trained, can provide positive feedback in counseling.**

Keywords: Artificial intelligence, therapeutic alliance, empathy, trust, interaction

GİRİŞ

Yapay zekanın gelişmesiyle beraber psikoloji alanında kullanımı yaygınlaşmıştır. Özellikle de dil tabanlı devasa modeller (ör. ChatGPT), insanlarla doğal diyaloglar kurma becerisi sayesinde danışma süreçlerinde potansiyel bir araç haline gelmiştir (Rehman ve Sajjad, 2025). Ancak bu sistemlerin insana

özgü sezgi, duygusal anlayış ve empati gibi karışık psikolojik süreçleri ne ölçüde taklit edebildiği hâlâ tartışma konusudur.

Terapötik ittifak, danışan ile terapist arasındaki hedef, bağ ve güven birliğini içerir (Bordin, 1979). Literatürde empatik yapı, terapötik ilişkinin en güçlü değişkenlerinden biri olarak görülmektedir (Finsrud et al., 2022). Bickmore ve Gruber (2010), "ilişkisel ajanların" insan benzeri iletişim şekillleriyle danışan bağlılığını artırabileceğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, Holohan ve Fiske (2021), yapay zekâ tabanlı danışmanlıkların "insan sıcaklığından" uzak olduğunu ve duygusal aktarıma yeterince yaklaşamadığını belirtmiştir.

Bu araştırmanın amacı, insan danışmanlık ve yapay zekâ destekli danışmanlık deneyimlerini, etkileşim, güven, terapötik ittifak ve empati boyutlarında karşılaştırmaktır. Çalışma, teknolojik danışmanlık uygulamalarına duygusal, bilişsel ve etik bir bakış sunarak literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir

YÖNTEM

Bu çalışma, fenomenolojik yaklaşımla yürütülen, tematik analiz kullanılarak çözümlenen nitel bir araştırmadır. Katılımcıların kişisel deneyimlerini derinlemesine algılamak için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Araştırmaya beliren yetişkinlik dönemindeki beş kadın üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar, yapay zekâ danışman ve insan danışman (ChatGPT) ile ayrı ayrı çevrim içi metin tabanlı seanslar gerçekleştirmiştir. Görüşme ve seanslar boyunca katılımcılara kimle görüştükleri bilgisi verilmemiştir. Her katılımcı iki ayrı oturum geçirmiştir: biri insan danışmanla, diğeri yapay zekâ tabanlı danışmanla. Katılımcılara iki yapay zekâ danışman, iki insan danışman veya bir yapay zeka bir insan danışman ile görüşecekleri bilgisi verilmiştir fakat herkes bir yapay zekâ ve bir insan danışman ile görüşmüştür. Görüşmeler kaydedilmiş ve katılımcıların yazılı onamları alınmıştır. Etik onay, Fenerbahçe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan elde edilmiştir.

Veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) altı aşamalı tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir: Veriye aşinalık kazanma, ilk kodların oluşturulması, temaların belirlenmesi, temaların gözden geçirilmesi, temaların adlandırılması, bulguların raporlanması. Güvenirlik, araştırmacı tarafından yapılan temalar arası tutarlılık ve tekrarlı okumalarla sağlanmıştır.

BULGULAR

Katılımcılardan 1,2 ve 3 yapay zekâ danışman ile insan danışmanı doğru ayırt etmiştir. Katılımcı 4 ikisini de yapay zekâ olarak belirtirken katılımcı 5 ikisini de yanlış tahmin etmiştir. Tahmin sebepleri bulgular ve tartışma bölümünde belirtilmektedir.

Tema 1: Terapötik İttifak ve Empati Algısı

Bu tema, danışanların danışmanlarla kurdukları duygusal bağı ve empati algılarını içermektedir. Katılımcılar, yapay zekâ danışmanın bilişsel düzeyde empati sunduğunu, insan danışmanınsa duygusal olarak daha derin, sezgisel ve spontane yanıtlar verdiğini belirtmiştir.

Alt tema : Duygusal Yakınlık ve Sezgi

Katılımcı 1, insan danışmanın duygularını "kelimelerin ardındaki kastını anladığını" söylemiştir:

"Yapay zekâ mantıklıydı ama hissettiğimi anlamadı. İnsan olan gerçekten duyguma temas etti."

Bu bulgu, insan danışmanın duygusal rezonans kapasitesinin iyi düzeyde olduğunu; empatiyi yalnızca sözel içerikle değil, duygusal tonla da gösterebilmiştir. (Holohan ve Fiske, 2021).

Alt tema : Yargısız Kabul ve Bilişsel Empati

Katılımcılardan bazıları, yapay zekânın daha az yargılayıcı olduğunu ve bunun güven duygusunu artırdığını söylemiştir. Katılımcı 4 şöyle demiştir:

"Bir robot olduğu için beni yargılamayacağını biliyordum. Bu yüzden daha rahat yazdım."

Bu ifadeler, yapay zekânın tarafsızlığının bazı bireyler için psikolojik güven hissi yarattığını göz önüne sermiştir.

Tema 2: Farkındalık ve Duygusal Etkileşim

Bu tema, danışmanlık sürecinin katılımcılarda içgörü oluşturma, farkındalık ve duygusal regülasyon yaratma kapasitesini açıklamaktadır.

Alt tema: Bilişsel farkındalık

ChatGPT'nin sorgulayıcı fakat yapıcı dilinin, danışanların kendi düşünce kalıplarını sorgulamasına yardımcı olduğu görülmüştür. Katılımcı 5:

"Sürekli neden böyle hissettiğimi sordu. Bu bana düşünme fırsatı verdi."

Bu bulgu ise yapay zekâ danışmanın bilişsel yeniden yapılandırmayı destekleyebildiğini, fakat duygusal destek sunmak konusunda sınırlarının olduğunu göstermiştir. (Miner ve arkadaşları, 2019).

Alt tema: Duygusal Etkileşim ve Aynalama Eksikliği

Katılımcıların bazıları, yapay zekânın "doğru" cümleleri kurduğunu ancak duygusal sıcaklık hissettirmediğini vurgulamıştır.

"Beni anladığını söylüyordu ama hissettirmiyordu."

Bu durum, duygusal empati ile bilişsel empati arasındaki farkı göstermektedir: Yapay zekâ anlamı çözümlemeyi bilse de duygusal yankı yaratmakta yetersiz kalmaktadır (Rubin ve arkadaşları, 2024).

Tema 3: Mesaj Dili ve Anlam Derinliği

Bu tema, danışma süresince kullanılan dil yapısını ve mesajların algılanış biçimini içermektedir. Katılımcılar, yapay zekâ danışmanın dilini "ölçülü, sakin ama mekanik" olarak nitelendirmiştir.

Alt tema: Duygu Aktarımının Sınırlılığı

Katılımcı 2, yapay zekânın cümlelerinin "ders kitabı gibi" olduğunu belirtmiştir:

"Cevaplar doğruydu ama hep aynı tondaydı, bazen çok resmi geliyordu."

Yapay zekânın tekrarlayıcı dil örüntüleri, otantik bir ilişki algısını sınırlamıştır (Ferrario ve arkadaşları, 2024).

Alt tema : Anlam derinliği ve dilin yapısı

Bu bulguyla beraber bazı katılımcılar, yapay zekânın sorularının "yapılandırılmış" olmasının düşünme süreçlerini düzenlemeye katkı sağladığını söylemiştir. Bu da dilin bilişsel yönünün güçlü bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Tema 4: Güven ve Açıklık

Bu tema, katılımcıların hem yapay zekâ hem insan danışmanla etkileşimlerinde kendilerini ne kadar güvende ve açık hissettiklerini incelemektedir.

Alt tema : Güvenin Duygusal Temeli

İnsan danışmanla kurulan güvenin, empatik dinleme ve duygusal onay yoluyla pekiştiği görülmüştür. Katılımcı 1:

"Birinin beni anladığını hissettiğimde daha fazla paylaştım."

Bu durum, klasik terapötik ittifak güveninin insani karşılıklılığa dayandığını göstermektedir (Bickmore ve Gruber, 2010).

Alt tema : Yapay Zekâda Anonimlik ve Açıklık

Yapay zekâ seanslarında anonimlik faktörü, katılımcıların kendilerini açma düzeyinde artış göstermelerine sebep olmuştur. Katılımcı 3:

"Yapay zekâda utanmadım, çünkü kimse beni tanımıyordu."

Bu bulgu, yapay zekâ danışmanlıklarında "anonim güven" kavramının pratik bir karşılığı olabileceğini ortaya koymuştur.

Alt tema : Etkileşimde Sınır Algısı

İki katılımcı, yapay zekâyla etkileşimde bir "duvar hissi" yaşadıklarını söylemişlerdir.

"Bir noktadan sonra ne kadar yazarsam yazayım, aynı cümleleri alıyordum." Bu bulgu, yapay zekânın anlam üretimi kapasitesinin danışan hisleriyle sınırlı bir rezonansa sahip olduğunu göstermektedir.

Temalar Arası İlişki

Temalar arasında güçlü bir etkileşim gözlenmiştir. Güven ve empati, hem duygusal etkileşimi hem de farkındalık seviyesini doğrudan etkilemiştir. Yapay zekânın bilişsel empati kurabilme düzeyi farkındalık yaratırken, insan danışmanların duygusal empatisi güveni ve açıklığı güçlendirmiştir. Bu, danışanların iki farklı terapötik "yaklaşım biçimini" deneyimlediğini göstermiştir: Yapay zekâ: Bilişsel yapılandırma odaklı. İnsan danışman: Duygusal rezonans odaklı.

Bu bulgular, hibrit terapi modellerinin geleceğin danışmanlık sistemlerinde neden önemli bir araştırma alanı olacağını açıkça ortaya koymaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulguları, yapay zekâ tabanlı danışmanlığın, insan danışmanlık süreçlerine kısmen yakınlaşan, fakat doğası gereği farklı bir terapötik ilişki deneyimi sunduğunu göstermektedir. Katılımcıların yapay zekâ danışman ile kurdukları ilişki tarzı, "bilişsel empati" olarak adlandırılabilecek bir deneyim örüntüsünü ortaya çıkarmıştır. Yapay zekâ, danışanın duygularını yansıtmanın yanı sıra, onları analiz eden, tekrardan çerçeveleyen bir yapıya sahiptir. Bu, Rehman ve Sajjad'ın (2025) teknolojik empati kavramını destekler özelliktedir.

Fakat insan danışmanın sağladığı sezgisel farkındalık ve duygusal rezonans, danışanlar tarafından "anlaşıldım" duygusunu en çok pekiştiren özellik olarak belirtilmiştir. Bu, Holohan ve Fiske'nin (2021) transference (aktarım) çalışmalarıyla örtüşüm göstermektedir. Danışanların, yapay

zekâya karşı duyduğu güven, bilişsel bir güven şeklidir; insan danışmana duyulan güvense duygusal onaydan beslenmektedir. Bu fark, psikoterapide "işlevsel ittifak" ve "ilişki odaklı ittifak" ile arasındaki ayrıma denk düşmektedir (Bordin, 1979).

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri ise, yapay zekâ danışmana yönelik duygusal aktarımın varlığıdır. Katılımcıların bazıları, yapay zekâ danışmanı "yapay ama anlayan" bir figür olarak tanımlamıştır. Bu bulguyla birlikte, duygusal boşlukların yerinin teknolojiyle geçici olarak doldurulabileceğini; fakat terapötik ittifakın kalıcı değişimi için insan faktörünün hâlâ merkezde bulunduğunu göstermektedir.

Yapay zekâ danışmanın sunduğu güven hissinin, anonimlik ve yargısızlık ilkelerine dayandığı görülmektedir. Bu yönüyle yapay zekâ danışmanlığı, bireyler için başlangıç düzeyinde bir güvenli alan işlevi görebilir. Fakat uzun vadeli iyileşme süreçlerinde, insan danışmanların yansıtma ve duygusal düzenleme becerileri halen vazgeçilmez konumdadır. (Finsrud ve arkadaşları, 2022).

Bulgular, yapay zekâ ile kurulmuş terapötik ilişkilerin geleceğine dair önemli etik sorunlar olduğunu da göstermiştir: "Empati simülasyonu" gerçek bir ilişki deneyimi yerine geçebilir mi? Danışanlar, duygusal olarak bir algoritmaya bağlandıklarında ne ölçüde güvende olurlar? Bu sorunlar, yapay zekâ destekli danışmanlık alanında ilerleyen dönemde psikoloji biliminin merkezinde yer alacaktır.

Genel Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen veriler, yapay zekâ destekli danışmanlığın hem avantajlarının hem de sınırlılıklarının olduğunu göstermektedir.

Avantajlar:

- Erişilebilirlik: günün her saati kullanılabilir olması, acil destek arayan kişiler için önemli bir kolaylıktır.
- Yargısızlık: Kaygısı yüksek bireyler için güvenli bir iletişim ortamı sağlayabilir.
- Bilişsel yapılandırma: Yapay zekâ, danışanın düşünme süreçlerini düzenlemesine yardımcı olabilir.

Sınırlılıklar:

- Duygusal rezonans eksikliği: Gerçek duygusal ev empatik rezonans kurma becerisi sınırlıdır.
- Spontanlık kaybı: Cevapların algoritmik olması, yapaylaştırır ve doğal akışı kısıtlar.
- Etik belirsizlik: Terapötik sorumluluk, mahremiyet ve veri güvenliği konularında standartlar henüz net değildir.

Bu sonuçlar, yapay zekânın terapötik ittifak sürecinde insanın yerini alamayacağını; fakat doğru tasarlandığında insan terapistleri tamamlayıcı bir araç olarak kullanılabileceğini, doğru eğitildiği ve yapay dil yapısını doğallaştırdığı takdirde danışmanlık süreçlerine yeni perspektifler katma konusunda literatüre ve dünyaya yenilik katabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, yapay zekâ ve insan etkileşimini bir "rekabet" değil, bir "entegrasyon" ilişkisi olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Öneriler

Uygulama Alanına Yönelik Öneriler:

- Yapay zekâ destekli danışmanlık sistemleri şimdilik psikolojik ilk yardım veya yönlendirme düzeyinde kullanılmalıdır.

- Danışanlara açık etik bilgilendirme yapılmalı, yapay zekanın "insan olmadığının" net biçimde belirtilmesi gerekir.
- Terapistlerin bu tür sistemleri yardımcı araç olarak kullanmaları, özellikle danışanlarla olan ilk seanslarda danışan farkındalığını artırabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Gelecek çalışmalarda, yapay zekâ danışmanlık süreçlerinde duygusal veri analizi (tonlama, kelime seçimi), dil yapısı gibi göstergeler incelenmeli ve geliştirilmelidir.
- Farklı kültürel bağlamlarda yapay zekanın empati kurma biçimleri karşılaştırılmalıdır.
- Karma yöntemli araştırmalarla nitel ve nicel veriler bir arada değerlendirilerek yapay zekanın terapötik etkinliği ölçülmelidir.

Etik ve Politik Öneriler:

- Yapay zekâ terapötik sistemleri için ulusal etik standartlar ve denetim mekanizmaları geliştirilmelidir.
- Yapay zekâ uygulamalarında danışan verilerinin şifrelenmiş biçimde saklanması ve anonimleştirilmesi zorunlu hale getirilmelidir.
- Üniversitelerde "Dijital Etik ve Terapötik Teknolojiler" dersleriyle psikoloji öğrencilerinin teknoloji farkındalığı artırılmalıdır.

Son Değerlendirme

Sonuç olarak, bu araştırmada, insan ve yapay zekâ danışmanlık süreçlerinin birbirini dışlayan değil, birbirini tamamlayan iki alan olduğunu gösterilmektedir. İnsan, duygusal ve sezgisel kapasitesiyle; yapay zekâ ise süreklilik avantajıyla ve sistematik düşünme psikolojik desteğin geleceğinde ortak bir paydada buluşturulabilir. Psikolojinin teknolojik geleceği, sadece algoritmalarda değil, insanın duygusal zekâsıyla yapay zekânın bilişsel gücünü bir araya getirebiln "insan-merkezli sistemlerde" yatmaktadır.

KAYNAKLAR

Bickmore, T., & Gruber, A. (2010). Relational Agents in Clinical Psychiatry. *Harvard Review of Psychiatry*, *18*(2), 119-130. https://doi.org/10.3109/10673221003707538

Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 16*(3), 252–260. https://doi.org/10.1037/h0085885

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Ferrario, A., Sedlakova, J., & Trachsel, M. (2024). The Role of Humanization and Robustness of Large Language Models in Conversational Artificial Intelligence for Individuals With Depression: A Critical Analysis. *JMIR Mental Health*, *11*, e56569-e56569. https://doi.org/10.2196/56569

Finsrud, I., Nissen-Lie, H. A., Vrabel, K., Høstmælingen, A., Wampold, B. E., & Ulvenes, P. G. (2022). It's the therapist and the treatment: The structure of common therapeutic relationship factors. *Psychotherapy Research*, *32*(2), 139-150. https://doi.org/10.1080/10503307.2021.1916640

Holohan, M., & Fiske, A. (2021). "Like I'm talking to a real person": Exploring transference in AI therapy. *Frontiers in Psychology, 12*, 720476. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720476

Lee, Y.-C., Yamashita, N., Huang, Y., & Fu, W. (2020). “I hear you, I feel you”: Encouraging deep self-disclosure through a chatbot. In *CHI ’20: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–12). ACM. https://doi.org/10.1145/3313831.3376175

Miner, A. S., Shah, N. H., Bullock, K., Arnow, B. A., Bailenson, J. N., & Hancock, J. T. (2019). *Key Considerations for Incorporating Conversational AI in Psychotherapy*.

Rehman, F., & Sajjad, S. (2025). Bridging Technology and Therapy: Exploring AI in Mental Health Services through Counselors’ and Students’ Perspectives. *Online Media and Society*, *6*(1), 31-44. https://doi.org/10.71016/oms/hn8an983

Rubin, M., Arnon, H., & Perry, A. (2024). Considering the role of human empathy in AI-driven therapy. *JMIR Mental Health, 11*, e56529. https://doi.org/10.2196/56529

Tolosa-Merlos, D., Romero-Collado, Á., Bonmatí-Tomás, A., & Miró-Bonet, M. (2023). Exploring the therapeutic relationship through reflective practice in mental health units. *Journal of Clinical Nursing, 32*(1–2), 253–263. https://doi.org/10.1111/jocn.16223

KUANTUM FİZİĞİNDEN SANATA…

Özden KARAGÖZ MIRÇIK

Doktor, Bağcılar Bilim ve Sanat Merkezi
ozdenkar@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-4344-5184

Özet

Son yüzyılda bilim ve teknolojideki baş döndürücü ve hızlı değişimlerin etkisiyle değişen yaşam şeklimiz her alanda kendini göstermektedir. Özellikle kuantum fiziği alanındaki bulgular, insanoğlunun binlerce yıldır inandığı zaman, mekân, madde, gerçeklik gibi kavramların anlamlarını derinden sarsarak yeni bir düşünce sistemi açmış ve "Kuantum Felsefesi" olarak isimlendirilen yeni bir akımı ortaya çıkarmıştır. 1940'lardan sonra, özellikle kuantum fiziğinin ortaya çıkardığı parçacık-dalga ikilemi, belirsizlik, çoklu olasılıklar, gözlemcinin etkisi ve süperpozisyon gibi devrim niteliğindeki bilimsel teoriler; kuantum felsefesinin temelini oluşturmuştur. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, sanat dünyasında da büyük yankı bulmuş ve sanatçılar klasik sanatın yerine daha soyut ve deneysel çalışmalara yönelerek soyut sanata yönelmişlerdir. Pablo Picasso, Vasili Kandinsky, Jackson Pollock, Paul Thomas, James Turrell gibi Dünya çapında ünlü görsel sanatçıların yanında ülkemizde de bu tür sanatçılara rastlamaktayız. Orhan Büyükdoğan'ın "Kuant-art" adını verdiği eserlerinde, özel bir teknikle zaman, enerji, karadelik, çoklu evren tasvirleri yapmaktadır. Mimariyi ve medya sanatlarını, veri bilimini, yapay zekâ ile buluşturan çalışmalar üreten dünyaca ünlü sanatçımız Refik Anadol'un da uluslararası alanda çalışmaları sergilenmekte ve ödüller almaktadır. Kuantum sanatı, günümüzde dijital sanatın ötesinde kuantum bilgisayarların, yapay zekânın ve artırılmış/sanal gerçeklik teknolojilerinin kullanımıyla yeni bir boyuta taşınmaktadır. Böylelikle sanatçılar, kuantum mekaniğinin felsefi boyutlarını izleyiciye interaktif bir şekilde sunarak, onları gerçekliğin sınırlarını sorgulamaya davet edebilmektedirler. Kuantum bilgisayarlarının gelişimi ile gelinen nokta; sanatçılara kuantum mekaniğinin karmaşık matematiksel yapılarını, sanat yoluyla ifade etme ve çok daha karmaşık ve dinamik eserler yaratma imkânı tanımaktadır. "Kuantum Sanatı" olarak isimlendirilen bu akımın, gençler tarafından bilinirliğini belirlemek amacıyla, İstanbul Bağcılar'da yer alan Görsel Sanatlar Lisesi'ndeki 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 41 öğrenciye anket uygulanmıştır. Buna göre; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu alandaki sanatçılarımızı tanımamaktadır. Teknoloji kullanılarak oluşturulan bu eserleri gerçek bir "sanat eseri" olarak görenlerin oranı %57 civarında kalırken, %43'ü buna kesin olarak karşı çıkmaktadır. Benzer oran, eserlerinde teknoloji kullanmayı düşünen öğrenci oranlarında da tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin birçok sanat akımı hakkında fikir sahibi olmalarına rağmen, kuantum sanatı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Günümüzde yapay zekâ destekli kuantum sanatı; insanlara bilim, teknoloji, felsefe ve sanatı birlikte öğrenmelerini deneyimleme şansı sağlamaktadır. Kuantum sanatının Dünya'da önemli bir yer edineceği, yeni bilim ve sanat akımlarının doğmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kuantum sanatı, felsefe, görsel sanatlar, teknoloji

FROM QUANTUM PHYSICS TO ART…

Abstract

The dizzying and rapid changes in science and technology over the last century have profoundly impacted our changing lifestyle, manifesting themselves in every aspect of our lives. Findings in quantum physics, in particular, have profoundly challenged the meanings of concepts such as time, space, matter, and reality, concepts that humanity has believed in for thousands of years, opening up a new system of thought and giving rise to a new movement called "Quantum Philosophy." After the 1940s, revolutionary scientific theories revealed by quantum physics, such as the particle-wave duality, uncertainty, multiple possibilities, the observer effect, and superposition, formed the foundation of quantum philosophy. Developments in science and technology have had a profound impact in the art world, leading artists to shift from classical art to more abstract and experimental works, turning to abstract art. Along with world-renowned visual artists such as Pablo Picasso, Wassily Kandinsky, Jackson Pollock, Paul Thomas, and James Turrell, we also encounter such artists in our country. In his works, which he calls "Quant-art," Orhan Büyükdoğan uses a special technique to depict time, energy, black holes, and the multiverse. Refik Anadol, a world-renowned artist who combines architecture, media arts, data science, and artificial intelligence, has also exhibited and received awards for his work internationally. Quantum art is now being taken beyond digital art to a new dimension with the use of quantum computers, artificial intelligence, and augmented/virtual reality technologies. In this way, artists can interactively present the philosophical dimensions of quantum mechanics to the audience, inviting them to question the boundaries of reality. The development of quantum computers allows artists to express the complex mathematical structures of quantum mechanics through art and create much more complex and dynamic works. To determine the awareness of this movement, dubbed "Quantum Art," among young people, a survey was conducted among 41 9th and 10th grade students at Visual Arts High School in Bağcılar, Istanbul. The findings revealed that the vast majority of students are unfamiliar with artists in this field. Around 57% consider these technologically-created works to be true "works of art," while 43% strongly disagree. A similar rate was also observed among students considering the use of technology in their artworks. Furthermore, while students are familiar with many art movements, they lack sufficient knowledge about quantum art. Today, AI-powered quantum art offers people the opportunity to experience the combined learning of science, technology, philosophy, and art. It is anticipated that quantum art will gain a significant place globally and contribute to the emergence of new scientific and artistic movements.

Keywords: Quantum art, philosophy, visual arts, technology

GİRİŞ

1900'lerin başında "Kuantum Fiziği"nin keşfi; insanoğlunun binlerce yıldır inandığı zaman, mekân, madde, gerçeklik gibi kavramların anlamlarını derinden sarsarak yeni bir felsefi akım olan "Kuantum Felsefesi"nin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu felsefi akımın özellikleri ve sanata yansıma biçimleri şunlardır (Büyükdoğan, 2000; Coşkun, 2014; Thomas, 2016; Thomas, 2018; Thomas, 2022; Usal, 2022):

- **Parçacık-Dalga İkilemi:** Kuantum fiziğindeki en temel sorunların başında olan maddenin parçacık-dalga ikilem özelliğidir. Bu özellik sanatta, sabit bir durumdan hareketli bir duruma geçirmek olarak kendini göstermiştir. Kuantum fiziğindeki bu durum, bir sanat eserinin gerçek Dünya'daki belirli şekillerden ziyade aynı anda farklı şekiller, ışıklar ve renklerle ifade eder.
- **Belirsizlik:** Kuantum fiziğinde, evrendeki hiçbir şey ışık hızından daha hızlı olamayacağı için, hareketli sistemlerin durumlarını hiçbir zaman tam olarak bilenememektedir. Kuantum sanatında ise değişken ışık, şekil ve renkler bilinmeyene yolculuk yapmak gibi yorumlanabilmektedir.
- **Çoklu Olasılıklar:** Kuantum fiziğinin dikkat çekici özelliği olan çoklu olasılıkları, sanatçılar eserlerinde çoklu anlamlar, değişkenlik ve soyut imgelerle ifade eder. Bir sanat eseri aynı anda birçok farklı yoruma açık olabilir.
- **Gözlemcinin Etkisi:** Kuantum fiziğinde gözlemcinin ölçüm sonuçlarını değiştirdiği fikri, kuantum sanatında izleyicinin esere etkisi olarak yorumlanır. "İzleyici, eseri nasıl algılarsa sanatın anlamı da ona göre şekillenir." İfadesine dayanır.

- **Süperpozisyon:** Sanatta süperpozisyon, aynı anda birden fazla durumun veya anlamın var olabileceği bir yapıyı ifade eder. Kuantum sanatçıları, eserlerinde bu çoklu halleri keşfeder ve izleyicinin gözlemine göre değişen yapılar kurarlar.
- **Dalga-Parçacık İkiliği:** Dalga-parçacık ikiliği, hem sanatın hem de bilimin ana temalarından biridir. Sanatçılar bu ikiliği kullanarak hem soyut hem de somut imgeler yaratır, ışık ve gölge gibi karşıt unsurları birleştirir.

Kuantum fiziğiyle başlayan bilimsel devrim, sanat dünyasında büyük yankı buldu. Picasso, Kandinsky gibi sanatçılar, klasik sanatın formlarından uzaklaşarak daha soyut ve deneysel çalışmalara yönelmişlerdi. Özellikle soyut sanatın yükselişi, kuantum fiziği gibi karmaşık ve soyut bilimsel teorilere paralel bir gelişmeydi (Thomas, 2018; Tokdil, 2020).

1940-1970 arası dönemde soyut sanatın yükselişi, kuantum fiziğinin bilim dünyasında yarattığı devrimin sanat üzerindeki yansımalarını getirdi. Soyut ekspresyonizm, sürrealizm ve fütürizm gibi akımlar, bilimin sağladığı yeni bakış açılarını sanatsal olarak yorumlamaya çalıştı. Jackson Pollock'un damlama tekniği gibi sanat anlayışları, bilimin kaotik düzenini ve belirsizliklerini yansıtıyordu. Pollock'un eserlerinde kullanılan kaotik yapı, kuantum dünyasının düzensizliğini sembolize etmekteydi. Kuantum teorisindeki belirsizlik ve çoklu gerçeklikler, bu dönemin sanatçıları tarafından dolaylı olarak işlenmeye başlamıştı. Özellikle soyut sanatçılar, gerçekliğin net ve tek bir boyutu olmadığını, çoklu perspektiflerin mümkün olduğunu eserlerinde sergilediler (Alioğlu, 2010; Thomas, 2016; Tokdil, 2020).

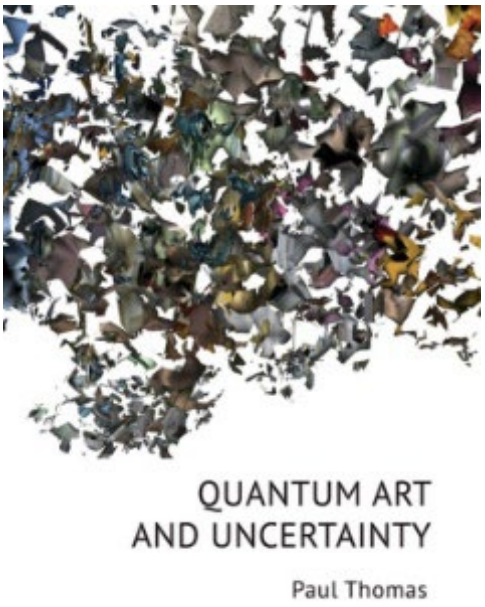
1980'lerde kuantum fiziği kavramları ile hızla gelişen bilgisayar teknolojileri de sanat dünyasında etkisini göstermeye başladı. Dijital sanat ve multimedya sanatçılar, kuantum fiziğinin soyut doğasını görselleştirmek ve anlamlandırmak için yeni teknikler geliştirdiler. Bu dönemin sanatçılarından bazıları, kuantum dünyasının karmaşıklığını ve belirsizliklerini görselleştirmek amacıyla matematiksel modelleri kullanmaya başladı. Dijital araçlar, kuantum fiziğinin soyut ve matematiksel doğasını ifade etmek için ideal bir platform sundu. Aynı zamanda ışık ve mekân üzerine kurulu enstalasyon çalışmaları, kuantum mekaniğinin çoklu boyutlarını keşfetmek için önemli araçlar haline geldi (Büyükdoğan, 2000; Coşkun, 2014; Thomas, 2016; Tokdil, 2020; Usal, 2022).

2000'li yıllara gelindiğinde kuantum sanatı, dijital teknolojilerin gelişmesiyle daha geniş bir alan buldu. Sanatçılar, kuantum fiziğiyle ilgili soyut kavramları dijital ortamda, 3D modellemelerle ve ışık enstalasyonlarıyla daha derin bir şekilde keşfetmeye başladılar. Dijital sanat, kuantum sanatını görselleştirme için geniş imkânlar sunmaktadır. Son dönemde kuantum sanatçıları, bilimsel görselleştirmeleri sanatsal dile çevirmeye odaklandılar. Özellikle kuantum dolanıklık (entanglement), süperpozisyon, ve gözlemcinin etkisi gibi kavramlar, sanat eserlerine konu olmaya başladı. Dijital ortamlarda yaratılan dinamik ve değişken sanat eserleri, izleyicilerin gözlemine göre şekil değiştiren ve etkileşime giren yapılarla kuantum fiziğinin belirsizlik doğasını ifade etmektedir (Thomas, 2018; Thomas, 2022; Usal, 2022).

Günümüzde kuantum sanatı, dijital sanatın ötesinde kuantum bilgisayarların, yapay zekânın ve artırılmış/sanal gerçeklik teknolojilerinin kullanımıyla yeni bir boyuta taşınmaktadır. Böylelikle sanatçılar, kuantum mekaniğinin felsefi boyutlarını izleyiciye interaktif bir şekilde sunarak, onları gerçekliğin sınırlarını sorgulamaya davet edebilmektedirler. Sanatseverler, kuantum fiziğinin soyut kavramlarını deneyimleyebilecekleri sanal ortamlarla çoklu gerçeklikleri aynı anda tecrübe edebilme imkânına kavuşmaktadırlar. Kuantum bilgisayarlarının gelişimi ile gelinen nokta, sanatçılara kuantum mekaniğinin karmaşık matematiksel yapılarını sanat yoluyla ifade etme ve çok daha karmaşık ve

dinamik eserler yaratma imkânı tanımaktadır (Coşkun, 2014; Anadol, 2020; Thomas, 2022). Kuantum sanatının günümüzde devam ettiren ve geliştiren öncü sanatçılardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Paul Thomas: Dijital ve multimedya sanatçısı Paul Thomas, aynı zamanda New South Wales Üniversitesi'nde (UNSW) fahri profesördür. kuantum fiziği ve nanoteknoloji ile sanatı bir araya getiren eserleriyle bilinir. Özellikle kuantum dolanıklık ve kaos kavramlarını işleyen dijital enstalasyonları dikkat çekicidir. Bu eserler, izleyicilerin bilinçli gözlemlerinin sanatı nasıl etkilediğini sorgular.



Şekil 1. Paul Thomas'ın Kuantum Sanatı hakkındaki kitabı

James Turrell (1943-…): Işık enstalasyonlarıyla ünlü olan Turrell, kuantum mekaniğinin gözlemcinin gerçekliği değiştirdiği fikrini eserlerinde işler. Özellikle "Skyspace" serisi, izleyicinin ışık ve mekânı algılayışını yeniden tanımlayarak kuantum fiziği ile sanatı birleştirir.



Şekil 2. James Turrell'in Aten Reign adlı ışık sergisinde New York'taki Guggenheim Müzesi'nin ortasında tavana doğru bakan iki ayrı çekim

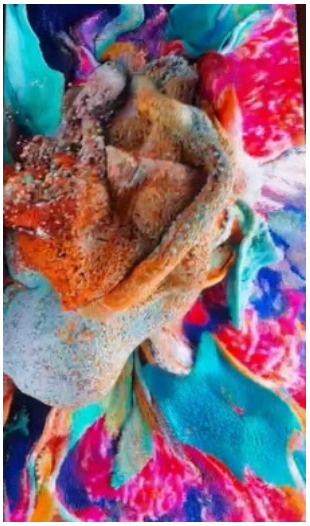
Orhan Büyükdoğan (1935-…): Ülkemizin ilk çizgi film yapımcılarından ve karikatürist olan sanatçı, birçok reklamda kullanılan çizgi filmleri de üretmiştir. Ayrıca Türkiye'nin ilk çizgi film bölümü

olan Anadolu Üniversitesi Çizgi Film Bölümünün kurucularındandır. Özel ilgisi neticesinde kuantum fiziği ile ilgilenerek "Kuant-art" sanatını oluşturmuştur. Özel bir teknikle zaman, enerji, karadelik, çoklu evren tasvirleri yapan sanatçı; uzay, zaman, kara delik ve uzay cisimlerini kuantum fiziğindeki temel özellikleri dikkate alarak yorumlamaktadır.



Şekil 3. Orhan Büyükdoğan'ın "5 Boyutlu Uzay" adlı eserinde tasvir ettiği kuantlar arası tünel ve süper sicim durumu

Refik Anadol (1985-…): Mimariyi ve medya sanatlarını veri bilimi ve yapay zekâ ile buluşturan çalışmalar üreten dünyaca ünlü sanatçımızdır. "Dataland" adını verdiği ve eserlerini sergilediği yapay zekâ sanatları müzesini Los Angeles'da kurmuştur. Yapay zekâ sanatının başlamasına ve gelişmesine katkı sağlayan sanatçımızın uluslararası alanda çalışmaları sergilenmekte ve ödüller almaktadır.



Şekil 4. Refik Anadol'un hareketli eserlerinden birine ait ekran görüntüsü

Kuantum fiziğindeki temel özelliklerini ilke olarak ele alan kuantum felsefesi ve sanat akımlarının ortaya çıkması ile oluşan "Kuantum Sanatı"nın, ülkemizdeki bilinirliğini belirlemek ve tanıtımının yapılarak bu alanda eğitim gören gençlere öğretilmesi konusunda yeterli kaynağa ulaşılamamıştır. Bu nedenle, ülkemiz sanatçılarından başta Refik Anadol ve Orhan Büyükdoğan olmak üzere bilim ve teknolojiyi sanatla bütünleştiren bu akımı tanıtmak ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri üzerindeki bilinirliğini araştırmak amacıyla çalışma hedeflenmiştir. Teknolojinin ve yapay zekânın hızla geliştiği dünyamızda gençlerin bu konu hakkındaki bilgileri, ilgileri ve görüşleri oldukça önemlidir.

Dünyadaki bu alandaki hızlı gelişmeleri takip etmek ülkemiz, gençlerimiz ve geleceğimiz açısından da gerek duyularak araştırma projemizin önemi ortaya çıkmaktadır.

YÖNTEM

Betimsel tarama modeli kullandığımız çalışmada; ilk olarak literatür araştırmaları yapılarak kuantum fiziği, kuantum felsefesi ve kuantum sanatı hakkında yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra başta ülkemizdeki öncü kişiler olmak üzere dünyada bu alanda çalışan kişiler araştırılarak raporlanmıştır. Güzel Sanatlar Liselerinde okutulan sanat kitapları incelenerek bu konuda eksiklikler olduğu görülmüştür. Ayrıca çeşitli anket çalışmaları ile Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin ve alan uzmanların görüşleri de alınarak "Kuantum sanatı hakkında görüş formu" hazırlanmıştır. Toplamda 11 sorunun yer aldığı anket formunda, uzun soru ve cevaplardan ziyade hedefe odaklı kısa ve net cevaplar verilebilecek nitelikte olmasına özellikle dikkat edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ARTSTEPS uygulaması ile hazırlanan sanal kuantum sanat müzesinin gösterimi sonrasında istekli 5 öğrenci ile mülakat yapılmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Bağcılar ilçesi Hikmet Barutçugil Güzel Sanatlar Lisesi'nde 10., 11. ve 12. sınıflarda eğitimine devam eden 41 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi, belirtilen okuldaki öğrenci sayısının azlığı ve öğrencilerin istekleri göz önüne alındığında örneklem grubunun sayısı 41'e ancak ulaşabilmiştir.

BULGULAR

Görüş Formundan Elde Edilen Bulgular

Araştırmada kullanılan görüş formunda yer alan *"Kuantum fiziği denildiğinde aklınıza gelen ilk 3 kelime nedir?"*e 28 kişi cevap vermiştir. Cevaplar arasındaki kavramlar ve yüzdelik oranları Tablo-1'de gösterilmektedir.

Tablo 4. Kuantum fiziği denildiğince akla gelen kelimeler

Cevaplar	n	%
Fizik	12	%43
Atom	11	%39
Matematik	2	%7
Kuantum	2	%7
Enerji	3	%11
Uzay	2	%7
Bilim	4	%14
Zaman	3	%11
Gerçek dışı	3	%11
Bilmiyorum	3	%11

"Refik Anadol ismini duydunuz mu?" sorusuna 41 kişi cevap vermiş olup, sonuçları Tablo-2'ye aktarılmıştır.

Tablo 5. Refik Anadol'u tanıyan katılımcıların oranı

Cevaplar	n	%
Evet	6	%14,6
Hayır	35	%86,4

"Orhan Büyükdoğan ismini duydunuz mu?" sorusuna 41 kişinin verdiği cevaplar Tablo-3'de belirtilmektedir.

Tablo 6. Orhan Büyükdoğan'ı tanıyan katılımcıların oranı

Cevaplar	n	%
Evet	5	%12,2
Hayır	36	%87,8

*"Kuantum felsefesi sizce ne demektir?"*i 22 kişi cevaplamış olup, yüzdelik oranları Tablo-4'de gösterilmektedir

Tablo 7. Kuantum felsefesinin tanımlayan katılımcıların oranı

Cevaplar	n	%
Atomu ve enerjiyi inceler	4	%18
Bilmiyorum	10	%45
Bir nesnenin var olduğunu sorgulayan	2	%9
Kuantum fiziği hakkında düşünceler	6	%27

"Kuantum fiziğinden sanat üretilebileceğine inanıyor musunuz?" sorusuna 40 kişi tarafından verilen cevaplar, Tablo-5'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Kuantum fiziğinden sanat üretebileceğine inanan katılımcıların oranı

Cevaplar	n	%
Evet	5	%12,5
Olabilir	24	%60
Hayır	11	%27,5

"Teknoloji kullanarak sanat yapmak mümkün müdür?" sorusuna 41 kişinin verdiği cevaplar, Tablo-6'da belirtilmektedir.

Tablo 9. Teknolojiyi sanat yapmada kullanabileceğine inanan katılımcıların oranı

Cevaplar	n	%
Evet	16	%39
Olabilir	18	%43,9
Hayır	7	%17,1

"Teknolojinin sanat ile birleştirilmesiyle oluşan eserlerin yeterince sanatsal değerliliklere sahip olduğuna inanıyor musunuz?" sorusuna 40 kişi cevap vermiştir. Sonuçlar, Tablo-7'de gösterilmektedir.

Tablo 10. Teknoloji ile sanatın birleştirilmesini sanat olarak görenlerin oranı

Cevaplar	n	%
Evet	6	%15
Olabilir	17	%42,5
Hayır	17	%42,5

"Yapay zekânın görsel sanatlarda kullanılmasını destekliyor musunuz?" sorusuna 41 kişinin verdiği cevaplar, Tablo-8'de yer almaktadır.

Tablo 11. Yapay zekâyı görsel sanatlarda kullanımını destekleme oranı

Cevaplar	n	%
Evet	7	%17,1
Olabilir	16	%39
Hayır	18	%43,9

Anket formunda yer alan 9 ve 10. sorulara verilen cevaplara ait veriler, Tablo 9 ve Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 12. Teknolojik gelişmeler görsel sanatları etkilediğini düşünen katılımcıların oranı

Cevaplar	n	%
Evet	16	%39
Olabilir	16	%39
Hayır	9	%22

Tablo 13. Gelecekteki eserlerinde teknoloji kullanmayı düşünen katılımcıların oranı

Cevaplar	n	%
Evet	6	%14,6
Bazen	18	%43,9
Hayır	17	%41,5

"Aşağıdaki görsellerden hangisi/hangileri kuantum sanatı ile ilgilidir?" sorusuna 41 kişi cevap vermiş olup, birden çok tercih yapılabilen soruda cevapların seçim yüzdeleri Tablo-11'de gösterilmektedir.

Tablo 14. Kuantum sanatı ile ilişkili resimleri seçme oranları

Cevaplar	n	%
1.seçenek	6	%14,6
2.seçenek	10	%24,4
3.seçenek	5	%12,2
4.seçenek	17	%41,5
5.seçenek	21	%51,2
6.seçenek	3	%7,3
7.seçenek	8	%19,5
8.seçenek	3	%7,3

Mülakattan Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci aşamasında ARTSTEPS uygulaması ile hazırlanan sanal kuantum sanat müzesinin gösterimi sonrasında 5 öğrenci ile yapılan mülakat sonucu elde edilen veriler Tablo-12'de gösterilmektedir.

Tablo 15. Mülakattan elde edilen veriler

Cevaplar	n	%
Teknoloji kullanarak gerçek sanat yapılamaz	4	%80
Gerçek bir insan kadar yaratıcı değil	5	%100
Kararsızım	2	%40
Yapay zekâ, var olan sanat eserlerini birleştirip sunuyor	3	%60
Kuantum fiziğinden felsefe doğması konusunda fikrim yok	4	%80
Teknoloji ve yapay zekâyı gerekli gördüğüm zamanlarda eserlerimde kullanabilirim	4	%80
Refik Anadol'u takip edeceğim	4	%80

SONUÇ

Araştırmada kullanılan anket sonuçlarından, Görsel Sanatlar Lisesinde eğitimlerine devam eden 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile ilgili olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%86,4), dünyaca ünlü kuantum sanatçımız olan Refik Anadol'u tanımamaktadırlar.
- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%87,8), dünyada ilk olarak "Kuantum Sanatı"nı ortaya koyan ünlü sanatçımız Orhan Büyükdoğan'ı tanımamaktadırlar.
- Öğrencilerin oldukça büyük bir oranı (%89) kuantum fiziği hakkında az da olsa bilimsel kavramları (fizik, bilim, zaman, mekân, atom, vb.) bildikleri görülmüştür.
- Öğrencilerin yarıya yakını (%45), kuantum felsefesi hakkında hiçbir şey bilmedikleri ortaya çıkmıştır.
- Kuantum fiziği ve teknoloji kullanarak sanat yapılabileceğini düşünen öğrenci sayısı, tamamen karşı olanlara karşı ezici bir üstünlük sağladığı görülmektedir.
- Kuantum fiziği ve teknoloji kullanılarak oluşturulan eseri gerçek bir "sanat eseri" olarak görenlerin oranı %57 civarında kalırken, %43 oranındaki öğrencilerinde buna kesin olarak karşı çıktıkları görülmüştür. Benzer oran gelecekteki eserlerinde teknoloji kullanmayı düşünen öğrenci oranlarında da tespit edilmiştir.

Anketteki son soruda verilen farklı sanat akımlarına ait görseller arasından kuantum sanatına ait olan çalışma %51,2 oranında doğru bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, öğrencilerin birçok sanat akımını bildikleri fakat günümüz teknolojisi ve bilimiyle hızla gelişen kuantum sanatı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo-12'ye göre, öğrenciler yapay zekâ kullanılarak yeterli düzeyde orijinal çalışmalar üretilebileceğine inanmamaktadırlar. Refik Anadol gibi bu alanda öncü sanatçıların çalışmaları ilginç gelse de, sanat alanında eser ortaya koymak için insan olmanın önemini vurguluyorlar. Araştırma, Alioğlu (2010)'nun çalışması ile uyumlu olup; insanın özgürlük ve yaratıcılığının yapay zekâdan daha üstün gördüğünü göstermektedir.

Kuantum fiziği ve yapay zekânın birleşimiyle ortaya çıkan görsel sanat anlayışı, sanat ve teknoloji entegrasyonunda yeni bir dönemi başlatmıştır. Projemiz, bu alanda yapılmış ilk kapsamlı araştırmalardan biri olma özelliği taşımaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda, kuantum fiziğinden esinlenen yapay zekâ destekli görsel sanatın, sanat dünyasında önemli bir yer edineceği ve yeni sanat akımlarının doğmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu nedenle, sanat ve teknolojiyi bir araya getiren bu alanın daha fazla desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Ülkemizin her köşesinde modern sanat müzesi olmadığından dolayı, başta Güzel Sanatlar Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrenciler olmak üzere tüm gençlerimize hızla gelişen yeni sanat akımları ve teknoloji gösterebilmek amacıyla projemizdeki gibi sanal müzeler oluşturulup hem EBA (Eğitimde Bilişim Ağı)'da yayınlanmalı hem de ders kitaplarına ek olarak sunulmalıdır. Özellikle yapay

zekânın görsel sanatlar üzerindeki dünyadaki hızlı gelişiminden gençlerimizi mahrum etmemek gerekmektedir. Ülkemizin aydınlık, donanımlı ve çağa ayak uydurabilen gençlere oldukça ihtiyacı olduğu göz önünde bulundurularak, teknolojinin her alandaki etkilerini araştırmaya yönelik çalışmalara önem verilmelidir.

KAYNAKLAR

Alioğlu, N. (2010). "Sanat ve Bilim İlişkisi". CIU Cyprus International University, folklor/edebiyat, cilt: 16, s:62, 217-228.

Anadol, R. (2024, 7 Eylül) https://refikanadol.com/works/quantummemories/

Artful Living sanat, (2024, 7 Eylül), *Refik Anadol'dan NGV Trienali İçin "Kuantum Hatıralar",* https://www.artfulliving.com.tr/gundem/refik-anadoldan-ngv-trienali-icin-kuantum-hatiralar-i-22540

Balkan, M. (2024, 10 Eylül), *Kuantum ve Postmodern Sanat*, Sanattan Yansılamalar, https://www.sanattanyansimalar.com/yazarlar/monad-balkan/kuantum-ve-postmodern-sanat/728/

Büyükdoğan, O. (2024, 10 Eylül), *Yüksüz Hamal*, Işık Binyılı, https://www.lightmillennium.org/summer_fall_01/turkce_sonbahar_01/orhanbdogan_yuksuzhamal.html

Coskun, R. (2014). "Teknolojinin Olanakları ile Değişen Sanat Alanı". Sanat ve Tasarım Dergisi, 6(6):76-89.

Thomas P, 2022, 'Quantum Reflection', VISUAL CULTURE STUDIES, 3-4, pp. 267 – 283

Thomas, P. (2018), "Quantum Art and Uncertainty", ISBN 9781783209019

Thomas PR, 2016, 'Atemporality, art, quantum phenomena and the jester', Ubiquity: The Journal of Pervasive Media, 5, pp. 25 - 31, http://dx.doi.org/10.1386/ubiq.5.1.25_1

Tokdil, E. (2020), Sinema - Bilim - Felsefe Triyalektiği: Kuantumun Çoklu Referans Sistemi ve Sinematik Anlatıya Yansımaları, SineFilozofi Dergisi, Özel Sayı 2020, ISSN: 2547-9458, 370-390.

Usal, Y. (2022), Disiplinlerarası Sanat: Bilim ve Sanat Arasında Köprü Kurmak, International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, vol:8, Issue:59, p:2034-2040

Vikipedi (2024, 7 Eylül), https://tr.wikipedia.org/wiki/Refik_Anadol

GELİŞEN ZİHİN YAPISININ (GROWTH MINDSET) EĞİTİME YANSIMASI: TÜRKİYE VE ALMANYA EĞİTİM SİSTEMİ ÖRNEĞİ[7]

Doç.Dr. Esin Özer
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
ORCID ID: 0000-0002-1896-7362

Özet

Stanford Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Prof.Dr. Carol Dweck tarafından kavramsallaştırılan Gelişen Zihin Yapısı (Growth Mindset), bireylerin potansiyellerini nasıl algıladıkları ve bu algıların öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığı üzerine önemli bir çerçeve sunmaktadır. Gelişen Zihin Yapısı, bireylerin zekâ, yetenek ve becerilerinin doğuştan sabit olmadığı, deneyim, çaba ve öğrenme yoluyla geliştirilebileceği inancına dayanan bilişsel bir tutumdur. Bu yaklaşımın, öğrencilerin zorluklar karşısındaki tutumlarını, motivasyonlarını, öğrenme stratejilerini ve sonucunda akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğine dair bulgular giderek artmaktadır. Bu çalışma, Gelişen Zihin Yapısı teorisinin temel ilkelerinin Türkiye ve Almanya'daki eğitim sistemlerinin farklı kademelerindeki yansımalarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Farklı kültürel, yapısal ve pedagojik yapıya sahip bu iki ülkenin eğitim sistemlerinde, Gelişen Zihin Yapısını destekleyen faktörlerin neler olduğu araştırılacaktır. Çalışmada ders müfredat içerikleri, ders materyalleri, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, sınıf içi etkileşimler, geri bildirim mekanizmaları ve ölçme-değerlendirme kültürü gibi unsurların, öğrencilerin zihin yapılarının şekillenmesindeki rolü incelenecektir. Literatür taraması, doküman analizi, görüşme ve gözlem yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmayla, her iki ülkenin eğitim sistemlerindeki durum açıklanarak, Gelişen Zihin Yapısının teşvik edilmesine yönelik uygulamaların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın, Gelişen Zihin Yapısının eğitim ortamlarında daha etkili biçimde kullanılabilmesine yönelik olarak eğitimcilere ve psikolojik danışmanlara önemli bilgiler sunması ve uluslararası eğitim literatürüne katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Gelişen Zihin Yapısı, Eğitim, Türkiye, Almanya

[7] Bu çalışma, 1059B192302319 Başvuru Numaralı, TÜBİTAK 2219-Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı 2023/2 tarafından desteklenmiştir.

Giriş

Eğitim sistemleri, sadece bilgi aktaran mekanizmalar değil, aynı zamanda bireylerin öğrenmeye, çabaya, hataya ve zorluklara karşı tutumlarını şekillendiren kültürel ve pedagojik ekosistemler olmaları yönünde dikkat çekmektedir.

Yapılan çalışmada, Türkiye ve Almanya-Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) Eyaleti eğitim sistemleri üzerinden eğitim sisteminin "Gelişen Zihin Yapısı"na ve çaba, hata, zorluk ve aktif katılım gibi kavramlara yaklaşımı, karşılaştırmalı olarak yapılmıştır.

Stanford Üniversitesi psikologu Carol Dweck (2006)tarafından kavramsallaştırılan Gelişen Zihin Yapısı (Growth Mindset), bireylerin potansiyellerini nasıl algıladıkları ve bu algıların öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığı üzerine önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Gelişen zihin yapısı, bireylerin zekâ, yetenek ve becerilerinin doğuştan sabit olmadığı, deneyim, çaba ve öğrenme yoluyla geliştirilebileceği inancına dayanan bilişsel bir tutumdur.

Gelişen Zihin yapısı (Growth Mindset) yaklaşımına göre bireyler zekâ ve yeteneklere iki temel bakış açısıyla yaklaşmaktadır.

Sabit Zihin Yapısı (Fixed Mindset): Zekâ ve yeteneklerin doğuştan geldiğine ve değiştirilemeyeceğine inanmak. Bu yapı, bireyleri zorluklardan kaçınmaya, hataları başarısızlık olarak görmeye ve çabayı anlamsız bulmaya itmektedir.

Gelişen Zihin Yapısı (Growth Mindset): Zekâ ve yeteneklerin çaba, doğru stratejiler ve öğrenme yoluyla geliştirilebileceğine inanmak. Bu yapı, bireyleri zorlukları kucaklamaya, hatalardan ders çıkarmaya, çabayı başarıya giden yol olarak görmeye ve eleştiriden öğrenmeye teşvik etmektedir.

Gelişen zihin yapılı öğrenme ortamları kapsamında, bir öğretmen sınıfı sadece bilginin aktarıldığı bir yer olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin potansiyellerinin sınırsız olduğuna inanmayı öğrendikleri, zorlukları kucakladıkları, hatalardan ders çıkardıkları ve sürekli gelişime odaklandıkları bir yaşam laboratuvarı olarak görmektedir.

Gelişen Zihin Yapısı'nı benimseyen bir öğretmenin sınıf içi uygulamaları ve davranışları şu temel ilkeler etrafında şekillenmektedir:

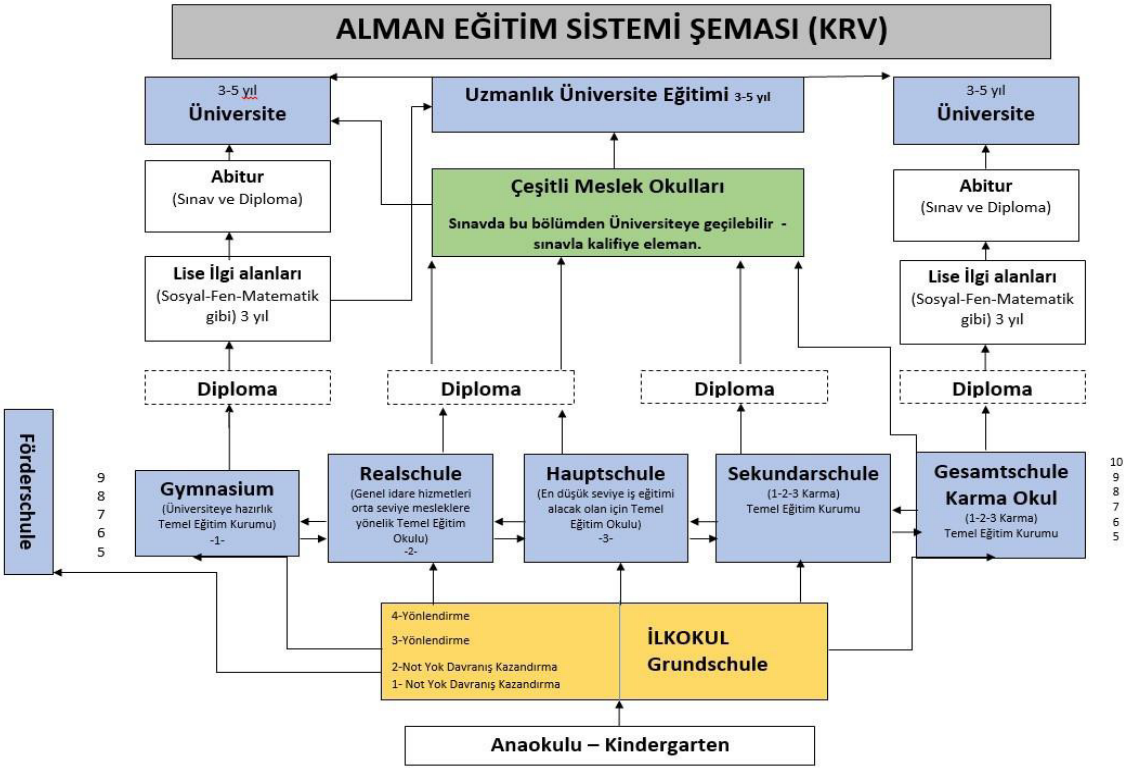
Çabaya ve Sürece Odaklanmak, Sonuca Değil: Öğrencileri sadece doğru cevap verdiklerinde veya yüksek not aldıklarında değil, zor bir problemin üzerinde çalıştıklarında, yeni bir strateji denediklerinde veya bir konuyu anlamak için ekstra çaba gösterdiklerinde övmektedir. "Aferin, çok zekisin!" gibi sonuç odaklı övgüler yerine,**"**Bu problem üzerinde ne kadar çok çalıştığını gördüm, pes etmeden denemeye devam etmen harika," veya "Bu konuyu anlamak için farklı bir strateji denemen çok akıllıca," gibi süreci ve stratejiyi takdir eden ifadeler kullanmakta ve öğrenmenin bir yolculuk olduğunu ve sürecin kendisinin değerli olduğunu vurgulanmaktadır.

Hataları Öğrenme Fırsatı Olarak Görmek: Hatalar bir başarısızlık işareti olarak değil, gelişimin doğal ve kaçınılmaz bir parçası olarak çerçevelenmiştir. Öğrencilerin hata yapmaktan korkmamasını teşvik edilmektedir. Bir öğrenci hata yaptığında, "Nerede takıldın?", "Bu hatadan ne öğrenebiliriz?", "Bir dahaki sefere farklı ne deneyebilirsin?" gibi sorular sorulmakta, sınıfça hatalar üzerinden dersler çıkarılmaktadır. Hataların, beynin öğrenmesi için harika fırsatlar sunduğu kabul edilmekte ve "henüz değil" (**Not Yet)** felsefesi benimsenmektedir.

Stratejilerin ve Farklı Yaklaşımların Önemini Öğretmek: Öğrencilere sadece içerik değil, nasıl öğreneceklerini de öğretilmektedir. Farklı öğrenme stillerini ve problem çözme stratejilerini tanıtır. Bir öğrenci zorlandığında, ona hazır cevabı vermek yerine, "Bu problemi çözmek için hangi stratejileri denedin?", "Farklı bir yol düşündün mü?" gibi sorularla onu düşünmeye sevk etmektedir.

Zorlukları ve Geri Bildirimi Kucaklamayı Teşvik Etmek: Öğrencilerin kolay olandan kaçınmak yerine kendilerini zorlamalarını destekler. Yapıcı geri bildirimi büyüme için bir araç olarak sunar. Zorlukların ve eleştirinin kişisel bir yargı değil, gelişim için birer fırsat olduğunu öğretir.

Öz-değerlendirmeyi Sağlamak: Öğrencileri kendi öğrenme süreçleri, kullandıkları stratejiler ve gösterdikleri çaba hakkında düşünmeye teşvik eder. **"Bu projede en çok neye çaba gösterdin?",**



"Hangi strateji işe yaradı, hangisi yaramadı?" gibi sorularla öz-farkındalık ve öz-yönetim becerilerini geliştirir.

II-A) Almanya -Kuzey Ren Vestfalya Eyalet Eğitim Sistemi

Kuzey Ren-Vestfalya (KRV)'daki okul sistemi okul basamaklarına/seviyelerine göre yapılandırılmış ve okul türlerine ayrılmıştır.

İlköğretim/İlkokul (Grundschule), Ortaöğretim I. basamak (Sekundarstufe I) ve Ortaöğretim II. basamak (Sekundarstufe II).

İlkokul, 1 ila 4. sınıfları kapsar ve aynı zamanda ilk seviye/basamak olarak da anılır. Almanya'daki tüm çocuklar bu okula gider ve eğitim sisteminin ortak temel öğretimidir.

Veliler, ilkokuldan sonra çocukları için bir dizi farklı okul türleri arasından seçim yapabilirler.

Ortaöğretim I. Kademesi şu okul türlerini kapsar: Hauptschule Temel eğitim okulu, Sekundarschule (Ortaöğretim okulu), Gesamtschule (Karma/kapsamlı okul), Realschule (Ortaokul) ve Lise (Gymnasium) olmak üzere 5 ila 10. Sınıflar, sekiz yıllık G8) liselerde (Gymnasium) 5 ile 9. sınıflar.

Öğrenciler orta öğretim I. kademesini tamamlamışlarsa, çok yönlü eğitim veren liselerde (Gymnasium)ve kapsamlı okullarda Gesamtschule) lise bitirme sınavı (Abitur) ile sonuçlanan lise bitirme sınıflarına gitme olasılığı vardır (orta öğretim II. seviyesi/10-12. Sınıflar veya 11-

13. sınıflar). Abitur, ayrıca mesleki eğitim veren meslek okullarında/kolejlerinde Berufskolleg) veya bir sürekli eğitim kolejlerinde Weiterbildungskolleg) de alınabilir.

Liselerde (Gymnasium) ve kapsamlı okullarda (Gesamtschule) lise bitirme sınıfları aynıdır ve bir yıllık giriş aşaması Einführungsphase) ve iki yıllık bir yeterlilik aşamasına

Qualifikationsphase) bölünmüştür. Öğrencilerin genel üniversite giriş yeterliliğini kazandığı lise bitirme sınavı (Abitur) ile sona erer.

KRV eyaletinde Gymnasium'ların öğrenim süresi 2005 yılında dokuz yıldan (5-13)/G9 sekiz yıla (5-12)/G8 indirilmiş, 2019/2020 öğretim yılından itibaren ise tekrar dokuz yıla çıkarılmıştır .

Şekil-1: Alman Eğitim Şeması (Münster Başkonsolosluğu İnternet Sitesi)

B) Öğrencinin Rolü ve Öğrenme Ortamları

NRW'deki pedagojik yaklaşımlar, öğrenciyi öğrenme sürecinin pasif bir nesnesi olmaktan çıkarıp, aktif bir öznesi olarak konumlandırır.

Aktif Katılım ve Özerklik: Sınıf içi tartışmalar, grup çalışmaları, sunumlar ve projeler öğrencinin aktif katılımını teşvik eder. Haftalık planlar (Wochenplan) gibi yöntemlerle öğrencilere neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceklerine dair belirli bir özerklik tanınır.

Çabaya Dayalı Öğrenme ve "Hata Kültürü" (Fehlerkultur): Sadece doğru sonuç değil, sonuca giden yolda gösterilen çaba, denemeler ve ilerleme önemlidir. Hatalar, öğrenme sürecinin doğal ve kaçınılmaz bir parçası olarak görülür. Öğrenciler, hata yapmaktan korkmamalı, aksine hatalarını analiz ederek onlardan ders çıkarmalıdır.

Zorluklar ve Meydan Okumalar: Müfredat ve öğrenme ortamları, öğrencileri uygun düzeyde zorlayan görevler içermelidir. Bu zorluklar, öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmeleri ve özgüven kazanmaları için birer fırsat olarak sunulur.

III-Türkiye Eğitim Sistemi

MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu ve sonraki politikalarda güçlü bir şekilde vurguladığı, öğrencilerin yetkinliklerini geliştirme hedefi bulunmaktadır. Resmi programlar, öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmesini değil, onu kullanmasını, ilişkilendirmesini ve analiz etmesini gerektiren yetkinlikleri hedefler. Proje ve performans görevleri, sunumlar ve grup tartışmaları müfredatın önerdiği aktif öğrenme yöntemleridir.

MEB'in güncel müfredatları ve politikaları, teorik olarak Gelişen Zihin Yapısı ile son derece uyumludur ve öğrencileri eleştirel düşünen, problem çözen, üreten ve işbirliği yapan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu hedefin sahadaki somut yansımaları olarak;

Tasarım Beceri Atölyeleri (TBA): Öğrencilerin el becerilerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme yeteneklerini somut ürünler ortaya koyarak geliştirmelerini hedefler. Bu atölyeler, yaparak-yaşayarak öğrenmenin ve süreç odaklı çalışmanın en güzel örneklerindendir.

TÜBİTAK Bilim Fuarları ve Proje Yarışmaları: Öğrencileri araştırmaya, soru sormaya, hipotez kurmaya, azimle çalışmaya ve bulgularını sunmaya teşvik ederek aktif öğrenci rolünü ve bilimsel süreç becerilerini güçlendirir.

eTwinning ve Erasmus+ Projeleri: Ulusal ve uluslararası düzeyde işbirliğine dayalı projelerle öğrencilerin iletişim, dijital yetkinlik ve kültürel farkındalık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

IV- Öneriler

Gelişen Zihin Yapısı'nı destekleyen bir eğitim ortamını güçlendirmek için, mevcut olumlu çabaların üzerine inşa edilecek yapısal adımlara ihtiyaç vardır:

1-Değerlendirme Sisteminin Çeşitlendirilmesi: Merkezi sınavların etkisini dengelemek amacıyla, okul temelli ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, proje, performans görevleri vb.) öğrencinin bir üst kuruma geçişindeki ağırlığının artırılması.

2-İyi Uygulamaların Yaygınlaştırılması: Tasarım Beceri Atölyeleri, TÜBİTAK projeleri gibi başarılı ve Gelişen Zihin Yapısı'nı destekleyen uygulamaların tüm okullarda etkin bir şekilde hayata geçirilmesi için kaynak ve destek sağlanması.

3-Öğretmenlerin ve velilerin desteklenmesi :

Öğretmenlere ve velilere yönelik Hizmet içi eğitim programları düzenlenerek, Gelişen Zihin Yapısı konusunda pratik stratejiler sunulması

4-Sınav Sisteminin Felsefi Dönüşümü: Sınavların bir "eleme" aracı olmaktan çok, öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönlerini belirleyen bir "teşhis" ve "yönlendirme" aracı olarak yeniden konumlandırılmasına yönelik uzun vadeli bir vizyon geliştirilmesi.

KAYNAKÇA

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

Millî Eğitim Bakanlığı, 2023 Eğitim Vizyonu, https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik, Erişim tarihi: 10 Ekim 2025.

Münster Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği Yayınları , https://munster.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/index.html#, Erişim tarihi: 01 Mart 2025.