

**ASES VIII.  
INTERNATIONAL  
EDUCATIONAL SCIENCES  
CONGRESS**



**CONFERENCE BOOK**

**EDITOR  
ASSOC. PROF. OKTAY KIZKAPAN**



ASES VIII. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

MARCH 01-02, 2025,  
ANTALYA, TURKIYE

EDITOR: ASSOC. PROF. OKTAY KIZKAPAN

COPYRIGHT © 2025

BY ASES CONGRESS ORGANIZATION  
PUBLISHING COMPANY LIMITED

ALL RIGHTS RESERVED. NO PART OF THIS PUBLICATION MAY BE REPRODUCED, DISTRIBUTED OR TRANSMITTED IN ANY FORM OR BY ANY MEANS, INCLUDING PHOTOCOPYING, RECORDING OR OTHER ELECTRONIC OR MECHANICAL METHODS, WITHOUT THE PRIOR WRITTEN PERMISSION OF THE PUBLISHER, EXCEPT IN THE CASE OF BRIEF QUOTATIONS EMBODIED IN CRITICAL REVIEWS AND CERTAIN OTHER NONCOMMERCIAL USES PERMITTED BY COPYRIGHT LAW. ASES CONGRESS ORGANIZATION PUBLISHING® IT IS RESPONSIBILITY OF THE AUTHOR TO ABIDE BY THE PUBLISHING ETHICS RULES.

ASES PUBLICATIONS – 2025©

10.03.2025

ISBN: 978-625-95806-5-4

## **CONFERENCE ID**

## **CONFERENCE TITLE**

**ASES VIII. INTERNATIONAL EDUCATIONAL  
SCIENCES CONGRESS**

## **DATE AND PLACE**

**MARCH 01-02, 2025**

**ANTALYA, TURKIYE**

## **ORGANIZATION**

**ASES(ACADEMY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL STUDIES)**

## **LANGUAGES**

**TURKISH, ENGLISH, RUSSIAN**

## **ORGANIZING COMMITTEE MEMBERS**

### **CHAIRMAN OF THE ORGANIZING BOARD**

**Prof. Dr. OKTAY BEKTAS**

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

### **DUZENLEME KURULU**

**Prof. Dr. HAVA KURT SELCUK**

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. MUSTAFA TALAS**

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. SELAHATTIN AVSAROGLU**

NECMETTIN ERBAKAN UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. BURCU GEZER SEN**

FIRAT UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. ELIF SELCAN OZTAY**

VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. LOKMAN ZOR**

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. OKTAY KIZKAPAN**

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. VELI BATDI**

GAZIANTEP UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist. Prof. EMRULLAH BANAZ**

BAYBURT UNIVERSITY (TURKIYE)

**DR. MARIUS LOLEA**

UNIVERSITY OF ORADEA (ROMANIA)

**DR. MUHAMMAD FAISAL**

SINDH MADRESSATUL ISLAM UNIVERSTY (PAKISTAN)

**DR. K.R. PADMA**

SRIPADMAVATIMAHILAVISVAIDYALAYAM (WOMEN'S) UNIVERSITY (INDIA)

**DR. ROZINA KHATTAK**

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN UNIVERSITY (PAKISTAN)

**DR. VARVARA GETMANTSEVA**

THE KOSYGIN STATE UNIVERSITY OF RUSSIA (RUSSIA)

**DR. HANI AMIR AOUISSI**

CRSTRA (ALGERIA)

**Fatma CETIN**

IDEAL PSIKOLOJIK DANISMANLIK VE REHBERLIK MERKEZI

**RODOLFO REDA**

SAPIENZA UNIVERSITY OF ROMA (ITALY)

**KOORDINATOR**

AYSEL UNAL

## **ORGANIZING BOARD**

**Prof. Dr. AIGERIM KOSHERBAYEVA**

ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY (KAZAKHSTAN)

**Prof. Dr. ALI SELCUK**

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. ALI YAKICI**

GAZI UNIVERSITESI (TURKIYE)

**Prof. Dr. BEKIR CINAR**

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. DUNDAR YENER**

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. ERGUN OZTURK**

ERCIYES UNIVERSITY (TURKYE)

**Prof. Dr. ELVAN YALÇINKAYA**

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. HAKAN AKDAG**

MERSIN UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. HALIL TOKCAN**

GAZI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. HALIS ADNAN ARSLANTAS**

ESKISEHIR OSMANGAZI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. HASAN AYDEMIR**

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. KASIM KARAMAN**

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. KAYA YILDIZ**

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. NECATI DEMIR**

GAZI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. NURETTIN KONAR**

BANDIRMA ONYEDI EYLUL UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. PARESH SHAH**

RAI UNIVERSITY (INDIA)

**Prof. Dr. REMZİ KILIÇ**

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. SABEEHA HAMZA DEHHAM**

UNIVERSITY OF BABYLON (IRAQ)

**Prof. Dr. SAKINE SERAP AVGIN**

KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. SERCAN DEMIRGUNES**

NIGDE OMER HALISDEMİR UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. SIBEL KAHRAMAN**

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. SAHİN ORUC**

YILDIZ TEKNİK UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. UGUR BUYUK**

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. YENER OZEN**

ERZINCAN BINALI YILDIRIM UNIVERSITY (TURKIYE)

**Prof. Dr. YUCEL OKSUZ**

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. AHMET KURTOGLU**

BANDIRMA ONYEDI EYLUL UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. ASLI SAYLAN KIRMIZIGUL**

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. BAHADIR KOKSALAN**

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. BAYRAM POLAT**

NIGDE OMER HALISDEMİR UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL**

UNIVERSITY OF CÓRDOBA (SPAIN)

**Assoc. Prof. FULYA ONER ARMAGAN**

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. ISMAIL SAN**

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. MEHMET GUNGOR**

MERSIN UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. MEHMET OZCAN**

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. MUSTAFA TUYSUZ**

VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. NASEEM AKHTER**

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN UNIVERSITY (PAKISTAN)

**Assoc. Prof. ORCUN BOZKURT**

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. OZDEN TASGIN**

NEVESHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. SELMAN ABLAK**

CUMHURİYET UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. SEMIRHAN GOKCE**

NIGDE OMER HALISDEMİR UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. SEVILAY KAHRAMANOGLU YILDIZ**

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assoc. Prof. SONGUL KARABATAK**

FIRAT UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist Prof. CANSEL KADIOGLU AKBULUT**

TOKAT GAZIOSMANPASA UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist Prof. CEBRAİL TURNA**

NIGDE OMER HALISDEMİR UNIVERSITY (TURKIYE)



**Assist Prof. DOSS PARIMALA**

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

**Assoc. Prof. EMIN TAMER YENEN**

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist Prof. FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO**

UNIVERSITY OF C3RDABA (SPAIN)

**Assist Prof. GAMZE AKKAYA**

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist. Prof. GULSAH GURKAN**

TURGUT OZAL UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist Prof. HIDAYET DIKICI**

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist. Prof. LUTFULLAH ELIKTEN**

ISTANBUL 29 MAYIS UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist Prof. MEENAKSHI INGOLE**

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

**Assist. Prof. MEHMET TUNAZ**

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist. Prof. MEHTAP KARACIL**

BAYBURT UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist. Prof. MELTEM YURTCU**

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist. Prof. MURAT TEMUR**

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist. Prof. OKTAY KIZKAPAN**

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist Prof. PELIN ERTEKIN**

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist Prof. REMZI KILIC**

AKSARAY UNIVERSITY (TURKIYE)

**Assist. Prof. Zeynep REVA**

OZYEGIN UNIVERSITY (TURKIYE)

**Dr. AHMET DEMIREL**

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

**Dr. AHMET GALIP YUCEL**

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

**DR. DAVID BOLAJI**

UNIVERSITY OF HARCOURT (NIGERIA)

**Dr. HANI AMIR AOUISSI**

CRSTRA-BISKRA (ALGERIA)

**Dr. ERKAN KARAMAN**

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

**Dr. MICHAEL KODZO MENSAH**

UNIVERSITY OF GHANA (GHANA)

**Dr. MONICA MASTRANTONIO**

UNIVERSITY OF YORK (USA)

**Dr. RAMAZAN ERTURK**

MILLI EGITIM BAKANLIGI

**Dr. SEYIDE EROGLU**

KAYSERI (TURKIYE)

**ASES VIII. INTERNATIONAL  
EDUCATIONAL SCIENCES  
CONFERENCE**

**MARCH 01-02, 2025  
ANTALYA, TURKIYE**

**CONFERENCE PROGRAM**

01.03.2025

SATURDAY / 10:00-12:00 TURKIYE TIME

**SESSION: 1 HALL: 1 / MODERATOR**

Res. Assist. Büşra KIRAL DEMİR

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Nuran TUTKUN Prof. Dr. Sare ŞENGÜL	Marmara Üniversitesi	DEVELOPMENT OF PRESCHOOL NUMBER SENSE SKILL SCALE
Res. Assist. Büşra KIRAL DEMİR Prof. Dr. Sare ŞENGÜL	İstanbul Aydın Üniversitesi Marmara Üniversitesi	AN INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE ABOUT ALGEBRA ERRORS IN THE CONTEXT OF CONTENT AND STUDENT KNOWLEDGE
Fatih YILDIRIM Prof. Dr. Gamze SEZGİN	Kenan Öztürk Ç.P.A.L Dokuz Eylül Üniversitesi	EFFECTS OF ASIT TECHNIQUE ON CREATIVITY IN PHYSICS
SÜMEYYE MERVE ŞENGÜL Assoc. Prof. ZEHRA TAŞPINAR ŞENER	Yıldız Teknik Üniversitesi	VALIDITY AND RELIABILITY ANALYSIS OF THE 6TH GRADE PISA MATHEMATICAL LITERACY TEST
Hacı ERTUĞRUL ERDİ Beyza AKTAŞ Ömer SALİH BAŞPINAR Mehmet FURKAN YILDIRIM Gamze SEZGİN SELÇUK	Dokuz Eylül Üniversitesi	DEVELOPMENT OF THE ENERGY AND MOTION CLASSICAL EXAM FOR 11TH GRADE STUDENTS: VALIDITY AND RELIABILITY
Aleyna BABUR Assist. Prof. Zekiye MORKOYUNLU	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS NEW GENERATION MATHEMATICS QUESTIONS AND THEIR ANXIETY LEVELS TOWARDS MATHEMATICS

01.03.2025

SATURDAY / 10:00-12:00 TURKIYE TIME

**SESSION: 1 HALL: 2 / MODERATOR**

**Assoc. Prof. Emine ŞENDURUR**

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Res. Assist. Eda ÇİÇEK Assoc. Prof. Ender KAZAK	Düzce Üniversitesi	A CONCEPT ANALYSIS STUDY ON THE DIFFERENCES BETWEEN DIGITAL AND TECHNOLOGICAL LEADERSHIP
Dr. Erdem BODUROĞLU	Niğde Ölçme Değerlendirme Merkezi	A BIBLIOMETRIC ANALYSIS ON THE FIELD OF LIFELONG LEARNING AND ADULT EDUCATION
Nilgün KÖSELER Assoc. Prof. Mehmet ÖZENC	Süleyman Fethi İlkokulu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	EĞİTİMDE YAPAY ZEKA OKURYAZARLIĞI: GELECEĞİ ŞEKİLLENDİREN BECERİ
Assoc. Prof. Emine ŞENDURUR Assist. Prof. Neşet MUTLU	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Erciyes Üniversitesi	THE POWER OF GAMES FROM TRADITIONAL TO DIGITAL FOR 21ST CENTURY SURVIVAL SKILLS
Dr. Elvan GÖKÇEN	İzmir Demokrasi Üniversitesi	AN ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE CONDUCTED IN TURKEY
Dr. Onur BEKTAŞ	İzmir Özel Türk Koleji	ORTA OKUL ÖĞRETMENLERİNİN TABLET DESTEKLİ DERSLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
Dr. Elvan GÖKÇEN	İzmir Demokrasi Üniversitesi	ANALYSIS OF DOCTORAL THESES IN THE FIELD OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

01.03.2025

SATURDAY / 10:00-12:00 TURKIYE TIME

SESSION: 1 HALL: 3 / MODERATOR

Assoc. Prof. Sevgi KOÇ

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Nurcan KOZAN Assoc. Prof. Uğur AKPUR	MBA Okulları Bahçeşehir Üniversitesi	FACTORS AFFECTING THE SUCCESS OF 8TH GRADE STUDENTS IN THE HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAM
Assoc. Prof. Fazilet TAŞDEMİR Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK- BÖKEOĞLU Lect. Hüseyin ATASEVEN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Ankara Üniversitesi Karabük Üniversitesi	ANALYSIS OF THE SLOGANS OF THE WORLD'S TOP 100 UNIVERSITIES
Ebru UYGUR Assist. Prof. Naif ERGÜN	Mardin Artuklu Üniversitesi	ORTAÖĞRETİMDE ÖRGÜN EĞİTİM DIŞINA ÇIKAN GENÇLERİN SÜRECE İLİŞKİN DENEYİMLERİ
Assoc. Prof. Fazilet TAŞDEMİR Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK- BÖKEOĞLU Lect. Hüseyin ATASEVEN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Ankara Üniversitesi Karabük Üniversitesi	AN ANALYSIS OF THE NATIONAL ANTHEMS OF THE OLDEST AND NEWEST MEMBER STATES OF THE EUROPEAN UNION IN TERMS OF CONTENT
Assoc. Prof. Mehmet ÖZCAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	PROBLEM SOLVING SKILLS OF PEDAGOGICAL FORMATION EDUCATION STUDENTS
Dr. Melahat ÇELİK Assoc. Prof. Mustafa DOĞRU	Akdeniz Üniversitesi	COACHING PRACTICES IN TEACHER EDUCATION: A DESCRIPTIVE ANALYSIS
Assoc. Prof. Sevgi KOÇ	Van Yüzüncü Yıl University	THE VALUE of HONESTY ACCORDING to PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS
Israa AL-FAR Assoc. Prof. Emre SÖNMEZ	Gazi Üniversitesi	A COMPARATIVE STUDY OF HIGH SCHOOLS IN TERMS OF SCHOOL SECURITY
Elif AYYILDIZ Prof. Dr. Sabri ÇELİK	Gazi Üniversitesi	EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND TEACHER EFFICACY

01.03.2025

SATURDAY / 10:00-12:00 TURKIYE TIME

**SESSION: 1 HALL: 4 / MODERATOR**

**Assist. Prof. Yunus ŞAKİROĞLU**

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. İbrahim Can GÜNGÖR	Bağımsız Araştırmacı	THE FUNCTIONING OF CONCEPTUAL PROTOTYPES IN SOCIAL STUDIES AND THEIR ROLE IN COMPLEX THINKING PATHWAYS: A THEORETICAL FRAMEWORK
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ Hatice Nisa DEMİR	Gazi Üniversitesi MEB	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞERLER EĞİTİMİNİN DÖNÜŞÜMÜ
Bahar OBA Prof. Dr. Başak UYSAL	Gazi Üniversitesi	EXAMINATION OF MEDICAL FACULTY STUDENTS' OPINIONS ABOUT CREATIVITY PERCEPTION
Dr. İbrahim Can GÜNGÖR	Bağımsız Araştırmacı	HAVE TEACHERS EMBRACED ARTIFICIAL INTELLIGENCE? EXPERIENCES FROM GLOBAL EDUCATION SYSTEMS
Prof. Dr. Bünyamin SARİKAYA Yunus ŞAHİN	Muş Alparslan Üniversitesi MEB	BIBLIOTHERAPIC ELEMENTS IN TURKISH COURSE BOOKS: 8TH GRADE TURKISH COURSE BOOK SAMPLE
Assist. Prof. Yunus ŞAKİROĞLU	Muş Alparslan Üniversitesi	ANALYSIS OF THE MOST CITED ARTICLES ON REFLECTIVE THINKING SKILLS
Prof. Dr. Bünyamin SARİKAYA Tülinay AKGÖL	Muş Alparslan Üniversitesi MEB	AN EVALUATION OF THE WORK "COCUK KALBI" IN TERMS OF REFLECTING THE IDEAL TEACHER
Assist. Prof. Yunus ŞAKİROĞLU	Muş Alparslan Üniversitesi	ANALYSIS OF POSTGRADUATE STUDIES ON HUMOR IN TURKISH EDUCATION

01.03.2025

SATURDAY / 10:00-12:00 TURKIYE TIME

**SESSION: 1 HALL: 5 / MODERATOR**

**Assoc. Prof. İrfan Nihan DEMİREL**

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Gülten AKGÜL İsmail BACAĞSIZ Özcan ÇELİK Yusuf ÖZKURT Ersan AKARSU Yakup AKSOY	Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu	EDUCATION IS NOT LIMITED TO FOUR WALLS: A NEW WINDOW OPENING ON LIFE IN SPECIAL EDUCATION
Assist. Prof. Zehra Saadet FIRAT	Atatürk Üniversitesi	INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON SCIENCE EDUCATION PRACTICES
Gülten AKGÜL Sıla SEZER Emine ERKAN Hülya GÖKGÖZ Serengül BAYAM Gülbahar ÇİĞDEM	Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu	21ST CENTURY SKILLS, DIGITAL LITERACY, AND CULTURAL AWARENESS: A HOLISTIC APPROACH IN SPECIAL EDUCATION
Assoc. Prof. İrfan Nihan DEMİREL	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	SELF-EFFICACY OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES TOWARDS THE EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS
Res. Assist. Muhammet Fatih SERTKAYA Assoc. Prof. Zehra ATBAŞI	Selçuk Üniversitesi Necmettin Erbakan Üniversitesi	DETERMINATION OF THE ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT PEER BULLYING
Assoc. Prof. İrfan Nihan DEMİREL	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	ATTITUDES OF ART-CRAFT EDUCATION PRE-SERVICE TEACHERS TOWARDS THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE
Özlem GÖKMEN Assoc. Prof. Ender KAZAK	Mevlûde Çıtlak Anaokulu Düzce Üniversitesi	THE IMPORTANCE OF SCHOOL-FAMILY COOPERATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION, OBSTACLES AND PROPOSED SOLUTIONS
Ayşe SEVİNÇ Assist. Prof. Raziye ERDEM	Trabzon Üniversitesi	A SYSTEMATIC REVIEW OF GRADUATE THESES ON LANGUAGE AND COMMUNICATION SKILLS OF INDIVIDUALS WITH MENTAL DISABILITIES



01.03.2025

SATURDAY / 10:00-12:00 TURKIYE TIME

SESSION: 1 HALL: 6 / MODERATOR

Assist. Prof. Ersoy ÇARKIT

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Assist. Prof. Ersoy ÇARKIT	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	THE CAREER FUTURE INVENTORY SHORT FORM: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY
Res. Assist. Elif Tuğçe DEMİR	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	CAN ANYBODY HEAR US?: ASSESSING POST-EARTHQUAKE ADOLESCENTS' NEEDS FOR SUSTAINABLE PSYCHOSOCIAL INTERVENTIONS
Seyhan ÖZDEMİR Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ	Hatice Erdem Denizcilik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	EVALUATION OF THE OPINIONS OF SECONDARY EDUCATION GUIDANCE TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS TOWARDS SCHOOL GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING SERVICES ZONGULDAK EREĞLİ EXAMPLE
Res. Assist. Elif Tuğçe DEMİR	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	THE USE OF VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY IN SCHOOL COUNSELING SERVICES: PERSPECTIVES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELORS
Ebru Sümeyye AVŞAR Assoc. Prof. Zeynep ŞİMŞİR GÖKALP	MEB Selçuk Üniversitesi	EXAMINING THE RELATIONSHIPS BETWEEN AUTHENTICITY, SELF-CONTROL AND COPING WITH STRESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS
Assist. Prof. Ayşe Nur KATMER Assoc. Prof. Esra ASICI	Kilis 7 Aralık Üniversitesi İzmir Demokrasi Üniversitesi	UNEMPLOYMENT ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS: AN INVESTIGATION IN TERMS OF DEMOGRAPHIC FACTORS
Serdem ALAK Assoc. Prof. Esra ASICI	İzmir Demokrasi Üniversitesi	AN ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON THE FEELING OF INFERIORITY IN TURKIYE: A SYSTEMATIC REVIEW STUDY

01.03.2025

SATURDAY / 10:00-12:00 TURKIYE TIME

**SESSION: 1 HALL: 7 / MODERATOR**

**Assoc. Prof. Songül KARABATAK**

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Assoc. Prof. Ayşenur KULOĞLU Assoc. Prof. Songül KARABATAK Ayhan YAVUZ	Fırat Üniversitesi MEB	THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL GAME ADDICTION AND SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS
Serkan NACAĞ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	THE USE OF PLAY THERAPY IN CHILDREN WITH AUTISM AND SPECTRUM DISORDERS AND ITS EFFECTS ON CHILD DEVELOPMENT
Dr. Gökcan SEVER	MEB	PEER BULLYING IN HIGH SCHOOL STUDENTS: RELATIONSHIP OF BULLYING BEHAVIORS WITH SOME VARIABLES
Serkan NACAĞ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA AİLE TERAPİSİNİN SOSYAL BECERİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
Assoc. Prof. Songül KARABATAK Assoc. Prof. Müslim ALANOĞLU Assoc. Prof. Ayşenur KULOĞLU	Fırat Üniversitesi	DEVELOPING TEACHING PROFESSION SKILLS FOR PROSPECTIVE TEACHERS: ADDIE MODEL PROPOSAL
Cemile ACİM Prof. Dr. Cevdet CENGİZ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	EGZERSİZ DAVRANIŞI DEĞİŞİM BASAMAKLARININ DEVLET VE ÖZEL LİSE ÖĞRENCİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

01.03.2025

SATURDAY / 10:00-12:00 TURKIYE TIME

**SESSION: 1 HALL: 8 / MODERATOR**

Assoc. Prof. Esra EREN

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Büşra Beyza BEDİR ANAKÖK	Bolu Abant İzzet Baysal University	CREATIVE DRAMA AS A CATALYST FOR COMMUNITY BUILDING AND ANXIETY REDUCTION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS
Haşim TÜRKOĞLU	Strathclyde Üniversitesi	ARTIFICIAL INTELLIGENCE SUPPORTED FEEDBACK IN EDUCATION: THEORETICAL FRAMEWORK, APPLICATIONS AND ETHICAL ISSUES
Assoc. Prof. ISMAYILOV SAHISMAYIL NAMAZ OGLU	Azərbaycan Dillər Universiteti	AZƏRBAYCANIN DÖVLƏTÇİLİK TARİXİNDƏ YENİ MƏRHƏLƏ. AZƏRBAYCAN XALQ CÜMHURİYYƏTİ
CHUNG -EN CHENG HASİM TURKOGLU	Strathclyde Üniversitesi	EXPLORING THE ROLE OF AI IN PEDAGOGICAL RELATIONSHIPS: CAN ARTIFICIAL INTELLIGENCE REPLACE EDUCATORS?
Assoc. Prof. Esra EREN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	HERO IMAGES IN TURKISH EPICS ACCORDING TO ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS
Assoc. Prof. Esra EREN Fayyad AL MOUBARAK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	STUDENT VIEWS ON FACTORS AFFECTING INSTITUTIONAL BELONGING IN HIGHER EDUCATION

01.03.2025

SATURDAY / 10:00-12:00 TURKIYE TIME

**SESSION: 1 HALL: 9 / MODERATOR**

**Prof. Dr. ELMAN GULIYEV**

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Assoc. Prof. AYGUN AHMADOVA	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	CHILDREN'S LITERATURE IN THE FIRST 20 YEARS OF THE 21ST CENTURY
Dr. ŞƏHLA SULEYMANOVA	Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu	İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL YARATICILIK YETENEKLERİNİN GELİŞİMİ İÇİN PEDAGOJİK KOŞULLAR
Assoc. Prof. AYGUN AHMADOVA	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	M.A. SABİR PERIOD IN AZERBAIJAN CHILDREN'S LITERATURE
ARZU KƏRİMOVA	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	THE EFFECT OF MODERN TECHNOLOGIES ON LEARNING THE AZERBAIJANI LANGUAGE
MEHDİYEVA MƏTANƏT BAHADUR QIZI	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	ETIQUETTE, LANGUAGE NORMS AND SPEECH CULTURE
ARZU KƏRİMOVA	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	HISTORY OF DEVELOPMENT OF AZERBAIJANI LANGUAGE AND CONTEMPORARY TRENDS
Prof. Dr. ELMAN GULIYEV	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	MİRZƏ İBRAHİMOVUN HƏYATI VƏ "GƏLƏCƏK GÜN" ROMANI

01.03.2025

SATURDAY / 10:00-12:00 TURKIYE TIME

**SESSION: 1 HALL: 10 / MODERATOR**

**Dr. ULKER BAHSIYEVA**

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. ULKER BAHSIYEVA	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	MIRZA IBRAHIMOV'S ARTICLES "PROMETHEUS OF THE LAND OF FIRE" AND "THE SULTAN OF THE KINGDOM OF WORDS"
Assoc. Prof. MƏMMƏDOVA KONUL	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	SAVAD TƏLİMİ DÖVRÜNDƏ ŞAĞIRDLƏRİN NİTQ VƏ TƏFƏKKÜR FƏALİYYƏTİNİN İNKİŞAFI
Dr. ULKER BAHSIYEVA	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	THE INFLUENCE OF ZIYA GOYALP'S ENVIRONMENT ON CREATIVITY
AYNUR BƏDƏLOVA	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	THE PSYCHOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL DEPTHS OF DOSTOEVSKY'S REALISM
Dr. SEVINC VƏLIYEVA	Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu	KÜÇÜK YAŞLI ÖĞRENCİLERDE EKOLOJİK KÜLTÜRÜN OLUŞTURULMASI
GUNEL SHEFIYEVA ELKHAN	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	DISCOURSE ANALYSIS

## CONTENTS

<b>AUTHOR(s)</b>	<b>TITLE</b>	<b>PAGE NO</b>
<b>NURAN TUTKUN SARE SENGUL</b>	<b>DEVELOPMENT OF PRESCHOOL NUMBER SENSE SKILL SCALE</b>	<b>1</b>
<b>BUSRA KIRAL DEMIR SARE SENGUL</b>	<b>AN INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE ABOUT ALGEBRA ERRORS IN THE CONTEXT OF CONTENT AND STUDENT KNOWLEDGE</b>	<b>3</b>
<b>ESRA EREN</b>	<b>HERO IMAGES IN TURKISH EPICS ACCORDING TO ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS</b>	<b>5</b>
<b>ESRA EREN FAYYAD AL MOUBARAK</b>	<b>STUDENT VIEWS ON FACTORS AFFECTING INSTITUTIONAL BELONGING IN HIGHER EDUCATION</b>	<b>7</b>
<b>EDA CICEK ENDER KAZAK</b>	<b>A CONCEPT ANALYSIS STUDY ON THE DIFFERENCES BETWEEN DIGITAL AND TECHNOLOGICAL LEADERSHIP</b>	<b>9</b>
<b>EMINE SENDURUR NESET MUTLU</b>	<b>THE POWER OF GAMES FROM TRADITIONAL TO DIGITAL FOR 21ST CENTURY SURVIVAL SKILLS</b>	<b>28</b>
<b>ONUR BEKTAS</b>	<b>ORTA OKUL ÖĞRETMENLERİNİN TABLET DESTEKLİ DERSLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ</b>	<b>29</b>
<b>YUNUS SAKIROGLU</b>	<b>ANALYSIS OF THE MOST CITED ARTICLES ON REFLECTIVE THINKING SKILLS</b>	<b>30</b>
<b>YUNUS SAKIROGLU</b>	<b>ANALYSIS OF POSTGRADUATE STUDIES ON HUMOR IN TURKISH EDUCATION</b>	<b>32</b>
<b>ERDEM BODUROGLU</b>	<b>A BIBLIOMETRIC ANALYSIS ON THE FIELD OF LIFELONG LEARNING AND ADULT EDUCATION</b>	<b>33</b>
<b>ALEYNA BABUR ZEKIYE MORKOYUNLU</b>	<b>EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS NEW GENERATION MATHEMATICS QUESTIONS AND THEIR ANXIETY LEVELS TOWARDS MATHEMATICS</b>	<b>35</b>
<b>SERKAN NACAK</b>	<b>OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA AİLE TERAPİSİNİN SOSYAL BECERİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ</b>	<b>37</b>
<b>HASIM TURKOGLU</b>	<b>ARTIFICIAL INTELLIGENCE SUPPORTED FEEDBACK IN EDUCATION: THEORETICAL FRAMEWORK, APPLICATIONS AND ETHICAL ISSUES</b>	<b>45</b>
<b>ELIF AYYILDIZ SABRI CELIK</b>	<b>EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND TEACHER EFFICACY</b>	<b>47</b>
<b>ISRAA AL-FAR EMRE SONMEZ</b>	<b>A COMPARATIVE STUDY OF HIGH SCHOOLS IN TERMS OF SCHOOL SECURITY</b>	<b>49</b>

NILGUN KOSELER MEHMET OZENC	EĞİTİMDE YAPAY ZEKA OKURYAZARLIĞI: GELECEĞİ ŞEKİLLENDİREN BECERİ	51
CHUNG -EN CHENG HASIM TURKOGLU	EXPLORING THE ROLE OF AI IN PEDAGOGICAL RELATIONSHIPS: CAN ARTIFICIAL INTELLIGENCE REPLACE EDUCATORS?	53
UFUK KARAKUS HATICE NISA DEMIR	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞERLER EĞİTİMİNİN DÖNÜŞÜMÜ	55
OZLEM GOKMEN ENDER KAZAK	THE IMPORTANCE OF SCHOOL-FAMILY COOPERATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION, OBSTACLES AND PROPOSED SOLUTIONS	56
SERDEM ALAK ESRA ASICI	AN ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON THE FEELING OF INFERIORITY IN TURKIYE: A SYSTEMATIC REVIEW STUDY	68
MUHAMMET FATİH SERTKAYA ZEHRA ATBASI	DETERMINATION OF THE ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT PEER BULLYING	75
BUNYAMIN SARIKAYA TULINAY AKGOL	AN EVALUATION OF THE WORK “COCUK KALBI” IN TERMS OF REFLECTING THE IDEAL TEACHER	85
BUNYAMIN SARIKAYA YUNUS SAHİN	BIBLIOTHERAPIC ELEMENTS IN TURKISH COURSE BOOKS: 8TH GRADE TURKISH COURSE BOOK SAMPLE	96
HACI ERTUGRUL ERDİ BEYZA AKTAS OMER SALİH BASPINAR MEHMET FURKAN YILDIRIM GAMZE SEZGIN SELÇUK	DEVELOPMENT OF THE ENERGY AND MOTION CLASSICAL EXAM FOR 11TH GRADE STUDENTS: VALIDITY AND RELIABILITY	116
FATİH YILDIRIM GAMZE SEZGIN	EFFECTS OF ASIT TECHNIQUE ON CREATIVITY IN PHYSICS	123
CEMİLE ACIM CEVDET CENGİZ	EGZERSİZ DAVRANIŞI DEĞİŞİM BASAMAKLARININ DEVLET VE ÖZEL LİSE ÖĞRENCİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	130
MELAHAT ÇELİK MUSTAFA DOĞRU	COACHING PRACTICES IN TEACHER EDUCATION: A DESCRIPTIVE ANALYSIS	141
FAZİLET TASDEMİR OMAY ÇOKLUK- BOKEOĞLU HUSEYİN ATASEVEN	AN ANALYSIS OF THE NATIONAL ANTHEMS OF THE OLDEST AND NEWEST MEMBER STATES OF THE EUROPEAN UNION IN TERMS OF CONTENT	158
FAZİLET TASDEMİR	ANALYSIS OF THE SLOGANS OF THE WORLD'S TOP 100 UNIVERSITIES	166

OMAY COKLUK-BOKEOGLU HUSEYIN ATASEVEN		
SERKAN NACAĞ	OTİZM VE SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA OYUN TERAPİSİNİN KULLANIMI VE ÇOCUK GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	177
GUNEL SHEFIYEVA ELKHAN	DISCOURSE ANALYSIS	185
ELVAN GOKCEN	AN ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE CONDUCTED IN TURKEY	187
ELVAN GOKCEN	ANALYSIS OF DOCTORAL THESES IN THE FIELD OF CURRICULUM AND INSTRUCTION	189
MƏMMƏDOVA KONUL	SAVAD TƏLİMİ DÖVRÜNDƏ ŞAĞİRDŁƏRİN NİTQ VƏ TƏFƏKKÜR FƏALİYYƏTİNİN İNKİŞAFI	191
GOKCAN SEVER	PEER BULLYING IN HIGH SCHOOL STUDENTS: RELATIONSHIP OF BULLYING BEHAVIORS WITH SOME VARIABLES	193
SUMEYYE MERVE SENGUL ZEHRRA TASPINAR SENER	"VALIDITY AND RELIABILITY ANALYSIS OF THE 6TH GRADE PISA MATHEMATICAL LITERACY TEST"	195
SONGUL KARABATAK MUSLIM ALANOGLU AYSENER KULOGLU	DEVELOPING TEACHING PROFESSION SKILLS FOR PROSPECTIVE TEACHERS: ADDIE MODEL PROPOSAL	197
AYSENER KULOGLU SONGUL KARABATAK AYHAN YAVUZ	THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL GAME ADDICTION AND SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS	205
BAHAR OBA BASAK UYSAL	EXAMINATION OF MEDICAL FACULTY STUDENTS' OPINIONS ABOUT CREATIVITY PERCEPTION	207
SEVGI KOC	THE VALUE of HONESTY ACCORDING to PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS	209
AYSE NUR KATMER ESRA ASICI	UNEMPLOYMENT ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS: AN INVESTIGATION IN TERMS OF DEMOGRAPHIC FACTORS	211
IRFAN NİHAN DEMİREL	ATTITUDES OF ART-CRAFT EDUCATION PRE-SERVICE TEACHERS TOWARDS THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE	223
IRFAN NİHAN DEMİREL	SELF-EFFICACY OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES TOWARDS THE EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS	225
BUSRA BEYZA BEDİR ANAKOK	CREATIVE DRAMA AS A CATALYST FOR COMMUNITY BUILDING AND ANXIETY REDUCTION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS	227



<b>EBRU SUMEYYE AVSAR ZEYNEP SIMSIR GOKALP</b>	<b>EXAMINING THE RELATIONSHIPS BETWEEN AUTHENTICITY, SELF-CONTROL AND COPING WITH STRESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS</b>	<b>228</b>
<b>SEYHAN OZDEMIR SELDA POLAT HUSREVSAMI</b>	<b>EVALUATION OF THE OPINIONS OF SECONDARY EDUCATION GUIDANCE TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS TOWARDS SCHOOL GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING SERVICES ZONGULDAK EREĞLİ EXAMPLE</b>	<b>230</b>
<b>IBRAHİM CAN GUNGOR</b>	<b>HAVE TEACHERS EMBRACED ARTIFICIAL INTELLIGENCE? EXPERIENCES FROM GLOBAL EDUCATION SYSTEMS</b>	<b>232</b>
<b>MEHMET OZCAN</b>	<b>PROBLEM SOLVING SKILLS OF PEDAGOGICAL FORMATION EDUCATION STUDENTS</b>	<b>234</b>
<b>ZEHRA SAADET FIRAT</b>	<b>INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON SCIENCE EDUCATION PRACTICES</b>	<b>241</b>
<b>NURCAN KOZAN UGUR AKPUR</b>	<b>FACTORS AFFECTING THE SUCCESS OF 8TH GRADE STUDENTS IN THE HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAM</b>	<b>243</b>
<b>IBRAHİM CAN GUNGOR</b>	<b>THE FUNCTIONING OF CONCEPTUAL PROTOTYPES IN SOCIAL STUDIES AND THEIR ROLE IN COMPLEX THINKING PATHWAYS: A THEORETICAL FRAMEWORK</b>	<b>245</b>
<b>GULTEN AKGUL SILA SEZER EMINE ERKAN HULYA GOKGOZ SERENGUL BAYAM GULBAHAR CIGDEM</b>	<b>21ST CENTURY SKILLS, DIGITAL LITERACY, AND CULTURAL AWARENESS: A HOLISTIC APPROACH IN SPECIAL EDUCATION</b>	<b>247</b>
<b>GULTEN AKGUL ISMAIL BACAŞIZ OZCAN CELİK YUSUF OZKURT ERSAN AKARSU YAKUP AKSOY</b>	<b>EDUCATION IS NOT LIMITED TO FOUR WALLS: A NEW WINDOW OPENING ON LIFE IN SPECIAL EDUCATION</b>	<b>250</b>
<b>EBRU UYGUR NAİF ERGUN</b>	<b>ORTAÖĞRETİMDE ÖRGÜN EĞİTİM DIŞINA ÇIKAN GENÇLERİN SÜRECE İLİŞKİN DENEYİMLERİ</b>	<b>253</b>
<b>ELİF TUGCE DEMİR</b>	<b>THE USE OF VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY IN SCHOOL COUNSELING SERVICES: PERSPECTIVES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELORS</b>	<b>254</b>
<b>ELİF TUGCE DEMİR</b>	<b>CAN ANYBODY HEAR US?: ASSESSING POST- EARTHQUAKE ADOLESCENTS' NEEDS FOR SUSTAINABLE PSYCHOSOCIAL INTERVENTIONS</b>	<b>256</b>
<b>ERSOY CARKIT</b>	<b>THE CAREER FUTURE INVENTORY SHORT FORM: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY</b>	<b>258</b>

AYGUN AHMADOVA	CHILDREN'S LITERATURE IN THE FIRST 20 YEARS OF THE 21ST CENTURY	260
AYGUN AHMADOVA	M.A. SABIR PERIOD IN AZERBAIJAN CHILDREN'S LITERATURE	267
SƏHLA SULEYMANOVA	İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL YARATICILIK YETENEKLERİNİN GELİŞİMİ İÇİN PEDAGOJİK KOŞULLAR	274
ARZU KƏRİMOVA	HISTORY OF DEVELOPMENT OF AZERBAIJANI LANGUAGE AND CONTEMPORARY TRENDS	276
ARZU KƏRİMOVA	THE EFFECT OF MODERN TECHNOLOGIES ON LEARNING THE AZERBAIJANI LANGUAGE	279
MEHDİYEVƏ MƏTANƏT BAHADUR QIZI	ETIQUETTE, LANGUAGE NORMS AND SPEECH CULTURE	282
ELMAN GULİYEV	MİRZƏ İBRAHİMOVUN HƏYATI VƏ "GƏLƏCƏK GÜN" ROMANI	284
ULKER BAHSİYEVƏ	MIRZA IBRAHIMOV'S ARTICLES "PROMETHEUS OF THE LAND OF FIRE" AND "THE SULTAN OF THE KINGDOM OF WORDS"	287
ULKER BAHSİYEVƏ	THE INFLUENCE OF ZIYA GOYALP'S ENVIRONMENT ON CREATIVITY	291
AYNUR BƏDƏLOVA	THE PSYCHOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL DEPTHS OF DOSTOEVSKY'S REALISM	294
SEVİNC VƏLİYEVƏ	KÜÇÜK YAŞLI ÖĞRENCİLERDE EKOLOJİK KÜLTÜRÜN OLUŞTURULMASI	297
İSMAYİLOV SAHİSMAYİL NAMAZ OĞLU	AZƏRBAYCANIN DÖVLƏTÇİLİK TARİXİNDƏ YENİ MƏRHƏLƏ.AZƏRBAYCAN XALQ CÜMHURİYYƏTİ	300
AYSE SEVİNC RAZIYE ERDEM	A SYSTEMATIC REVIEW OF GRADUATE THESES ON LANGUAGE AND COMMUNICATION SKILLS OF INDIVIDUALS WITH MENTAL DISABILITIES	307

**DEVELOPMENT OF PRESCHOOL NUMBER SENSE SKILL SCALE  
OKUL ÖNCESİ SAYI HİSSİ BECERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Nuran TUTKUN<sup>1</sup>, Sare ŞENGÜL<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Matematik Eğitimi**

**ORCID: 0000-0001-7588-7839**

**<sup>2</sup>Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği**

**ORCID: 0000-0002-1069-9084**

**Özet**

Sayı hissi, bireylerin sayıları ve işlemleri matematiksel ilişkileriyle esnek düşünce yapısı içerisinde anlayıp bu ilişkileri kullanabilme becerisini ifade eder. Milli Eğitim Bakanlığının öğretim programlarında problem çözümünde farklı stratejiler geliştirme, yaklaşık değeri bulma, zihinden hesap yapma, tahminde bulunma, sayılar ve işlemler üzerinde esnek düşünebilme yetisinin oluşturulmasının amaçlandığı; sayı hissine yer verildiği görülmesine rağmen alanyazında yapılan çalışmalar öğrencilerin sayı hissi becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir. Küçük yaşlardan itibaren çocukların sayılarla ve matematiksel kavramlarla tanışmalarını sağlayarak, ilerleyen yıllarda daha karmaşık matematiksel işlemler ve problemler için zemin hazırlaması açısından okul öncesi dönem önem arz etmektedir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğrencilerinin sahip olduğu sayı hissi becerilerinin belirlenmesi ve eksik yanlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Türkçe'ye uyarlanan ölçeklerin yanı sıra MEB müfredatı göz önünde bulundurularak yeni ölçeklerin alana kazandırılması çalışmalara yeni pencereler açacağı düşünülmektedir. Geliştirilmesi planlanan ölçeğe karar verildikten sonra okul öncesi öğrencilerin sayı hissi becerilerinin niteliklerinin belirlenmesi için literatür taraması yapılarak farklı çalışmalardaki teorik çatılar incelenmiştir. Sayı hissi bileşenlerinin net bir şekilde tanımlanmadığı bu teorik çerçeveler göz önünde bulundurulduğunda, Reys ve arkadaşları tarafından belirlenen sayı hissi bileşenlerinin genel bir kapsayıcılığa sahip olduğu değerlendirilmiş ve bu bileşenler; 'sayının anlam ve büyüklüklerini anlama', 'sayının eş gösterimlerini anlama ve kullanma', 'işlemlerin sayılar üzerindeki etkisini anlama', 'eş ifadeleri kullanma ve anlama', 'zihinden hesaplama ve hesaplamada esneklik' ve 'ölçüm referansları' ölçek için soru havuzunun oluşturulmasında rehber görevi görmüştür. Ölçek geliştirme sürecindeki veriler, 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim öğretim yıllarının bahar döneminde, İstanbul ili Ataşehir ve Kadıköy ilçelerindeki devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan toplam 677 beş yaş grubu (60-72 ay) öğrenci üzerinden toplanmıştır. Uzman görüşleri alınarak oluşturulan 15 soruluk taslak ölçeğin 227 öğrenci ile pilot uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, sayı hissini kullanma, işlem-kural temelli cevap verme, anlamsız açıklamalarla cevaplama şeklinde değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik analizleri sonucunda bazı sorular revize edilmiştir. Revize taslak ölçeğin 300 öğrenci ile tekrar pilot uygulaması yapıldıktan sonra açımlayıcı faktör analizi; 150 öğrenci ile doğrulayıcı faktör analizi ve geçerlik/güvenirlik analizleri yapılarak 10 soru maddesi olan üç faktörlü Sayı Hissi Beceri Ölçeği (SHBÖ) geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, gelecek çalışmalar için okul öncesi öğrencilerin sayı hissi

becerilerini geliştirmeye yönelik farklı öğretim yöntemlerinin irdelenmesi açısından ölçeğin kullanılması ve benzer ölçeklerin geliştirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi, ölçek geliştirme, sayı hissi.

\*Bu bildiri, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

### **Abstract**

Number sense refers to individuals' ability to understand numbers and operations with their mathematical relations within a flexible mindset and to use these relations. Although it is seen that the aim of the Ministry of National Education's curriculum is to develop different strategies in problem solving, to find approximate values, to make mental calculations, to make predictions, and to develop the ability to think flexibly about numbers and operations; number sense is included, studies in the literature show that students' number sense skills are low. The preschool period is important for introducing children to numbers and mathematical concepts from an early age and preparing the ground for more complex mathematical operations and problems in the following years. In line with this purpose, determining the number sense skills of preschool students and developing their deficiencies. In addition to the scales adapted to Turkish, introducing new scales to the field by considering the MEB curriculum could open new avenues for studies. After deciding on the scale to be developed, a literature review was conducted to determine the qualities of preschoolers' number sense skills, and the theoretical frameworks in different studies were examined. Considering these theoretical frameworks where the number sense components are not clearly defined, it was evaluated that the number sense components determined by Reys and his colleagues have a general comprehensiveness, and these components; 'understanding the meaning and magnitude of number', 'understanding and using number representations', 'understanding the effect of operations on numbers', 'using and understanding equivalent expressions', 'mental calculation and flexibility in calculation' and 'measurement references' served as a guide in creating the question pool for the scale. The data in the scale development process were collected from a total of 677 five-year-old students (60-72 months) studying in state-affiliated preschool education institutions in the Ataşehir and Kadıköy districts of Istanbul in the spring semester of the 2022-2023 and 2023-2024 academic years. The 15-question draft scale, created by obtaining expert opinions, was piloted with 227 students. The answers given by the students were evaluated using number sense, operation-rule-based answers, and meaningless explanations. According to the obtained data, some questions were revised based on item difficulty and item discrimination analyses. After the revised draft scale was piloted with 300 students, exploratory factor analysis; confirmatory factor analysis with 150 students and validity/reliability analyses were conducted to develop a three-factor Number Sense Skills Scale with 10 questions. The research suggests that the scale should be used and similar scales should be developed in terms of examining different teaching methods to improve the number sense skills of preschool students in future studies.

**Keywords:** Preschool, scale development, number sense.

\*This paper was produced as part of a the doctoral thesis conducted by the first author under the supervision of the second author.

**AN INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS'  
PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE ABOUT ALGEBRA ERRORS IN THE  
CONTEXT OF CONTENT AND STUDENT KNOWLEDGE \***

**ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN CEBİR HATALARINA  
YÖNELİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİNİN, ALAN VE ÖĞRENCİ BİLGİSİ  
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ\***

**Büşra KIRAL DEMİR<sup>1</sup>, Sare ŞENGÜL<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri  
Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0001-5816-6183**

**<sup>2</sup>Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri  
Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-1069-9084**

**Özet**

Cebirin, matematik öğrenimindeki yeri ve önemine karşın geçmişten bu yana öğrencilerin, cebir öğrenmede zorluklar yaşadığı bilinmektedir. Öğrencilerin yaşadığı bu zorluklar da onların öğrenme sürecinde çeşitli kavramsal veya hesaplamalı hatalar yapmasının önünü açmaktadır. Hesaplamalı hatalar, çoğunlukla rastlantısal olduğundan düzeltme için müdahale gerektirmeyebilir. Fakat kavramsal hatalar, yerleşik bir sorun olup ileriki öğrenmeleri de etkileyebileceğinden müdahale gerektirmektedir. Bu müdahalelerden de öğrencilere cebir öğretimi yapma ve öğrenme ortamını düzenleme görevi olan matematik öğretmenin sorumlu olduğu söylenebilir. Dolayısıyla matematik öğretmenin gerekli müdahaleleri yapabilmesi için öğrencilerin kavramsal cebir hatalarına yönelik bilgi sahibi olması önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin, cebir hatalarına yönelik pedagojik alan bilgisinin, alan ve öğrenci bilgisi bağlamında incelenmesidir. Araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'un Avrupa Yakasında bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet ortaokulunda görev yapmakta olan üç matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan nitel araştırmanın geçerliğinin sağlanmasında üç farklı katılımcı ile örnekleme üçgenleme yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasında tutarlılık için verilerin deşifre edilmesinin ardından iki araştırmacı tarafından kodlama yapılarak ortak kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularında, ortaokul matematik öğretmenlerinin cebir hatalarına yönelik pedagojik alan bilgisinin, alan ve öğrenci bilgisi bağlamı; "alan ve öğrenci bilgisi" şeklinde tek tema altında sunulmuştur. Bu tema altında elde edilen veriler; "öğrenci hataları bilgisi", öğrenci hatalarının nedenleri bilgisi" ve "hataları iyileştirmede öğrenci ihtiyaçları bilgisi" şeklinde üç farklı kategori altında gruplandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin yaygın olarak yaptığı cebir hatalarına yönelik bilgi sahibi olduğu (%66,6) belirlenmiştir. Fakat bu konuda hâlâ tamamlanması gereken bilgi eksiklerinin olduğu da görülmüştür. Ayrıca ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin cebir hatalarının nedenlerine ve bu hataları iyileştirmede öğrenci ihtiyaçlarına dair ifadelerinin, literatürde karşılık bulduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre, ortaokul matematik öğretmenlerinin cebir hatalarına yönelik pedagojik alan

bilgisinin, alan ve öğrenci bilgisi bağlamında geliştirilmesi için mesleki gelişim çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Cebir, hata, ortaokul, öğretmen, öğrenci bilgisi

\*Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

### **Abstract**

Despite the place and importance of algebra in mathematics learning, it is known that students have had difficulties in learning algebra since the past. These difficulties pave the way for students to make various conceptual or computational errors during the learning process. Since computational errors are mostly random, they may not require intervention for correction. However, conceptual errors are a built-in problem and require intervention because they can affect future learning. It can be said that the mathematics teacher, who has the task of teaching algebra to students and organizing the learning environment, is responsible for these interventions. Therefore, it is important for mathematics teachers to have knowledge about students' conceptual algebra errors in order to make the necessary interventions. Therefore, the purpose of this study is to examine the pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers about algebra errors in the context of content and student knowledge. The research design is a case study from qualitative research methods. The participants of the study consisted of three mathematics teachers working in a public secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the European Side of Istanbul in the 2023-2024 academic year. The data of the study were collected through a semi-structured interview form prepared by taking expert opinion. The data collected in the study were analyzed by content analysis method, one of the qualitative analysis methods. In order to ensure the validity of the qualitative research, triangulation was made in the sample with three different participants. In order to ensure the reliability of the research, common codes were created by coding by two researchers after deciphering the data for consistency. In the findings of the study, the pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers' pedagogical content knowledge about algebra errors in the context of field and student knowledge was presented under a single theme as "field and student knowledge". The data obtained under this theme were grouped under three different categories as "knowledge of student errors", "knowledge of the causes of student errors" and "knowledge of student needs in improving errors". As a result of the study, it was determined that middle school mathematics teachers have knowledge about common algebra errors made by students (66.6%). However, it was also observed that there are still knowledge gaps that need to be filled. In addition, the middle school mathematics teachers' statements about the causes of students' algebra errors and students' needs in improving these errors were found to correspond to the literature. According to these results, it is recommended that professional development activities should be carried out to improve middle school mathematics teachers' pedagogical content knowledge about algebra errors in the context of field and student knowledge.

**Keywords:** Algebra, error, middle school, teacher, student knowledge

\*This research is derived from a part of PhD dissertation prepared by the first author under the supervision of the second author.

HERO IMAGES IN TURKISH EPICS ACCORDING TO ARTIFICIAL  
INTELLIGENCE TOOLS

YAPAY ZEKA ARAÇLARINA GÖRE TÜRK DESTANLARINDAKİ KAHRAMAN  
İMAJLARI

Esra EREN<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim  
Teknolojileri Anabilim Dalı, ORCID: [orcid.org/0000-0001-5949-0516](https://orcid.org/0000-0001-5949-0516)

Özet

Tarihin ilk dönemlerinden itibaren uzun süre tarih sahnesinde yer alan toplumların mitolojik hikâyeleri ve destanları, kültürel miraslarının bir parçası olarak diğer toplumlara göre daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, Türk toplumu diğer toplumlarla karşılaştırıldığında köklü ve zengin bir destan arşivine sahiptir. Destanlar, milli kimliğin ve kültürel şahsiyetin oluşumunda önemli bir unsurdur. Destanlar yalnızca anlatı, efsane veya hikâyeye niteliğinde olmayıp, aynı zamanda sosyal kimliğin şekillenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Toplumların tarihinde yer alan hikâyeler ve bu hikâyelerdeki kahramanlar, yalnızca mücadeleleriyle değil, aynı zamanda cesaretleri, fedakârlıkları, adalet anlayışları ve bilgelikleriyle de yol gösterici, örnek ve rol model niteliği taşımaktadır. Destanlar toplumun temel değerlerini yansıtmakta olup bu değerlerin ve kahramanların yeni kuşaklara aktarılması kültürel devamlılığa katkı sağlamaktadır. Geniş bir uygulama alanına sahip olan yapay zekâ araçları son yıllarda mevcut teknolojiler arasında öne çıkmaktadır. Destan kültürünün yeni kuşaklara aktarımında yapay zeka araçlarından yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türk kültürünün zengin destan geleneğinde yer alan ve tarihsel olaylarla özdeşleşmiş bazı destan kahramanlarının, yapay zeka araçları kullanılarak görsel imajlarının oluşturulmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenen bu çalışmada, öğretmen adayları yapay zeka araçlarıyla bazı destan kahramanlarının hikâyelerini hazırlamıştır. Hazırlanan hikâyeler, betimsel analiz yöntemiyle belirli kriterlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda yapay zeka araçlarının Türk destanlarının temel unsurlarını kısmen yansıttığı, bununla birlikte tarihsel ve kültürel bağlamda bazı eksikliklerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal, kültürel, tarihi, coğrafi vb. unsurların tasavvur edilip görselleştirilmesinde, bunların doğru ve eksiksiz bir şekilde yansıtılmasında yetersiz kalmaktadır. Gelecekte, bu araçların daha fazla kültürel ve tarihi bağlama odaklanılarak eğitilmesi, Türk destanlarının daha doğru bir şekilde temsil edilmesine katkı sağlayacaktır.

**Anahtar kelimeler:** *Türk destanları, kahraman imajları, yapay zekâ*

**Abstract**

From the earliest periods of history, the mythological stories and epics of societies that have long occupied the stage of history have stood out more prominently than those of other societies as part of their cultural heritage. In this context, Turkish society has a deep-rooted and rich epic archive compared to other societies. Epics are an important element in the formation of national identity and cultural personality. Epics are not only narratives, legends or stories, but they play an important role in shaping social identity. The stories in the history of societies and the heroes

in these stories are guiding, exemplary and role models not only with their struggles but also with their courage, sacrifice, sense of justice and wisdom. Epics reflect the fundamental values of society and the transmission of these values and heroes to new generations contributing cultural continuity. Artificial intelligence tools, which have a wide range of applications, have come to the fore among existing technologies in recent years. It is thought that artificial intelligence tools can be utilized in the transfer of epic culture to new generations. The aim of this research is to create images of some epic heroes who are identified with historical events in the rich epic tradition of Turkish culture by using artificial intelligence tools. In this research, which was designed as a case study from qualitative research methods, pre-service teachers prepared stories of epic heroes with artificial intelligence tools. The stories were analyzed according to certain criteria by descriptive analysis method. As a result of the research, it was concluded that artificial intelligence tools partially reflect the basic elements of Turkish epics, but they have some shortcomings in the historical and cultural context. It is inadequate in imagining and visualizing social, cultural, historical, geographical, etc. elements and reflecting them accurately and completely. In the future, training these tools with a greater focus on cultural and historical context will contribute to a more accurate representation of Turkish epics.

**Keywords:** *Turkish epics, hero images, artificial intelligence*



**STUDENT VIEWS ON FACTORS AFFECTING INSTITUTIONAL BELONGING IN  
HIGHER EDUCATION<sup>1</sup>**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE KURUMSAL AİDİYETİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERLE  
İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>**

**Esra EREN<sup>1</sup>, Fayyad AL MOUBARAK<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Öğretim Teknolojileri  
Anabilim Dalı, Eskişehir, Eskişehir, Türkiye, ORCID ID: 0000-0001-5949-0516**

**<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Yükseköğretimin  
Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye,**

**ORCID ID: 0000-0001-9979-0505**

**Özet**

Aidiyet, ferдин kişiliğiyle uyumlu bir ortamda kendini önemli ve değerli hissetmesi; sosyal, kültürel ve psikolojik yönden bulunduğu çevreye ait hissetmesi ve bütünleşmesi, bu sayede güven ve memnuniyet duygusu yaşaması olarak tanımlanabilir. Literatürde, aidiyet kavramına yönelik yapılan tanımların; bağlanma, desteklenme, kabul görme, üyelik ve katılım gibi çeşitli duygularla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Eğitim örgütleri perspektifinden yükseköğretimde aidiyet, çalışanların ve öğrencilerin, üyeleri oldukları kuruma ilişkin algıları ve çevrelerindeki kişilerden aldıkları destekle gelişen genel bir üyelik duygusu olarak ele alınmaktadır. Akademik ortamda öğrencilerin güçlü bir aidiyet duygusuna sahip olmaları, hem akademik başarı hem de üniversite içi etkileşim ve devamlılık için belirleyici bir unsurdur. Öğrencilerin aidiyet düzeyinin artması, kurumda geçirdikleri süre boyunca derslere ve etkinliklere daha fazla katılım göstermelerini beklenir. Ancak kurumsal aidiyet pek çok faktörden (akademik, sosyal, kültürel, coğrafi-fiziki, kişisel vb.) etkilenmekte; hangi unsurun ne ölçüde etkili olduğu karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu araştırma, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye yönelik aidiyet duygusunu etkileyen faktörleri kendi görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülen çalışmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 76 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin aidiyet duygusunu etkileyen faktörleri altı ana kategori altında toplamıştır: Akademik faktörler, derslerin ilgi çekiciliği ve akademisyen desteğinin aidiyeti güçlendirdiğini, ancak program yoğunluğu ve akademik planlama eksikliklerinin olumsuz etkilediğini göstermiştir. Sosyal ve kültürel faktörler, arkadaş ilişkileri, öğrenci kulüpleri ve etkinliklerin aidiyeti pekiştirdiğini ortaya koymuştur. Duygusal ve kişisel faktörler, öğrencilerin üniversiteyi benimseme düzeylerinin bireysel motivasyon ve kariyer hedefleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Coğrafi-fiziki unsurlar ise kampüsün konumu, ulaşım ve altyapı imkanlarının aidiyet duygusunda belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, kurumsal aidiyetin tek bir değişkene indirgenemeyecek kadar çok boyutlu bir yapı olduğu ve akademik, sosyal, kültürel, fiziksel ve kişisel faktörlerden etkilendiği görülmüştür. Üniversitelerin, öğrencilerin sosyal-

<sup>1</sup> Bu çalışma ikinci yazarın, birinci yazarın danışmanlığında devam etmekte olan yüksek lisans tezinin verilerinin bir kısmından oluşmaktadır.

kültürel beklentileri, akademik gereksinimleri, fiziksel çevre koşulları ve kişisel-kariyer hedeflerini bütüncül biçimde ele alacak politikalar geliştirmesi, öğrenci aidiyetini artırmada kritik önem taşımaktadır.

**Anahtar kelimeler:** *Yükseköğretim, kurumsal aidiyet, öğrenci görüşleri*

### **Abstract**

Belonging can be defined as feeling important and valuable in an environment that is compatible with one's personality; feeling socially, culturally and psychologically belonging to and integrating with one's environment, and thus experiencing a sense of trust and satisfaction. In the literature, it is stated that the definitions of the concept of belonging are related to various feelings such as attachment, support, acceptance, membership and participation. From the perspective of educational organizations, belonging in higher education is considered as a general sense of membership that develops with the perceptions of employees and students about the institution they are members of and the support they receive from the people around them. In the academic environment, students' having a strong sense of belonging is a determining factor for both academic success and interaction and continuity within the university. As students' level of belonging increases, they are expected to participate more in classes and activities during their time at the institution. However, institutional belonging is influenced by many factors (academic, social, cultural, geographical-physical, personal, etc.) and the extent to which each factor is effective is complex. This study aims to examine the factors affecting students' sense of belonging towards the university they study in line with their own views. The participants of the study, which was conducted with phenomenology design, one of the qualitative research methods, consisted of 76 undergraduate students studying in different departments of a state university. The data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers and analyzed using descriptive analysis technique. The findings grouped the factors affecting students' sense of belonging under six main categories: Academic factors showed that the attractiveness of the courses and academic support strengthened belonging, but program intensity and lack of academic planning had a negative impact. Social and cultural factors revealed that friendships, student clubs and activities reinforced belonging. Emotional and personal factors show that students' level of university identification is linked to individual motivation and career goals. Geo-physical factors reveal that the location of the campus, transportation and infrastructure facilities are determinant in the sense of belonging. As a result, it is seen that institutional belonging is a multidimensional structure that cannot be reduced to a single variable and is influenced by academic, social, cultural, physical and personal factors. It is critical for universities to develop policies that will address students' social-cultural expectations, academic needs, physical environmental conditions and personal-career goals in a holistic manner to increase student belonging.

**Keywords:** *Higher education, institutional belonging, student views*

**A CONCEPT ANALYSIS STUDY ON THE DIFFERENCES BETWEEN DIGITAL  
AND TECHNOLOGICAL LEADERSHIP**  
**DİJİTAL VE TEKNOLOJİK LİDERLİK ARASINDAKİ FARKLAR ÜZERİNE BİR  
KAVRAM ANALİZ ÇALIŞMASI**

**Eda ÇİÇEK<sup>1</sup>, Ender KAZAK<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Arş. Gör., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, , ORCID 0000-0002-8847-2007

<sup>2</sup>Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID 0000-0001-5761-6330

**Özet**

Dijital dönüşüm dijital teknolojileri kullanarak yeni fırsatlar ve değerler yaratma; sosyal yapıları dijital teknolojilerle güçlendirme ve daha verimli hale getirme sürecidir. Okullardaki etkililiğin artırılması ve içinde bulunulan çağa uyum sağlamak için paydaşlarını dijital değişime uyum sağlamaya yönlendiren bir lidere ihtiyaç duyulmuştur. Alanyazında bu boşluğu doldurabilecek iki liderlik türü görülmüştür: dijital liderlik ve teknolojik liderlik. Çalışmada dijital liderlik ve teknolojik liderlik kavramlarının daha iyi anlaşılması ve kavram karmaşasına son vermek amaçlanmıştır ve bu nedenle Walker ve Avant'ın (2016) kavram analizi modeli kullanılmıştır. 2022 yılından 2025 yılına kadar yapılan çalışmalara yönelik Google Akademik ve YÖK Tez Ulusal Tez Merkezi'nde "dijital liderlik" ve "teknolojik liderlik" anahtar kelimeleri ile taranmıştır. Sonucunda makale ve tez dahil teknolojik liderlik ile ilgili 32 çalışma ile dijital liderlik ile ilgili 34 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar Walker ve Avant'ın (2016) kavram analizinin sekiz adımı göz önünde bulundurularak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada gerçekleştirilen kavram analizi sonucunda dijital liderlik ve teknolojik liderlik kavramlarının eğitim yönetimindeki rolleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu iki liderlik türünün birbirini tamamlayan ancak farklı yönleri olduğu belirlenmiştir. Dijital liderlik, eğitim politikalarını yeniden şekillendirme, dijital dönüşüm vizyonu oluşturma ve eğitim süreçlerini veri odaklı karar alma mekanizmaları ile destekleme süreçlerine odaklanırken; teknolojik liderlik, eğitimde altyapı oluşturma, BT destek süreçleri ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyon becerilerini geliştirme gibi teknik yönleri kapsamaktadır. Dijital liderlik kavramının, veriye dayalı karar alma, inovasyon yönetimi, dijital güvenlik ve etik kullanım gibi bileşenlerle şekillendiği görülmüştür. Teknolojik liderlik ise, altyapı yönetimi, eğitim teknolojileriyle entegrasyon ve teknik destek sağlama süreçlerini kapsamaktadır. Aynı zamanda dijital liderliğin eğitimde yenilikçi öğretim yöntemlerinin benimsenmesini ve öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının artırılmasını teşvik ettiğini göstermektedir. Ayrıca, dijital liderlik, okul yöneticilerinin dijital stratejiler geliştirmelerine ve dijital dönüşüm süreçlerini başarıyla yönlendirmelerine olanak tanımaktadır. Teknolojik liderlik ise, daha çok inovasyon süreçlerini yönlendiren ve teknolojik yenilikleri benimsemeye teşvik eden bir liderlik tarzı olarak eğitimdeki dönüşüm süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bu iki liderlik türü birbirini tamamlayan roller üstlenmekte olup, eğitimde etkili bir dijital dönüşümün sağlanabilmesi için dijital liderlik ve teknolojik liderlik modellerinin birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Dijital liderlik, teknolojik liderlik, kavram analizi.

## Abstract

Digital transformation is the process of creating new opportunities and values by using digital technologies; strengthening social structures with digital technologies and making them more efficient. In order to increase the effectiveness in schools and adapt to the current era, a leader was needed directing his stakeholders to adapt to digital change. There are two types of leadership that can fill this gap in the literature: digital leadership and technological leadership. The aim of the study is to better understand the concepts of digital leadership and technological leadership and to put an end to the concept confusion, and therefore the concept analysis model of Walker and Avant (2016) was used. Google Academic and Higher Education Thesis for studies conducted from 2022 to 2025 has been scanned with the keywords “digital leadership” and “technological leadership”. As a result, 32 studies related to technological leadership, including articles and theses, and 34 studies related to digital leadership were reached. The studies obtained were examined and interpreted by considering the eight steps of the concept analysis of Walker and Avant (2016). As a result of the concept analysis performed in the study, the roles of digital leadership and technological leadership concepts in educational administration were examined in detail and it was found that these two leadership types have complementary but different aspects. While digital leadership focuses on the processes of reforming education policies, creating a digital transformation vision and supporting educational processes with data-oriented decision-making mechanisms; technological leadership covers technical aspects such as building infrastructure in education, IT support processes, and developing teachers' technology integration skills. It has been seen that the concept of digital leadership is shaped by components such as data-based decision-making, innovation management, digital security and ethical use. Technological leadership, however, covers infrastructure management, integration with educational technologies and technical support provision processes. Furthermore, it shows that digital leadership encourages the adoption of innovative teaching methods in education and the improvement of students' digital literacy. In addition, digital leadership allows school administrators to develop digital strategies and successfully direct digital transformation processes. Technological leadership, on the other hand, contributes to the transformation processes in education as a leadership style that directs innovation processes and encourages the adoption of technological innovations. These two types of leadership assume complementary roles, and it was emphasized that digital leadership and technological leadership models should be considered together to ensure an effective digital transformation in education.

**Keywords:** Digital leadership, technological leadership, concept analysis.

## 1. GİRİŞ

Teknolojinin özellikle son 70 yılda ön görülemez hızla gelişmesi ve küreselleşmenin de etkisiyle örgütlerde dijitalleşme sürecini hızlandırmıştır (Balyer ve Öz, 2018: s, 809). Dijital araçların kullanılmasıyla ilişkili olarak örgütlerdeki yaşanan değişimleri ifade etmek amacıyla ise dijital dönüşüm kavramı ortaya çıkmıştır. Alan yazına bakıldığında dijital dönüşüm kavramı genellikle yenilik kavramı ile birbirinin yerine kullanılsa da (Osmundsen vd., 2018: s, 1) Bozkurt ve arkadaşları (2021: s, 40) dijital dönüşümü “dijital teknolojileri kullanarak yeni fırsatlar ve değerler yaratma; sosyal yapıları dijital teknolojilerle güçlendirme ve daha verimli hale getirme süreci” şeklinde tanımlamışlardır.

Dijital dönüşüm yönetim alanını etkilediği gibi eğitim yönetimi alanında da oldukça etkili olmuştur. Bu alanda çalışmaların sayısı artmış ve bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim alanında rağbet görmeye başlamıştır. Tarih boyunca farklı çağlar, farklı gereksinimler, farklı beceri ve tutumlar her zaman farklı liderlik teorilerine yol açmıştır. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl

tarımsal toplumdan endüstriyel geçişi tamamlamış; post-endüstriyel toplumun dijital topluma geçişinin ilk adımlarının atıldığı bir çağdır ve günümüzdeki liderlik türleri de bunu yansıtmaktadır (Wilson III, 2004, s.1). Sainger (2018: s, 3) örgütsel değişimin dijital dönüşümdeki önemini vurgulamış ve bu değişim için bir lidere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Zira dijital dönüşümü sağlamanın önündeki en büyük engel insanları aynı yönde harekete geçmesini sağlamaktaki başarısızlıktır (Ordu ve Nayır, 2021: s, 72). Ayrıca Keengwe, Kidd ve Kyei-Blankson (2009: s, 26) liderliğin teknolojiyi belirleme sürecini etkilediğini belirtmiş ve teknolojik girişimlerin misyonunu, vizyonunu ve hedeflerini açıkça ifade etmek için güçlü bir liderin varlığının önemini vurgulamışlardır. Alan yazın incelendiğinde eğitim yönetimi alanında bu boşluğu doldurabilecek iki farklı liderlik olduğu görülmüştür: dijital liderlik ve teknolojik liderlik. Dijital liderlik tarihsel olarak teknolojik liderlik kavramından sonra ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılda teknolojik liderlik kavramı yayımlanan makalelerde görülebilirken dijital liderlik 21. yüzyılda sahneye çıkmıştır. "Technological leadership" terimi, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren literatürde daha belirgin hale gelmiştir. Örneğin, Broadberry'nin 1993 yılında yayımladığı "Technological Leadership and Productivity Leadership in Manufacturing Since the Industrial Revolution: Implications for the Convergence Debate" başlıklı çalışması, bu kavramın erken kullanımına bir örnek teşkil etmektedir. "Digital leadership" terimi ise daha yakın dönemde çalışmalarda kullanılmaya başlanmıştır. Peter Fisk'in 2002 yılında yayımladığı "The Making of a Digital Leader" adlı çalışması, bu kavramın erken kullanımlarından biri olarak kabul edilmektedir. Fisk, dijital liderleri vizyoner, değişimi motive eden ve iş dünyasında yeni fırsatlar yaratan bireyler olarak tanımlamıştır. Bu bilgiler ışığında, "technological leadership" kavramının 1990'lı yıllarda, "digital leadership" kavramının ise 2000'li yılların başlarında literatürde belirginleşmeye başladığı söylenebilir. Fakat iki liderlik türü çoğunlukla birbirleri aralarındaki farklar bilinmediği ya da çok yakın liderlik türleri olmaları sebebiyle birbirlerinin yerine kullanılabilir. Yine de uygulama bakımından farklı özelliklere de sahiptirler.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada dijital liderlik ve teknolojik liderlik kavramları ve aralarındaki farkların daha iyi anlaşılması amacıyla kavram analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde kavramın temel bileşenleri ve fonksiyonu detaylı ve anlaşılır bir şekilde değerlendirilir. Dolayısıyla "dijital liderlik" ve "teknolojik liderlik" kavramlarının analizi için Walker ve Avant tarafından geliştirilen, sekiz aşamadan oluşan kavram analizi yöntemi kullanılmıştır. Walker ve Avant'ın modeli klasik ve geleneksel bir kavram analizi yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemin tercih edilme sebebi, Walker ve Avant modelinin kullanılan kavramları incelemek, tanımlamak, geliştirmek ve değerlendirmek açısından sistematik olarak irdelemesidir. Ayrıca kavram analizi yöntemleri arasından kullanımı kolay ve adımları daha anlaşılırdır. Walker ve Avant (2016) kavram analizini sekiz basamak altında incelemiştir:

1. Kavramın seçilmesi: Analiz edilmek istenen kavram belirlenir.
2. Amaç belirleme: Kavramın neden analiz edildiği ve ne gibi katkılar sağlanmak istendiği açıklanır.
3. Kavramın kullanımını inceleme: Kavramın literatürde, günlük dilde ve farklı disiplinlerde nasıl kullanıldığı araştırılır.
4. Tanımlayıcı özelliklerini belirleme: Kavramı benzersiz kılan temel özellikler saptanır.
5. Model vakalar tanımlama: Kavramın tam anlamıyla temsil edildiği örnek durumlar sunulur.

6. İlgili ve ilgisiz vakalar: Kavramla ilişkili ama tam olarak uymayan ya da tamamen ilgisiz durumlar belirlenir.
7. Öncül ve sonuçsal koşulları belirleme: Kavramın ortaya çıkmadan önceki ve sonraki koşulları incelenir.
8. Ampirik göstergeler belirleme: Kavramın ölçülebilir ve gözlemlenebilir yönleri belirlenir.

Çalışmada alan yazın incelemesi sürecinde Eğitim Yönetimi alanında Yök Tez’de dijital liderlik ve teknolojik liderlik çalışmalarında 2023 ve 2024 yıllarında artış olduğu görülmüştür. Bu nedenle 2022 yılından günümüze yapılan çalışmalara yönelik Google Akademik ve YÖK Tez Merkezi’nde “dijital liderlik” ve “teknolojik liderlik” anahtar kelimeleri taranmıştır. Sonucunda işletme, yönetim, mühendislik, hemşirelik, insan kaynakları, kamu yönetimi, bankacılık, sigortacılık, spor, toplam kalite, turizm ve eğitim alanında yazılmış 20 teknolojik liderlik tezi ve 12 Google Akademik makalesi ile 13 dijital liderlik tezi ve 21 Google Scholar makalesine ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar dijital liderlik ve teknolojik liderlik kavram analizi çerçevesinde incelenmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde Walker ve Avant’ın (1995) kavram analizi yönteminin adımları doğrultusunda “dijital liderlik” ve “teknolojik liderlik” kavram analizi gerçekleştirilmiştir.

#### 1. Adım: Kavramın seçimi

“Dijital Liderlik” ve “Teknolojik Liderlik” kavramları analiz edilecektir. Kavram analizi süreci, bu kavramların temel bileşenlerinin, ayırt edici özelliklerinin ve kavramsal çerçevesinin sistematik bir şekilde değerlendirilmesini içermektedir. Bu doğrultuda, ilgili literatür kapsamlı bir şekilde incelenerek kavramın tanımları, teorik temelleri ve kullanım alanları irdelenmiştir.

#### 2. Adım: Amaçları ve Hedefleri Belirleme

Bu çalışmanın temel amacı, “dijital liderlik” ve “teknolojik liderlik” kavramlarını açık ve tutarlı bir şekilde tanımlamak ve bu kavramların örgütsel yapı içerisindeki anlaşılabilirliğini artırmaktır. Ayrıca, dijital liderlik ve teknolojik liderlikle ilişkili temel bileşenleri belirleyerek, bu kavramların eğitim yönetiminde ve akademik araştırmalarda etkin bir şekilde kullanımını teşvik etmek hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra, dijital ve teknolojik liderlik kavramlarının analizi, liderlerin bu kavramları nasıl içselleştirdiğini ve örgütsel dönüşüm süreçlerinde nasıl kullandığını ortaya koyacaktır. Bu çalışma, ilgili literatüre dayalı olarak dijital ve teknolojik liderlikle ilgili araştırmalara katkı sağlamayı ve farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. Son olarak, dijital ve teknolojik liderlik kavramlarına yönelik bir analiz sunarak, eğitim yönetimi alanına ve örgütsel dönüşüm süreçlerine katkıda bulunabilecek işlevsel ve stratejik bir tanım geliştirmek hedeflenmektedir.

#### 3. Adım: Kavramın Kullanımını İnceleme

Dijital ve teknolojik liderlik kavramlarının tanımlanması ve kullanım alanlarının belirlenmesi, eğitim yönetimi açısından bu kavramların daha etkin şekilde kullanılmasına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle, öncelikli olarak dijital liderlik ve teknolojik liderlik kavramlarına ilişkin tanımlar ve bu kavramların farklı disiplinlerdeki kullanım alanları incelenmiştir.

Literatürde dijital liderlik ve teknolojik liderlik kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilir. İngilizce literatürde dijital liderlik (digital leadership) daha çok dijital dönüşüm süreçlerini yöneten, organizasyonları dijital teknolojilere adapte eden liderleri tanımlarken (De Araujo vd., 2021: s, 47), teknolojik liderlik (technological leadership) inovasyon süreçlerini yöneten ve organizasyonların teknolojik yenilikleri benimsemesini

sağlayan liderleri ifade etmektedir (Anderson ve Dexter, 2005: s, 73). Dijital liderlik, organizasyonların teknolojiye dayalı iş süreçlerini ve stratejik dönüşümünü yönetme yetkinliği olarak tanımlanabilir (Çelik, 2023: s, 84). Teknolojik liderlik ise yenilikçi teknolojilerin keşfi, benimsenmesi ve etkin yönetimi süreçlerini içeren daha teknik bir liderlik biçimidir (Çalık vd., 2019: s, 84). Günümüzde hızla dijitalleşen dünya ve teknolojik gelişmelerin önemi dikkate alındığında, bu liderlik türlerine yönelik yeni yönetim yaklaşımlarının ve stratejilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Dijital ve teknolojik liderlik, örgütsel dönüşüm, stratejik yönetim ve akademik araştırmalarda giderek daha fazla önem kazanmakta ve kapsamı sürekli genişleyen bir kavram haline gelmektedir (Özbozkurt, 2019b, 211; Yeşilkuş, 2020, 138) .

#### a. Dijital liderlik kavramının tanımları

Dijital liderlik gündelik hayatta karşımıza çıkan bir kavram değildir. TDK'nın bu kavrama yönelik bir tanımının olmaması da buna bir kanıt olarak gösterilebilir. Akademik olarak ise farklı alanlarda farklı tanımlara sahip olduğu söylenebilir. Yukarıda sıralanan alanların neredeyse tamamında en yaygın kullanılan tanım Sheninger'in (2019: s, 3) bireylerin ve kurumların amaçlarına ulaşmasını sağlamak amacıyla, internet teknolojileri, kişiselleştirilmiş mobil cihazlar ve dijital araçların stratejik ve etkili bir şekilde kullanılması süreci tanımlar. Bir diğeri ise El Sawy ve arkadaşları'nın (2016: s, 142) yaptığı işletmelerin ve iş ekosistemlerinin dijital dönüşümde stratejik başarıya ulaşmasını sağlayan, doğru kararları alarak dijitalleşme süreçlerini yönlendirme yetkinliğidir. Bu iki tanım eğitim yönetimi alanında en çok kullanılan ve ortak olarak görülen tanımlardır.

Türkiye'den ise Çelebi'nin (2021: s, 72) dijital liderliği işletmelerin ya da kurumların dijital dönüşüm süreçlerini etkin bir şekilde yönetme yetkinliği olarak tanımlamasına sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Çelebi'ye göre dijital liderler, teknolojiyi stratejik bir araç olarak kullanarak kurumlarını dijital çağın gerekliliklerine uyumlu hale getirir ve sürdürülebilir bir rekabet avantajı sağlar. Bunlara ek olarak Yusof ve arkadaşları (2019: s, 1482) ise dijital liderliği, mobil cihazlar, iletişim uygulamaları ve web uygulamaları gibi dijital teknolojilerin okul liderlerinin liderlik uygulamalarına okullarda teknoloji kullanımında sürdürülebilir bir değişime doğru entegrasyonu olarak tanımlanmaktadır. Kısacası, dijital liderlik liderlerin, kaynakların, donanımın ve teknolojinin birleşimi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Agustina ve arkadaşlarının (2020: s, 28) yönü belirleyebilen, başkalarını etkileyebilen, bilgiye erişim yoluyla sürdürülebilir değişimi başlatabilen ve gelecekte okulların başarısı için önemli olan değişiklikleri öngörmek için ilişkiler kurabilen liderlik tanımı da yaygındır.

İşletme alanında ise ağırlıklı olarak Oberer ve Erkollar'ın (2018) tanımı kullanılmaktadır. Onlara göre dijital liderlik (Liderlik 4.0), yeniliğe odaklanan, hızlı, iş birliğine dayalı ve takım odaklı bir yaklaşımdır. Liderin kişisel yetkinliği, düşünce yapısı ve yeni yöntemleri uygulama becerisi, dijital liderliğin temel bileşenleridir. Tasarım odaklı düşünme, organizasyonların kârlılık, verimlilik ve müşteri memnuniyetini artırarak Endüstri 4.0 sürecine uyum sağlamasına yardımcı olur ( s. 409).

Toplam kalite ve strateji gibi alanlarda ise Fisk (2002) ortak olarak kullanmıştır. Fisk'e göre dijital liderlik, değişen iş dünyasında belirsizlik ve karmaşıklığı yönetme becerisidir. Dijital liderler, yenilikçi düşünme, çevik karar alma ve dönüşüm süreçlerini etkin yönetme yetkinlikleriyle öne çıkar. Hiyerarşik yapıların ötesinde iş birliğine dayalı bir yönetim anlayışı benimseyerek, organizasyonlarını dinamik pazar koşullarına adapte eder ve sürdürülebilir büyüme sağlar (s. 49-50)

b. Teknolojik liderlik kavramının tanımları

Genel olarak bakıldığında Türkiye’de yayımlanan çalışmaların neredeyse hepsinin Eğitim Yönetimi alanında yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla kullanılan teknolojik liderlik özellikle lisansüstü tezlerde eğitim alanında tanımlanmıştır. Durnalı, Banoğlu, Can ve Tanzer’in teknolojik liderliğe yönelik tanımları sıklıkla kullanılmıştır. Durnalı 2019’da yayımladığı çalışmada eğitimde teknolojik liderliğin, öğretim süreçlerinin yönetiminde insan ve materyal kaynaklarının etkili kullanımını sağlamak için bilgi ve iletişim teknolojilerinin stratejik bir araç olarak konumlandırılmasını gerektiğini belirtmiştir. Bu liderlik anlayışı, okul içi ve dışı paydaşların (veli, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler vb.) eğitim sürecine etkin katılımını destekleyecek politika ve stratejilerin oluşturulmasını ve uygulanmasını içerir. Böylece eğitim örgütleri, yönetim süreçlerinde teknolojiye dayalı yenilikçi yaklaşımlar geliştirerek öğretmenler ve öğrenciler için sürdürülebilir bir dijital öğrenme ortamı oluşturur. Banoğlu ise Teknolojik Liderlik Ölçeği geliştirdiği çalışmada (2011) teknoloji lideri olarak okul müdürünü, eğitim süreçlerini teknoloji ile bütünleştirerek dijital dönüşümü yönlendiren bir eğitim lideri olarak betimlemektedir. Bu liderlik kapsamında, eğitim ve yönetim teknolojilerinin etkili kullanımını sağlamak için mevcut okul kaynaklarını verimli bir şekilde yöneten ve gerektiğinde ek finansman sağlayan bir stratejik planlayıcı rolü üstlenir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim teknolojileri alanındaki mesleki gelişim süreçlerini yakından takip ederek, onların dijital becerilerini artırmaya yönelik destek mekanizmaları oluşturur. Teknoloji lideri, öğretim faaliyetlerini ve öğrenci başarısını dijital platformlar üzerinden izleyerek veri odaklı karar alma süreçlerini teşvik ederken, okul-çevre iletişimini de teknolojik araçlarla güçlendiren bir yönetim anlayışını benimser. Can (2003: s, 94) ise teknolojik liderliği örgüt çalışanlarının potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için teknolojiyi etkin bir araç olarak kullanan ve çalışanlarını bu teknolojileri benimsemeye teşvik eden bireyler olarak tanımlamaktadır. Teknolojik liderlik, sadece dijital araçları yönetmekle kalmayıp, aynı zamanda kurum içindeki bireyleri dijital dönüşüme hazırlayan ve onları teknoloji odaklı çalışma kültürüne adapte eden bir liderlik yaklaşımıdır. Son olarak Tanzer (2004), teknolojik lideri, örgütsel süreçlerde teknolojinin etkin ve verimli kullanımını sağlamak amacıyla gerekli düzenlemeleri yapan, stratejik kararlar alarak organizasyonu bu doğrultuda yönlendiren birey olarak tanımlamaktadır. Teknolojik lider, çalışanları motive ederek onları teknoloji odaklı yeniliklere adapte eden, aynı zamanda teknolojiyi etkin bir araç olarak kullanmalarını teşvik eden bir yönetici rolü üstlenir.

En yaygın kullanılan tanım ise Anderson ve Dexter’a aittir. Eğitim yönetimi bağlamında Anderson ve Dexter (2005), teknolojik liderleri, kurum genelinde eğitim teknolojilerinin benimsenmesini sağlayan, bu doğrultuda stratejik planlamalar yapan ve kaynakların etkin kullanımını yönlendiren bireyler olarak ele almaktadır. Bir diğeri ise Valdez’in 2004 yılında yaptığı tanımdır. Teknolojik liderliği eğitim ve öğretim süreçlerinde teknolojinin etkili entegrasyonunu sağlamak amacıyla yenilikçi bilgi, politika ve stratejilerin geliştirilmesini gerektiren bir yönetim işlevi olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda, teknolojik liderler öğretmenlerin teknoloji destekli öğretim yöntemlerini benimsemelerine rehberlik ederek, öğrenme ortamlarının dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlamasını hedeflemektedir (Valdez, 2004: s, 6 - 12).

#### 4. Adım: Tanımlayıcı Özelliklerini Belirleme

##### a. Eğitim Yönetimi Bağlamında Dijital Liderliğin Tanımlayıcı Özellikleri

Dijital liderlik, eğitim yönetimi bağlamında yalnızca teknolojik araçları etkin kullanma becerisi değil, aynı zamanda eğitim kurumlarını dijital dönüşüme uyarlayan stratejik bir liderlik anlayışıdır. Eğitimde dijital liderlik, öğretim süreçlerinin, yönetim modellerinin ve organizasyon kültürünün teknoloji, veri ve yenilikçi yaklaşımlar doğrultusunda yeniden



yapılandırılmasını gerektirir. Dijital liderliğin eğitim yönetimi alanındaki tanımlayıcı özellikleri erişim sağlanan makalelerin taranması sonucu aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. **Stratejik Vizyon ve Dönüşüm Liderliği:** Dijital liderler, organizasyonlarının dijitalleşme sürecinde vizyoner bir bakış açısına sahip olup, teknolojiyi yalnızca bir araç olarak görmek yerine iş süreçlerine entegre ederek rekabet avantajı sağlar (Aydın, 2022: s, 24).
2. **Dijital Pedagojiye Hakimiyet ve Teknoloji Entegrasyonu:** Dijital liderler, eğitim ortamlarını teknoloji destekli öğrenmeye uygun hale getirme yetkinliğine sahip olmalıdır. Eğitimde dijital liderlik, ders materyallerinin dijitalleştirilmesi, uzaktan eğitim modellerinin uygulanması ve öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin geliştirilmesi gibi süreçleri yönetmeyi içerir (Kaya ve Usluel, 2011: s, 60; Haelermans ve Blank, 2012: s, 891; Çapraz, 2023: s, 32).
3. **Eğitim Kurumlarında Kültürel Dönüşüm ve Adaptasyon:** Dijital liderlik, eğitim kurumlarında dijital kültürün oluşmasını sağlamakla da ilgilidir. Dijital dönüşümün başarılı olabilmesi için, öğretmenler ve öğrenciler arasında dijital farkındalığın artırılması ve eğitim politikalarının dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Tan ve Koç, 2024: s, 16).
4. **Dijital Okuryazarlık ve Veri Temelli Karar Alma:** Eğitim yönetimi dijital liderlik, veri temelli karar alma süreçlerini benimsemeyi gerektirir. Eğitim yöneticileri, öğrenci performans verilerini analiz ederek öğretim süreçlerini iyileştirme, öğretmen değerlendirmelerini nesnel ölçütlere dayandırma ve okul yönetiminde dijital platformları aktif kullanma yetkinliğine sahip olmalıdır (Balyer ve Oz, 2018: s, 825; Navaridas-Nalda vd., 2020, s.9; Güvener ve Çilingir, 2024: s, 40).
5. **İşbirliği ve Dijital İletişim Becerileri:** Eğitimde dijital liderlik, yalnızca kurumsal süreçleri değil, aynı zamanda öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki dijital iletişim ve işbirliğini de kapsar. Dijital liderler, çevrim içi eğitim platformlarının kullanımını teşvik etmeli, okul yönetimi süreçlerinde dijital araçlardan yararlanarak eğitim paydaşları arasında etkili bir iletişim ağı oluşturmalıdır (Dönmez ve Sincar, 2008: s, 16; Çapraz, 2023: s, 18)
6. **Eğitimde Esneklik ve Yenilikçi Öğrenme Modelleri:** Dijital liderlik, geleneksel eğitim modellerinin ötesine geçerek esnek ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını benimsemeyi gerektirir. Eğitim yöneticileri, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun dijital çözümler sunarak eğitimde fırsat eşitliği sağlamalıdır (Kaya ve Usluel, 2011: s, 55, 58, ; Haelermans ve Black, 2012; Peker, 2022: s, 20; Çapraz, 2023: s, 32)
7. **Risk Yönetimi ve Dijital Güvenlik Politikaları:** Eğitim yöneticilerinin dijital liderliği, okullarda siber güvenlik politikalarının oluşturulmasını ve öğrenci verilerinin korunmasını da kapsar. Güvenli dijital öğrenme ortamları oluşturmak için, eğitim kurumlarında dijital güvenlik politikaları belirlenmeli ve veri mahremiyeti konusunda farkındalık yaratılmalıdır (Pavlova vd., 2020: s, 241-242)
8. **Dijital Öğretmen Eğitimi ve Sürekli Mesleki Gelişim:** Eğitimde dijital liderler, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini teşvik ederek onların dijital okuryazarlık becerilerini artırmalıdır. Öğretmenlerin dijital öğretim tekniklerine hâkim olmaları için sürekli eğitimler düzenlenmeli ve destekleyici dijital kaynaklar sunulmalıdır (Özkurt, 2022: s, 55; Tan ve Koç, 2024: s, 12, 17)
9. **Eğitim Yönetiminde Verimlilik ve Süreç Optimizasyonu:** Dijital liderler, okul yönetim süreçlerini daha verimli hale getirmek için dijital araçları kullanmalıdır. Öğrenci kayıt

sistemleri, öğretmen değerlendirme süreçleri ve akademik takvim yönetimi gibi konularda dijital çözümler uygulanarak eğitim kurumlarının işleyişi optimize edilmelidir (Küçükali ve Coşkun, 2021: s, 128; Mert, 2024: s, 121).

10. Eğitimde Dijital Kültürü Güçlendirme ve Örgütsel Bilgelik: Dijital liderlik, eğitim ortamlarında dijital kültürün yerleşmesini sağlamayı da içerir. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için dijital okuryazarlık seviyelerini artırmaya yönelik stratejiler belirlenmeli ve eğitim sisteminde dijital dönüşümün sürdürülebilir olması için yapısal reformlar uygulanmalıdır (Aydın, 2022: s, iii).

#### b. Eğitim Yönetimi Bağlamında Teknolojik Liderliğin Tanımlayıcı Özellikleri

Eğitim yönetiminde teknolojik liderlik, dijital dönüşümü yönlendiren, stratejik planlamalar yaparak eğitimde teknoloji tabanlı yenilikleri etkin şekilde kullanmayı amaçlayan bir liderlik anlayışıdır. Teknolojik liderler, vizyoner bakış açısıyla yenilikçi çözümler üretir, dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlamak için sürekli öğrenmeyi ve profesyonel gelişimi teşvik eder. Veriye dayalı karar alma mekanizmaları ile eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluştururken, öğretmen ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik sürekli mesleki gelişim fırsatları sunar. Siber güvenlik, veri gizliliği ve dijital etik konularında güvenli bir öğrenme ekosistemi oluşturarak, eğitimde dijital vatandaşlık bilincini yaygınlaştırır. Uzaktan eğitim teknolojileri, anlık veri paylaşımı ve interaktif dijital içerikler sayesinde, eğitimde erişilebilirlik artırılarak daha yenilikçi, dinamik ve sürdürülebilir öğrenme ortamları oluşturulmaktadır.

1. Vizyonerlik: Vizyoner liderlik, eğitimde teknolojik dönüşümün yönlendirilmesini ve stratejik teknoloji entegrasyonlarını sağlamayı gerektirir. Liderler, gelecekteki dijital gelişmeleri öngörerek kurumlarını inovasyona ve dijitalleşmeye adapte etmelidir ( ISTE, 2022; İş ve Aba, 2023: s, 58; Yumuşak ve Çoruk, 2023: s, 2135).
2. Yenilikçilik ve Adaptasyon: Teknolojik liderler, dijital yenilikleri takip eder, yeni sistemleri entegre eder ve organizasyonu teknolojik değişime adapte eder. Dijital çağda rekabet avantajı elde etmenin yolu, inovasyonu teşvik eden bir liderlikten geçer ( Öztaş, 2013: s, 53; Koç vd., 2023: s, 78).
3. Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Teknolojik liderler, eğitim süreçlerini dijitalleşmeye uyarlayarak öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojiye dayalı eğitim araçlarını etkili kullanmalarını sağlar. Dijital çağın öğrenme kültürü, yenilikçi eğitim ortamlarının oluşturulmasını teşvik eder (ISTE, 2009; Cantürk ve Aksu, 2017: s, 34 ;İslam vd., 2022: s, 3862; Öz, 2023: s, 26).
4. Profesyonel Gelişim ve Öğrenme: Teknolojik liderler, kendi gelişimlerini sürekli kılmalı ve ekiplerini de profesyonel gelişime teşvik etmelidir. Dijital yetkinlikleri artırmak, liderlerin değişen dünyada etkin olmalarını sağlar ( Baş vd., 2024: s, 1525).
5. Stratejik Yönetim: Teknolojiyi etkili yönetmek, örgütsel hedeflere ulaşmada büyük rol oynar. Teknolojik liderler, veriye dayalı karar alma mekanizmaları kurarak kurumlarını daha verimli hale getirir (Gevrek ve Çebi, 2023: s, 4218; Kalkan ve Topçu, 2024: s, 249-250; Yürükcü, 2024: s, 692).
6. İletişim ve İşbirliği: Teknolojik liderler, ekipleri arasındaki iletişimi geliştirmek için dijital platformları kullanır. Uzaktan çalışma, anlık veri paylaşımı ve dijital koordinasyon, liderlerin etkin işbirliği sağlamasını destekler (Hughes ve Burke, 2014: s, 1; Cantürk, 2016, s. 21; Çakıcı, 2023: s, 13).

7. Dijital Vatandaşlık: Teknolojik liderler, kurumlarında dijital güvenliği sağlamak, etik kurallar çerçevesinde teknoloji kullanımını teşvik etmek ve çalışanları siber farkındalık konusunda bilinçlendirmekle yükümlüdür (NETS-A, 2009; Orhan vd., 2014: s, 71; ISTE, 2016).
8. Ölçme ve Değerlendirme: Veriye dayalı analizler, teknolojik liderlerin en güçlü araçlarından biridir. Yapay zeka destekli değerlendirme sistemleri, eğitim ve yönetim süreçlerinde doğruluğu artırır ve liderlerin daha stratejik kararlar almasını sağlar (Durnalı, 2018: s, 13; Sağbaşı, 2019: s, 112).

##### 5. Adım: Model Vakalar Tanımlama

###### a. Eğitim Yönetimi Alanında Dijital Liderlik Model Vakası

X hanım, eğitim hayatına yıllarını vermiş, deneyimli bir okul müdürüdür. Teknolojiyle arası hiçbir zaman çok iyi olmamıştır fakat öğrencilerinin ve öğretmenlerinin değişen dünyaya ayak uydurması gerektiğini biliyordur. Büyük çaplı bir dijital dönüşüm başlatacak teknik bilgiye ya da bütçeye sahip olmadığını farkındadır, ama küçük adımlarla da büyük etkiler yaratabileceğini düşünmüştür. X Hanım, okulunda dijital dönüşümü başlatmak istiyor, ancak bunu öğretmenler ve öğrenciler için erişilebilir ve sürdürülebilir hale getirmeyi amaçlıyordu. Teknolojiyi sadece bir araç olarak değil, öğrenme süreçlerini dönüştüren bir yapı taşı olarak görüyordu. Ancak dijital dönüşüm, sadece donanım satın almakla gerçekleşmemektedir. Dijital okuryazarlık, stratejik düşünme ve yenilikçi yaklaşımlar gerektirir. Bu yüzden X Hanım, okulunda dijital liderliğin temel bileşenlerini içeren bir yol haritası oluşturur.

Okulda teknolojiyi daha verimli kullanmanın yollarını ararken, ilk olarak öğretmenlerle konuşmaya karar verir. Öğretmenlerin akıllı tahta ve EBA platformlarını daha etkin kullanmaları için bir öğretmenin diğer öğretmenlere bilgi aktarımında bulunacağı “Dijital Paylaşım Saatleri”ni başlatır. Bu sayede öğretmenleri kendi aralarında teknolojiye dair bilgi paylaşımlarını teşvik etmiş ve zamanla derslerini dijital araçlarla daha verimli hale getirmeye başlamışlardır. Ayrıca öğrencilerin de teknoloji okuryazarlığını artırmak için her ay bir günü “Dijital Güvenlik Günü” olarak belirmiş ve öğrencilerin dijital dünyada bilinçli bireyler olmalarını sağlamıştır. Okulda teknolojik altyapının da iyileştirilmesi için ise internet bağlantısını güçlendirmek için yerel belediyeden destek istemiş, okuldaki eski bilgisayarları tamir ettirerek okul kütüphanesinde küçük bir bilgisayar köşesi oluşturmuştur. Öğretmenler arasındaki iş birliğini artırmak için ise bir “Dijital Eğitim Paylaşım” sürecini başlatmıştır. Zamanla, okulda teknoloji korkulan bir şey olmaktan çıkıp, günlük eğitimin doğal bir parçası haline gelmeye başlamıştır. X Hanım, büyük çaplı bir dijital devrim yaratmamıştır ancak küçük dokunuşlarla okulda köklü bir dönüşüm başlatmıştır.

X Hanım’ın çabaları sayesinde öğretmenler teknolojiyi sadece bir araç olarak değil, eğitim süreçlerini dönüştüren bir güç olarak görmeye başlamışlar. Öğrenciler, teknoloji tüketicisi olmaktan çıkarak, dijital üreticiler haline gelmişlerdir. Veliler ise çocuklarının dijital dünyada bilinçli bireyler olmalarını desteklemeyi öğrenmişlerdir. Çünkü dijital liderlik, teknolojiyi sadece kullanmak değil, onu eğitimin her yönüne entegre edebilmektir.

###### b. Eğitim Yönetimi Alanında Teknolojik Liderlik Model Vakası

Y Bey, teknolojiye yatkın ve sistemleri geliştirmeyi seven bir okul müdürüdür. Eğitimin teknoloji ile daha etkili hale gelebileceğini biliyordur ve bu yüzden okulunun teknolojik altyapısını iyileştirmek için harekete geçmiştir. Büyük değişimler yaratmak için büyük bütçelere ihtiyaç duyulduğunu düşünenlere katılmıyordu; önemli olan eldeki imkanları en verimli şekilde kullanmaktır.

Bu amaçla ilk önce okulun internet altyapısını güçlendirmek için yerel belediye ve birkaç teknoloji ile görüşmüş ve internet altyapısını güçlendirmiştir. Okuldaki akıllı tahtaların daha etkin kullanımı için ise küçük atölyeler düzenlemiştir. Bu sayede öğretmenler, dijital ders materyalleri oluşturmaya, sınıf içi interaktif uygulamalar geliştirmeye başlamışlardır. Öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji okuryazarlığını artırmak için kütüphanede bir teknoloji merkezi oluşturmuştur. Eski bilgisayarları tamir ettirmiş, birkaç yeni tablet aldırması ve öğrencilerin araştırma yapabileceği, programlama öğrenebileceği bir alan oluşturmuştur. Öğrenciler burada, kodlama, yapay zeka, 3D tasarım gibi konular üzerine küçük projeler yapmaya başlamıştır. Öğrencilerin teknolojiye sadece tüketici olarak değil, üretici olarak yaklaşması için STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) ve robotik kodlama derslerini yaygınlaştırmıştır. Küçük bir bütçeyle, robotik kodlama kitleri satın almış ve bir robotik kulübü kurulmasını sağlamıştır. Ayrıca ders programlarını ve ödev takibini dijital hale getiren bir platform kurdu. Böylece öğretmenler, öğrencilerin ödevlerini ve sınavlarını çevrimiçi olarak takip edebiliyor, değerlendirme süreçlerini hızlandırabilmiştir. Öğrenci verilerinin güvenliğini sağlamak için bir siber güvenlik planı oluşturmuştu ve öğrencilere buna yönelik eğitim verilmiştir. Okul bilgisayarlarına veri sızıntılarını önleyecek güvenlik yazılımları yüklenmiştir. Birkaç yıl içinde, Y Bey'in liderliği sayesinde okul modern eğitim teknolojilerine adapte olmuştur. Öğrenciler, sadece ders dinleyen bireyler olmaktan çıkmış, teknoloji üreten ve kullanmayı bilen bireyler haline gelmiştir. Öğretmenler, derslerini daha dinamik hale getirecek dijital araçları nasıl kullanacaklarını öğrenmiş, okuldaki internet ve teknolojik altyapı güçlenmiştir.

Y Bey, teknolojiyi sadece bir araç olarak değil, eğitimin merkezine entegre edilmesi gereken bir unsur olarak gören bir teknolojik liderdi. O, büyük bütçelere veya devrim niteliğinde değişimlere ihtiyaç duymadan, adım adım okulunu teknolojiye uyumlu hale getirmiştir. Ve bu süreç, öğrencilerin hayatlarını kalıcı olarak değiştiren bir dönüşüme dönüşmüştür.

## 6. Adım: İlgisiz Vakalar

### a. Eğitim Yönetimi Alanında Dijital Liderlik ile İlgisiz Vaka

Müdür A Bey, okulunda dijitalleşmeyi teşvik ettiğini düşünen bir eğitim yöneticisidir. Okula projeksiyon cihazları, akıllı tahtalar ve hızlı internet bağlantısı kazandırmış, öğretmenlere EBA kullanımına yönelik birkaç eğitim aldırması. Dışarıdan bakıldığında, A Bey dijital dönüşüme öncülük ediyormuş gibi görünüyordur.

Ancak, bu teknolojilerin nasıl kullanıldığına dair stratejik bir yönlendirme yapmıyordu. Öğretmenleri akıllı tahtaların kullanılmasını söylüyor ama nasıl daha etkili hale getirebilecekleri konusunda rehberlik etmiyordu. EBA platformu okuldaki herkesin erişimine açıktır ama öğretmenler onu kullanmayı zor bulduğu için geleneksel defter ve kitap yöntemlerine devam ediyordu. A Bey, okulda dijitalleşme kültürü oluşturmak yerine, sadece teknolojiyi fiziksel olarak temin eden bir yönetici olarak hareket ediyordu. Öğrencilerin dijital okuryazarlığını artırmaya yönelik herhangi bir sistematik program başlatmadığı gibi, öğretmenlerin ders içeriklerini Web 2.0 araçlarıyla daha etkileşimli hale getirmeleri için de teşvik edici bir adım atmıyordu. Öğretmenlerden dijitalleşmeye yönelik gelen rehberlik taleplerini ise zaten sistemlerin olduğunu belirterek süreci öğretmenlerin kendi başına çözmesi gerektiğini düşünmektedir. Sonuç olarak A Bey'in yönetimi altında okul dijital araçlarla donatılmıştır ama bunlar stratejik olarak kullanılmıyordu. Öğretmenler, teknolojiyi etkin kullanmak için desteklenmediğinden dijitalleşmeye tam anlamıyla adapte olamıyordu. Öğrenciler teknolojiyi öğrenme sürecinde aktif bir araç olarak değil, sadece geleneksel yöntemin ek bir parçası olarak kullanıyordu. Dijital liderlik sadece teknoloji getirmek değil, eğitim süreçlerini dijital kültüre uygun hale getirmektir. A Bey ise bu dönüşümü yönetemediği

için tam anlamıyla bir dijital lider değildir. Dijital liderlik, teknolojiyi sadece fiziksel bir araç olarak değil, öğrenme süreçlerini dönüştüren bir unsur olarak kullanır. A Bey ise sadece teknolojiyi okula kazandırmış ama kültürel dönüşümü yönetmemiştir.

#### b. Eğitim Yönetimi Alanında Teknolojik Liderlik ile İlgisiz Vaka

B Hanım, teknolojiye ilgi duyan ve okulunda teknolojik altyapıyı güçlendirmek için büyük çaba harcayan bir okul müdürüdür. Göreve geldikten sonra okulun internet altyapısını yenilemiş, her sınıfa interaktif tahtalar yerleştirmiş ve öğretmenler için yeni dizüstü bilgisayarlar sağlamıştır. Öğretmenlerden teknolojik araçların nasıl kullanılacağına yönelik gelen rehberlik taleplerini ise zaten sistemlerin ve teknolojik araçların zaten bulunmakta belirterek öğretmenlerin bu teknolojiyi nasıl daha etkili hale getireceklerini kendilerinin keşfetmesi gerektiğini düşünmektedir. Çünkü o, okulun teknolojik altyapısını sağlamakla görevlidir ama bu teknolojinin nasıl eğitime katkı sunacağını derinlemesine düşünmemiştir. Oysa teknolojik liderlik, sadece fiziksel donanım sağlamak değil, bu teknolojinin etkin kullanımını ve sürdürülebilirliğini sağlamak demektir. Kısaca B Hanım, okulun teknolojik altyapısını güçlendirmiştir ama öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojiyi nasıl kullanacakları konusunda destek sağlamıyordu. Öğretmenlerin dijital araçları pedagojik olarak nasıl entegre edeceklerini keşfetmelerini bekliyordu ama rehberlik sunmuyordu. Öğrencilere yeni teknoloji sunulmuştur ama onları nasıl kullanacakları konusunda sistematik bir yönlendirme yapılmamıştır. Teknolojik liderlik sadece altyapıyı güçlendirmek değil, bu teknolojilerin etkili kullanılmasını sağlamak ve sistematik bir değişim yaratmaktır. B Hanım ise bunu başaramadığı için tam anlamıyla bir teknolojik lider olamamıştır. Zira B Hanım, okulun internet altyapısını geliştirmiş, yeni cihazlar almış ve öğretmenlere yeni araçlar sunmuş olabilir. Ancak bu teknolojilerin nasıl kullanılacağını planlamadığı için gerçek bir teknolojik lider olamamıştır. Gerçek bir teknolojik lider, öğretmenlere rehberlik eder, öğrencilerin teknolojiyle nasıl üretken hale gelebileceğini düşünür ve teknolojiyi eğitim sürecine etkili bir şekilde entegre eder. B Hanım ise teknolojiyi sağlamış ama dönüşümü yönetmemiştir. Bu vaka, teknolojik liderlik ile ilgili olan ancak tam anlamıyla uymayan bir örnektir. Altyapı vardır ama sürdürülebilirlik yoktur, teknoloji vardır ama yönlendirme eksiktir, dönüşüm planı vardır ama rehberlik edilmemiştir.

#### 7. Adım: Kavramla İlgili Hazırlayıcı Faktörlerin ve Sonuçların Belirlenmesi

Walker ve Avant'ın (1995) kavram analizine göre hazırlayıcı faktörler, bir kavramın ortaya çıkmasını sağlayan temel koşulları ve ortamları ifade eder. Bu faktörler, kavramın gelişmesi için gerekli olan dışsal ya da içsel dinamikleri, eğitimdeki değişim süreçlerini, teknolojik gereklilikleri veya kültürel ve örgütsel koşulları kapsayabilir. Bu bağlamda, dijital ve teknolojik liderlik gibi kavramlar, teknolojinin hızlı gelişimi, dijitalleşme ihtiyacı ve eğitimdeki dönüşüm gibi faktörlerden etkilenir. Sonuçlar ise, kavramın uygulanmasının ardından elde edilen etkileri, değişimleri ve gelişmeleri tanımlar. Eğitimde dijital liderliğin benimsenmesi, öğrencilerin dijital okuryazarlığının artması, öğretmenlerin dijital araçları etkin şekilde kullanmaya başlaması gibi sonuçlar, teknolojik liderliğin uygulanabilirliğini gösterir. Bu sonuçlar, kavramın ne kadar etkin kullanıldığını ve örgütsel değişim üzerinde nasıl bir etki yarattığını değerlendirir.

Dijital liderlik kavramının ortaya çıkmasını sağlayan koşullar dijital dönüşüm ihtiyacı (kurumların dijitalleşme zorunluluğu), uzaktan eğitim veya hibrit eğitim gibi yeni eğitim modelleri, veri odaklı yönetim anlayışının yükselişi, sosyal medyanın, yapay zekânın ve bulut teknolojilerinin yaygınlaşması ve dijital vatandaşlık ve siber güvenlik farkındalığının artması olarak sıralanabilir (Sheninger, 2019). Dijital liderlik, eğitimde dijital dönüşümün yönetilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimde dijitalleşme, öğretim süreçlerinin dijital

araçlarla entegre edilmesini gerektirir. Eğitim kurumlarının dijitalleşme zorunluluğu, öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılmasını, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını geliştirmeyi ve dijital araçları etkin kullanabilmelerini sağlamayı hedefler. Bu dönüşüm, dijital liderlerin eğitimin her seviyesinde teknolojiyi benimsemelerini ve stratejik olarak yönetmelerini zorunlu hale getirir (Hughes & Savoie, 2020: s, 5). Pandemi sonrası dönemde, hibrit eğitim modeli hızla eğitim sistemine entegre edilmiştir. Bu modelde, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim yöntemlerinin birleşimiyle öğretim süreçleri daha esnek hale gelmiştir. Hibrit eğitim, dijital liderliğin eğitimde daha güçlü bir şekilde benimsenmesini ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uyum sağlama yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Dijital liderler, bu tür modellerin başarılı bir şekilde entegrasyonu için stratejiler geliştirir ve öğretmenlere rehberlik eder (Avidov-Ungar, 2022: s, 100). Eğitimde dijital liderlik, veri odaklı yönetim anlayışının yaygınlaşmasında önemli bir rol oynar. Teknolojik araçlar ve veri analitiği kullanılarak, okul yöneticileri eğitimde daha stratejik kararlar alabilir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve başarılarını izlemek için toplanan veriler, eğitim stratejilerinin oluşturulmasına olanak tanır. Dijital liderlik, veri kullanarak öğrenme sürecinin iyileştirilmesine katkıda bulunur ve dijital okuryazarlık anlayışını artırır (Çapraz, 2023: s, 77). Sosyal medya, yapay zeka ve bulut teknolojileri, dijital liderliğin eğitimde nasıl geliştiğini pekiştiren temel araçlardır. Bu teknolojiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında daha etkileşimli ve dinamik öğrenme ortamları oluşturur. Dijital liderlik, sosyal medya ve yapay zeka gibi teknolojilerin eğitimde öğrenme süreçlerini zenginleştirmek amacıyla kullanımını teşvik eder. Bu araçlar, eğitimde yenilikçi öğretim yöntemlerinin benimsenmesini sağlar (Çelik, 2023: s, 85). Eğitimde dijital liderlik, dijital vatandaşlık ve siber güvenlik farkındalığının yaygınlaşmasını sağlar. Dijital liderler, öğrencilere ve öğretmenlere dijital araçları güvenli bir şekilde kullanma konusunda rehberlik eder. Ayrıca, eğitimde dijital dünyada sorumlu bir şekilde etkileşimde bulunmak, etik kullanımı teşvik etmek ve siber güvenlik konularına dikkat çekmek dijital liderliğin temel unsurlarındandır. Bu, güvenli dijital etkileşim ve dijital etik anlayışının eğitimde daha güçlü bir şekilde yerleşmesine olanak tanır (Aydın, 2022: s, 1). Kısaca dijital liderlik, eğitimde dijital dönüşüm ve teknolojinin etkili entegrasyonunu sağlamak için kritik öneme sahiptir. Dijital dönüşüm ihtiyacı, hibrit eğitim modelleri, veri odaklı yönetim anlayışı, sosyal medya, yapay zeka ve bulut teknolojilerinin yaygınlaşması, ve dijital vatandaşlık ile siber güvenlik farkındalığının artması, dijital liderliğin başarılı olabilmesi için önemli öncül koşullardır. Bu faktörler, eğitimde dijital dönüşümün hızlanmasını, öğretmenlerin dijital araçları daha etkin kullanmalarını ve öğrencilerin dijital dünyada sorumlu bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlar.

Dijital liderliğin eğitime kazandırdığı olumlu sonuçlar arasında öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının artması, öğretmenlerin dijital araçları daha verimli kullanabilmesi ve eğitimde yenilikçi yaklaşımlar ve çevik yönetim stratejilerinin benimsenmesi yer alır. Dijital liderlik, okul yöneticilerinin eğitimde dijital eşitliği sağlamaları (Ökten, 2024, s.542), öğretmenlerin dijital becerilerini artırmaları ve öğrencilerin dijital dünya ile etkileşimini güçlendirmeleri için fırsatlar yaratır. Özellikle okul yöneticileri, dijital dönüşüm süreçlerinde stratejik kararlar alarak, öğretmenlerin dijital araçlarla öğretim süreçlerini etkinleştirmelerini sağlar. Bu da okulun dijitalleşme sürecinde yenilikçi bir kültürün oluşmasına katkı sağlar. Dijital liderlik, eğitimde dijital dönüşüm süreçlerinin yönetilmesinde önemli bir unsurdur. Bu liderlik modeli, sadece dijital araçların entegrasyonunu sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Okul yöneticilerinin dijital liderlik yönleri, dijital teknolojilerin eğitimde daha verimli kullanılmasını sağlayarak eğitimdeki eşitlikçi fırsatların güçlendirilmesine olanak tanır. Dijital liderlik

sayesinde, eğitim kurumları yenilikçi ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşur ve geleceğin dijital dünyasına uyum sağlar.

Teknolojik liderlik, eğitimde dijitalleşme sürecinin başarılı bir şekilde yönetilmesi için de bir dizi öncül koşul vardır. Öncelikle, teknolojik ekosistemin sürekli olarak değişmesi ve hızla gelişmesi, eğitim kurumlarının dijital liderliği benimsemeleri için önemli bir faktördür. Teknolojik yenilikler ve dijital araçların sürekli olarak evrimleşmesi, eğitimde teknolojik altyapının modernize edilmesini zorunlu hale getirir. Bu altyapı, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlar. Eğitimde dijital araç ve platformların kullanımı zorunluluğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu araçlarla etkileşime girebilmeleri için altyapı hazırlığının önemini vurgular. Diğer bir önemli koşul ise, öğretmen ve öğrencilerin teknolojik yeterliliklerinin artırılmasıdır. Teknolojik liderlik, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını geliştirmeyi hedefler, böylece öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımı daha verimli hale gelir. Ayrıca, eğitimde teknolojinin daha fazla entegrasyonu gerektiği gerçeği de dijital liderliği zorunlu kılar. Eğitimde dijital araçların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için okul yöneticilerinin teknolojiyi sadece altyapı sağlamakla değil, aynı zamanda eğitim sürecine entegrasyonunu sağlamakla yükümlü olmaları gerekir (Çakır ve Yıldırım, 2009: s, 962).

Teknolojik liderlik, eğitimde dijitalleşmenin ve teknolojinin etkili bir şekilde entegre edilmesini sağlayarak, gelişmiş altyapı ve operasyonel verimlilik kazandırır. Okul yöneticileri, teknolojik altyapının güçlendirilmesiyle eğitim süreçlerinin daha verimli bir şekilde yönetilmesini mümkün kılar. Bu, okulların işleyişinde daha etkin ve hızlı bir süreç yaratır. Eğitimdeki dijitalleşme, okulun operasyonel verimliliğini artırırken, öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunarak onların motivasyonunu artırırken, akademik başarılarını da olumlu yönde desteklemektedir (Çakır ve Yıldırım, 2009: s, 956). Teknolojik liderlik, eğitimde robotik kodlama, yapay zeka ve STEM tabanlı eğitimlerin yaygınlaşmasını sağlar. Bu eğitimler, öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarında daha donanımlı olmalarını sağlar. Teknolojik liderlik, özellikle kriz dönemlerinde (örneğin pandemi süreci gibi) uzaktan eğitim ve dijital araçların etkin kullanımını sağlar. Bu, eğitim sürekliliğinin korunmasına yardımcı olur ve öğretim süreçlerinin kesintisiz bir şekilde devam etmesini sağlar. Özetle teknolojik liderlik, eğitimde verimliliği artırarak, öğrencilerin STEM eğitimlerini güçlendirerek, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimseyerek ve kriz dönemlerinde eğitim sürekliliğini sağlayarak önemli kazanımlar elde edilmesini sağlar. Eğitimde dijital araçların etkin kullanımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik becerilerinin artırılmasına ve geleceğin dijital dünyasına daha iyi hazırlanmalarına katkıda bulunur.

#### **8. Adım:** Kavramın Ölçme Yollarının Belirlenmesi

Türkiye’de eğitimde dijital liderliği ölçmede metodolojik çalışmalar, durum çalışmaları, istatistiksel analizler ya da literatürdeki çalışmalardan fayda sağlanabilir. Buna yönelik Türkiye’de geliştirilmiş iki adet ölçek bulunmaktadır. İlki Dikbaş ve Büyükbeşe’nin 2022 yılında geliştirdikleri çalışanların algılarına göre yöneticilerinin dijital liderlik rollerini ölçmeye yönelik yenilikçi ve destekleyici olarak iki alt boyuttan ve dokuz maddeden oluşan “Dijital Liderlik Ölçeği”dir. Diğeri ise Aydın’ın 2022 yılında doktora çalışması sürecinde geliştirdiği okul müdürlerinin kendi dijital liderliklerini değerlendirdiği dijitalleşme, dijital dönüşüm ve hibrit eğitim olarak üç alt boyut ve 28 maddeden oluşan “Dijital Liderlik Ölçeği”dir. Yabancı literatürden Türk kültürüne ve Türkçe’ye uyarlanmış ise bir ölçek vardır. Sürücü ve arkadaşları 2022 yılında Zeike ve arkadaşları tarafından 2019 yılında geliştirilen ölçeği “Dijital Liderlik Ölçeği” olarak uyarlamışlardır. Ölçek dijital çalışma ortamlarında gerekli görülen tutumlar,

yeterlilikler ve davranışlar ile dijital liderlik becerilerini ölçmeye yönelik unsurlara yönelik iki alt boyut ve altı maddeden oluşmaktadır.

Teknolojik liderlik ise metodolojik çalışmalar, durum çalışmaları, istatistiksel analizler ile ölçülmenin yanı sıra geliştirilen ölçekler ile de ölçülebilmektedir. Bu amaçla Türkiye’de Durnalı tarafından 2018’de doktora tezi için geliştirilen öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediklerini teknolojik liderlik davranışlarını ölçtükleri bir alt boyut ve 18 maddeden oluşan “Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği” çalışmada sıklıkla kullanılmaktadır. Bir diğeri Sincan’ın 2009 yılında doktora sürecinde geliştirdiği öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderliği rollerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği”dir. Bu ölçek insan merkezilik, vizyon (geleceğe ilişkin öngörü), iletişim ve işbirliği ve destek olmak üzere dört alt boyuttan ve 29 maddeden oluşur. Engür’ün (2014) yüksek lisans tezi kapsamında “Eğitimde teknoloji liderliği geliştirme merkezi” (CASTLE) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk eğitim sistemi koşullarına uyarlanan uyarlaması olan “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği” ise liderlik ve vizyon, öğrenme ve öğretme, verimlilik ve profesyonel uygulama; destek, yönetim ve işlemler, ölçme ve değerlendirme ve sosyal, hukuki ve etik konular olmak üzere altı alt boyuttan ve 32 maddeden oluşur. Hacıfazlıoğlu ve arkadaşlarının (2011), ISTE (2009) tarafından geliştirilen teknoloji liderliği standartlarını (NETS-A) temel alarak, ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterliklerini değerlendirmeye yönelik uyarladıkları vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık olmak üzere beş alt boyut ve 21 maddeden oluşan “TELÖY (Teknoloji Liderliği Öz Yeterlik Ölçeği)” de kullanılabilir. Bostancı’nın 2010 yılında yüksek lisans çalışması sırasında Amerikan Araştırma Enstitüsü (AIR) ve Teknoloji Liderliği İleri Araştırmalar Merkezi (CASTLE) tarafından geliştirilen “PTLA-Principals Technology Leadership Assessment”ın Türkçe’ye uyarlaması olan “Okul Yöneticilerinin (Müdürlerinin) Teknolojik Liderlik Ölçeği” liderlik ve vizyon, öğrenme ve öğretim, destek hizmetler ve yönetim, ölçme ve değerlendirme ve sosyal, yasal ve etik konular olmak üzere beş alt boyut ve 30 maddeden oluşan ölçeği de teknolojik liderliği ölçmek amaçlı kullanılabilir. Literatürde sıklıkla kullanılan bir başka ölçek ise Banoğlu’nun 2012 yılınca geliştirdiği “Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri Ölçeği”dir. Banoğlu’da aynı şekilde Amerikan Araştırma Enstitüsü (AIR) ve Teknoloji Liderliği İleri Araştırmalar Merkezi (CASTLE) tarafından geliştirilen “PTLA-Principals Technology Leadership Assessment”ın Türkçe’ye uyarlamıştır.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada gerçekleştirilen kavram analizi sonucunda dijital liderlik ve teknolojik liderlik kavramlarının eğitim yönetimindeki rolleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu iki liderlik türünün birbirini tamamlayan ancak farklı yönleri olduğu belirlenmiştir. Çalışma, Walker ve Avant’ın (2016) kavram analizi adımlarını kullanarak dijital liderlik ve teknolojik liderlik kavramlarının temel bileşenlerini, ayırt edici özelliklerini ve bu kavramların eğitimde nasıl kullanıldığını sistematik bir şekilde değerlendirmiştir. İlk adımda kavramlar tanımlanmış ve bu terimlerin alanyazında nasıl kullanıldığı sunulmuştur. Daha sonrasında kavramın tanımlayıcı özellikleri belirlenerek kavramları en iyi şekilde yansıtan model vakalar oluşturulmuş ve bu vakalar ilgili ve ilgisiz vakalarla desteklenmiştir. Son olarak ise bu kavramın öncün ve sonuçsal koşulları sıralanarak nasıl ölçülebileceği konusunda yöntemler belirlenmiştir. Çalışma sonucunda dijital liderlik ve liderlik kavramları arasındaki farklılıkları göz önüne seren bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için, dijital ve teknolojik liderliğin eğitimde nasıl daha etkin kullanılabileceğine dair kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.



Dijital liderlik, eğitim süreçlerinde dijital dönüşümü yönlendiren ve teknolojiyi stratejik bir araç olarak kullanan bir liderlik modeli olarak tanımlanmıştır. Dijital liderler, eğitim politikalarını dijital çağın gerekliliklerine uygun hale getirirken veri yönetimi, dijital güvenlik ve inovasyon gibi konulara odaklanmaktadır. Eğitimde dijital dönüşümü sağlamak için uzaktan eğitim sistemleri, yapay zeka destekli öğrenme platformları ve veri analitiği gibi araçları aktif şekilde kullanmaktadırlar. Teknolojik liderlik ise, daha çok teknolojik altyapının kurulumu ve yönetimi ile ilgilidir. Teknolojik liderler, BT entegrasyonu, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik eğitimi ve teknik destek sağlama gibi süreçlerde aktif rol almaktadır. Bu liderler, okul ve eğitim ortamlarında akıllı tahtalar, öğrenme yönetim sistemleri (LMS) ve STEM tabanlı eğitim programlarının uygulanmasını desteklemektedir.

Çalışmada yapılan kavram analizi sonucunda, dijital liderlik ve teknolojik liderlik arasındaki temel farklar net bir şekilde ortaya konmuştur. Dijital liderlik, eğitim politikalarını yeniden şekillendirme, dijital dönüşüm vizyonu oluşturma ve eğitim süreçlerini veri odaklı karar alma mekanizmaları ile destekleme süreçlerine odaklanırken; teknolojik liderlik, eğitimde altyapı oluşturma, BT destek süreçleri ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyon becerilerini geliştirme gibi teknik yönleri kapsamaktadır. Dijital liderlik kavramının, veriye dayalı karar alma, inovasyon yönetimi, dijital güvenlik ve etik kullanım gibi bileşenlerle şekillendiği görülmüştür. Teknolojik liderlik ise, altyapı yönetimi, eğitim teknolojileriyle entegrasyon ve teknik destek sağlama süreçlerini kapsamaktadır.

Çalışmanın bulguları, dijital liderliğin eğitimde yenilikçi öğretim yöntemlerinin benimsenmesini ve öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının artırılmasını teşvik ettiğini göstermektedir. Ayrıca, dijital liderlik, okul yöneticilerinin dijital stratejiler geliştirmelerine ve dijital dönüşüm süreçlerini başarıyla yönlendirmelerine olanak tanımaktadır. Teknolojik liderlik ise, daha çok inovasyon süreçlerini yönlendiren ve teknolojik yenilikleri benimsemeye teşvik eden bir liderlik tarzı olarak eğitimdeki dönüşüm süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bu iki liderlik türü birbirini tamamlayan roller üstlenmekte olup, eğitimde etkili bir dijital dönüşümün sağlanabilmesi için dijital liderlik ve teknolojik liderlik modellerinin birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Okul yöneticilerinin dijital ve teknolojik liderlik becerilerinin artırılması, eğitimdeki dijital dönüşümün hızlanmasını sağlamaktadır. Ayrıca, dijital liderlik ve teknolojik liderlik, öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesini ve öğrencilerin teknolojiyi üretken bir şekilde kullanmalarını teşvik etmektedir. Bu bağlamda, dijital liderlik, sadece dijital araçları kullanmakla kalmayıp, öğrenci başarısını artırma ve eğitimde fırsat eşitliği yaratma amacını da gütmektedir.

Dijital liderliğin başarıyla uygulanması, eğitimde dijital araçların entegrasyonunu hızlandırmakta, öğrencilerin dijital dünyaya uyum sağlamalarını ve öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte, hibrit eğitim modellerinin yaygınlaşması ve veri odaklı yönetim anlayışının benimsenmesi dijital liderliğin başarısını pekiştiren önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Bu analiz sonucunda, dijital ve teknolojik liderlik modellerinin birlikte değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim yöneticilerinin hem dijital hem de teknolojik liderlik becerilerini geliştirmeleri için kapsamlı mesleki gelişim programlarına dahil olmaları önerilmektedir. Dijital liderlerin veriye dayalı karar alma süreçlerini güçlendirmesi, teknolojik liderlerin ise eğitim teknolojilerinin etkili entegrasyonunu sağlaması gerekmektedir. Eğitim politikalarının daha etkili hale getirilebilmesi için dijital güvenlik, yapay zeka destekli eğitim sistemleri ve veri analitiği gibi alanlara daha fazla yatırım yapılması önerilmektedir.

Sonuç olarak, dijital liderlik ve teknolojik liderlik kavramları, eğitimde dijital dönüşüm sürecinin en önemli yapı taşlarını oluşturmakta ve eğitimdeki değişimlere öncülük etmektedir. Eğitim kurumlarının dijitalleşmesi, okul yöneticilerinin stratejik dijital liderlik becerileriyle mümkün hale gelmektedir. Bu liderlik anlayışları, eğitimde yenilikçi, esnek ve sürdürülebilir süreçlerin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

#### KAYNAKÇA

- Agustina, R., Kamdi, W., Hadi, S., & Nurhadi, D. (2020). Influence of the principal's digital leadership on the reflective practices of vocational teachers mediated by trust, self-efficacy, and work engagement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 24-40. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.2>
- Anderson, R. E., & Dexter: s, (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>
- Avidov-Ungar, O., Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2020). Typology of digital leadership roles tasked with integrating new technologies into teaching: Insights from metaphor analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 92–107. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1809035>
- Aydın, K. (2022). Eğitim örgütlerinde dijital liderlik ve örgütsel bilgelik ilişkisi (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
- Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians ' views on digital transformation in education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4), 809-830. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/441/295> Erişim tarihi: 7 Şubat 2025
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Baş, O., Baş, E., Zehiroğlu, B., Bayar, F., & Ünsal, N. (2024). Ortaokul okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine yönelik görüşlerinin incelenmesi: Kocaeli ili örneği. *International QMX Journal*, 3(4), 1524-1551. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1334193>
- Bostancı, H. (2010). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Broadberry: s, N. (1994). Technological leadership and productivity leadership in manufacturing since the Industrial Revolution: Implications for the convergence debate. *The Economic Journal*, 104(423), 291–302. <https://doi.org/10.2307/2234750>
- Büyükbeşe, T., Dikbaş, T., Klein, M., & Batuk Ünlü: s, (2022). A study on digital leadership scale (DLS) development. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 740-760. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1135540>
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94-107.
- Cantürk, G. (2016). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University*

*Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(1), 83-106.  
<https://doi.org/10.58830/ozgur.pub302.c1399>

- Çapraz, Y. (2023). Okul yöneticilerinin dijital liderlikleri ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlilikleri ile bireysel yenilikçiliği arasındaki ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelebi, F. (2021). Dijital çağda liderlik ve girişimcilik. *İksad Yayınevi*, Ankara.
- Çelik, E. (2023). Digital leadership. In: Gülbahar, Y. (Ed.), *Organizational Behaviour: Current Issues II*. Özgür Publications. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub302.c1399>
- de Araujo, L. M., Priadana, S., Paramarta, V., & Sunarsi, D. (2021). Digital leadership in business organizations. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*, 2(1), 45-56. <https://doi.org/10.51629/ijeamal.v2i1.18>
- Dönmez, B., & Sincar, M. (2008). Avrupa Birliği sürecinde yükselen ağ toplumu ve eğitim yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 1-19.
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2), 401-430. <https://doi.org/10.30831/akukeg.449484>
- 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.
- Engür, A. (2014). Teknoloji öğretmenlerinin okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerileri hakkındaki görüşleri.
- Fisk, P. (2002). The making of a digital leader. *Business Strategy Review*, 13(1), 43-50. <https://doi.org/10.1111/1467-8616.0020>
- Gevrek, F. E., & Çebi, M. (2024). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri hakkında müdür yardımcılarının görüşleri. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART Journal)*, 9(74), 4211-4225. <https://doi.org/10.29228/smryj.71284>
- Güvener, S., Çilingir, A., Kafalı, R., & Zogo, M. M. (2024). Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde dijital dönüşümün rolü. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 2(2), 39-48. <https://sosyalgelisimdergisi.com/index.php/pub/article/view/47> Erişim tarihi: 7 Şubat 2025
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577.
- Haelermans, C., & Blank, J. L. T. (2012). Is a school's performance related to technical change? A study on the relationship between innovations and secondary school productivity. *Computers & Education*, 59(3), 884-892. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.027>
- Hughes, J., & Burke, A. (2014). *The digital principal: How to encourage a technology-rich learning environment that meets the needs of teachers and students*. Pembroke Publishers Limited.

- International Society for Technology in Education (ISTE). *National educational technology standards for administrators*. <https://www.iste.org/standards>
- İslam, G., Ataka, M., & Özcan, Y. (2022). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin deneyimleri. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 8(104), 3856-3863. <https://doi.org/10.29228/sssj.65996>
- İş, E., & Aba, R. (2023). İlkokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin incelenmesi (Mardin örneği). *International Journal of Mardin Studies*, 4(2), 45-62. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36041.11361>
- Kalkan, F., & Topçu, Z. (2024). Yeniliklerin yayılması çerçevesinde eğitim yönetiminde 21. yüzyıl becerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 248-26
- Kaya, G., & Usluel, Y. K. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BGT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 48-67.
- Keengwe, J., Kidd, T., & Kyei-Blankson, L. (2009). Faculty and technology: Implications for faculty training and technology leadership. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 23-28. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9126-2>
- Küçükali, R., & Coşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.52848/ijls.852119>
- Mert, M. (2024). Dijital liderlik ve örgütsel çeviklik ilişkisi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Navaridas-Nalda, F., Clavel-San Emeterio, M., Fernández-Ortiz, R., & Arias-Oliva, M. (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools. *Computers in Human Behavior*, 112, 106481. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481>
- Oberer, B., & Erkollar, A. (2018). Leadership 4.0: Digital leaders in the age of industry 4.0. *International Journal of Organizational Leadership*, 7(4).
- Ordu, A., & Nayır, F. (2021). What is digital leadership? A suggestion of the definition. *E-International Journal of Educational Research*, 12(3), 68-81. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.946094>
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Som Vural, S., & Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 65-79. <http://ebd.beun.edu.tr/index.php/KEBD/article/view/44/40>
- Osmundsen, K., Iden, J., & Bygstad, B. (2018). Digital transformation: Drivers, success factors, and implications. In *The 12th Mediterranean Conference on Information Systems (MCIS)*. Association for Information Systems (AISEL). [https://www.researchgate.net/publication/330397210\\_DIGITAL\\_TRANSFORMATI\\_ON\\_DRIVERS\\_SUCCESS\\_FACTORS\\_AND\\_IMPLICATIONS](https://www.researchgate.net/publication/330397210_DIGITAL_TRANSFORMATI_ON_DRIVERS_SUCCESS_FACTORS_AND_IMPLICATIONS) Erişim tarihi: 7 Şubat 2025
- Ökten, M. S. (2024). Türkiye'de dijital dönüşümün eğitimdeki fırsat eşit(siz)liği üzerindeki etkileri. <https://doi.org/10.52108/2757-5942.5.3.7>
- Özbozkurt, O. B. (2019b). Teknostres ve verimlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Geleceğin Dünyasında Bilimsel ve Mesleki Çalışmalar İçinde* (ss. 61-73). Ekin Yayinevi.

- Özkurt, L. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Öztaş, A. (2013). Resmi ortaöğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pavlova, D., Matrachiyski, M., & Gindev, P. (2020). The role of the digital transformation for the improvement of the university education and the importance of IT leadership for the successful re-engineering of the learning process. In *EDULEARN20 Proceedings* (ss. 2596-2600). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0788>
- Sağbaş, H. (2019). Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Sainger, G. (2018). Leadership in digital age: A study on the role of leader in this era of digital transformation. *International Journal on Leadership*, 6(1), 1.
- Sheninger, E. (2019). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times*. Corwin Press.
- Walker, L. O., & Avant, K. C. (2011). *Strategies for theory construction in nursing* (5th ed.). Prentice Hall.
- Sincar, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği) (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Sürücü, L., Yıkılmaz, İ., & Maşlakçı, A. (2022). Dijital liderlik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 1038-1050. <https://doi.org/10.11616/asbi.1099012>
- Tan, Y., & Koç, A. (2024). Dijital çağda liderlik üzerine kuramsal inceleme. *SSD Journal*, 9(43), 16-27. <https://doi.org/10.31567/ssd.1145>
- Tanzer, s. (2004). Mesleki ve teknik öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Valdez, G. (2004). Critical issue: Technology leadership, enhancing positive educational change. *North Central Regional Educational Laboratory*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le700.html>
- Wilson III, E. J., Goethals, G. R., Sorenson, G., & Burns, J. M. (2004). Leadership in the digital age. In *Encyclopedia of Leadership* (ss. 858–861). [https://www.ernestjwilson.com/uploads/Leadership\\_in\\_the\\_Digital\\_Age.pdf](https://www.ernestjwilson.com/uploads/Leadership_in_the_Digital_Age.pdf) Erişim tarihi: 7 Şubat 2025
- Yumuşak, Ş., & Çoruk, A. (2023). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2125-2141. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1334193>
- Yusof, M. R., Yaakob, M. F. M., & Ibrahim, M. Y. (2019). Digital leadership among school leaders in Malaysia. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(9), 1481–1485. <https://doi.org/10.35940/ijitee.i8221.078919>
- Yürükcü, D. (2024). Eğitimde dijitalleşme: Liderlik becerilerinin evrimi ve dijital liderlik. *International QMX Journal*, 3(2), 687-701.

## THE POWER OF GAMES FROM TRADITIONAL TO DIGITAL FOR 21ST CENTURY SURVIVAL SKILLS

Emine ŞENDURUR<sup>1</sup>, Neşet MUTLU<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi,  
<https://orcid.org/0000-0002-0340-6378>

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Temel Eğitim,  
<https://orcid.org/0000-0002-3378-4986>

### Abstract

Students and teachers lacking fundamental digital literacy skills constitute a dimension of the digital divide. The main aim of this study is to enable teachers in a technologically restricted context to experience the power of game-based pedagogy. The secondary aim of the project is to impose ways to integrate 21st-century survival skills into teachers' own field of expertise in addition to interdisciplinary approaches. This study has a single case research design. The teachers having restricted technological context at school and having restricted knowledge and skills of 21st-century skills constitutes the case. 24 voluntary teachers of various subject areas participated a 5-day workshop focusing on the integration of 21st-century skills into game-based activities within technologically restricted environments. The pre-interview form, post-semi-structured interviews, daily field notes, and the products as a result of daily activities were the sources of both quantitative and qualitative data. The results of the analysis indicated that participants' self-ratings on their ICT usage and integration skills increased after the work-shop, but still they state that they need time to become proficient on 21st-century skills. The participants became aware of the ways to integrate game-based pedagogy into technologically restricted learning environments. They generated certain ideas within the range of board games through digital ones. On the other hand, the participants' perspective on interdisciplinary collaboration varied across subject areas. This study was funded by TUBITAK (Project ID:123B947).

**Keywords:** game-based pedagogy, sustainable education, 21st-century skills

## ORTA OKUL ÖĞRETMENLERİNİN TABLET DESTEKLİ DERSLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Dr. Onur BEKTAŞ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr., İzmir Özel Türk Koleji, Fen Bilgisi Eğitimi, ORCID 0000-0002-7735-5649

### Özet

Öğretim ortamları teknolojinin gelişmesinden etkilenerek dijital dönüşüm geçirmektedir. Bu dönüşüm araç-gereçler, destekleyici dijital materyaller, öğretmenler ve öğrencilerin deneyimlerinin tümünü kapsamaktadır. Bu aşamada tablet destekli derslere yönelik öğretmenlerin düşünceleri önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin düşünceleri ve bilgileri ders içi uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Buradan hareketle Batı Anadolu’da yer alan bir özel okulda gerçekleştirilen tablet destekli derslere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Buradaki ölçüt öğretmenlerin tablet destekli derslerin yapıldığı okulda çalışması ve tablet destekli dersleri işlemekle görevli olmalarıdır. Araştırmada bir fen bilimleri bir sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 2 öğretmen katılımcı olarak yer almaktadır. Veri toplama sürecinde “Tablet Destekli Dersler için Öğretmen Görüşme Formu” ve “Tablet Destekli Ders Gözlem Çizelgesi” yer almaktadır. Tablet Destekli Dersler için Öğretmen Görüşme Formu toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Tablet Destekli Ders Gözlem Çizelgesi ise demografik bilgiler bölümü ve gözlem bölümünü içermektedir. Çizelgede planlanan ders konusu, ders süresi, derste kullanılan dijital materyaller ve derse yönelik araştırmacı gözlemleri bölümü olmak üzere toplam 4 bölüm bulunmaktadır. Araştırmacı önce öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Ardından derslerine gözlemci olarak girerek gözlem formlarını doldurmuştur. Veri analizi aşamasında doküman analizi kullanılmıştır. Görüşme kayıtları transkript edilmiştir. Ayrıca gözlem notları dijital doküman haline getirilerek tüm veriler MAXQDA nitel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada inandırıcılık, aktarılabirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlığı sağlamak için üçgenleme, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme ve uzman görüşü süreçleri yürütülmüştür. Analizler sonucunda 5 tema, 16 kod ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenler tablet destekli derslerini sınıf içi iletişim, olumlu yönler, yaşadıkları güçlükler, mesleki gelişimleri ve tabletsiz derslerle olan farkları açısından değerlendirmişlerdir. Öğretmenler tablet destekli dersleri sanal ders materyali uygulamaları, akademi, somutlaştırma açısından olumlu bulmuşlardır. En yaygın karşılaşılan güçlükleri ise alt yapı yetersizliği, ücretli uygulamalar ve uygun ders materyallerinin hazır olmaması olarak belirtmişlerdir. Ders içerisinde sınıf yönetiminin klasik sınıf yönetiminden ayrıldığı araştırmacı gözlemleri ile belirlenmiştir. Sınıf ortamının dikkat çekici biçimde gürültüsüz oluşu öğrencilerin tabletlerine olan odağındaki gücü göstermiştir. Öğrencilerin ders dışı uygulamalarla ilgilenememesi için öğretmen tabletleri sadece ilgili uygulamaya sabitlemiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin tablet destekli derslere yönelik olumlu görüşleri olduğu görülmüştür. Öğretmenler tablet destekli derslere yönelik olarak olumsuz bir görüşe sahip değillerdir. Aksine bu dönüşümü gelişim için bir fırsat olarak görmektedirler. Araştırmacı gözlem notları bu bulguları destekler niteliktedir. Ders gözlemleri tablet destekli derslerdeki sınıf yönetimi dinamiklerinin yeniden tanımlanması gerekliliğini ortaya koymuştur.

**Anahtar kelimeler:** Tablet destekli öğretim, öğretmen görüşleri, sınıf içi gözlem

## ANALYSIS OF THE MOST CITED ARTICLES ON REFLECTIVE THINKING SKILLS

### YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİ KONUSUNDA EN FAZLA ALINTI YAPILAN MAKALELERİN ANALİZİ

Yunus ŞAKİROĞLU<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi,

0000-0001-6151-7984

#### Özet

Bu çalışmada temel amaç, Türkiye’de yansıtıcı düşünme becerisi konusunda yapılmış çalışmalarda en fazla alıntı yapılan makalelerin çeşitli açılardan değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını, “Google Akademik”te yer alan ve en fazla atıf yapılan yansıtıcı düşünme konulu makaleler oluşturmaktadır. Bu bağlamda ilgili makaleler betimsel içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir. Çalışma kapsamında yansıtıcı düşünme konusunda atıf alan bütün makaleler değil, 50 ve üzerinde atıf alan makaleler ele alınmıştır. Yansıtıcı düşünme konusunda yansıtıcı düşünme ile ilgili eğilimlerin, çeşitli etkinliklerin/becerilerin/kuramların yansıtıcı düşünmeye etkisinin, yansıtıcı düşünmeye yönelik kuramsal bilgi/yansıtıcı düşünme hakkında bilgiler vermenin, yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesinin ve çeşitli etkinliklerin/becerilerin/kuramların/unsurların yansıtıcı düşünmeyle ilişkisinin konu olarak tercih edildiği saptanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerisi konusunda en fazla alıntı yapılan makalelerin daha fazla uygulamaya dayalı çalışmalar olduğu; bu çalışmalarda en fazla nicel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Evren-örneklem olarak en fazla üniversite öğrencilerinin (lisans) tercih edildiği; ölçme aracı olarak en fazla ölçeklerin kullanıldığı ve bu çalışmalarda değişken olarak en çok cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve akademik başarı ortalamasının olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Düşünme, yansıtıcı düşünme, atıf

#### Abstract

The main purpose of this study is to evaluate the most cited articles in studies on reflective thinking skills in Turkey from various perspectives. Document analysis, one of the qualitative research method patterns, was used in the research. The data source of the study consists of the most cited articles on reflective thinking in "Google Scholar". In this context, relevant articles were analyzed according to the descriptive content analysis method. Within the scope of the study, not all cited articles on reflective thinking, but articles with 50 or more citations were considered. It has been determined that tendencies related to reflective thinking, the effects of various activities/skills/theories on reflective thinking, providing theoretical knowledge about reflective thinking/information about reflective thinking, determining reflective thinking skills according to various variables, and the relationship of various activities/skills/theories/elements with reflective thinking are preferred as topics. The most cited articles on reflective thinking skills are more practice-based studies; It was observed that quantitative methods were mostly used in these studies. University students (undergraduate) were mostly preferred as the population-sample; It was determined that scales were mostly used as measurement tools and



that the variables in these studies were mostly gender, grade level, mother's education level, father's education level and academic achievement average.

**Keywords:** Thinking, reflective thinking, attribution

ANALYSIS OF POSTGRADUATE STUDIES ON HUMOR IN TURKISH  
EDUCATION  
TÜRKÇE EĞİTİMİNDE MİZAH KONUSUNDA YAPILAN LİSANÜSTÜ  
ÇALIŞMALARIN ANALİZİ

Yunus ŞAKIROĞLU<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi,  
0000-0001-6151-7984

**Özet**

Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitimi alanında yapılan “mizah” konulu doktora ve yüksek lisans tezlerini incelemektir. Çalışmada toplam 14 doktora ve yüksek lisans tezi, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiş, sayısal olarak ifade edilmiş ve yorumlanmıştır. Tezler; yapıldıkları yıl, üniversite, tez türü, araştırma türü, konuları ele alış biçimleri, anahtar kelime değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın verileri, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından “Eğitim ve Öğretim” ile “Türk Dili ve Edebiyatı” olarak dizinlenen tezler arasından “Türkçe Eğitimi” ve “Çocuk Edebiyatı” kapsamında kavram düzeyinde tarama yapılarak elde edilmiştir. Kavram taramasında, “mizah” anahtar kelimesi kullanılmıştır. Taramalar sonucunda “mizah” konusunda 13’ü yüksek lisans 1’i ise doktora olmak üzere 14 çalışmanın yapıldığı, en çok tezin üniversite bazında Mersin Üniversitesinde (f=3) yapıldığı, tezlerin yıllara göre dalgalı bir dağılım izlediği, çalışmaların en fazla nitel araştırma yöntemleriyle yapıldığı bulgusuna ulaşılmış, bulgulardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, mizah, çocuk edebiyatı, lisansüstü tezler

**Abstract**

The aim of this study is to examine doctoral and master's theses on "humor" in the field of Turkish education. In the study, a total of 14 doctoral and master's theses were examined according to document analysis, one of the qualitative research methods. The data obtained in the study were analyzed using descriptive analysis, expressed numerically and interpreted. Theses; They were evaluated according to the year they were made, university, thesis type, research type, ways of dealing with the subjects, and keyword variables. The data of the study was obtained by scanning at the concept level within the scope of "Turkish Education" and "Children's Literature" among the theses indexed as "Education and Teaching" and "Turkish Language and Literature" in the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education. In the concept search, the keyword "humor" was used. As a result of the scans, it was found that 14 studies on "humor", 13 of which were master's degrees and 1 was doctoral, were conducted, the most theses were conducted at Mersin University (f = 3), the theses followed a fluctuating distribution according to years, the studies were mostly conducted with qualitative research methods, and some suggestions were made based on the findings.

**Keywords:** Turkish education, humor, children's literature, postgraduate theses

**A BIBLIOMETRIC ANALYSIS ON THE FIELD OF LIFELONG LEARNING AND  
ADULT EDUCATION**

**HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ALANI ÜZERİNE  
BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ**

**Erdem BODUROĞLU<sup>1</sup>**

**<sup>1</sup>Dr, Niğde Ölçme Değerlendirme Merkezi, Müdür Yrd., [orcid.org/0000-0001-8318-4914](https://orcid.org/0000-0001-8318-4914)**

**Özet**

Bu araştırma, hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanında son on yıldaki akademik literatürü bibliyometrik analiz yöntemleriyle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, Web of Science veri tabanında 2016-2025 yılları arasında yayımlanmış makaleler taranmış ve belirli anahtar kelimelerle yapılan arama sonucunda 980 makale incelenmiştir. Makaleler; yıllara göre dağılım, yazar ve atıf analizi, yayımlandıkları dergi, anahtar kelime analizi, ülkelere göre yayın sayıları ve yazar iş birliği haritalarını içerecek şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; her yıl yayımlanan makale sayılarının birbirine yakın olduğu ve en çok makale (75 makale) ve atıf sayısına (788 atıf) sahip derginin “International Journal of Lifelong Education” olduğu görülmüştür. En fazla çalışma yapan yazar 11 makale ile Marcella Milana olmuştur. En çok atıf alan makaleler; Bekhout vd. (2017)’nin tıp eğitiminde hayat boyu öğrenme, Anthonysamy vd. (2020)’nin dijital okuryazarlığın yaşam boyu öğrenmeye katkısı ve Wals ve Benavot (2017)’un sürdürülebilir kalkınmada yaşam boyu öğrenmenin rolü üzerine yürüttüğü çalışmalardır. En fazla yayın yapan yazarların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri, Brezilya ve Kanada’nın ilk üç sırada olduğu, Türkiye’nin ise 9.sırada yer aldığı (24 makale) görülmüştür. Toronto ve Linköping Üniversiteleri ise bu alanda en fazla araştırma yapan üniversiteler olmuştur. Son 10 yıldaki çalışmaların; öğretmen pedagojisi, öğrencilerin motivasyonu ve katılımı temaları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ruhsal sağlık, yaşam kalitesi ve göçmen politikaları temaları ise gelecekteki çalışmalar için potansiyel araştırma alanları sunmaktadır. Bu çalışmanın, hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanındaki akademik literatürün derinlemesine bir incelemesi olarak, alandaki mevcut bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, bibliyometrik analiz

**Abstract**

This study aims to examine the academic literature in the field of lifelong learning and adult education in the last decade by using bibliometric analysis methods. In the study, articles published in the Web of Science database between 2016 and 2025 were scanned and 980 articles were analyzed as a result of the search with specific keywords. The articles were analyzed including distribution by years, author and citation analysis, journal of publication, keyword analysis, number of publications by country and author collaboration maps. According to the results obtained; it was seen that the number of articles published each year was close to each other and the journal with the highest number of articles (75 articles) and citations (788 citations) was “International Journal of Lifelong Education”. The author with the highest number of studies was Marcella Milana with 11 articles. The most cited articles are Bekhout et al. (2017) on lifelong learning in medical education, Anthonysamy et al. (2020) on the

contribution of digital literacy to lifelong learning, and Wals and Benavot (2017) on the role of lifelong learning in sustainable development. When the distribution of the authors with the highest number of publications by country is analyzed, it is seen that the United States, Brazil and Canada are in the first three places, while Turkey ranks 9th (24 articles). Toronto and Linkoping Universities were the universities that conducted the most research in this field. Studies in the last 10 years have focused on the themes of teacher pedagogy, student motivation and engagement. The themes of mental health, quality of life and immigration policy offer potential areas for future research. As an in-depth review of the academic literature on lifelong learning and adult education, this study is expected to contribute to the existing body of knowledge in the field.

**Keywords:** Lifelong learning, adult education, bibliometric analysis

EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS  
NEW GENERATION MATHEMATICS QUESTIONS AND THEIR ANXIETY  
LEVELS TOWARDS MATHEMATICS  
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YENİ NESİL MATEMATİK SORULARINA  
YÖNELİK TUTUMLARI İLE MATEMATİĞE YÖNELİK KAYGI KAYGI  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Aleyna BABUR<sup>1</sup>, Zekiye MORKOYUNLU<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Matematik Eğitimi,  
0009-0005-2081-1817

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Matematik Eğitimi,  
0000-0002-1978-4525

**Özet**

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin yeni nesil matematik sorularına yönelik tutumları ile matematik dersine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2023-2024 eğitim yılında öğrenimine devam eden Kırşehir ilindeki ortaokula giden çocuklar örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemidir. Araştırmanın veri toplama araçları, Kılcan (2021) tarafından geliştirilen "Yeni nesil matematik sorularına yönelik tutum ölçeği" ile Özdemir ve Gür (2011) tarafından uyarlanan "matematikte kaygı/endişe ölçeği" nden oluşmaktadır. Veriler, ilde yer alan üç ortaokulda öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Yaklaşık 300, 8. Sınıf öğrencisinden veri elde edilmiştir. Ölçekler yoluyla toplanan veriler, öncelikle normallik testine tabii tutulacaktır. Ardından öğrencilerin yeni nesil matematik sorularına yönelik tutumları ile matematik dersine yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için çoklu korelasyon analizi kullanılacaktır. Ayrıca, yeni nesil matematik sorularına yönelik tutumun matematik kaygı yordayıp yordamadığını ortaya koymak için regresyon analizi, alt boyutların yordamasına ilişkin de çoklu regresyon analizinden yararlanılacaktır. Çalışma neticesinde, yeni nesil matematik sorularına yönelik tutumların öğrencilerde genel olarak kaygı yarattığı yönünde ilişki bulguları beklenmektedir. Diğer bir deyişle, yeni nesil sorulara yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin daha az kaygıya sahip olacakları öngörülmektedir. Ayrıca, yeni nesil sorulara yönelik tutum alt boyutlarından duyuşsal açıdan yeni nesil soruların matematik kaygısını oluşturacağı; yeni nesil soruların çözümünde danışmanın matematik kaygısını azaltacağı; yeni nesil soruların çözümünde zorlanmanın da benzer biçimde matematik dersine yönelik kaygı düzeyini artıracığı beklenmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yeni nesil matematik soruları, matematik kaygısı, ortaokul öğrencileri

**Abstract**

In this study, it was aimed to examine the attitudes of secondary school students towards new generation mathematics questions and their anxiety levels towards mathematics course. For this purpose, children attending secondary school in Kırşehir province, who continue their education in the 2023-2024 academic year, were selected as a sample. The method of the research is relational survey method from quantitative research methods. The data collection tools of the study consisted of 'Attitude scale towards new generation mathematics questions' developed by Kılcan (2021) and 'Anxiety scale in mathematics' adapted by Özdemir and Gür (2011). The data were obtained from 8th grade students studying in three secondary schools in the province. Data were obtained from approximately 300 8th grade students. The data collected through the scales will first be subjected to normality test. Then, correlation analysis

will be used to examine the relationship between students' attitudes towards new generation mathematics questions and their anxiety levels towards mathematics course and multiple correlation analysis will be used to examine the relationship between the sub-dimensions of the scales. In addition, regression analysis will be used to reveal whether the attitude towards new generation mathematics questions predicts mathematics anxiety, and multiple regression analysis will be used to predict the prediction of sub-dimensions. As a result of the study, relationship findings are expected to show that attitudes towards next generation mathematics questions cause anxiety in students in general. In other words, it is predicted that students who have positive attitudes towards next generation questions will have less anxiety. In addition, it is expected that affective aspects of attitudes towards next generation questions will cause mathematics anxiety; guiding in solving next generation questions will decrease mathematics anxiety; and having difficulty in solving next generation questions will similarly increase the level of anxiety towards mathematics course.

**Keywords:** New generation maths questions, maths anxiety, middle school students

## OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA AİLE TERAPİSİNİN SOSYAL BECERİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Serkan NACAĞ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Öğrenci, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Davranış Bilimleri Anabilim Dalı, 0009-0008-9464-2747

### Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranışsal süreçlerinde zorluklar yaşadığı bir nörogelişimsel bozukluktur. Bu durum, sözlü ve sözsüz iletişimde güçlük, duygusal ifadeleri anlama ve başkalarıyla ilişki kurmada belirgin sınırlamalara yol açmaktadır. OSB'li çocuklar, sosyal becerilerini geliştirmekte güçlük çekerler ve genellikle izole bir yaşam sürerler. Bu nedenle, sosyal becerilerin geliştirilmesi, çocukların yaşam kalitesini artırma ve toplumsal uyumlarını sağlama açısından kritik bir öneme sahiptir.

Aile terapisi, OSB'li çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi konusunda önemli bir araçtır. Aile terapisi, çocukların ebeveynleriyle daha sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlayarak, onların sosyal gelişimlerini destekler. Bu süreçte aile içindeki etkileşim kalitesinin artması, çocuğun sosyal becerilerini doğrudan etkilemektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin güçlenmesi, çocukların sosyal etkileşimde daha başarılı olmalarına katkıda bulunur. Araştırmalar, aile terapisine katılan OSB'li çocukların göz teması kurma, duygusal ifadelerini anlama, karşılıklı konuşmalar başlatma ve sürdürme gibi sosyal becerilerde belirgin bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Aile terapisi sürecinde ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve desteklenmesi de önemli bir yer tutar. Ebeveynlerin, çocuklarının sosyal gelişimine dair daha duyarlı ve bilinçli bir tutum geliştirmeleri, çocukların sosyal becerilerini ilerletmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, aile içindeki dinamiklerin iyileşmesi, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini desteklemekte, çocuğun toplumsal uyumunu artırmaktadır. Yapılan çalışmalar, aile terapilerinin, çocukların sosyal etkileşim becerilerinde önemli kazanımlar sağladığını ve bu müdahalelerin aile içindeki ilişkilere de olumlu etkilerde bulunduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, aile terapisi, yalnızca çocuğun sosyal becerilerini artırmaya yönelik bir müdahale değil, aynı zamanda ailenin genel sağlıklı iletişim kurma becerilerinin güçlendiği bir süreçtir. Ebeveynlerin çocuklarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayacak stratejilerin öğretildiği aile terapisi, çocuğun sosyal çevresiyle daha güçlü bağlar kurmasına yardımcı olmaktadır. Böylece, OSB'li çocukların toplumsal uyumu ve genel yaşam kaliteleri artmakta, aile içindeki iletişim ve etkileşim süreçleri güçlenmektedir. Bu çalışma kapsamında, aile terapisine dayalı sosyal beceri geliştirme müdahalelerinin etkinliği, literatürde yer alan bilimsel çalışmalar ışığında ele alınmıştır. Çalışmaların bulguları, aile terapisi müdahalelerinin OSB'li çocukların sosyal beceri kazanımlarını artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini geliştirmeleri, çocukların sosyal çevreyle daha başarılı bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, aile içi dinamiklerin iyileşmesi, çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemekte ve toplumsal uyumlarını artırmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu, oyun terapisi, erken müdahale, sosyal beceriler

## Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder in which individuals experience difficulties in social interaction, communication and behavioral processes. This condition leads to difficulties in verbal and nonverbal communication, understanding emotional expressions and significant limitations in establishing relationships with others. Children with ASD have difficulty developing their social skills and generally live an isolated life. Therefore, developing social skills is of critical importance in terms of improving the quality of life of children and ensuring their social adaptation.

Family therapy is an important tool in developing the social skills of children with ASD. Family therapy supports the social development of children by enabling them to establish healthier communication with their parents. In this process, the increase in the quality of interaction within the family directly affects the child's social skills. Strengthening the relationship between parents and their children contributes to children being more successful in social interaction. Research shows that children with ASD who participate in family therapy show significant development in social skills such as making eye contact, understanding emotional expressions, initiating and maintaining mutual conversations. In the family therapy process, raising awareness and supporting parents also plays an important role. Parents developing a more sensitive and conscious attitude towards their children's social development helps children improve their social skills. In addition, improving the dynamics within the family supports the child's emotional and social development and increases the child's social adaptation. Studies show that family therapies provide significant gains in children's social interaction skills and that these interventions also have positive effects on relationships within the family.

In this context, family therapy is not only an intervention aimed at increasing the child's social skills, but also a process in which the family's general healthy communication skills are strengthened. Family therapy, in which parents are taught strategies that will enable them to communicate effectively with their children, helps the child establish stronger bonds with their social environment. Thus, the social adaptation and general quality of life of children with ASD increase, and the communication and interaction processes within the family are strengthened. In this study, the effectiveness of social skill development interventions based on family therapy is discussed in light of scientific studies in the literature. The findings of the studies reveal that family therapy interventions play an important role in increasing the social skill acquisition of children with ASD. Improving the interactions of parents with their children helps children communicate more successfully with the social environment. At the same time, improving family dynamics supports children's social-emotional development and increases their social adaptation.

**Keywords:** Autism spectrum disorder, play therapy, early intervention, social skills

## 1. GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin sosyal, iletişimsel ve davranışsal alanlarda belirgin zorluklar yaşadığı, nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013). OSB, beyin gelişiminde ve işlevselliğinde farklılıklar gösteren bir grup bozukluğu kapsar ve her bireyde farklı derecelerde etkiler yaratabilir. Otizm spektrumunun geniş bir yelpazeye yayılması, her bireyin yaşadığı semptomları ve bu semptomların şiddetini farklılaştırır. Bunun sonucunda, her OSB'li çocuk benzersiz ihtiyaçlara sahip olup, tedavi ve destek programları da bireyselleştirilmiş olmalıdır (Lord et al., 2018).

Os'b'nin ana belirtileri arasında, sosyal etkileşim ve iletişimdeki zorluklar, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanları yer almaktadır. Sosyal becerilerde yaşanan eksiklikler, OSB'li



bireylerin okulda, iş hayatında ve sosyal yaşantılarında daha fazla zorluk yaşamalarına yol açar (Muhle et al., 2004). Bu durum, sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesi adına müdahale gereksinimini doğurur. Sosyal becerilerin gelişmesi, bireylerin topluma uyum sağlama ve sağlıklı ilişkiler kurma yeteneklerini doğrudan etkiler. Dolayısıyla, OSB’li çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan müdahaleler büyük bir önem taşır.

Aile terapisi, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek önemli bir yaklaşımdır. Aile, çocuğun erken yaşlardan itibaren sosyal gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Hodgson et al., 2019). Aile terapisi, yalnızca çocukların sosyal becerilerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini iyileştirerek çocuğun gelişim sürecine katkı sağlar. Bu terapi, ebeveynlerin çocuklarıyla daha sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlar ve aile içindeki etkileşim kalitesinin artmasına yol açar. Ebeveynlerin bilinçlenmesi, sosyal becerilerin gelişimi için kritik bir faktördür (Kasari et al., 2015).

Aile içindeki dinamiklerin güçlenmesi, çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla etkin bir şekilde iletişim kurmaları, göz teması kurma, duygusal ifadeleri anlamada ve karşılıklı konuşmalar başlatma gibi becerilerin gelişmesini sağlar. Aile terapisi, ebeveynlere çocuklarıyla sağlıklı bir ilişki kurmaları adına rehberlik ederek, sosyal becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur (McConachie & Diggle, 2007). Bunun yanı sıra, yapılan araştırmalar, aile terapilerine katılan OSB’li çocukların, diğer çocuklara kıyasla sosyal becerilerde anlamlı ilerlemeler kaydettiğini ortaya koymuştur (Smith, Koegel, Koegel & Openden, 2010).

Otizm Spektrum Bozukluğu’na sahip bireylerin, sosyal etkileşimde yaşadıkları güçlükler, onların yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimi, çocuğun ileriki yıllarda toplumla uyumlu ilişkiler kurma yeteneğini belirler. Sosyal beceriler, yalnızca konuşma ve sözel ifadelerle sınırlı değildir; aynı zamanda göz teması, yüz ifadeleri, vücut dili ve duygusal ifadeleri anlama gibi birçok öğeyi içerir. Bu becerilerdeki eksiklik, OSB’li çocukların günlük yaşamlarında ve toplumsal ilişkilerinde ciddi zorluklar yaşamalarına neden olabilir (Bandura, 1986). Bununla birlikte, aile terapisi, çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkili bir müdahale aracıdır. Aile terapisi hem çocukların sosyal becerilerini destekler hem de ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini güçlendirir.

Sosyal becerilerin geliştirilmesi için müdahale edilen alanlardan biri de ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimleridir. Aile içindeki etkileşimin güçlenmesi, çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesini kolaylaştırır. Ebeveynler, çocuklarına model olarak sosyal beceriler kazandırabilirler. Bu süreç, ebeveynlerin bilinçli bir şekilde çocuklarıyla etkileşime girmeleri ile gerçekleşir. Aile terapisi, ebeveynlerin sosyal beceri kazandırma sürecinde aktif bir rol oynamalarını sağlar. Ayrıca, aile terapisi, çocukların duygu ifade etme becerilerini, karşılıklı konuşmalar başlatma ve sürdürme becerilerini, göz teması kurma gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Solomon, Van Egeren, Mahoney, Quon-Huber & Zimmerman, 2014). Bu bağlamda, aile terapisi, OSB’li çocukların sosyal becerilerini artırmada önemli bir etki yaratmaktadır.

Aile terapisi, yalnızca çocukların sosyal gelişiminde değil, aynı zamanda aile içindeki ilişkilerde de iyileşme sağlar. Ebeveynlerin bilinçlenmesi ve eğitim alması, aile içindeki iletişimi güçlendirir. Bu güçlenen iletişim, çocuğun hem duygusal gelişimine hem de toplumsal becerilerine katkı sağlar. Aile terapisi sürecinde, ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak, çocuklarına daha sağlıklı ve etkili bir şekilde rehberlik edebilirler (Kazdin, 2017).

Aile terapisi, yalnızca çocuğun sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir müdahale değildir. Aynı zamanda, ebeveynlerin çocuklarıyla daha sağlıklı bir bağ kurmasına yardımcı olan bir süreçtir. Bu bağlanma, çocuğun güvenli bir ortamda büyümesine olanak tanır ve onun duygusal gelişimini destekler (Bowlby, 1969). Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri ne kadar güçlü ve sağlıklı olursa, çocuklar da sosyal etkileşimde o kadar başarılı olabilirler. Özellikle sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1986) çerçevesinde, çocuklar çevrelerinden ve ebeveynlerinden öğrendikleri davranışları model alarak kendi sosyal becerilerini geliştirirler. Aile terapisi sürecinde, ebeveynler çocuklarına uygun sosyal beceri modelleri sunarak, çocuklarının gelişimine katkıda bulunurlar.

Aile terapisi, OSB'li çocukların toplumsal uyumlarını artırmada önemli bir rol oynar. Sosyal becerilerin gelişimi, bireylerin toplumla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Çocuklar, ebeveynleriyle daha sağlıklı etkileşimler kurduklarında, sosyal çevreleriyle de daha sağlıklı ve etkili ilişkiler kurabilmektedirler. Bu, çocuğun ileriki yaşantısında daha uyumlu ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmesine olanak tanır.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), nörogelişimsel bir durum olup, bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranışsal esneklik konusunda zorluklar yaşadığı bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013). OSB'li bireyler, göz teması kurmada, sosyal ilişkilerde aktif olma ve duygusal durumları anlama gibi önemli sosyal becerilerde ciddi zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Lord et al., 2018). Bu sosyal zorluklar, genellikle çocukluk döneminden itibaren kendini gösterir ve bireylerin toplumla uyumlu bir şekilde etkileşim kurmalarını engeller.

Sosyal beceri gelişimi, OSB'li bireylerin eğitim ve tedavi süreçlerinde merkezi bir yer tutar. Çocuklar, sosyal çevreleriyle etkili iletişim kurabilmek için bu becerilerin kazandırılmasına ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda, aile terapisi ve benzeri müdahale yöntemleri, bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesini sağlamak için önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Kasari et al., 2015). Aile terapisi, yalnızca çocukları değil, aynı zamanda aileleri de içine alan bir müdahale yaklaşımıdır. Aile içindeki etkileşimin güçlendirilmesi, çocuğun sosyal gelişimi üzerinde doğrudan bir etki yaratabilmektedir.

Bununla birlikte, OSB'li çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde, çevresel faktörlerin büyük önemi vardır. Çocuğun en yakın çevresi olan ailesi, sosyal beceri kazanımlarında önemli bir rol oynamaktadır. Aile terapisi, bu açıdan, çocukların daha etkili bir şekilde sosyal etkileşimde bulunmalarına yardımcı olmak amacıyla, ebeveynlerin çocuklarıyla daha sağlıklı bir ilişki kurmalarını sağlayan bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (McConachie & Diggle, 2007). Aile terapisi, aynı zamanda çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini destekler, göz teması kurma ve karşılıklı iletişim becerilerini güçlendirir.

Aile terapisi uygulamaları, yalnızca çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda ebeveynlerin de çocuklarıyla olan etkileşimlerini iyileştirerek, genel aile dinamiklerini güçlendirir. Bu bağlamda, aile terapisi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde gelişim sağlamak için etkili bir strateji sunmaktadır (Solomon et al., 2014). Aynı zamanda, aile terapisi, çocukların daha bağımsız ve topluma uyumlu bireyler haline gelmelerine yardımcı olur.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar için uygulanan aile terapilerinin sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla literatür taraması yapılmıştır.

Çalışmada, OSB'li çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan aile terapisi müdahalelerinin etkinliği üzerine yapılmış olan bilimsel çalışmalar derlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ana yöntem, nicel analiz ve literatür taramasına dayanmaktadır. Literatür taraması, OSB'li çocuklar için aile terapisi müdahalelerinin etkilerini inceleyen yayınlanmış makaleler, kitaplar ve araştırma raporlarından faydalanılarak yapılmıştır. Veriler, sağlık, psikoloji, eğitim ve pediatri alanlarındaki akademik dergilerden toplanmıştır. Çalışmanın kapsamını, 2000 yılından sonraki yıllarda yapılmış olan, aile terapilerinin sosyal beceri gelişimi üzerine etkilerini ele alan çalışmalar oluşturmuştur.

İlgili çalışmaların incelenmesinde, müdahale türleri, etki ölçütleri ve uygulama süresi gibi faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmada, özellikle göz teması kurma, karşılıklı konuşma başlatma, duygusal ifadeler kullanma ve sosyal ilişkiler kurma gibi sosyal beceriler ele alınmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin terapi sürecine nasıl katıldıkları ve terapi sürecindeki rollerinin çocukların gelişimine nasıl yansıdığı da incelenmiştir.

Çalışmada yer alan veriler, aile terapisi müdahalelerinin sosyal becerilerin gelişimine olan etkisini görmek amacıyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda, terapilerin çocukların davranışlarındaki değişimleri ölçmek amacıyla kullanılan çeşitli araçlar (gözlem, anket, yapılandırılmış değerlendirme formları vb.) göz önünde bulundurulmuştur.

### 3. BULGULAR

Yapılan literatür taramasının bulguları, aile terapisi müdahalelerinin OSB'li çocukların sosyal becerilerinde önemli gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Özellikle göz teması kurma, karşılıklı konuşma başlatma ve sürdürme, duygusal ifadelerle iletişim kurma gibi sosyal becerilerde belirgin bir iyileşme gözlemlenmiştir. Aile terapilerinin uzun dönemli etkileri üzerinde yapılan çalışmalarda, aile içindeki etkileşimlerin güçlenmesinin, çocukların toplumsal uyumlarını artırmada belirleyici bir rol oynadığı bulunmuştur. Aile terapisine katılan OSB'li çocukların göz teması kurma ve duygusal ifadelerle iletişim kurma gibi temel sosyal becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir (McConachie & Diggle, 2007). Ayrıca, karşılıklı konuşma başlatma ve sürdürme yetenekleri de terapinin etkisiyle artmış, bu çocukların toplumsal etkileşimlerini güçlendirmelerine yardımcı olmuştur (Solomon et al., 2014).

Çalışmalarda, ailelerin terapi süreçlerine katılımının da önemli bir etken olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin terapötik süreçlere dahil edilmesi, çocukların sosyal becerilerinin yanı sıra ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesini artırmış, aile içindeki etkileşimin daha sağlıklı hale gelmesini sağlamıştır (Smith, Koegel, Koegel, & Openden, 2010). Bu da çocukların sosyal becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerini sağlamıştır. Ayrıca, aile terapisi uygulamalarının çocuğun toplumsal çevreyle olan etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği, daha geniş sosyal ağlara dahil olma ve okulda daha iyi ilişkiler kurma gibi sonuçlara yol açtığı belirlenmiştir.

#### 3.1. Ebeveynlerin Katılımı ve Sosyal Beceri Gelişimi

Ebeveynlerin katılımı, aile terapisi süreçlerinde önemli bir faktördür. Çeşitli araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Kasari et al., 2015). Aile terapisi, ebeveynlere, çocuklarının sosyal becerilerini destekleyecek şekilde rehberlik etmelerini sağlar. Ebeveynler, çocuklarına daha uygun sosyal beceri modelleri sunarak, çocuklarının sosyal etkileşim becerilerinin gelişimine katkıda bulunurlar. Bu süreçte, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını daha iyi anlamaları ve sosyal etkileşimde bulunmaları için gerekli becerilere sahip olmaları önemlidir (Kazdin, 2017). Aile

terapisine katılan ebeveynlerin daha duyarlı ve etkili bir tutum sergilemeleri, çocuklarının sosyal beceri gelişiminde anlamlı bir artış sağlamaktadır.

### 3.2. Sosyal Becerilerde Uzun Vadeli İyileşmeler

Aile terapilerinin uzun dönemli etkileri üzerine yapılan araştırmalar, sosyal becerilerdeki iyileşmenin sürekliliğini desteklemiştir. Terapinin başlangıcındaki kısa vadeli iyileşme ile uzun vadeli gelişim arasındaki fark, çocukların sosyal becerilerini daha uzun süre sürdürebildiklerini göstermektedir. Aile içindeki etkileşimin sürekliliği ve ebeveynlerin terapötik süreçleri günlük yaşamlarına entegre etmeleri, bu becerilerin kalıcı hale gelmesinde büyük rol oynamaktadır (Siegel, 2012). Aile terapisine katılım, çocuğun toplumsal çevresinde daha bağımsız ve uyumlu bir şekilde yer almasına olanak tanımaktadır.

### 3.3. Toplumsal Uyumunu Destekleyen Faktörler

Aile terapisi, çocukların sadece sosyal becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal uyumlarını da artırır. Ebeveynlerin daha etkin bir şekilde çocuklarıyla iletişim kurabilmesi, çocukların çevreleriyle sağlıklı ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olur. Özellikle okul ortamında, arkadaş edinme ve grup aktivitelerine katılma konusunda çocuklar daha fazla başarı elde ederler (McConachie & Diggle, 2007). Aile terapisi, çocukların sosyal çevreyle olan bağlarını güçlendirirken, onların toplumsal uyum sağlamalarına yönelik etkili bir müdahale yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 3.4. Göz Teması ve Duygusal İfadeler

OSB'li çocukların en belirgin sosyal zorluklarından biri, göz teması kurmada ve duygusal ifadelerle iletişimde yaşadıkları güçlüklerdir. Aile terapisi süreçlerinde, göz teması kurma ve duygusal ifadelerle iletişim kurma konusunda kaydedilen iyileşmeler, sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir yer tutmaktadır. Aile içindeki etkileşimlerin güçlenmesi, çocukların duygusal durumlarını anlamalarını ve kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamaktadır (Smith et al., 2010). Bu da onların sosyal çevreleriyle daha sağlıklı ve etkili ilişkiler kurmalarına yardımcı olur.

Aile terapisi, ebeveynlere çocuklarının göz teması kurma ve duygusal ifadelerini doğru bir şekilde anlamaları için rehberlik sağlar. Bu süreçte, ebeveynlerin çocuklarına yönelik bilinçli ve doğru tepkiler vermeleri, çocukların sosyal gelişiminde önemli bir rol oynar (Kazdin, 2017). Aile içindeki etkileşimin kalitesinin artırılması, çocukların daha fazla duygusal bağ kurmalarına ve kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak tanır.

### 3.5. Sonuçlar ve Uygulama

Yapılan literatür taraması, aile terapisi uygulamalarının OSB'li çocukların sosyal becerilerinde belirgin bir iyileşme sağladığını ortaya koymuştur. Aile terapisi, ebeveynlerin çocuklarıyla daha sağlıklı iletişim kurmalarına yardımcı olurken, çocukların da sosyal becerilerini güçlendirir. Özellikle göz teması kurma, karşılıklı konuşma başlatma, duygusal ifadelerle iletişim kurma gibi temel sosyal becerilerde kaydedilen gelişmeler, aile içindeki etkileşimin kalitesine doğrudan bağlıdır.

Aile terapisi, uzun vadede çocukların sosyal çevreleriyle daha uyumlu ilişkiler kurmalarına, toplumsal etkileşimlerini geliştirmelerine ve genel yaşam kalitelerini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Ebeveynlerin terapi süreçlerine aktif katılımı ve çocuklarına daha etkili bir şekilde rehberlik etmeleri, bu sürecin başarıya ulaşmasında önemli bir faktördür.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, aile terapilerinin OSB'li çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, aile terapisi müdahalelerinin sosyal becerilerde anlamlı gelişmeler sağladığını ve bu gelişmelerin uzun dönemde sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Aile içindeki etkileşim kalitesinin artırılması, çocuğun sosyal gelişimine katkı sağlamakta ve toplumsal uyumlarını artırmaktadır.

Gelecek çalışmalar, aile terapilerinin farklı yaş gruplarındaki çocuklar üzerindeki etkisini ve terapinin çocukların sosyal çevreleriyle etkileşiminde daha geniş sonuçlarını incelemelidir. Ayrıca, aile terapisi müdahalelerinin daha geniş bir popülasyonla test edilmesi ve farklı aile dinamikleri dikkate alınarak özelleştirilmiş programlar geliştirilmesi önerilmektedir.

#### 5. Kaynaklar

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume I: Attachment*. Basic Books.
- Hodgson, L., Goh, H., & Black, K. (2019). *The role of family support in the development of children with autism spectrum disorder: A review*. *Family Process*, 58(3), 617-631.
- Kasari, C., Gulsrud, A., Freeman, S., & Paparella, T. (2015). *Efficacy of parent-implemented intervention for toddlers with autism spectrum disorder*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(7), 573-580.
- Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development*. Paul H. Brookes Publishing.
- Kazdin, A. E. (2017). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. Oxford University Press.
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (2018). *Autism diagnostic interview-revised*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(3), 345-357.
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). *Parent-mediated interventions for young children with autism*. *Child: Care, Health and Development*, 33(5), 499-507.
- Muhle, R., Trentacoste, S. V., & Rapin, I. (2004). *The genetics of autism*. *Pediatrics*, 113(5), e472-e481.
- Schreibman, L. (2000). *The science and art of autism interventions*. Oxford University Press.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Press.
- Sigman, M., & Capps, L. (1997). *Children with autism: A developmental perspective*. Harvard University Press.
- Smith, I. C., Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Openden, D. (2010). *Parent-child interaction therapy with children with autism: A review of research and future directions*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 353-367.
- Solomon, M., Van Egeren, L. A., Mahoney, G., Quon-Huber, J., & Zimmerman, M. (2014). *The effects of early intervention on the development of children with autism spectrum*

- disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(2), 288-298.
- Titelman, P. (2014). *Bowen family systems theory and practice: Illustration and critique*. Norton & Company.
- White, S. W., & Roberson-Nay, R. (2008). *Social functioning in individuals with autism spectrum disorders: A review of studies using the Social Skills Improvement System (SSIS) Rating Scales*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(5), 945-951.

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE SUPPORTED FEEDBACK IN EDUCATION:  
THEORETICAL FRAMEWORK, APPLICATIONS AND ETHICAL ISSUES**  
**EĞİTİMDE YAPAY ZEKA DESTEKLİ GERİBİLDİRİM: TEORİK TEMELLER,  
UYGULAMALAR VE ETİK BOYUTLAR**

**Haşim Türkoğlu**

**Doktora öğrencisi, Strathclyde Üniversitesi, Eğitim,**

**<https://orcid.org/0000-0002-7619-0934>**

**Özet**

Öğrenci başarısını artırmada etkili bir araç olan geribildirim, özellikle eğitim süreçlerinde hızlı ve anlamlı bir şekilde sunulduğunda daha verimli olmaktadır. Ancak geribildirim bu faydasına rağmen her öğretmen yeteri kadar vakit ayırıp öğrencilerin ödevlerini inceleyip etkili bir geribildirim sağlayamayabiliyor. Bunun altında yatan birçok sebep olabilir: zaman yetersizliği, öğretmenin geribildirim verme konusunda mesleki bilgi eksikliği, öğretmenin öğrenci sayısının fazla olması veya iş yükünün fazla olması gibi. Bu çalışma, öğretmenler tarafından belirlenen roller ve sınırlar çerçevesinde çalışan bir yapay zeka (YZ) sisteminin, öğrencilerin ödev yapma süreçlerini nasıl izleyebileceğini ve anlık geribildirim sağlayarak öğrenme sürecini nasıl destekleyebileceğini teorik olarak incelemektedir. Çalışma, öğrencilere yaptıkları bir hatada anında veya yapılandırıcı sorular aracılığıyla gecikmeli geribildirim verilmesinin etkilerini ele alırken, aynı zamanda bu sistemlerin etik ve pedagojik açıdan taşıdığı potansiyel sorunları da tartışmaktadır. Araştırmanın temel sorusu şudur: Öğrencilerin ödev yapma süreçlerinde yapay zeka destekli geribildirim sistemleri nasıl etkili bir şekilde kullanılabilir ve bu sistemlerin öğrenci başarısı ve öğrenme sürecine katkıları nelerdir? Bu çalışmada, eğitim, Friesen ve Kenkies'in pedagojik üçgeni tanımıyla faydalanılarak açıklanacaktır. Daha sonra mevcut eğitim teknolojileri literatürü incelenerek yapay zeka destekli geribildirim sistemlerinin teorik temelleri ortaya konacaktır. Geribildirim çeşitlerinin ayrıntılı analizi yapılacaktır. Böylece eğitimde geribildirim rolü ve etkileri, özellikle anlık, yapılandırıcı geribildirim ve mevcut eğitim sistemindeki geribildirimler arasındaki farklar üzerinde durulacaktır. Öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyecek şekilde YZ'nin nasıl yönlendirilmesi gerektiği ve geribildirim süresinin nasıl optimize edilebileceği tartışılacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin YZ sistemlerini manipüle ederek ödevlerini yaptırma potansiyeli gibi etik sorunlar da ele alınacaktır. Bu çalışma, eğitimde YZ uygulamalarının etkili kullanımına dair teorik bir çerçeve sunarken, öğretmenlerin geribildirim süreçlerinde YZ'yi nasıl entegre edebileceklerine dair önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırma bulgularının, eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi bağlamında gelecekteki uygulamalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yapay Zeka, geribildirim, eğitim teknolojileri, pedagoji

**Abstract**

Feedback, which is an effective tool in increasing student achievement, is more efficient, especially when it is presented quickly and effectively in educational processes. However, despite this benefit of feedback, not every teacher can spare enough time to analyse students' homework and provide effective feedback. There may be many underlying reasons: lack of

time, professional knowledge about giving feedback, the number of students or the teacher's workload. This paper theoretically analyses how an artificial intelligence (AI) system, working within the roles and limits set by teachers, can monitor students' homework completion and provide real-time feedback to support the learning process. The study considers the effects of giving immediate feedback to students when they make a mistake or delayed feedback through constructive questions. It also discusses the potential ethical and pedagogical implications of such systems. The main research question is: How can AI-supported feedback systems be used effectively in students' homework processes and what are their contributions to student achievement and learning? This study will explain education by the definition of Friesen and Kenklies' pedagogical triangle. Then, the theoretical framework of AI-supported feedback systems will be presented by analysing the existing educational technology literature. Feedback types will be examined in detail. Thus, the role and effects of feedback in education, especially the differences between real-time, constructivist feedback and feedback in the current education system will be emphasised. It will be discussed how AI should be directed to support students' learning process and how feedback time can be optimised. Ethical issues such as the potential for students to manipulate AI systems to get their homework done will also be addressed. This study aims to provide a theoretical framework for the effective use of AI applications in education and suggestions on how teachers can integrate AI in their feedback processes. The research findings are expected to contribute to future practices in the context of educational policies and teacher education.

**Keywords:** Artificial Intelligence, feedback, educational technologies, pedagogy



**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS'  
INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND TEACHER EFFICACY**  
**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMEN FAİLLİĞİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Elif AYYILDIZ<sup>1</sup>, Sabri ÇELİK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, 0009-0007-5621-7400

<sup>2</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 0000-0001-8856-4983

**Özet**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini Ankara ilinin Altındağ, Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 12790 öğretmen oluşturmaktadır. Evrene ilişkin örneklem çok aşamalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Birinci aşamada tabakalı örnekleme yöntemi; ikinci aşamasında basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem için belirlenen bölgelerde bulunan 85 okuldaki 854 öğretmene ulaşılmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Failliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 27.0 paket programı kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık basıklık katsayılarının incelenmesiyle tespit edilmiştir. Bu katsayılar toplanan verilerin dağılımının normal olduğunu gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Uygulanan testler, bağımsız örneklemler için t-testi, One-Way ANOVA testi, Pearson Korelasyon Katsayıları ve Korelasyon Analizidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğretim liderliği düzeylerinin yeterli düzeyde, öğretmen failliği düzeylerinin ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğretim failliği düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu Pearson Korelasyon katsayılarının incelenmesiyle tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analiz sonucunda öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliği davranışlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretim liderliği ve öğretmen failliği değişkeni işe cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretim liderliği, öğretmen failliği, müdür, öğretmen.

**Abstract**

The purpose of this study is to examine the relationship between school administrators' instructional leadership and teacher agency. The population of the study consists of 12790 teachers working in primary and secondary schools in Altındağ, Yenimahalle and Keçiören districts of Ankara province. The sample of the population was determined by multi-stage sampling method. Stratified sampling method was used in the first stage and simple random sampling method was used in the second stage. 854 teachers in 85 schools in the regions determined for the sample were reached. Personal Information Form, Instructional Leadership Scale and Teacher Agency Scale were used as data collection tools in this correlational survey model research. SPSS 27.0 package programme was used for data analysis. Before starting the analyses, it was determined whether the collected data were normally distributed by examining

the skewness kurtosis coefficients. Since these coefficients showed that the distribution of the collected data was normal, parametric tests were applied. The tests applied are t-test for independent samples, One-Way ANOVA test, Pearson Correlation Coefficients and Correlation Analysis. According to the perceptions of the teachers who participated in the study, it was concluded that the level of instructional leadership of the administrators was at an adequate level and the level of teacher agency was at an adequate level. Pearson correlation coefficients revealed that there is a positive and moderately significant relationship between school administrators' instructional leadership behaviours and teachers' teacher agency levels. As a result of the correlation analysis, it was concluded that instructional leadership behaviours predicted teacher agency behaviours. As a result of this study, a significant relationship was found between instructional leadership and teacher perpetration variables and gender and age variables.

**Keywords: Instructional leadership, teacher agency, principal, teacher.**

**A COMPARATIVE STUDY OF HIGH SCHOOLS IN TERMS OF SCHOOL  
SECURITY  
ORTAÖĞRETİM OKULLARININ OKUL GÜVENLİĞİ AÇISINDAN  
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Israa AL-FAR<sup>1</sup>, Emre SÖNMEZ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, ORCID ID: 0009-0005-8436-7209

<sup>2</sup>Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, ORCID ID: 0000-0002-2853-7956

**Özet**

Bu çalışmanın amacı, Ankara'daki ortaöğretim okullarının güvenlik seviyelerini yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açılarıyla analiz etmektedir. Araştırma, veri analizi için karma bir yöntem yaklaşımını benimsemiş ve iki ana aşamaya bölmüştür. İlk aşamada, Demirtaş'ın ölçeği, Ankara'nın farklı bölgelerine dağıtılmış 31 okulda güvenlik seviyelerini ölçmek için kullanılmıştır. Analizlerin sonuçlarına göre güvenlik seviyeleri açısından en yüksek üç okul ile en düşük üç okulu belirlemiştir. Daha sonra bu eğitim kurumlarındaki mevcut güvenlik durumu hakkında daha net bir resim sağlanmıştır.

İlk aşamanın tamamlanmasının ardından, çalışma ikinci aşamaya geçmiştir. Bu aşamada, çalışmanın nihai sonuçlarını elde etmek amacıyla 60 yönetici ve öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu aşama, ortaöğretim okullarındaki mevcut güvenlik seviyesini belirleme ve farklı okullar arasındaki güvenlik seviyesi farklılıklarının nedenlerini tespit etme gibi çalışmanın hedeflerine ulaşmada kritik bir öneme sahip olmuştur.

Çalışma, idareciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve veri analizi yoluyla, Ankara'daki devlet ortaöğretim okullarının güvenlik seviyeleri arasında açık bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Güvenlik seviyesini etkileyen başlıca faktörler arasında altyapı, idari politikalar, mali kaynaklar ve okulların güvenlik zorluklarıyla başa çıkma hazırlığı yer almaktadır. Elde edilen bulgular, yüksek güvenlik seviyesine sahip okulların, girişlerin izlenmesi, öğretmenlerden oluşan güvenlik ekiplerinin kurulması ve acil durum tatbikatlarının düzenlenmesi gibi etkili önleyici tedbirler aldığını göstermektedir. Öte yandan, düşük güvenlik seviyesine sahip okullar, yabancıların okula girişi, finansman eksikliği ve acil durumlara yönelik belirgin protokollerin olmaması gibi sorunlarla karşı karşıyadır. Ayrıca, net güvenlik planları uygulayan ve personeline düzenli eğitim sağlayan okulların daha yüksek güvenlik seviyelerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır; bu da idarecilerin ve öğretmenlerin okul güvenliğini artırmadaki merkezi rolünü yansıtmaktadır. Durumları iyileştirmek için katılımcılar, güvenlik kurumlarıyla işbirliğini artırma, öğrenciler ve öğretmenler arasında güvenlik bilincini artırma ve altyapıyı, turnikeler, parmak izi veya kart sistemleri ile girişlerde X-ray tarama cihazları kullanarak geliştirme önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca, güvenlik ve önemin vurgulandığı bilgilendirme atölyeleri düzenlenmesi ve acil durumlarla başa çıkma konularında düzenli tatbikatlar içeren acil durum planlarının hazırlanması önerilmiştir.

Elde edilen bulgulara dayanarak, çalışma, ortaöğretim okullarında güvenliği artırmak için daha iyi politikaların oluşturulmasına katkıda bulunmayı ve böylece öğrencilerin korunmasına ve daha güvenli ve etkili bir eğitim ortamı sağlanmasına yardımcı olmayı ummaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Güvenlik, okul, okul güvenliği, ortaöğretim

**Abstract**

This study analyzes the levels of security in high schools in Ankara from the perspectives of administrators and teachers. The research adopted a mixed-methods approach for data analysis,

which was divided into two main phases. In the first phase, the Demirtaş scale was used to measure the security levels in 31 schools distributed across various areas in Ankara. The results of the analyses identified the top three and bottom three schools in terms of security levels, providing a clearer picture of the current security situation in these educational institutions.

After completing the first phase, the study moved to the second phase, during which interviews were conducted with 60 administrators and teachers to extract the final results of the study. This phase was crucial in achieving the study's objectives, which include determining the current security level in high schools and identifying the reasons behind the differences in security levels among different schools.

Through interviews with administrators and teachers and data analysis, the study revealed a clear disparity in the levels of security in public high schools in Ankara. The main factors influencing security levels include infrastructure, administrative policies, financial resources, and the schools' preparedness to address security challenges. The findings indicate that schools with high-security levels implement effective preventive measures, such as monitoring entrances, forming security teams comprising teachers, and organizing emergency drills. Conversely, schools with low-security levels encounter issues such as unauthorized access, insufficient funding, and a lack of clear emergency protocols. It was also found that schools that have implemented clear security plans and provided regular training for their staff enjoy higher security levels, reflecting the central role played by administrators and teachers in enhancing school safety. To improve the situation, participants suggested increasing collaboration with security agencies, raising security awareness among students and teachers, and enhancing infrastructure by using turnstiles, fingerprint or card systems, and X-ray machines at entrances. Additionally, they recommended holding awareness workshops to emphasize safety and the importance of preparing emergency plans, including regular emergency drills.

Based on the results, the study hopes to contribute to the establishment of better policies for enhancing security in high schools, thereby helping to protect students and provide a safer and more effective educational environment.

**Keywords:** Security, school, school security, high education

## EĞİTİMDE YAPAY ZEKA OKURYAZARLIĞI: GELECEĞİ ŞEKİLLENDİREN BECERİ

Nilgün KÖSELER<sup>1</sup>, Mehmet ÖZENÇ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sınıf Öğretmeni, Süleyman Fethi İlkokulu, Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans  
Öğrencisi, <https://orcid.org/0009-0008-5286-523X>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlk Okuma Yazma ve  
Türkçe Eğitimi, İlkokul Matematik Eğitimi, <https://orcid.org/0000-0001-6339-4092>

### Özet

Bu çalışmada, yapay zeka okuryazarlığının eğitimdeki rolü ele alınmakta, bireylerin bu beceriyi kazanmasının önemi vurgulanmakta ve gelecekteki eğitim sistemlerinde yapay zeka okuryazarı olmanın etkisine ilişkin öngörüler tartışılmaktadır. Ayrıca geleceği şekillendiren beceri olarak ifade edilen yapay zeka okuryazarlığı konusunda farkındalık oluşturacak bilgiler sunulmaktadır.

Dijitalleşmenin hız kazandığı 21. yüzyıl dünyasında yapay zeka kavramı giderek önem kazanmaktadır. Bugün birçok alanda yapay zeka destekli sistemler günlük yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Özellikle eğitim alanında önemli atılımlarla karşımıza çıkan yapay zeka uygulamalarının yer bulması öğretmenlerin ve öğrencilerin bu teknolojiyi bilinçli, etik ve eleştirel bir şekilde kullanmalarını gerektirmektedir. Bu durum dijital okuryazarlıkla benzer yönleri bulunan yeni bir okuryazarlık türünü ortaya çıkarmıştır. Yapay zeka, 21. yüzyılın önemli teknoloji becerilerinden biri haline gelmiş ve yapay zeka ile okuryazarlık kavramı birleştirilerek “yapay zeka okuryazarlığı” kavramı gerekli görülmüştür.

Yapay zeka okuryazarlığı, bireylerin yapay zeka sistemlerini anlayabilmeleri, değerlendirebilmeleri ve etkin şekilde kullanabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler bireylerin ve toplumların geleceğe hazırlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu yüzden değişen dünya düzenine uyum sağlayabilmek, yapay zeka uygulamalarının kullanımında yaşanacak olumsuzlukların önüne geçmek ve bu uygulamaları verimli bir şekilde kullanabilecek yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmek için yapay zeka okuryazarlığının eğitim müfredatına entegre edilmesi gerekmektedir.

Eğitimde yapay zeka okuryazarlığının benimsenmesi, öğrencileri sadece pasif teknoloji kullanıcıları olmaktan çıkarıp, onların bu konuda bilinçli bireyler olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca başta okul yöneticileri, branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm eğitim paydaşlarını değişen ve gelişen eğitim sistemine uyum sağlayabilecek yapay zeka uygulamalarının kullanımı konusunda bilgi ve becerilerle donatmaktadır. Bu bağlamda yapay zeka okuryazarlığının eğitim sistemine entegrasyonu, hem eleştirel düşünme, problem çözme, etik farkındalık gibi becerilerin gelişimini desteklemekte hem de eğitimde verimliliği artırmaktadır.

Geleceğe yönelik araştırmalar, yapay zeka teknolojilerinin eğitimde giderek yaygınlaşacağını göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren yapay zeka okuryazarlığı kazanmaları, onların dijital dünyada etkili bir varlık göstermelerini ve dijital çağın gereklerine uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Ayrıca günümüz dünyasında yapay zeka ile ilgili dolaşan olumsuz iddialar karşısında gerçeği anlayabilmek, geleceğin belirsizliğine karşı

duyulan kaygıyı azaltmak, okul ve iş hayatını daha iyi yönetebilmek için dijital okuryazarlığın ötesine geçmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle eğitim politikalarının ve müfredatın bu ihtiyaca cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sayede yapay zeka okuryazarlığının bireyselden öteye geçerek toplumsal düzeyde benimsenmesi sağlanacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, Yapay Zeka, Okuryazarlık

**EXPLORING THE ROLE OF AI IN PEDAGOGICAL RELATIONSHIPS:  
CAN ARTIFICIAL INTELLIGENCE REPLACE EDUCATORS?  
YAPAY ZEKA'NIN PEDAGOJİK İLİŞKİLERDEKİ ROLÜNÜ KEŞFETMEK:  
YAPAY ZEKA, EĞİTMENLERİN YERİNİ ALABİLİR Mİ?**

Chung -En Cheng<sup>1</sup>, Hasim Turkoglu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doktora öğrencisi, Strathclyde Üniversitesi, Eğitim,  
<https://orcid.org/0009-0005-8428-1165>

<sup>2</sup>Doktora öğrencisi, Strathclyde Üniversitesi, Eğitim,  
<https://orcid.org/0000-0002-7619-0934>

**Özet**

Yapay zeka (YZ) geliştikçe, eğitimdeki rolü giderek daha önemli hale geliyor. Eğitime YZ uygulamasının birçok faydası olabilir, özellikle de öğrencileri kendi kendine öğrenmeye yönlendirme konusunda (Wu, 2024). Bununla birlikte, YZ'nin eğitimcilerin yerini almadığını, sadece öğrencilerin dünyayla ilişkilerini geliştirmek için bir araç olduğunu belirtmek önemlidir.

Bazı makaleler, eğitimin potansiyelini YZ bağlamında incelemiş, ancak genellikle eğitimcinin eşsiz rolünü göz ardı etmiştir. Bu çalışma, eğitimciler ile YZ'nin benzersiz özelliklerine odaklanarak "YZ eğitimcilerin yerini alabilir mi?" sorusunu yanıtlamaya çalışacaktır. Çalışma, eğitimin ve YZ'nin kavramlarını analiz ederek başlayacaktır. Bu çalışma, eğitimci, öğrenci ve dünya arasındaki ilişkiye vurgu yaptığı için F. D. E. Schleiermacher'ın eğitimle ilgili düşüncelerinden doğan pedagojik üçgen modelini kullanacaktır. YZ hakkında ise, dış koşulları okuyarak ve yorumlayarak insan davranışını taklit edebilen bir bilgisayar olduğu ifade edilmektedir. Sonrasında, YZ'nin bir eğitimci olup olmayacağını inceleyeceğiz. YZ'nin bir eğitimci olamayacağı ve sadece bir araç olabileceği öne sürülmektedir. Bunun nedeni, bir eğitimcinin öğrenciler ve dünya arasındaki ilişkiyi geliştirme niyetine sahip olması gerektiğidir, ancak YZ'nin bunu yapma niyeti yoktur. Ardından, YZ'nin hangi yönünün onu diğer eğitim araçlarından ayırdığını ve eğitim üzerindeki etkisini inceleyecektir. Üç teknik özelliği tartışacaktır: sürekli güncellenme, anlık etkileşim ve öngörülemez cevaplar. Ayrıca, niyet ve inceliğin YZ'nin bir eğitimcinin yerini alamamasının başlıca nedeni olabileceğini belirtecektir. Son olarak, insanlara YZ'yi eğitim amacıyla kullanırken YZ ile etkileşim kurmak için iyi düşünülmüş bir stratejiye ihtiyaç olduğunu vurgulayarak, YZ'nin kullanımını şekillendirmedeki rolümüzün önemini belirtecektir.

**Anahtar kelimeler:** Yapay zeka, pedagojik ilişki, öğretmen, niyet, incelik

**Abstract**

As Artificial intelligence (AI) continues to advance, its role in education is becoming increasingly significant. The application of AI in education can have many benefits, particularly in guiding students towards self-learning (Wu, 2024). However, it is essential to note that AI is not a replacement for educators but rather only a tool to improve students' relation to the world. Some papers have already explored the potential of AI in education, but they often overlook the unique role of the educator.

This paper will focus on educators and AI's unique characteristics to answer the question, "Can AI Replace Educators?" It will start by analysing the concepts of education and AI. This paper will use the pedagogical triangle model, which originated from F. D. E. Schleiermacher's thoughts about education due to its emphasis on the relationship between educator, student, and the world. About AI, it is a computer that can mimic human behaviour by reading and interpreting external conditions and applying knowledge to react to the environment. Next, we will examine if AI could be an educator. It suggests that AI cannot be an educator and can only be a tool. This is because an educator should have an intention to improve the relationship between students and the world, but AI has no intention to do that. After that, it will examine which aspect of AI distinguishes it from other educational tools and its impact on education. It will discuss three technical features: continuous updating, instant interaction, and unpredictable answers. Also, it will point out that intention and tact might be the main reason AI cannot replace an educator. Finally, it will stress the need for a well-thought-out strategy to interact with AI when people use AI for educational purposes, underlining the importance of our role in shaping its use.

**Keywords:** Artificial intelligence, pedagogical relationship, educator, intention, tact



## SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞERLER EĞİTİMİNİN DÖNÜŞÜMÜ

Ufuk KARAKUŞ<sup>1</sup>, Hatice Nisa DEMİR<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 0000-0002-2915-464X

<sup>2</sup>Öğretmen, MEB, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 0009-0009-0565-7494

### Özet

Bu çalışmanın temel amacı geçmişten günümüze Sosyal Bilgiler Dersinde değerler eğitiminin evrimine değinilerek hangi programda hangi değere ağırlık verildiğini belirlemektir. Çalışma nitel bir araştırma olup veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Toplumsal uyumu sağlayan ve toplumların kimliklerini şekillendiren unsurlar olarak bilinen değerler Sosyal bilgiler dersi aracılığı ile kazandırılmaktadır. Geçmiş Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına (SBDÖP) baktığımızda değerler eğitiminin sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde olduğunu görmekteyiz. Her yeni öğretim programı ile birlikte vurgu yapılan ve önem atfedilen değerler değişkenlik göstermektedir. Araştırma sonucunda 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında değerler açıkça belirtilmemekle birlikte *vatan, millet, yurt sevgisi* gibi değerler ön planda tutulmuştur. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı değerlere ilk kez yer vermesi bakımından önemlidir. 2005 Programında en fazla yer verilen değer *duyarlılık (doğal çevreye duyarlılık, tarihsel mirasa duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık)* değeri ve *saygı* değerleridir. Bunun yanında *sorumluluk, estetik, çalışkanlık* gibi değerler de yer almıştır. 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına *eşitlik, tasarruf* gibi değerler eklenmiştir. 2005 programında yer alan *hoşgörü, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme ve misafirperverlik* değerleri çıkarılmıştır. *Adil olma* değeri *Adalet* olarak değiştirilmiştir. 2018 programında ağırlıkta olan değer *kültürel mirasa duyarlılık* değeridir. 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında değerler Türkiye Maarif Modeli kapsamında revize edilerek erdem-değer-eylem modeli geliştirilmiştir. 2024 SBDÖP’de *barış, bilimsellik, dayanışma* ve *eşitlik* değerleri çıkarılarak 2005 programında yer alan *sağlıklı olmaya önem verme* değeri *sağlıklı yaşam* olarak yer almıştır. *Temizlik* değeri ise programa yeniden dahil edilmiştir. *Dostluk, mütevazılık, mahremiyet* ve *sabır* programa eklenen diğer değerlerdendir. 2024 Programında en fazla *vatanseverlik* değerine yer verilerek *Estetik ve sağlıklı yaşam* ise programda en az yer verilen değerlerdendir. *Bağımsızlık, özgürlük, çalışkanlık, duyarlılık* gibi değerlerin programlarda yer alan ortak değerler olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Maarif Modeli

**THE IMPORTANCE OF SCHOOL-FAMILY COOPERATION IN PRE-SCHOOL  
EDUCATION, OBSTACLES AND PROPOSED SOLUTIONS**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL AİLE İŞ BİRLİĞİNİN ÖNEMİ, ENGELLER VE  
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

**Özlem GÖKMEN<sup>1</sup>, Ender KAZAK<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>Öğretmen, Mevlüde Çıtlak Anaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı,**

**ORCID: 0009-0000-7461-9322**

**<sup>2</sup> Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-5761-6330**

**Özet**

Okul öncesi eğitim çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, dil gelişimi ve özbakım becerileri alanında önemli ilerlemeler kaydetmesini sağlayan, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların dahil olduğu eğitim basamağıdır. Çocukları ilköğretime hazırlayarak eğitim sisteminin alt yapısını oluşturan okul öncesi eğitim, çocukların aile dışında etkileşim kurduğu ilk sosyal ortamdır. Kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı 0-6 yaş aralığını kapsamaması nedeniyle de kritik bir öneme sahiptir. Bu kritik dönemde çocuk, içinde doğal olarak bulunduğu aileden bağımsız düşünülemez. Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliğinin önemini, okul aile işbirliğinde karşılaşılan engelleri ve olası çözüm önerilerini ele alan bu çalışma literatür taraması yapılarak derleme çalışması niteliğinde hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Google Akademik ve Ulakbim veri tabanlarında yer alan konuyla ilgili makaleler incelenmiştir. Araştırma sonunda okul öncesi eğitimde okul aile işbirliğinin çocuğun gelişimini olumlu yönde desteklediği, okul öncesi eğitimin kalitesini, uygulanan programların etkililiğini ve çocuğun tüm alanlarda gelişimini ve akademik başarısını artırdığı, ailelerin okul öncesi eğitim sürecine aktif katılımını gerçekleştirerek öğretmenler ve aileler arasında güçlü bir iletişimin oluşmasını sağladığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimde ailelerin okula karşı ilgisiz ve olumsuz tutumları, iş mesai saatlerinin okul saatleriyle çakışması; okul, aile ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları ve çatışmalar, okul yönetimin okul aile işbirliğine yeterince önem vermemesi, öğretmenlerin zaman ve motivasyon eksikliği gibi engellerin olduğu görülmüştür. Bu engeller karşısında ilgili çalışmalar, bir takım etkinliklerle ve eğitimlerle okul ve aile arasındaki iletişimin güçlendirilmesi hem okul yöneticilerine ve öğretmenlere hem de ailelere okul aile işbirliği konusunda eğitimler ve seminerler verilmesi, okul aile işbirliğini artıracak ve ailelerin katılımını kolaylaştıracak uygulamalara yer verilmesi gibi çözüm önerileri sunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Aile, okul aile işbirliği, okul öncesi eğitim, öğretmen

**Abstract**

Preschool education is the stage of education that enables children to make significant progress in cognitive, social, emotional, language development and self-care skills, and includes children who have not reached the age of compulsory primary education. Pre-school education, which forms the infrastructure of the education system by preparing children for primary education, is the first social environment in which children interact outside the family. It is also of critical

importance as it covers the 0-6 age range in which the foundations of personality development are laid. In this critical period, the child cannot be considered independent from the family in which he/she naturally resides. This study, which deals with the importance of school-family cooperation in preschool education, the obstacles encountered in school-family cooperation and possible solution suggestions, has been prepared as a compilation study by reviewing the literature. Within the scope of the study, articles on the subject in the National Thesis Center, Dergipark, Google Scholar and Ulakbim databases were examined. The conclusion of the research demonstrated that school-family cooperation in the domain of preschool education fosters favourable developmental outcomes for children, enhances the quality of preschool education, optimises the efficacy of implemented programs, and ensures the comprehensive development and academic success of children across all domains. Furthermore, it facilitates the establishment of robust communication between teachers and families by ensuring the active involvement of families in the preschool education process. In the context of preschool education, a number of obstacles were identified. These included familial indifference and negative attitudes towards school, work hours that coincided with school hours, communication problems and conflicts between school, family and teachers, a lack of emphasis on school-family cooperation by school management, and teachers' lack of time and motivation. In the face of these obstacles, related studies offer solutions such as strengthening the communication between schools and families through a number of activities and trainings, providing trainings and seminars on school-family cooperation to both school administrators and teachers and families, and including practices that will increase school-family cooperation and facilitate the participation of families.

**Keywords:** Family, school family cooperation, pre-school education, teacher

## 1. GİRİŞ

Çocuğun temel alışkanlıkları ve değerleri öğrendiği ilk öğrenme ortamı aile ortamıdır. Okul ise bu öğrenmeleri bilimsel eğitim yaklaşımlarıyla destekler, çocuğun toplumsal ve bireysel gelişimini ilerletir. Okulun bu süreci en etkili şekilde gerçekleştirebilmesi için aileyi de işin içine katması, göz ardı edilemeyecek bir öneme sahiptir. Okul ve aile arasındaki iş birliği eğitimin tüm aşama ve süreçlerinde kritik bir role sahiptir. Okul öncesi dönemde de aile katılımı, eğitimde evle okul arasındaki iş birliğinin sağlanması için çok kritik bir olgudur ve bütün paydaşlar açısından pek çok yarar sunmaktadır. Anne-babalar bu süreci genel olarak çocuğun gelişimine yönelik ebeveyn-çocuk etkileşimi şeklinde görürken, öğretmenlerle yöneticiler anne-babaların okulla iş birliği yapmasını da içeren geniş çerçeveli bir süreç olarak düşünmektedir (Erkan, Uludağ ve Dereli, 2016). Ebeveynlerin, çocuklarının eğitiminde destekleyici bir rol üstlenmeleri gerekir ama bunun dışında sürecin etkin bir parçası da olmaları lazımdır. Eğitimde, ailelerin sürecine katılması, öğrencilerin daha sağlıklı ve başarılı bir olmasını sağlar. Ailenin iş birliği çocuğun zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimi için ciddi katkılarda bulunmaktadır. Eğitim sürecinde okulla aile arasında sağlam bir iletişim ve iş birliği kurulması bunun için oldukça önemlidir. Ebeveynlerin sürece katılması, eğitimin etkililiğini artırır ve sosyal değerlerin çocuklara aktarılmasını sağlar. Söz konusu iş birliğinin sağlanabilmesine yönelik olarak ailelerin sürece aktif olarak katılması sağlanmalı, teşvik edilmeli ve destekte bulunulmalıdır. Öğretmenler, yöneticiler ve veliler arasında sağlam bir iletişim ve ortak çaba, öğrencilerin okuldan en iyi şekilde faydalanmasını sağlayacaktır.

Bu çalışma okul öncesi eğitim kademesinde okul aile iş birliğinin önemini ele alan bir derleme çalışmasıdır. Konuyla ilgili yapılan literatür taramasıyla, mevcut araştırmalarda elde edilen bulgulara göre okul-aile iş birliğinin çocuğun gelişimine katkıları, bu iş birliğine engel olan sebepler ve engelleri aşabilmek için sunulan çözüm önerileri detaylı bir şekilde incelenmiştir.

### 1.1. Okul ve Aile

Toplumların devamlılığı için zaman içinde kimi kurumlar geliştirilmiştir, eğitimin kurumsallaşması ile de okullar ortaya çıkmıştır (Akbaşlı ve Diş, 2019: 3601). Kavramsal olarak eğitim, davranışların kasti olarak ve istenilen şekilde değiştirilme sürecidir (Ertürk, 2013: 13). Okullar da bu sürecin uygulandığı kurumlardır. Çok farklı tanımları yapılan eğitim kavramı, toplumların gelişimini sağlayan, bireyleri toplumsal ihtiyaçlara göre yetiştirmeyi hedefleyen, kontrollü ve belirli bir içerikle yürütülen bir süreçtir. Okul, eğitim sürecinin kurumlaşmış halidir. Okullar, öğrencilere sosyal değerleri kazandıran, toplumun benimsediği normları ve değerleri de sürece dahil eden eğitim kurumudur (Erkan, 2020: 11, 12). Bir toplumdaki bireylerin benzer eğitim tecrübeleri yaşaması, ekonomik, toplumsal, politik ve kültürel kalkınmanın sağlanması, milli birlik bilincinin elde edilmesi, sosyal disiplinin geliştirilmesi ve düzenli bir ilerlemenin sağlanması ancak eğitim kurumları vasıtasıyla gerçekleştirilebilir (Kazak, 1998: 43).

Toplumsal bir kurum olan aile, çevre ve öteki kurumlar ile iş birliğinde bulunur, çocukların gelişim sürecini ve hayatını doğrudan etkiler. Ayrıca çocukların gereksinim hissedecekleri değerleri kazandırıp bireysel ve sosyal başarılarını da artırır (Akbaşlı ve Diş, 2019: 3601; Çayır, Çayır, Ada ve Gönenç, 2023: 368). Okulla aile, birbirini karşılıklı olarak etkiler ve bir bakıma bu iki kurum, birbirinin olmazsa olmazıdır (Çayır vd., 2023: 369; Ergin ve Kurum, 2013: 2331). En küçük toplumsal kurum olan aile, öteki bütün toplumsal kurumların merkezindedir, onlardan etkilenmekte ve onları etkilemektedir (Kazak, 1998: 9; Akbaşlı ve Kavak, 2008: 2). Aile, çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılama ve zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimini destekleme sorumluluğuna sahiptir (Kılıç, 2019: 1,2). Çocuğun inanç, tutum ve alışkanlıklarının geliştiği (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007: 181), fiziksel, bilişsel ve psikolojik sağlığının temellerinin atıldığı, doğal çevresi ve yaşamı boyunca etkili izler bırakan en kritik kurum ailedir (Özgan ve Aydın, 2010: 1171).

### 1.2. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Kurumsal eğitim sisteminin temelini teşkil eden okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitimi şeklinde isimlendirilen ve çocuğun dünyaya gelmesinden ilkökula başlama sürecine kadarki aralık olan 0-6 yaş dönemini içermektedir (Eroğlu ve Şimşek, 2021:388). Çocuk, bu süreçte aileden ayrılarak farklı bir ortamla ilk defa karşılaşır, bu yüzden de hassastır (Bay, Bahçıvan ve Kalay, 2018: 60). Çocuğun toplumun kültür değerleri çerçevesinde gelişmesini sağlayan ve onu ilköğretime hazırlayan süreç okul öncesi eğitim dönemidir (Asar, Civan ve Tonbul Akkurt, 2023: 239). Okul öncesi dönem, çocuğun kişilik gelişimi için önemli olduğu kadar temel bilgileri ve becerileri kazanılması için de kritik bir evredir. Kısacası çocuk için en önemli dönemdir ve bu dönemde verilen eğitim, çocuğun ilerideki öğrenme deneyimlerini çok ciddi biçimde etkiler (Işık, 2007). Oliver W. Holmes'e göre çocuğun eğitimi için doğru zaman, "doğumundan yüzyıl önce(sidir)." Bu ifadeyle Holmes, okul öncesi eğitimin önemini vurgulamıştır. İleride başarılı, uyumlu ve sağlıklı insanlardan müteşekkil bir toplum kurmak için okul öncesi eğitime daha çok önem verilmelidir (Gürkan, 1982: 218).

Okul öncesi eğitimin, çocuğun geleceğini biçimlendiren önemli bir süreç olduğu belirtilmelidir, sağlıklı ve nitelikli bireyler yetiştirebilmek için erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitim verilmelidir (Çakmak Güleç ve Genç, 2010: 158). Okul öncesi eğitim, çocukların zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini sağlıklı, etkili ve verimli bir biçimde tamamlamalarını sağlar. Erken çocuklukta deneyimler beynin çalışma sistemini etkiler ve okul öncesinde verilen eğitim, toplumsal ve duygusal gelişimi destekleyip yetişkinlik döneminde bireylerin daha üretken ve verimli olmalarını temin eder (Sabancı, Altun ve Uçar Altun, 2018: 340). Pek çok çalışma, okul öncesinde ve erken çocuklukta alınan eğitimlerin, sonraki süreçte okul

başarısı için olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Adams, 2002: 34). Okul öncesinde, çocuklar bütün gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme kaydetmektedir. Çevresel etkenler çocuğun gelişimini, öğrenme motivasyonunu, hızını ve başarısını ciddi biçimde etkilemektedir. Bilhassa, bu aşamada verilen nitelikli eğitim, çocuğun öğrenme isteğini artırmakta, hayat boyu başarılı olmasını sağlamaktadır (Erşan, 2019: 161).

### 1.3. Okul Öncesi Eğitimde Okul Aile İş Birliği ve Yararları

Toplumsal alanda açık sistem özelliğine sahip olan okullar, eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirmenin dışında çevre, öğretmen, öğrenci ve personel beklentilerini karşılamak üzere çevresi ile devamlı olarak etkileşimde bulunmalıdır. Öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki gereksinimlerini karşılayabilmek, yetenekleri çerçevesinde onları yönlendirebilmek ve okulu sevdirebilmek üzere aileleri aktif hale getirmelidir (Özkır Özbal vd., 2022: 64). Okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun üstün yararı için okul, aile ve toplum ortak çalışmalıdır, bu nedenle sorumluluklar paylaşılmalıdır (Çopur ve Tezel Şahin, 2022: 422). Çocuk eğitimi, okulla aile arasında paylaşılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için aileler ile iş birliği içerisinde olmalıdır. Çünkü çocuk aileden bağımsız değildir ve okulun amaçlarının ailelerle paylaşılması da bu noktada oldukça önemlidir (Erşan, 2019: 165). Okul öncesi eğitim kurumlarında, ailelere çocukların eğitimiyle ilgili farklı destekler sunulmaktadır. Çocukların eğitiminde velilere ek sorumluluklar yüklenmektedir. Söz konusu sorumlulukların en öne çıkanı, okulda verilen eğitim ile evdeki eğitimin birbirini desteklemesi ve uyumlu bir biçimde ilerlemesidir. Gerçekleştirilmek istenen bu iş birliği çocuğun okula kaydedilmesiyle başlar (Sarışık ve Sarışık, 2021: 58). Ailelerin eğitim sürecine katılması, okul öncesi eğitimde aileyle okul arasında iş birliğinin geliştirilmesini sağlayacaktır. Bu sayede aileler planlı bir biçimde sürece dahil olabilecekler, çocuklarının gereksinimlerine duyarlı bir yaklaşım sergileyebileceklerdir. Tüm bunların sonucu olarak, ailede başlayan eğitim öğretmenin rehberliğine devam edecek ve çocuğun hayatını kalıcı olarak etkileyecektir (Orçan Kaçan, Dönmez ve Kimzan, 2020: 171; Yağcı, Karaman, Kılıç, Bestil, Erdoğan, 2023: 7863). Ayrıca bu iş birliği, ebeveynlere eğitim verip okul öncesi dönemde alınan eğitime destek sağlamayı da amaçlamaktadır. Çocukların gelişimi için yardım etmek ve ilerideki okul başarısını olumsuz yönde etkileyecek faktörleri azaltmak da aile katılımının amaçları arasındadır (Gürşimşek vd., 2007: 182). Erken çocuklukta, gelişim açısından önemli role sahip olan aile, okulla iş birliği yapmak suretiyle çocuğun ev ve okul yaşantısını bütünleştirecektir. Anne-babalık becerileri de bu sayede gelişecek, okul-aile iş birliğiyle bilgi alışverişi sağlanarak öğretmenler çocuğun eğitimine destek olabilecektir. Öğretmenler bu iş birliğiyle anne-babaları tanıyacak, sorunların çözümlenmesine destek olacaklardır. Tüm bunlar sayesinde çocuklarla birlikte okulların başarı düzeyi de artacaktır (Durmuşoğlu, 2022: 655; Ok, 2016: 64). Okul öncesi dönemde verilen eğitimde, çocuğun bütün gelişim alanları desteklenmekte ve etkili bir eğitimin için aile sürece dahil edilmeye çalışılmaktadır. Geçmişten bugüne, bu yönde geliştirilmiş olan programlarda, okul-aile iş birliğine özel önem verilmiştir. Bu çerçevede okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi eğitimin kalıcılığı ve başarısı için kritik bir olgudur. Aile, öğretmen ve okul yönetiminin ortak çabası ile eğitimin kalitesi artabilir, ilerideki başarılar bu sayede garanti altına alınabilir (Köyceğiz vd., 2016).

Erken çocuklukta gelişimin desteklenmesinde kritik bir işlevi olan velilerle okul öncesi kurumları eş güdüm içerisinde hareket etmelidir. Öğretmenlerle yöneticiler söz konusu iş birliğini geliştirmek üzere pozitif tutumlar sergilemelidir (Koçyiğit, 2015: 142). Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine etkin olarak katılımı ve okul ile iş birliğinde bulunması, 0-6 yaş aralığında ve gelişimsel olarak kritik evrede olan çocukların akademik başarısını artıracaktır. Bu sayede şiddet içeren davranışlar azalacaktır, sağlıklı bir eğitim ortamı yaratılacaktır ve bu iş birliği, ailelerle okulların çocukları başarılı bir şekilde yetiştirmelerine katkıda bulunacaktır.

Tüm bunlar okulun eğitim görevini etkili bir biçimde icra edebilmesi için oldukça önemlidir (Gürler, Arslan, Çapraz ve Gürbüz, 2023). Öğretmenle ilgili olarak, aile katılımı uygulamada birçok yarar sunarak, velilerin öğretmenlere daha pozitif tutumlar sergilemesini sağlar (Ogelman, 2014: 261). Okul öncesinde aile katılımı, anne-babaların çocukları ile alakalı bilgi edinmelerini sağladığı gibi anne-babalık becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur. Toplumsal ve duygusal destek alan çocukların öğrenme süreci daha verimli geçer. Okulla ev arasındaki bağların güçlenmesi bu iş birliğinin ana hedefidir. İş birliği süreci, eğitimin sürekliliği ve bütünlüğü için oldukça önemlidir. Bu sayede çocukların gelişim alanları desteklenmiş olur, okul başarısı artar, ebeveynler olumlu tutumlar kazanır, öğretmenler eğitim programlarını daha etkili bir biçimde uygulayabilir, aileler ile daha güçlü iletişim kurulabilir ve eğitimin verimliliği artar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024).

Aile, çocuğun kişiliği ve toplumsal etkileşimi üstünde çok etkilidir. Aile, okul öncesi eğitim döneminde, üzerindeki sorumluluğu öğretmenler ile paylaşarak okulla ev arasındaki koordinasyonun güçlenmesini sağlayabilir. Bu sayede çocuğun gelişim ve eğitim sürecine katkıda bulunabilir (Çamlıbel Çakmak, 2010). Okulla aile arasında geliştirilen iş birliği sayesinde çocuklar, okulu evin bir uzantısı olarak görürler ve güven duygusu kazanırlar. Bu da onları başarılı ve mutlu bir geleceğe hazırlar. Aileler de bu sayede çocukları ile daha kaliteli vakit geçirirler, olumlu iletişim kurarlar ve hedeflerini gerçekleştirme imkanı yakalarlar. Böylece öğretmenler de daha etkili çalışarak güçlü bir ortaklık kurmuş olurlar (Baştan, Köroğlu, Albayrak ve Alemdar, 2023: 4052). Bu hassas aşamada çocukların istenilen gelişim hedeflerine ulaşabilmesi sadece iyi bir eğitim programıyla sağlanmaz. Bunun dışında okuldaki etkinliklerin ailede de desteklenmesi ve öğretmen ile ailenin karşılıklı bilgi alışverişine dayalı etkili bir iletişim ve iş birliği içerisinde olmaları da gereklidir. Bundan dolayı okulla aile, çocukların faydası için ayrılmaz bir bütün olarak hareket etmek durumundadır (Bay vd., 2018: 64).

#### 1.4. Okul Öncesi Eğitimde Okul Aile İş Birliği Engelleri

Okul ile kurulan iş birliğine katkı sunan veliler, söz konusu iş birliğiyle eğitimde öğretmenle eşgüdümlü çalışır ve bir taraftan da okulun sosyal ve kültürel programlarının uygulanması, öğretim materyallerinin sağlanması ve okuldaki etkinliklerin geliştirilmesi vb. her okulda farklılaşan işlerde de rol alırlar (Beydoğan, 2006: 79). Eğitim kurumlarındaki aile katılım uygulamalarına yalnızca ebeveyn değil, çocuğun etkileşimde ve iletişimde olduğu, temel gereksinimlerini karşılayan herkesin katılımı önemlidir (Gül ve Gül, 2022: 792). Aileyle okul arasındaki iş birliğinin ilk hedefi çocukların eğitime katkıda bulunmaktır (Çınkır ve Nayır, 2017: 247) fakat okul öncesinde oldukça önemli bir gereklilik olan söz konusu iş birliğinde okul, öğretmen ve aile açısından bazı engeller vardır (Çopur ve Tezel Şahin, 2022: 422). Okul öncesi eğitimde okul-aile iş birliğinin öneminden söz edilse bile kültürel, toplumsal, ekonomik ve bireysel etkenlerle okuldan ve öğretmenden kaynaklanan problemler iş birliğinin istendiği gibi gerçekleşmesini önler. Literatürde aile katılımı kavramının tanımıyla ve nasıl olması gerektiğiyle alakalı bilgilerle eğitim kurumlarındaki uygulamalar arasında ciddi farklar vardır. Katılımın istenen nicelikte ve nitelikte olmasını önleyen durumlar yönetimden, öğretmenden ve aileden kaynaklanabilir (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019: 805).

Ogelman'ın (2014) Denizli'de okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılımı çalışmalarıyla ilgili yaptığı çalışma, pek çok etkinliğin zaman ve olanak eksikliklerinden dolayı yapılamadığını bulgulamıştır. Öğretmenlerin özellikle ev ziyaretlerinde zorluk yaşadığı ve bireysel görüşmelerin daha fazla yapıldığı ortaya çıkan bulgular arasındadır. Bunun yanı sıra aile katılımının etkili olmasına yönelik olarak düzenli ve iyi planlanmış etkinliklerin süreci daha da zenginleştirdiği vurgulanmıştır. Koçyiğit (2015: 153) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin

yazışmalardan geri dönüş alamamaları, velilerin ilgisizliği vb. sorunlar ile karşı karşı karşıya kaldıklarını bulgulamıştır. Aynı çalışmada, idarecilerin vakit eksikliği, öğretmenlerin isteksizliği, okuryazar olmayan ebeveynler, ilgili olmayan veliler, aile katılımına karşı velilerin olumsuz tavırları ve velilerin düşüncelerini doğru şekilde ifade edememeleri vb. problemleri dile getirdiğini belirtilmiştir. Ebeveynlerin de vakit kısıtlamaları, diğer veliler ile yaşadıkları sorunlar ve öğretmenin önyargısı vb. problemlerin altını çizdiğini ortaya koymuştur. Sabancı ve diğerleri (2018: 376) çalışmasında okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin görüşlerini almıştır. Buna göre, ebeveynlerin ana sınıfında, eğitim masraflarını karşılama konusunda zorluk yaşaması, bu kurumlarda verilen eğitimi yeteri kadar önemsememeleri sorun olarak ele alınmaktadır. Toplantılarla okul aktivitelerine katılım seviyesinin düşük olması, okul öncesi eğitim sürecinde karşı karşıya kalınan ana problemlerdendir. Can ve Kılıç (2019: 496) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre anne-babalardan kaynaklı engelleri şu şekilde sıralamıştır: Eğitim sürecine aile katılımının azlığı, okulla aile arasında tutum birliğinin sağlanamaması, velilerin ilgisizliği ve okuldaki eğitimin evde desteklenmemesi. Güzelyurt, Birge ve Ökten (2019: 69) çalışmasını, Şırnak-Silopi’de okul öncesinde çalışan öğretmenlerin görüşlerini alarak gerçekleştirmiştir. Buna göre, aile katılımındaki güçlüklerin temel sebepleri ailelerin ilgisizliği, çalışıyor olmaları, Türkçeyi bilmemeleri ve çok çocuklu olmaları şeklinde sıralamıştır. Kutlu Abu ve Kayar (2020) Amasya ilinde yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre aile katılımını yetersiz görmelerinin sebeplerini ele almıştır. Buna göre, ailelerin ekonomik ve eğitim durumlarındaki eksiklikler, izin alamama vb. sebeplerle öğretmenlerin aktivitelere yeterince zaman ayıramaması ve aktiviteleri düzenleme konusunda yetersiz olmaları problem olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra okul dışında yapılan etkinliklerin güvenlik, ulaşım ve zaman kısıtlamaları vb. engellerden dolayı tercih edilmemesi; öğretmenlerin ebeveynleri yeteri kadar bilgilendirmemesi ve iş birliği eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Araştırma, sınıf dışında yapılan etkinliklerde okul yöneticilerinin destekleriyle resmi prosedürlerin önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca öğretmenler aileyle kurulan iletişimi genel olarak olumlu bulmuştur ancak dil sorunları ve kültür farklılıklarından dolayı iletişim kuramadıklarını da belirtmişlerdir. Orçan Kaçan ve diğerlerinin (2020: 175) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin görüşleri alınmıştır. Anneler, ev-okul iş birliği ve ev temelli aile katılımı ve genel aile katılımı konularında daha yüksek katılım sergilerken, babalar okul temelli aile katılımı ile ev-okul iş birliği temelli katılıma annelere göre daha düşük katılım göstermektedir. Bu farkın nedeni, kültürel ve ekonomik faktörler olduğu düşünülmektedir.

Özetle; okul öncesi eğitimde okul aile işbirliğini engelleyen faktörlerin en çok ailelerden kaynaklandığı görülmektedir. Ailelerden kaynaklanan engeller ise en çok ilgisiz olmalarından ve çalışma saatlerinin uyumsuzluğu nedeniyle vakit ayıramamalarından dolayı yaşanmaktadır. Diğer sebeplerin okul öncesi eğitimi yeterince önemsememe, olumsuz tutum ve tavırlar, çok sayıda çocuğa sahip olma, sosyoekonomik durumun yetersizliği, eğitim seviyesinin düşük olması vb. olduğu görülmektedir.

### **1.5. Okul Aile İş Birliği Engellerine Yönelik Çözüm Önerileri**

Okul-aile iş birliği, eğitim sürecine ailelerin katılımı ile okulun gereksinimlerini karşılamaya, çocuğun gelişimini çok yönlü olarak desteklemeye ve çağdaş yönetim anlayışı ile ebeveynleri aktif bir paydaş haline getirmeye odaklanmaktadır (Beydoğan, 2006). İyi bir okul-aile ilişkisi, toplumun tüm kesimlerinin okulun eğitim ve yönetim süreçlerine etkin olarak katılması ile oluşturulabilir. Söz konusu katılım, eğitimi desteklemenin dışında okulda kazanılmış olan bilgileri ve becerileri pekiştirmeyi ve okul yönetiminde karar süreçlerine dahil olmayı da içermektedir (Yılmaz, 1994: 304).

Epstein'in (1995: 710) araştırmasında, okul-aile-toplum iş birliğinin başarılı bir biçimde yürütülmesiyle ilgili olarak şu hususların altı çizilmiştir: Müfredat ve öğretim reformları ile bağlantılı olunması, çalışanların gelişiminin yeniden tanımlanması, öğretmenlerin eğitiminde aileler ile iş birliğinin artırılması ve tüm okulların gereksinimlerine göre uygulamaların biçimlendirilmesi. Hoover-Dempsey ve Sandler'in (1997: 35) çalışmasında, velilerin okuldaki etkinliklere katılmaları için, açık davetler ve destekleyici fırsatlar sunulması gerektiğini ifade edilmektedir. Aslanargun (2007) velilerle sağlıklı iletişimlerin kurulmasını ve okul-aile birliğinin fonksiyonel hale getirilmesini çözüm önerisi olarak ele almıştır. Ayrıca velilere değer verilmesini, sosyal ve ekonomik durumlarına uygun katkıların sunulması gerektiği vurgulanmıştır.

Özgan ve Aydın'ın (2010) araştırmasında, yönetici ve öğretmenler, okul-aile iş birliğini güçlendirmek için öğretmenleri tanıtan toplantıların, aile ziyaretleri ve sosyal etkinliklerin yapılması, ebeveynlere değerli olduklarının hissettirilmesi önerilmiştir. Çalışmada veliler de okul ziyaretlerinin sadece problemler ve maddi konular ile sınırlı kalmaması gerektiği belirtilmiştir. Porsuk ve Kunt'un (2012: 217) çalışması çerçevesinde, yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Buna göre, öğretmenlerin veliler ile daha yakın iletişim kurması ve bu vesileyle velileri tanıması, sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı yerlerde velilerin eğitime verdiği önemi artıracak önlemlerin alınması gerekmektedir. İlgar ve Topaç (2013) yaptıkları çalışmada, ev ziyaretleri ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Aileler ile planlı etkinlikler düzenlenmesinin, ailelerin meslek ve hobi etkinliklerine katılımı teşvik edilmesinin önemini vurgulamıştır.

Çağdaş, Özel ve Konca'nın (2016: 907) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerle okul yönetimi için aile katılımı seminerleri düzenlenmelidir. Ailelerin katılımının önündeki engeller belirlenmeli, bu engellerin ortadan kaldırılması için girişimlerde bulunulmalıdır. Albez ve Ada'nın (2017) araştırmasına göre velilerin katılımlarıyla ilgili çalışmaların ihtiyaç ve beklentilere göre yapılması, küçük grup toplantılarının tertip edilmesi önemlidir. Ayrıca, gözlem günleri, aidiyet duygusunu artıran aktiviteler, fiziksel şartların iyileştirilmesi ve ödüllendirme vb. yöntemler de kullanılmalıdır. Çinkır ve Nayır'a (2017: 260, 261) göre, veliler bilgilendirilmeli, etkinliklere katılmaları sağlanmalı, bunun önündeki engelleri kaldırmak için gayret gösterilmeli ve okul-aile birliklerinin işlevselliği artırılmalıdır.

Koyuncu Şahin'in (2018: 680, 681) çalışmasına göre öğretmenler ailelerle sürekli olarak iletişim kurmalı, yöneticiler de aile katılımının artması için etkinlikler düzenlenmelidir. İki tarafın da anlayışlı, hoşgörülü, yapıcı bir tutuma sahip olması oldukça önemlidir. Akbaşlı ve Diş (2019: 3603) ebeveynlerin okulun işleyişi, hak ve sorumluluklar gibi konularda bilgilendirilmesi ve velilerin kendilerini okulun bir parçası gibi hissetmeleri için olası engeller kaldırılmasını vurgulamıştır.

Ülker, Terzioğlu Barış, Şahin ve Özbaysar'ın (2019: 128) araştırmasında birebir görüşmeler, ev ziyaretleri, veli toplantıları ve sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, aile ve veli eğitim programları çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Çelik'in (2021: 47) yaptığı çalışmada Sakarya Adapazarı'ndaki okul yöneticileri şu hususların altını çizmiştir: Okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik olarak iletişim ve iş birlikleri artırılmalıdır. Velilere yönelik toplantılar yapılmalıdır. Sosyal ve kültürel aktiviteler velileri okula çekebilir. Ekonomik problemlerin çözülmesi de oldukça önemlidir. Akgün ve Katmer Bayraklı (2022) yaptıkları çalışmada velilerin bilgilendirilmesi vurgulanmıştır. Veliyi teşvik etmek için eğitimci-yönetici iş birliği çok kritik bir durumdur. Aile katılımının artması için ebeveynlere yönelik farkındalık eğitimleri verilebilir, iş birliği yöntemleri ve iletişim becerisi eğitimleriyle veliler okula çekilebilir.



Koşar'ın (2022) araştırmasında toplantıların ve seminerlerin velilerin eğitim sürecine daha fazla katılmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Çetin ve Demircan'ın (2024) yaptığı çalışmaya göre velilerin eğitim ile ilgili etkinliklere yardım etme konusundaki öz-yeterliğini geliştirecek destek programları sunulmalıdır. Esnek katılım alternatifleri oluşturulmalıdır. Düşük sosyal ve ekonomik gruplara yönelik stratejilerin uygulanmasıyla ailelerin katılım düzeyi artırılmalıdır. Zulauf-McCurdy, McManus, Golez ve Fetting'in (2024: 6) çalışmasında yazılı materyaller, ev ziyaretleri, yazılım ve fiziksel araçlar, eğitilmiş danışmanların rolü ve mesleki gelişim

## 2. SONUÇ

Konuyla ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde görülmüştür ki okul öncesi eğitim çocuğun gelişimi üstünde belirleyici etkiye sahiptir. Ailenin çocuğun kişilik gelişimi ve öğrenme becerileri üzerinde kilit bir role sahip olduğu bilinir. Okul öncesi eğitim çocuğun zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimini destekler. Bu aşamada verilen nitelikli eğitim, çocuğun ilerideki öğrenme başarılarını doğrudan etkiler, okul yaşamında ve sosyal yaşamda daha uyumlu birey olmasını sağlar. Bunların yanı sıra, okul öncesi eğitim, toplumsal becerilerin gelişmesini de sağlar ki bu sayede çocuk, çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler kurmayı öğrenir. Bunun gerçekleşebilmesi için de aile ile kurulan iş birliği oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Okulla aile arasında geliştirilen iş birliği, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu anlamda etkiler. Bunun dışında toplumsal, duygusal ve bireysel gelişimlerini de destekler. Öğretmenler, yöneticiler ve veliler arasında sağlam bir iletişim ve ortak çaba, öğrencilerin okuldan en iyi şekilde faydalanmasını sağlayacaktır. Başarı için velilerin sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Veliler için uygun destek sistemleri kurulmalıdır. Okulla aile arasında geliştirilen etkili iş birlikleri, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunur ama bunun yanı sıra okulun genel verimliliğinin de artmasını sağlar. Ailelerin sürece dahil olması öğrencilerin ve öğretmenlerin performanslarını artırır ve sosyal yararlar sunar. Söz konusu iş birliğinin sağlanması, eğitimsel hedeflere ulaşılmasını kolaylaştıracaktır ve sürecin etkililiğini artıracaktır.

Okul öncesinde verilen eğitimde ailelerin sürece katılımını engelleyen farklı etkenler vardır. Yapılmış olan çalışmalar, ebeveynlerin eğitim sürecine dahil olmasının önündeki en büyük engeller şunlardır: İlgisizlik, maddi sorunlar, zaman ayıramama ve eğitim seviyesinin düşük olması. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin aktiviteleri gerçekleştirme konusunda yeterince zaman bulamaması ve aileleri bu süreçte yeteri kadar bilgilendirememesi vb. problemlerin de altı çizilmektedir. Ebeveynlerin okul merkezli aktivitelere katılımının az olmasının nedenleri arasında, sosyal ve ekonomik sorunlar ile kültür farklılıkları gelmektedir. Ebeveynlerin okul-aile iş birliğine yeteri kadar önem vermemesi ve okulun aile katılımını yeteri kadar desteklememesi de önemli bir engeldir. Yöneticilerin bu süreçte aile katılımına destek verecek bir yaklaşım geliştirmemesi ve eğitimde aile desteği sağlama hususunda yeterli adım atmaması da katılımın sınırlı olmasının nedenleri arasındadır.

Yukarıdaki çalışmalar çerçevesinde, okul-aile iş birliğini geliştirmek için okul yöneticileriyle öğretmenlerin çeşitli çözüm önerilerini yaşama dökmeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Öncelikli olarak, ebeveynlerin katılımının önündeki engeller ortadan kaldırılmalıdır. İletişim, çok yönlü olarak güçlendirilmelidir. Ebeveynlere yönelik bilgilendirme toplantıları ve sosyal etkinlikler yapılmalıdır. Bunların yanı sıra, ailelerin sosyal ve ekonomik durumları dikkate alınmalı ve velilerin ihtiyaçlarına uygun katılım önerileri sunulmalıdır. Ev ziyaretleri, seminerler, aile eğitim programları vb. aktiviteler, ebeveynlerin okulla kurdukları ilişkilerin daha istenen düzeye gelmesini sağlayabilir. Eğitimcilerle yöneticilerin ebeveynlerle sürekli olarak iletişimde olması, iş birliğini özendirir ve okulda daha olumlu bir eğitim atmosferinin oluşmasını sağlayacaktır. Kısacası, okul-aile iş birliğini güçlendirmek üzere okul

içi çalışmaların dışında, ailelerin bilgilendirilmesine, katılımlarının artırılmasına ve engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalara daha çok önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

### 3. KAYNAKLAR

- Adams, D. (2002). *Education And National Development: Priorities, Policies, And Planning*. Manila Philippine: Asian Development Bank.
- Akbaşlı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613.
- Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-21.
- Akgün, Z. ve Katmer Bayraklı, V. (2022). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin ve okul yönetiminin aile katılımında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1105-1133.
- Albez, C. ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Asar, R., Civan, D. ve Tonbul Akkurt, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(3), 237-252.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Baştan, T., Köroğlu, S., Albayrak, Z. ve Alemdar, N. (2023). Okul öncesi eğitimde aile katılımı ve önemine yönelik öğretmen görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4050-4058.
- Bay, D. N., Bahçıvan, E. ve Kalay, B. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-82.
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7(1), 75-90.
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Çağdaş, A., Özel, E. ve Konca, A. S. (2016). Investigating parental involvement at baginning of elementary school/ ilkököl başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908.
- Çakmak Güleç, H. ve Genç, S. Z. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 158-171.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Çayır, N., Çayır, B., Ada, Ş. ve Gönenç, H. (2023). Okul aile işbirliğine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 367-393.

- Çelik, S. (2021). İlköğretimde Okul- Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi: Beklentiler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(1), 38-50.
- Çetin, M. ve Demircan, H. Ö. (2024). Determinants of Turkish parents' involvement in early childhood education: the roles of role activity and self-efficacy beliefs for involvement. *Journal of Comparative Family Studies*, 54(4), 334–360.
- Çınkır, Ş. ve Nayır, F. (2017). Okul aile işbirliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264.
- Çopur, E. M. ve Tezel Şahin, F. (2022). Türkiye'de okul öncesinde aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(4), 421-430.
- Durmuşoğlu, M. C. (2022). MEB 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarının aile katılımı ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 654-668.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
- Ergin, D. ve Kurum, G. (2013). Okul yönetiminde aile katılımı ölçeği"nin geliştirilmesi. V. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s. 2329-2341). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Erkan, N. S. (2020). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. F. Temel içinde, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (s. 1-). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S., Uludağ, G. ve Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.
- Eroğlu, Ö. ve Şimşek, H. A. (2021). Türkiye'de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387-397.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: EDGE Akademi.
- Gül, C. ve Gül, İ. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 788-806.
- Günay Bilaloğlu, R. ve Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Gürkan, T. (1982). Neden okul öncesi eğitim? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 215-219.
- Gürler, S., Arslan, C., Çapraz, V. ve Gürbüz, E. (2023). Okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1470–1492.

- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitimde babaların katılım düzeyi ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Güzelyurt, T., Birge, F. ve Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74.
- Hoover-Dempsey, K. V. ve Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). [YÖK Tez Merkezi]. Anadolu Üniversitesi DOI: [211683](https://doi.org/211683)
- İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 93-114.
- Kazak, E. (1998). Okul-aile işbirliği ve sorunları (Yüksek Lisans Tezi). [YÖK Tez Merkezi]. Sakarya Üniversitesi DOI: [73143](https://doi.org/73143)
- Kılıç, Z. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve anne-babaların gözünden okul aile işbirliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-34.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences-Theory and Practice*, 15(1), 141-157.
- Koşar, D. (2022). Okul ve aile arasında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 57(4), 2890-2902.
- Koyuncu Şahin, M. (2018). Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 670-684.
- Köyceğiz, M., Ağaçdan, M., Akaydın, D., Yorgun, E. ve Tezel Şahin, F. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programlarında aile katılımının dünü ve bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 619-625.
- Kutlu Abu, N. ve Kayar, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 156-183.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2024). Aile Eğitimi Rehberi.  
[https://cdn2.eba.gov.tr/PROD\\_REPOSITORY/d/dedf0a2307c3b67598ffd90afccc4c66.pdf?st=1LXRcBn\\_xyCyJB88Xw0kygvee=1735773473veec=TtCJGQA+wgqsBXXSE2kgvChOM1aodDmjmrVU2qjo3Yvp76B6C5y7KZGLDj03WmSnZRhbqAfK2MPfD0z36zZ+w==](https://cdn2.eba.gov.tr/PROD_REPOSITORY/d/dedf0a2307c3b67598ffd90afccc4c66.pdf?st=1LXRcBn_xyCyJB88Xw0kygvee=1735773473veec=TtCJGQA+wgqsBXXSE2kgvChOM1aodDmjmrVU2qjo3Yvp76B6C5y7KZGLDj03WmSnZRhbqAfK2MPfD0z36zZ+w==)  
adresinden 02.01.2025 tarihinde alınmıştır.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 259-284.
- Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 32, 61-79.
- Orçan Kaçan, M., Dönmez, Z. ve Kimzan, İ. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: anne ve baba görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 170-179.

- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences*, 5(3), 1169-1189.
- Özkır Özbal, T., Çoksu, M., Öztürk, S., Karabulut Yıldız, T., Yıldırımıvuran, M. ve Ekmen Özalp, A. (2022). Okul yöneticilerinin okul-aile ilişkilerine ilişkin sorunları ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(22), 63-72.
- Porsuk, A. ve Kunt, M. (2012). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 203-218.
- Sabancı, A., Altun, M. ve Uçar Altun, S. (2018). Problems encountered in pre-school education according to the views of school managers, teachers and parents. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 339-385.
- Sarışık, S. ve Sarışık, S. (2021). Examining the factors affecting family participation in preschool education: the teachers' views. *The Universal Academic Research Journal*, 3(2), 58-69.
- Ülker, M., Terzioğlu Barış, E., Şahin, M. ve Özbaysar, M. (2019). Okul ve aile iş birliğinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Education Sciences*, 14(4), 124-131.
- Yağcı, A., Karaman, M., Kılıç, İ. A., Bestil, M. A. ve Erdoğan, A. (2023). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Ailelere Tavsiyeler. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(114), 7852-7872.
- Yılmaz, H. (1994). 21. yüzyılın eşliğinde ülkemizde aile-okul işbirliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 301-312.
- Zulauf-McCurdy, C. A., McManus, M. S., Golez, M. ve Fettig, A. (2024). A systematic review of interventions to promote parent-teacher relationships in early care and education: exploring the social process between parents and teachers. *Sage Open*, 14(4), 1-14.

AN ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON THE FEELING OF INFERIORITY IN  
TURKIYE: A SYSTEMATIC REVIEW STUDY

TÜRKİYE'DE YETERSİZLİK DUYGUSU KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ  
TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ: BİR SİSTEMATİK DERLEME  
ÇALIŞMASI

Serdem ALAK<sup>1</sup>, Esra ASICI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Yüksek lisans öğrencisi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, ORCID No: 0009-0002-0818-2016

<sup>2</sup>Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, ORCID No: 0000-0003-0872-9042

Özet

Yetersizlik duygusu, Adleryen Psikolojik Danışma Yaklaşımı'nın temel kavramlarından biridir. Adler'e göre, her birey doğuştan bu duyguyla dünyaya gelir ve yaşamı boyunca bu duyguyu telafi etmeye çalışır. Birey, uyum sağlamakta zorlandığı ya da başa çıkmaya hazır hissetmediği durumlarla karşılaştığında, sorunu çözemeyeceğine dair bir inanç geliştirebilir. Yetersizlik duygusu, bireyin ulaşmak istediği noktaya kıyasla kendisini yetersiz algıladığı durumlarda daha belirgin hale gelir ve genellikle belirli bir zorluk karşısında gerekli donanıma sahip olmadığına inanmasıyla ortaya çıkar. Geçmişte daha çok kuramsal bir çerçevede ele alınan yetersizlik duygusu, son yıllarda ilişkisel ve deneysel çalışmalarla yeniden incelenmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yetersizlik duygusu üzerine yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını sistematik olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, YÖKTEZ veri tabanında 15.01.2025 tarihinde "yetersizlik duygusu" anahtar kelimesi kullanılarak bir tarama yapılmıştır. Çalışmaya dahil edilme kriterleri olarak, tam metnine erişilebilen, Türkçe olarak yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri belirlenmiştir. Tarama sonucunda 2012-2024 yılları arasında yayımlanmış 16 yüksek lisans ve 2 doktora olmak üzere toplam 18 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu tezler; çalışma alanı, yayın yılı, örneklem grubu, araştırma yöntemi ve ele alınan değişkenler açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Dahil etme ve dışlama ölçütleri kapsamında çalışmalar değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda 15 tez çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmalarda kullanılan örneklem türleri yetişkinler, üniversite öğrencileri ve lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Yöntem açısından değerlendirildiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun ilişkisel tarama desenine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yetersizlik duygusu, bazı çalışmalarda bağımlı değişken olarak ele alınırken, bazı çalışmalarda bağımsız/yordayıcı değişken olarak incelenmiştir. Bulgular genel olarak yetersizlik duygusunun ruh sağlığı açısından önemini ortaya koymaktadır. Özellikle, yetersizlik duygusunun tükenmişlik, phubbing, dürtüsellik, mükemmeliyetçi özellikler, otomatik düşünceler, duygusal ensest, öz soğukluk, kötümserlik, genel erteleme, kaygılı bağlanma ve beğenilme arzusu ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, sosyal medya bağımlılığı, sosyal bağlılık, yaşam kalitesi ve duyguları ifade etme ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, Türkiye'de yetersizlik duygusu üzerine yapılan tez çalışmalarının büyük ölçüde psikoloji ve eğitim alanında yoğunlaştığı, çoğunlukla ilişkisel tarama yöntemi kullanıldığı ve yetersizlik duygusunun ruh sağlığı üzerindeki etkilerini

anlamaya yönelik olduğu söylenebilir. Gelecekte yapılacak araştırmaların, yetersizlik duygusunu deneysel çalışmalarla ele alarak nedensel ilişkileri incelemesi faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yetersizlik duygusu, Yetersizlik, Sistematiik Derleme

### Abstract

The feeling of inferiority is a fundamental concept in Adlerian psychology. According to Adler, individuals are inherently born with this feeling and strive to compensate for it throughout their lives. When individuals encounter challenges for which they feel unprepared or unable to adapt, they may develop the belief that they cannot overcome these difficulties. This perception becomes more pronounced when individuals evaluate themselves as inadequate relative to their desired state. While early studies predominantly addressed the concept of inferiority within a theoretical framework, recent years have witnessed an increase in empirical and relational research on the subject. The present study aims to systematically review master's and doctoral theses focusing on the feeling of inferiority in Türkiye. To achieve this objective, a search was conducted in the YÖKTEZ database on January 15, 2025, using the keyword "yetersizlik duygusu" (inferiority feeling). The inclusion criteria required that the theses be written in Turkish and accessible in full text. As a result, 18 theses published between 2012 and 2024 were identified, consisting of 16 master's theses and 2 doctoral dissertations. These theses were analyzed in terms of their field of study, publication year, sample characteristics, research methodology, and the variables they examined. Theses were evaluated within the scope of inclusion and exclusion criteria. As a result of the evaluation, 15 theses were included in the study. Samples used in studies are mainly consisted of adults, university students, and high school students. In terms of methodology, the majority of studies employed a relational survey design. While some studies examined inferiority as a dependent variable, others analyzed it as an independent or predictive factor. The results underscore the significance of inferiority feelings in mental health. A positive correlation was identified between feeling of inferiority and variables such as burnout, impulsivity, perfectionistic tendencies, automatic thoughts, emotional incest, pessimism, procrastination, anxious attachment, and the need for approval. Conversely, a negative correlation was identified between feeling of inferiority and variables such as social connectedness, quality of life, emotional expression, and social media addiction. In conclusion, graduate theses on the feeling of inferiority in Türkiye are predominantly concentrated within the fields of psychology and education and primarily utilize relational survey methodologies. Future research should focus on exploring causal mechanisms underlying this phenomenon through experimental studies.

Keywords: Feeling of Inferiority, Inferiority, Systematic Review

### 1. GİRİŞ

İnsanlar doğdukları andan itibaren yaşamın anlamını bulmaya çalışmaktadırlar (Adler, 2000:13). Yaşamın anlamını bulduklarında zorluklarla baş edebilecek bir güç elde edeceklerini, gelecekte onları neyin beklediğini ve izlemeleri gereken yolu bulacaklarını düşünmektedirler. Adler'e (2000:8) göre, bireylerin huzuru ve mutluluğu için en önemli etken toplumdur. Bunun nedenini Adler, bireylerin yetersizliklerinden dolayı her zaman başkalarına bağımlı olması olarak açıklamaktadır. Adler psikoloji bilimini, toplumsal dayanışmada ortaya çıkan yetersizliklerin anlama ve açıklama bilimi olarak yeniden tanımlamaktadır (Adler, 2000:40).

Alfred Adler'in Bireysel Psikoloji kuramı yetersizlik duygusuna dayanmaktadır. Adler, insan doğasına dair açıklama yaparken yetersizlik duygusu kavramının öneminden sıklıkla bahsetmektedir. Yetersizlik duygusunun doğuştan geldiğini belirten Adler, insanların yaşamlarında bir dönem toplumun en güçsüz üyesi konumunda olduğunu belirtmektedir.

İnsanlar bebekken güçsüz oldukları için kendilerine bakabilecek yaşa gelene kadar başkaları tarafından bakım ve korunmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle toplumun korumasından yoksun bırakılan ve toplumsallık duygusuna sahip olacak şekilde yetiştirilmeyen bireylerin, hayatlarında yetersizlik duygusunu mutlaka yaşayacaklarını belirtmektedir (Adler, 2000:47).

Adler, yetersizlik duygusunun üç kaynağı olduğunu belirtmektedir.

Kaynaklardan birincisi organ yetersizliğidir. Organ yetersizliği olan bireyler, dikkati kendi üstlerinden uzaklaştıramadıkları için diğer kişiler ile etkileşim kurmakta başarısız olabilmektedirler ve bu yüzden kendi duygularına kapılıp gidebilmektedirler. Bu durum, ilerleyen yaşamlarında kendilerini diğer kişiler ile kıyasladıklarında yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Özellikle akranlarının dalga geçmesi veya acıması ile bu yetersizlik duygusu daha da güçlenmektedir. Hissettikleri yetersizlik duygusu nedeniyle kendi içlerine kapanmakta ve topluma katkı sağlama isteğini tamamen kenara atmaktadırlar (Adler, 2000:15).

Yetersizlik duygusunun ikinci kaynağı çocukların şımartılarak yetiştirilmesidir. Şımartılmış çocuklar bir karşılık vermeden, çaba harcamadan ilgi görmeye ve isteklerini elde etmeye alışmışlardır. İlerleyen yaşamlarında içinde buldukları çevrenin ilgi odağı olmadıklarında ve istediklerini çabalamadan alamadıklarını fark ettiklerinde haksızlığa uğramış hissetmektedirler. Her istedikleri başkaları tarafından yapıldığı için bağımsızlıklarını kaybetmişlerdir. Bir zorluk ile karşılaştıklarında nasıl baş etmeleri gerektiğini bilememekte ve bunun sonucunda yetersizlik duygusu yaşamaktadırlar (Adler, 2000:16).

Yetersizlik duygusunun üçüncü ve son kaynağı ise ihmal edilen çocuklar olarak belirtilmektedir. İhmal edilmiş çocuklar, sevginin ve toplumsal yaşamın ne olduğunu bilmemektedirler. İhmal edilmiş bireyler yaşamlarında bir zorluk ile karşılaştıklarında bu durumu gözlerinde büyütmede ve bu zorluk ile baş etmek için yeterince güçlü olmadıklarını düşünüp, kendilerini küçümsemektedirler. Diğer insanlarla etkileşimleri kısıtlıdır, onlara yardım ederlerse sevgi ve saygılarını kazanabileceklerini fark edemediklerinden dolayı her zaman diğer insanlara şüphe ile bakmaktadır ve özsaygıları düşüktür (Adler, 2000:17).

Bu çalışmanın amacı yetersizlik duygusu ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezlerin sistematik bir şekilde incelenmesidir. Yetersizlik duygusu bireylerin ruh sağlığında önemli bir rol oynamaktadır. Yetersizlik duygusu ile baş edemeyen bireylerin ruh sağlıkları risk altındadır (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Bu nedenle, yetersizlik duygusu ile ilişkili kavramların bilinmesi önem taşımaktadır.

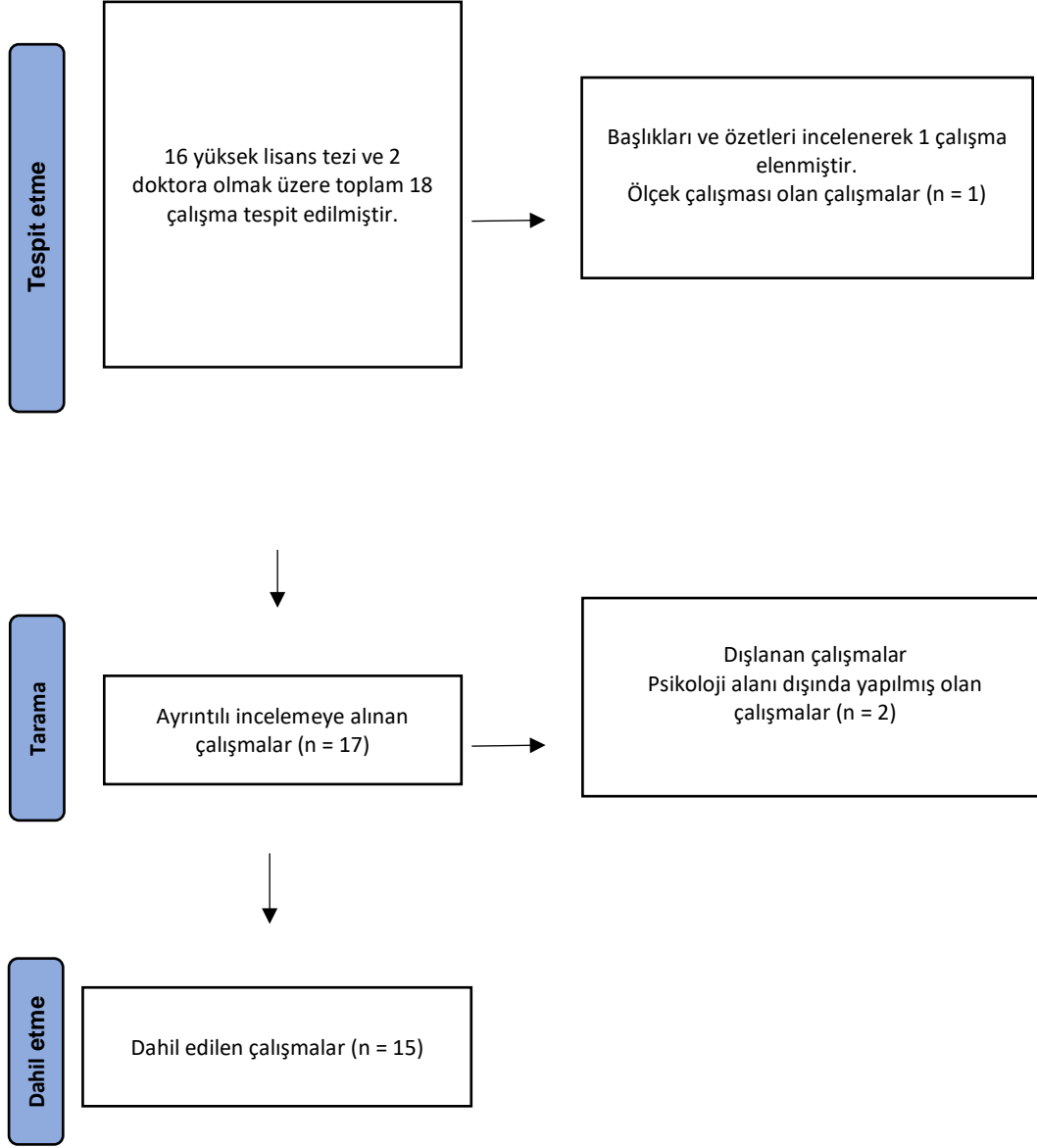
## 2. YÖNTEM

Bu çalışma, bir sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme, belirli bir konuya ilişkin gerçekleştirilen araştırmaları kapsamlı, ayrıntılı ve objektif ölçütlere göre tarayarak, önceden belirlenmiş dahil etme ve dışlama kriterlerine göre değerlendiren bir bilimsel çalışma türüdür.

Bu sistematik derleme için YÖKTEZ veri tabanında 15.01.2025 tarihinde “yetersizlik duygusu” anahtar kelimesi kullanılarak bir tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda 2012 – 2024 yılları arasında yapılmış 16 yüksek lisans, 2 doktora olmak üzere toplam 18 çalışmaya ulaşılmıştır. Veri tabanı aracılığıyla ulaşılan tezler çalışma alanı, yayın yılı, örneklem grubu, araştırma yöntemi ve ele alınan değişkenler açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Dahil edilme ölçütleri tam metnine erişebilen çalışmalar, yetersizlik duygusuna odaklanan çalışmalar, nicel araştırma deseninde tasarlanmış çalışmalar ve psikoloji alanında yapılmış çalışmalar; dışlama ölçütleri ise nitel ve ölçek geliştirme çalışmaları ve psikoloji alanı dışında yapılmış



olan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Dahil edilme ve dışlama ölçütlerine göre çalışmalar incelenmiştir ve 3 tez elendikten sonra 15 tez çalışmaya dahil edilmiştir.



Şekil 1. Literatür tarama sürecine ilişkin PRISMA akış şeması

### 3. BULGULAR

Çalışmaya dahil edilen araştırmalar psikoloji alanında yapılan çalışmalardır. 4 tez klinik psikoloji ve 11 tez psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında yapılmıştır. 14 tezin yüksek lisans ve 1 tezin doktora çalışması olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, yetersizlik duygusunun psikoloji alanında daha çok yüksek lisans seviyesinde çalışıldığını göstermektedir.

Tezlerin içeriklerine göre bulgular demografik, mükemmeliyetçilik, bağlanma, internet kullanımı, erteleme ve tükenmişlik olmak üzere 6 ana başlıkta toplanmıştır

#### 3.1. Demografik Bulgular

Örneklem değişkenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde 9 tezin örneklemini üniversite öğrencilerinin, 3 tezin örneklemini yetişkin bireylerin, 1 tezin örneklemini çağrı merkezi

çalışanlarının, 1 tezin örneklemini ebeveynlerin ve 1 tezin örneklemini de lise öğrencilerinin oluşturduğu bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde; 7 tezde katılımcıların cinsiyetlerinin yetersizlik duygusu düzeylerinde fark olup olmadığı incelendiği bulunmuştur. 4 tezde cinsiyetler arasında yetersizlik duygusu puanlarında fark tespit edilememişken, 3 tezde cinsiyetler arasında yetersizlik duygusu puanlarında fark tespit edilmiştir. Buna göre, kadın katılımcıların yetersizlik duygusu düzeylerinin erkek katılımcıların yetersizlik duygusu düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 3.2. Mükemmeliyetçilik ve Yetersizlik Duygusu ile İlgili Bulgular

5 çalışma mükemmeliyetçilik ile yetersizlik duygusu arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Üç çalışmada (Bahtiyar, 2019; Şahin, 2020; Suna, 2023), mükemmeliyetçi özellikler ve yetersizlik duygusu arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda dört çalışmada da (Bahtiyar, 2019; Başkurt, 2020; Şahin, 2020; Suna, 2023), yetersizlik duygusunun mükemmeliyetçiliği yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Topçu (2024) mükemmeliyetçiliğin kötümserlik ve yetersizlik duygusu arasında, Şahin (2020) ise, mükemmeliyetçiliğin yetersizlik duygusu ve sosyal bağlılık arasında aracı bir role sahip olduğunu tespit etmiştir.

### 3.3. Bağlanma ve Yetersizlik Duygusu ile İlgili Bulgular

Şahin (2020) doktora tez çalışmasında kaygılı bağlanmanın yetersizlik duygusunu doğrudan ve pozitif yönde, yetersizlik duygusunun da sosyal bağlılığı doğrudan ve negatif yönde yordadığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına göre yetersizlik duygusu, kaygılı bağlanma ve mükemmeliyetçilik arasında tam aracı bir role sahiptir. Bozkurt'un (2019) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre yetersizlik duygusu ile yaşam kalitesi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Bundan yola çıkarak yetersizlik duygusu arttıkça; genel sağlık durumu, fiziksel sağlık, psikolojik sağlık, sosyal ilişki seviyelerinde düşüş yaşandığı söylenebilir. Ayrıca, yetersizlik duygusu ile ilişkide yüksek düzeyde odaklanma, ilişki korkusu, ilişki izlenimi ayarlama ve dışsal ilişki kontrolü arasında pozitif; ilişkide kendine güven ve ilişki girişkenliği arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Son olarak bulgular, psikolojik sağlık ve ilişki izlenimi oluşturmanın yetersizlik duygusunun yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Kılıç (2021) çalışmasında yetersizlik duygusu ile duyguları ifade etme arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Yüzer (2024) yetersizlik duygusu, duygusal ensest ve öz soğukluk arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuş ve duygusal ensest ve öz soğukluğun yetersizlik duygusunu pozitif yönde yordadığını tespit etmiştir. Maraşlıoğlu (2022), ebeveyn çocuk ilişkisi ile yetersizlik duygusu ve toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır; ancak ebeveynlerde toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumların yetersizlik duygusunun yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

### 3.4. İnternet Kullanımı ve Yetersizlik Duygusu ile İlgili Bulgular

Dört çalışma internet kullanımını ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkiye odaklanmıştır.

Aydın (2017), yetersizlik duygusunun problemleri internet kullanımını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Çakır (2020) ise, yetersizlik duygusu ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Güvenç'in (2022) çalışmasının bulgularına göre, yetişkinlerin beğenilme arzusu ile yetersizlik duygusu arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır ve yetişkinlerin beğenilme arzusu, sanal ortamda yalnızlık ve yetersizlik duygusu düzeylerini yordamaktadır. Kayhan (2024) phubbing (cep telefonu bağımlılığı) ile yetersizlik duygusu arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur.

### 3.5. Erteleme ve Yetersizlik Duygusu ile İlgili Bulgular

Tansı (2019), yetersizlik duygusu düzeyi arttıkça genel erteleme eğilimi düzeyinin de arttığını ve yetersizlik duygusunun genel erteleme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

### 3.6. Tükenmişlik ve Yetersizlik Duygusu ile İlgili Bulgular

Erten'in (2017) çalışmasının sonuçlarına göre yetersizlik duygusu ile tükenmişlik, anksiyete ve depresyon arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye'de yetersizlik duygusu ile ilgili 2012 – 2024 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü çalışmalar sistematik bir şekilde incelenmiştir. Yapılan detaylı incelemede, birçok alanda yetersizlik duygusunun önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yetersizlik duygusunun bazı çalışmalarda sonuç değişkeni olarak ele alınırken; bazılarında ise bağımsız/yordayıcı değişken olarak ele alındığı belirlenmiştir. Bulgular genel olarak yetersizlik duygusunun ruh sağlığı açısından önemini ortaya koymaktadır.

İncelenen 15 tezin sonuçları yetersizlik duygusu ile erteleme davranışı, tükenmişlik, kötümserlik, problemlerli internet kullanımı, cep telefonu bağımlılığı, duyguları ifade etmede zorluk, kaygılı bağlanma, mükemmeliyetçilik, beğenilme arzusu, yaşam kalitesi, anksiyete ve depresyon arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur.

Yetersizlik duygusu ve cinsiyet değişkeni arasındaki farkı incelemiş olan çalışmalardan elde edilen bulgular tutarsızlık göstermektedir. Bu durum araştırmaların gerçekleştirildiği katılımcıların yaşları, yaşadıkları bölge gibi farklı özelliklerden kaynaklanmış olabilir. Konuyla ilgili daha kesin bir bulguya ulaşabilmek için daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

Cep telefonu bağımlılığı (phubbing) ve problemlerli internet kullanımının yüksek olduğu çocuk ve gençler arasında yetersizlik duygusu üzerine çalışmak, koruyucu ve iyileştirici bir etkiye sahip olabilir. Tükenmişlik, kötümserlik, anksiyete ve depresyon düzeyleri yüksek olan bireyler ile yetersizlik duygusu üzerine çalışmak, önleyici ve iyileştirici bir etkiye sahip olabilir.

Yapılan taramada yetersizlik duygusunu azaltmaya yönelik deneysel çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, gelecekte yetersizlik duygusunu azaltmaya yönelik farklı psikolojik danışma yaklaşımlarına dayalı müdahale programları geliştirilerek etkililiği test edilebilir.

Her ne kadar dünya literatüründe yetersizlik duygusu ile ilişkili kavramların çalışıldığı birçok çalışma bulunsun da Türkiye'de yetersizlik duygusuna dair çalışmaların sayısı kısıtlıdır. Türkiye'de yetersizlik duygusunun son yıllarda çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Bunun nedeninin yetersizlik duygusunu ölçen tek ölçme aracının Akdoğan tarafından 2012 yılında geliştirilmesi olduğu söylenebilir.

## 5. KAYNAKLAR

Adler, A. (2000). *Yaşamın anlam ve amacı*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1985).

Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books.

Aydın, M. (2017). *Üniversite öğrencilerinin problemlerli internet kullanımları ile akılcı olmayan inançları ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bahtiyar, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik özellikleri ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başkurt, B. (2020). *Mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve olumsuz değerlendirilme korkusu ile yetersizlik duygusu tarafından yordanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozkurt, R. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ile yakın ilişkilerdeki eğilimleri ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakır, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığıyla yetersizlik duygusu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Erten, M., F. (2017). *Çağrı merkezinde çalışan bireylerin tükenmişlik düzeyleri ile sosyal ilişki düzeyleri ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güvenç, B., N. (2022). *Yetişkinlerin beğenilme arzusu ile sanal ortam yalnızlık ve yetersizlik duygusu ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kayhan, O., K. (2024). *Phubbing ile dürtüsellik arasındaki ilişkide yetersizlik duygusu ve sosyal dışlanmanın aracı rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, S. (2021). *Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve duyguları ifade etme arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Maraşlıoğlu, A. (2022). *Ebeveyn çocuk ilişkisi ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile ebeveynlerin yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Suna, E. (2023). *18-45 yaş arası yetişkinlerde mükemmeliyetçilik, öz eleştirel ruminasyon ve olumsuz otomatik düşüncelerin, yetersizlik duygusu ile ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Şahin, E., E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde bağlanma ve sosyal bağlılık arasındaki ilişkide yetersizlik duygusu ve mükemmeliyetçiliğin aracı rolü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tansı, A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu, öz-düzenleme ve kararsızlık düzeylerinin erteleme davranışlarını yordayıcılığı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Topçu, S. (2024). *Üniversite öğrencilerinde kötümserlik ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkide uyumsuz mükemmeliyetçiliğin aracı rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Yüzer, B., N. (2024). *Yetişkinlerde duygusal enest yaşantıları, yetersizlik duygusu ve öz soğukluk arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DETERMINATION OF THE ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS  
ABOUT PEER BULLYING

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN TUTUMLARININ  
BELİRLENMESİ

Muhammet Fatih Sertkaya<sup>2</sup>, Zehra Atbaşı<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Arş.Gör., Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Özel Eğitim, 0000-0002-0612-2928

<sup>2</sup>Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü,  
Özel Eğitim, 0000-0002-2758-1277

### Özet

Akran zorbalığı, okullarda en yaygın görülen problem davranışlardan biridir. Zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan ve hem zorba hem de kurban konumunda olan öğrencilerde bu davranışlar ciddi sonuçlar doğurabilmektedir. Öğretmenler, zorbalık konusunda yardım istenilen ilk kişilerdir. Akran zorbalığının büyük ölçüde okul ortamında gerçekleşmesi ve çocukların bu durumda en çok öğretmenlerine başvurması, öğretmenleri bu sorunun önlenmesinde önemli bir konuma yerleştirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını incelenmiştir. Çalışma kapsamında bu temel amaca bağlı olarak öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre tutum puanları ortalamaları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Akran zorbalığına ilişkin olarak öğretmen tutumlarını belirleyebilmek amacı ile “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokullarda görev yapmakta olan toplam 116 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Tutum puanları arasında cinsiyet bakımından farklılık bulunup bulunmadığı t testi ile test edilmiştir. Tutum puanları arasında mesleki kıdem bakımından farklılık bulunup bulunmadığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili olumlu tutuma sahip olduğu ortaya konulmuştur, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Okullarda zorbalığa karşı önleme ve müdahale programları eğitim bir politikalarının bir parçası önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Zorbalık, akran zorbalığı, öğretmen tutumları.

### Abstract

Peer bullying is one of the most common forms of problem behavior in schools. Bullying behaviors can have serious consequences for students who bully, those who are bullied, and those who are both bullies and victims. Teachers are the first individuals students turn to for help regarding bullying. Since peer bullying largely occurs in school settings and children primarily seek support from their teachers, teachers hold a crucial role in preventing

<sup>2</sup> Muhammet Fatih SERTKAYA, Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.

<sup>3</sup> Zehra ATBAŞI, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.

this issue. Therefore, it is essential to determine teachers' attitudes toward peer bullying. This study examines the attitudes of primary school classroom teachers toward peer bullying. Based on this primary objective, the study also compares teachers' attitude scores in terms of gender and professional experience variables. The research was conducted using the survey model, one of the quantitative research methods. To assess teachers' attitudes toward peer bullying, the Teachers' Attitudes Toward School Bullying Scale was employed. The study group consisted of 116 primary school classroom teachers. The collected data were analyzed using the SPSS program. A t-test was used to determine whether there was a significant difference in attitude scores based on gender. A one-way analysis of variance (ANOVA) was used to examine whether there was a significant difference in attitude scores based on professional experience. The findings revealed that teachers generally have a positive attitude toward addressing peer bullying. However, no significant differences were found in teachers' attitudes based on gender or professional experience. In light of these findings, it is recommended that anti-bullying prevention and intervention programs be integrated into educational policies.

**Keywords:** Bullying, peer bullying, teacher attitudes.

## 1. GİRİŞ

Okullarda akran zorbalığı, eğitim ortamlarında önemli bir sorun olarak uzun yıllardır varlığını sürdürmektedir. Zorbalık, öğrenciler arasında güç dengesizliklerinden kaynaklanan ve genellikle sürekli olarak tekrarlanan psikolojik veya fiziksel saldırılarla kendini gösterir. Bu davranışlar hem mağdurları hem de zorbalık yapan öğrenciler üzerinde kalıcı etkiler bırakabilir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin zorbalığa karşı tutumları, bu davranışların önlenmesinde ve etkili müdahalelerin yapılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Literatür, öğretmen tutumlarının zorbalıkla başa çıkma sürecindeki önemini vurgularken, bu tutumların cinsiyet, kıdem ve deneyim gibi değişkenlere göre farklılık gösterebileceğini de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin zorbalık konusundaki farkındalıkları ve tutumlarının belirlenmesi, okullarda güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için önemlidir.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Okullar, öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerinin yanı sıra topluma yararlı bireyler olarak yetişmelerinden sorumlu olup, onların bedensel, zihinsel, ahlaki, ruhsal ve duygusal açıdan dengeli ve sağlıklı bir kişilik ve karakter geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bununla birlikte, öğrencilerin okulu benimsemeleri ve kendilerini okul ortamında güvende hissetmeleri, okulun temel işlevlerinden biri olarak değerlendirilmelidir. Okul ortamında yaşanan olumlu deneyimler, öğrencilerin okulla güçlü bir bağ kurmalarına ve kuruma yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Çapri, Balcı ve Çelikkaleli, 2010; Deniz Yöndem ve Totan, 2008; Pişkin & Ayas, 2011). Okulla kurulan bu bağ ve tutumlarla ilişkili olarak, okul yaşam kalitesi kavramı, öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve diğer çalışanların okul ortamında kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeylerini ifade etmektedir. Okullarda sunulan eğitimin niteliğini artırmak, özellikle en yaygın şiddet biçimlerinden biri olan akran zorbalığının kontrol altına alınmasıyla doğrudan ilişkilidir (Cenksever Önder ve Sarı, 2012).

1739 sayılı Türk Millî Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 4. maddesinde, eğitim-öğretim kurumlarının din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin herkese açık olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, farklı kültürel ve yaşamsal deneyimlere sahip bireylerin aynı eğitim ortamında bulunmasını zorunlu kılmakta ve bu çeşitlilik, öğrencilerin birlikte yaşama alışkanlığını kazanmasında çeşitli zorlukları ve sorunları da beraberinde getirmektedir. Özellikle farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin bir arada bulunması, fiziksel olarak daha güçlü

öğrencilerin daha zayıf akranlarına baskı uygulaması ya da küçültücü söylemlere maruz bırakması gibi olumsuz durumlara yol açabilmektedir. Fiziksel, duygusal, sosyal ve sözel biçimlerde akranları tarafından zorbalığa uğrayan öğrenciler, eğitim ortamlarında kendilerini güvende hissedememekte ve baskı nedeniyle okula devam etmek zorunda kalmaktadır (Deniz Yöndem ve Totan, 2008; Yıldırım, 2012).

Okullarda akran zorbalığının yaşanması köklü bir geçmişe sahiptir. Eğitim ortamlarında zorbalık vakalarının varlığı eğitimciler tarafından uzun süredir bilinmekle birlikte, bu konuda sistemli araştırmalar ancak 1970’li yıllarda başlamıştır. Zorbalık üzerine gerçekleştirilen ilk çalışmalar Heineman (1973) tarafından yürütülmüş olup, araştırmacı çocuk zorbalığını tanımlamak için “mobbing” kavramını kullanmıştır. Daha sonraki süreçte Olweus (1993), zorbalık konusunda uzun vadeli çalışmalar başlatarak alana önemli katkılar sunmuştur. Günümüzde genel kabul gören tanıma göre zorbalık, “daha güçlü birey ya da bireyler tarafından daha az güçlü olan kişiye yönelik, tekrar eden psikolojik veya fiziksel eziyetler” olarak ifade edilmektedir. Bu tanım, saldırganlık ya da şiddet kavramlarından farklıdır; çünkü zorbalığın ortaya çıkması için fail ile mağdur arasında güç eşitsizliği bulunması gerekmektedir. Dolayısıyla, zorbalık iki eşit güç arasındaki çatışma olarak değerlendirilemez (Rigby, 1999). Olweus (1993) ise zorbalığı, bir ya da birden fazla öğrencinin başka bir öğrenciye sürekli olarak olumsuz eylemlerde bulunması şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda, okullarda öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olan öğretmenlerin de bu süreçten bağımsız kalması beklenemez.

Okul ortamında zorbalık davranışlarını sergileyen öğrenciler genellikle kendi isteklerini zorla kabul ettirmeye çalışan, saldırgan mizaca sahip, aile içinde fiziksel şiddetle karşılaşan, haksızlık ve hakaretlere maruz kalan, kendilerini ispat etme çabası içinde olan ve gerçekleştirdikleri olumsuz davranışlardan haz duyan bireylerdir. Öte yandan, zorbalığa maruz kalan öğrenciler ise bu deneyimler sonucunda içe kapanık, zorbalık yapan kişiler karşısında çaresiz ve utanç duyan, kendilerini değersiz hissedilen ve etkili bir şekilde kendilerini ifade edemeyen bireyler olabilmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin eğitim ortamlarında kendilerini güvende hissedebilmeleri ve özgüvenlerini yeniden kazanabilmeleri için, bu tür davranışları sergileyen öğrencilerle ve onların yıpratıcı eylemleriyle etkili bir şekilde mücadele edilmesi gerekmektedir. Bu noktada en büyük sorumluluk öğretmenler ve okul yöneticilerine düşmektedir. Zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan öğrencileri doğru bir şekilde tespit etmek, öğrenci ve velileri bilinçlendirmek, okul rehberlik servisi ile iş birliği yapmak ve okul yönetimiyle koordineli hareket etmek, zorbalıkla baş etme stratejileri arasında yer almaktadır (Çapri vd., 2010).

Başta okul yönetimi olmak üzere, öğretmenler, rehberlik birimi ve diğer okul personeli, eğitim ortamlarını zorbalıktan arındırmak, mağdur öğrencileri destekleyerek korumak ve onların kendilerini güvende hissedecekleri bir okul iklimi oluşturmakla sorumludur (Pişkin, 2002). Ülkemizde şiddet ve akran zorbalığı vakalarının artmasıyla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrencilerin güvenli bir ortamda eğitimlerine devam etmelerini sağlamak ve akademik başarılarını desteklemek amacıyla 24 Mart 2006 tarihinde 1324 sayılı ve 26 numaralı genelgeyi yayımlamıştır (MEB, 2006). Genelgede okullarda şiddet, saldırganlık ve zorbalık risk faktörlerini belirleme ve bu riskleri en aza indirme sorumluluğunu okul yönetimlerine yüklemektedir. Genelgeye göre, okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer personelin şiddet ve zorbalık konusunda bilgilendirilmesi, önleyici stratejiler geliştirilmesi ve bu konularda ortak bir yaklaşım oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bilgilendirilmesi amacıyla eğitim ekiplerinin desteğiyle bilgilendirme toplantıları düzenlenmesi öngörülmektedir. Bunun yanı sıra, şiddete maruz kalan ya da şiddet uygulayan bireylerin psikososyal destek ve müdahale hizmetlerinden faydalanmaları için yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Tutum, bireyin belirli bir kişi, grup, nesne veya olaya yönelik düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını şekillendiren istikrarlı bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Öğretmenlerin zorbalığa karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar, okul ortamında zorbalığın yayılmasını engellemede kritik bir rol oynamaktadır. Zorbalık vakalarına duyarsız kalan veya tutarsız tepkiler veren öğretmenler, bu tür davranışların artmasına neden olabilir. Buna karşın, öğretmenlerin bilinçli ve kararlı tutumlar sergilemesi, mağdurların korunmasını, zorbalanın güç kazanmamasını ve diğer öğrencilerin olumsuz davranışları model almamasını sağlar (Kartal ve Bilgin, 2008).

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin tutumları araştırılmıştır. Öğretmen tutumlarının saptanması, zorbalığa yönelik önleme ve müdahale programlarına yön verme açısından önemli görülmüştür. Bu noktada okul zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi; onların duygularını anlamada, açıklamada ve bu türdeki davranışlara karşı doğru yönde nasıl müdahale edeceklerinin belirlenebilmesinde hem araştırmacılara hem de uygulamacılara yardımcı olabilecektir. Ayrıca, Kartal ve Bilgin'e (2009) göre okulu zorbalıktan arındıracak tüm yaklaşımlar öğretmenler de dâhil okulla ilgili tüm kişilerin katılımını gerektirdiğinden öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi daha da önemli hale gelmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre, okul zorbalığına ilişkin tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- a. Sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına ilişkin tutumları ne düzeydedir?
- b. Sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- c. Sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına ilişkin tutumları mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına ilişkin tutumlarını belirlemeye çalışan tarama niteliğinde bir çalışmadır. Tarama modeline göre planlanan araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelere, içinde buldukları koşullar altında herhangi bir müdahalede bulunulmadan açıklanmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmada cinsiyet ve kıdem değişkenine göre okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarının farklılaşma durumu da incelenmiştir.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninde, İstanbul ili Sancaktepe ilçesindeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Araştırmanın evreninde bulunan öğretmen sayısı 877'dir. Belirlenen bu evren içerisinden ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre örneklem seçilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda ulaşılan 116 öğretmenin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 1'de sunulmuştur.



**Tablo 1**

Araştırma örneklemini frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Alt grup	Öğretmenler	
		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	86	74,1
	Erkek	30	25,9
	Toplam	116	100
Kıdem	0-5 yıl	12	10,3
	6-10 yıl	17	14,7
	11-15 yıl	23	19,8
	16 yıl ve üzeri	64	55,2
	Toplam	116	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin 86'sı (%74,1) kadın, 30'u (%25,9) ise erkektir. Mesleki kıdemleri 0-5 yıl olanlar 12 (%20,3), 6-10 yıl olanlar 17 (%14,7), 11-15 yıl olanlar 23 (%19,8) ve 16 yıl ve üzerin olanlar ise 64'tür (%55,2).

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgiler formu ve öğretmenlerin tutumlarını belirlemek için de Yeşilyaprak ve Dursun-Balanuye (2012) tarafından geliştirilen "Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte 25 madde yer almaktadır. Geçerlik ve güvenilirliği yapılan "Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği", tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), fikrim yok (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 25 maddelik likert tipi beşli dereceleme ölçeği şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 25 ile 125 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar öğretmenlerin zorbalığa ilişkin istendik tutumlara sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Yeşilyaprak ve Dursun-Balanuye (2012) ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için Cronbach Alpha katsayısını kullanmıştır. Ayrıca Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplamış ve güvenirliliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,78 olarak hesaplanmış ve ölçeğin konu ile ilgili araştırmalarda kullanılabilirlik kullanışlı bir yapı ve özelliğe sahip olduğu kanısına ulaşılmıştır. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlilik katsayıları ise; önemsemez tutum ,72; insancıl tutum ,70; disiplinci tutum ,63 ve acımasız tutum ,55 olarak bulunmuştur.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma için elde edilen veriler Excel tablosuna işlenip toplam puan, standart sapma ve tepe değerleri SPSS paket programında amaçlara uygun bir şekilde çözümlenmiştir. Tutum puanları arasında cinsiyet bakımından farklılık bulunup bulunmadığı t testi ile test edilmiştir. Mesleki kıdem bakımından farklılık bulunup bulunmadığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ölçekler yoluyla toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

#### 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Zorbalığına Yönelik Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ile okul zorbalığına yönelik tutum puanları sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2**

Sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına yönelik tutum puanlarının betimsel istatistikleri

	N	X	Ss
Sınıf Öğretmenleri	116	99,078	10.0062

Sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına yönelik genel puan tutumlarına göre 116 sınıf öğretmenin ortalama tutum ortalama puanı 99,078’dir. Standart sapması ise 10,0062 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puanların 25 ile 125 olduğu ve puan arttıkça istendik tutumların arttığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin akran zorbalığı hakkında istendik tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

#### 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Okul Zorbalığına Yönelik Tutum Puanları T Testi Sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre okul zorbalığına yönelik tutum puanları t testi sonuçları tablo 3’te verilmektedir.

80

**Tablo 3**

Öğretmenlerin cinsiyete göre okul zorbalığına yönelik tutum puanları t testi sonuçları

	Değişkenler	N	X	Ss	t	*p
Cinsiyet	Kadın	86	100,326	9,2169	2,317	,183
	Erkek	30	95,500	11,4101		

\*p<0.05

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin akran zorbalığı hakkında ortalama toplam tutum puanlar kadınlarda X=100,3, erkeklerde ise X=95,5 olduğu bulunmuştur. p puanı ,183 olup kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ölçekten alınabilecek puanların 25 ile 125 olduğu ve puan arttıkça istendik tutumların arttığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin akran zorbalığı hakkında istendik tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin; zorbalığın tanımını bildiği, kapsamıyla hakim olduğu, akran zorbalığına duyarlık gösterdiği, zorbalık içeren davranışları fark ettiği ve ayırt ettiği, zorbalığın engellenmesi ve yapılacak müdahale programlarını uygulamada gerekli yeterliğe sahip olduğu öne sürülebilir.

### 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Okul Zorbalığına Yönelik Tutum Puanları Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin kıdeme göre okul zorbalığına yönelik tutum puanları tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo 4**

Sınıf öğretmenlerinin kıdeme göre okul zorbalığına yönelik tutum puanları tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Değişkenler	N	X	Ss	f	*p
Kıdem	0-5 Yıl	12	99,000	7,8044		
	6-10 Yıl	17	98,529	8,9591		
	11-15 Yıl	23	98,043	10,3944	,156	,926
	+16 Yıl	64	99,609	10,6423		
	<b>Toplam</b>	<b>116</b>	<b>99,078</b>	<b>10,0062</b>		

\*p<0.05

Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tutum ortalama puanları; 0-5 yılda 99 6-10 yılda 98,529 11-15 yılda 98,043 ve 16 yıldan daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerde 99,609 olarak bulunmuştur. Tüm kıdem gruplarında okul zorbalığına yönelik tutumların istendik tutumlara sahip olduğu söylenebilir. p puanı ,926 olup kıdem grupları arasında sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutum puanlarının yüksek ve istendik düzeyde olduğunu göstermektedir. Cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yeşilyaprak ve Balanuye (2012), akran zorbalığına karşı yüksek tutuma sahip öğretmenlerin, zorbalığın tanımını ve kapsamını bildiklerini, bu tür davranışlara duyarlı olduklarını ve önem verdiklerini belirtmiştir. Ayrıca, bu öğretmenlerin zorbalık davranışlarını fark etme ve ayırt etmede başarılı oldukları, zorbalığın önlenmesi ve uygun müdahale yaklaşımlarını uygulamada bilinçli hareket ettikleri ifade edilmiştir. Bu bulgular, Tekin'in (2006) çalışmasıyla da örtüşmektedir; söz konusu araştırmada öğretmen tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Balanuye (2007) ile Yaman ve Ceylan Çuha'nın (2014) araştırmalarında da öğretmenlerin akran zorbalığına karşı tutumlarının olumlu ve istendik düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Craig ve diğerleri (2000) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını incelemiş ve bu bağlamda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Benzer şekilde, Türker (2012) de erkek ve kadın öğretmenler arasında belirgin bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, Balanuye (2007) çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutumlara sahip olduğunu belirlemiştir. Buna karşılık, Boulton (1997) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha olumsuz tutumlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Yaman ve Ceylan Çuha (2014) araştırmamızdan farklı olarak cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptamış ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek ve istendik düzeyde tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Zorbalığın yaygınlığına ilişkin

yapılan çalışmalar ise erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla daha fazla zorbalık yaptığını ve aynı zamanda daha fazla zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir (Olweus, 1993; Cheraghi ve Pişkin, 2011; Çankaya, 2011; Yurtal ve Cenkseven, 2016).

Araştırma bulgularının aksine, Yaman ve Ceylan Çuha (2014), öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumlarında kıdeme göre bir farklılık bulmuşlardır. En yüksek tutuma sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri görev yapanlar olduğunu, en düşük tutuma sahip öğretmenlerin ise 6-10 yıl arası kıdemi olanlar olduğunu belirtmişlerdir. Balanuye (2007) de benzer bir şekilde mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark tespit etmiş ve 6-10 yıllık öğretmenler ile 16-20 yıllık öğretmenler arasındaki tutum puanlarının farklı olduğunu, 16-20 yıllık öğretmenlerin okul zorbalığına karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını ifade etmiştir. Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumları kıdem değişkeni açısından ele alınmamıştır (Craig, Henderson ve Murphy, 2000; Yoon ve Kerber, 2003). Ayrıca, Bauman ve Hurley (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, meslekteki ilk yılında olan öğretmenlerin zorbalık konusunda eğitim ihtiyaçları olduğu vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin akran zorbalığına karşı yeterli düzeyde olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, okullarda zorbalığa karşı önleme ve müdahale programlarının eğitim politikalarının bir parçası haline gelebileceğini göstermektedir. Öğretmenlere bu programlarla ilgili uygulamaya yönelik eğitimler verilebilir. Gelecek çalışmalarda ise, evren ve örneklem genişletilerek, farklı iller, ilçeler, kademeler ve branşlarda görev yapan öğretmenlerin tutumları da incelenebilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Bauman, S. ve Hurley, C. (2005). Teachers' attitude sand beliefs about bullying: two exploratory studies, *Journal of School Violence*, 4(3), 49-61.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.
- Cheraghi, A., ve Pişkin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2510-2520.
- Craig, M.W., Henderson, K. ve Murphy, J.G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization, *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Çapri, B., Balcı, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Çınkır, S. ve Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34,236-253.
- Deniz Yöndem, Z. ve Totan, T. (2008). Ergenlerde stresle baş etme ve zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 28-37.

- Dursun Balanuye, I. Y. (2007). Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. ve Cartwright N. (2000). Bullying secondary schools: incidence, impact and intervention, *Educational Research*, 42(2),141-157.
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbing. Gruppevold blant barnog voksne*. Oslo: Gyldendal.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209-226
- MEB (2006). Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi. Genelge No:2006/26. Sayı:1324, Tarih:24.03.2006.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 14574), Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school, what we know and what we can do*. UK: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2003) A profile of bullying at school, *Educational Leadership*, 60(6), 12-18.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (2), 531–562.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and belief about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202-220.
- Tanhan, F. ve Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 44-53.
- Tekin, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa maruz kalmaları ile ilgili tutum ve görüşleri. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu*, İstanbul.
- Türker, G. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Yaman, E. ve Kocabaşoğlu, N. (2011). Zorbalığa farklı bir bakış: Öğrencilerin öğretmenlere zorbalık yaptığı bir dikey zorbalık araştırması, *İlköğretim Online*, 10(2), 653-666.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? *Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine*, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,7(1), 1136- 1151.
- Yaman, E. ve Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819 -833.

- Yaman, E, Ceylan Çuha, N. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Zorbalığına İlişkin Tutumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Bartın University Journal of Faculty of Education, 3(2), 435-448.
- Yeşilyaprak, B. ve Balanuye, I.D. (2012). Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(37), 38-48.
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2), 39-51.
- Yurtal, F., ve Cenkseven, F. (2016). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(28).

AN EVALUATION OF THE WORK “ÇOCUK KALBI” IN TERMS OF  
REFLECTING THE IDEAL TEACHER  
İDEAL ÖĞRETMENİ YANSITMASI BAKIMINDAN “ÇOCUK KALBI” ESERİ  
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Bünyamin SARIKAYA<sup>1</sup>, Tülinay AKGÖL<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, ORCID: 0000-0002-8393-7127

<sup>2</sup>Öğretmen, MEB, Türkçe Eğitimi, ORCID: 0009-0001-3167-1742

### Özet

Eğitim, yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmayan, aynı zamanda bireyin kişisel gelişimi ve toplumsal sorumluluklarıyla şekillenen bir süreçtir. Bu sürecin en belirleyici unsuru ise öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerinin sadece akademik başarılarını değil, onların duygusal ve düşünsel gelişimlerini de yönlendiren bir figür, toplumu şekillendiren önemli bir itici güçtür. Bu çalışmada, eğitimdeki en önemli aktörlerden biri olan öğretmenin rolü ve ideal öğretmenin sahip olması gereken özellikler “Çocuk Kalbi” eseri bağlamında derinlemesine ele alınmıştır. Eğitimde ideal öğretmen kavramı son yıllarda sıklıkla çalışma konusu olmuştur. Ancak bu konu daha çok öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında ele alınmıştır. “Çocuk Kalbi” eseri dünya tarihinde en fazla okunan eserler arasındadır. Bu eserde çocukların gözüyle öğretmenlerin özellikleri ve davranışları işlenmiştir. Bu çalışma ideal öğretmenin taşıması gereken özellikler bağlamında ele alınmış, Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) tarafından sınıflandırılan etkili ve ideal bir öğretmenin taşıdığı düşünülen temel özellikler göz önünde bulundurularak kitapta örnek durumlar tespit edilmiş, ideal öğretmen özelliklerine göre sınıflandırılmış, sayısal olarak verilmiştir. Araştırma, temel nitel araştırma deseni bağlamında yürütülmüştür. Çalışmada veriler betimsel doküman analizine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma materyalini Edmondo De Amicis tarafından kaleme alınan “Çocuk Kalbi” eseri oluşturmuştur. Çalışma sonucunda ilgili eserde öğretmenin en fazla “Öğrencilere karşı hoşgörülü, esprili, sempatik ve sevecendir.” ve “Öğrencileri cesaretlendirir, sürekli destekleyicidir ve onları daima motive eder.” özelliklerini; en az ise “Kişisel sorunlarını okula taşımaz ve karşılaştığı sorunlara çözümler üretir.” özelliğini taşıdığı belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, ideal öğretmen, Çocuk Kalbi

### Abstract

It is obligatory for your abstracts to be in the range of 200-400 words, and to have the name and Education is not only a process of transferring knowledge, but also a process shaped by the individual's personal development and social responsibilities. The most determining element of this process is the teacher. The teacher is a figure who directs not only the academic achievements of his/her students but also their emotional and intellectual development, and is an important driving force that shapes the society. In this study, the role of the teacher, one of the most important actors in education, and the characteristics that the ideal teacher should have are discussed in depth in the context of the work ‘Çocuk Kalbi’. The concept of ideal teacher in education has frequently been the subject of study in recent years. However, this issue has mostly been discussed in the context of teacher and student views. The work ‘Children's Heart’ is among the most widely read works in the history of the world. In this work, the characteristics

and behaviours of teachers through the eyes of children are discussed. This study was handled in the context of the characteristics that the ideal teacher should carry, and by taking into consideration the basic characteristics of an effective and ideal teacher classified by Çelikten, Şanal and Yeni (2005), sample cases were identified in the book, classified according to the characteristics of the ideal teacher, and given numerically. This research was conducted in the context of case study design, one of the qualitative research designs. The data were analysed in the context of descriptive document analysis. The study material of the research was the work 'Children's Heart' written by Edmondo De Amicis. As a result of the study, in the related work, the teacher is mostly 'tolerant, humorous, sympathetic and caring towards students'. and 'Encourages students, is always supportive and always motivates them'; and the least 'Does not carry his/her personal problems to school and produces solutions to the problems he/she encounters'.

**Keywords:** Teacher, ideal teacher, Çocuk Kalbi

## 1. GİRİŞ

Öğretmenlik, insanlık tarihiyle paralel bir meslek olup eğitim ve bilgi aktarımının temelini oluşturan en eski mesleklerden biridir. Bu meslek, tarih boyunca, toplumların gelişimi ve bireylerin eğitimi açısından hayati bir rol oynamıştır. Öğretmenlerin toplumlar üzerindeki etkisi, yalnızca bilgi verme süreciyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda kültürlerin aktarılması, değerlerin pekiştirilmesi ve bireysel yeteneklerin geliştirilmesi gibi geniş kapsamlı bir etki yaratmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin kökeni, yazılı tarihten çok daha öncelere, insanlık tarihinin başlangıç dönemlerine kadar gitmektedir. İlk insan topluluklarında, yaşamın gereklilikleri ve deneyimler, toplum üyelerinin bir araya gelerek bilgi ve becerilerini paylaşmalarını zorunlu kılmaktaydı. Bu süreç, sözlü kültürün yaygın olduğu dönemlerde, tecrübe sahiplerinin genç nesillere bilgi aktarması şeklinde şekillenmiştir. İlk öğretmenler, doğrudan hayatın içinde deneyim kazanan bireylerdi; onların rolü, yalnızca bilgiyi aktarmakla sınırlı olmayıp, aynı zamanda geleceğin liderlerini yetiştirmek, toplumun hayatta kalmasını sağlamak ve bireylerin kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirmektir.

Tarihsel olarak öğretmenlik mesleğinin gelişimi, eski uygarlıklara, özellikle Mezopotamya, Antik Mısır, Antik Yunan ve Roma İmparatorluğu'na kadar uzanmaktadır. Bu dönemde öğretmenler, genellikle rahipler veya bilge kişiler olarak kabul edilirken, eğitim genellikle dinî bir çerçevede şekillenmişti. Örneğin, Antik Yunan'da eğitim, felsefi temellere dayanmış ve sokratik yöntem gibi tartışma temelli öğretim yöntemleri gelişmiştir. Bu süreç, öğretmenliğin sadece bilgiyi aktaran bir figür olmaktan öte, bireylerin düşünsel ve ahlaki gelişimine yön veren bir rol üstlenmesine yol açmıştır.

Günümüzde öğretmenlik mesleği, modern eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş, profesyonelleşmiş ve özel eğitim yöntemleriyle daha sistematik bir hale gelmiştir. Bununla birlikte, kökeni tarihsel olarak toplumsal ihtiyaçlardan ve insanlık tarihinin evrimsel süreçlerinden beslenen öğretmenlik mesleği, hala toplumların kültürel ve entelektüel gelişimini şekillendiren temel bir dinamik olarak varlığını sürdürmektedir.

Ülkemizde de mevcut 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amacını gerçekleştirmedeki yükümlülükleri yine ilgili kanunda belirtilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği uzmanlık ve öğretmenlerin mesleki sorumlulukları temelinde öğretmenlik mesleğinin önemi daha da artmaktadır.



1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına da bakıldığında beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; amacını gerçekleştirmek için öğretmenlik alan bilgisi dışında başka beceri ve özelliklerin de bu mesleği yapacak kişilerde bulunması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Şöyle ki topluma karşı kendisini sorumlu hissetmeyen, geniş bir dünya görüşüne bulunmayan, insan haklarına saygı duymayan, dengeli ve gelişmiş bir kişiliğe ve değerlere sahip olmayan bir birey için öğretmenlik mesleği herhangi bir meslek gibi sadece bir iş olarak görülecek ve bunun ötesine geçerek bahsedilen amaçların yeterince gerçekleştirilmesi mümkün olmayacaktır. O halde kanunda da belirtilen amaçlara ulaşılması için öncelikle bu özelliklere sahip öğretmenlerin bu mesleği yapmaları ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bilgi ve beceriler aktarılabilir ancak bu bahsedilen özellikler aktarımdan daha ziyade model alınarak içselleştirilebilecek ve kişinin yaşamına yansiyacak kazanımlardır. Bu nedenle öğretmenin öğrenci için model olması yadsınamaz.

Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrolde dirler (Özden, 1999). Öğretmenler rol model olarak öğrencilerinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde veya olumsuz kişilik özelliklerine sahip olmasında etkin ve güçlü rolü olan kişilerdir (Senemoğlu, 2004). Bu noktada bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin aktif bir şekilde rolü olması gerçeğinden hareketle; öğretmenlerin toplumu aydınlatma ve topluma yön vermedeki yaşamsal rolleri ve sorumlulukları bağlamında “iyi ve nitelikli öğretmenler” olması gerekmektedir.

Öğretmene yüklenen görevler, öğretmenin sorumlulukları ve hitap ettiği kitle düşünüldüğünde öğretmene diğer meslek gruplarından farklı anlamlar yüklenmekte ve bazı özellikleri de bulundurması beklenmektedir. Bu noktada ideal öğretmen kavramı ortaya çıkmaktadır. İdeal öğretmenin özellikleri farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Alan yazınına bakıldığında ideal öğretmende bulunması gereken üç temel özellik bulunmaktadır. Bunlar; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Bu özelliklerle beraber, değerlere dayalı ideal öğretmenlik özelliklerini barındıran bir öğretmen, öğrencileri ile daha iyi iletişim kurabilmektedir (Taşkaya, 2012). İdeal öğretmenin sahip olduğu temel özellikler Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- Özgüven sahibidirler ve karşılaşılan sorunları hemen çözebilirler.
- Farklı düşüncelere hoşgörülüdürler.
- Farklı yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanabilirler.
- Demokratik bir ortam oluşturarak öğrencilerle etkili iletişim kurarlar.
- Öğrenci seviyelerini dikkate alırlar, başarılı olmaları için çaba sarf ederler ve alanlarında uzmanlaşmışlardır.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) tarafından da etkili ve ideal bir öğretmenin taşıdığı düşünülen temel özellikleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

1. Duygularını kontrol edebilir ve istenmeyen durumlarda olabildiğince sabırlıdır.
2. Farklılıklara karşı saygılıdır.
3. Temiz ve düzenlidir, kılık kıyafetine dikkat eder.

4. İyi gözlem yapar, kendini sürekli yeniler, geliştirir ve eleştiriye açıktır.
5. Kişisel sorunlarını okula taşımaz ve karşılaştığı sorunlara çözümler üretir.
6. Öğrencileri cesaretlendirir, sürekli destekleyicidir ve onları daima motive eder.
7. Öğrenciler için rol modeldir.
8. Öğrencilere karşı hoşgörülü, esprili, sempatik ve sevecendir.
9. Öğrencilere eşit ve dürüst davranır.
10. Sınıfta yapıcıdır ve gerekli otoriteyi sağlar.
11. Liderlik becerilerine sahiptir.
12. Okul, veli ve öğrenci etkileşiminde kilit rol oynar, etkilidir.
13. Mesleki bilgisi iyidir ve alanına hâkimdir.

Alan yazınında ideal öğretmenin özelliklerine ilişkin pek çok görüş bulunmakla birlikte bu çalışmada Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) tarafından etkili ve ideal bir öğretmenin taşıdığı düşünülen temel özellikleri değerlendirme unsuru olarak alınmış ve “Çocuk Kalbi” adlı kitapta yer alan ideal öğretmenin özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, “Çocuk Kalbi” eserini ideal öğretmenin taşıması gereken özellikler açısından incelemektir. Temel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- “Çocuk Kalbi” eserinde ideal öğretmenin özelliklerinin dağılımı nasıldır?
- “Çocuk Kalbi” eserinde en az yer verilen ideal öğretmen özelliği hangisidir/hangileridir?
- “Çocuk Kalbi” eserinde en fazla yer verilen ideal öğretmen özelliği hangisidir/hangileridir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma çeşitlerinden biri olan “temel nitel araştırma” desenine göre yürütülmüştür. “Temel nitel araştırma” fenomenolojik, gömülü (örtük) teori, öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik vb. nitel çalışma türlerinden birisinin kapsamına girmeyen ama yorumlayıcı bir yaklaşımla yapılan nitel çalışmalara denir. Temel nitel araştırmalarda da veriler görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Bu çalışmada bir eser, ideal öğretmenin taşıdığı özellikler açısından incelenmiştir. Bu tür çalışmalarda yorumlayıcı yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle çalışmada “temel nitel araştırma” modeli tercih edilmiştir.

### 2.2. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre toplanmıştır. Creswell’e (2005) göre dokümanlar nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağıdır ve hem özel hem de resmi dokümanları içerebilir.

Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz yöntemine göre veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, doğrudan alıntılara sıkça yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çocuk Kalbi adlı eserde geçen ideal öğretmen özelliklerinin belirlenmesinde kategoriler oluşturulmuş ve ideal öğretmen özellikleri uygun kategorilere yazılarak tespit edilmiştir. Veriler; Çelikten, Şanal ve Yeni’nin (2005) çalışmasında belirlediği etkili ve ideal bir öğretmenin taşıması gereken temel özellikler

sınıflandırılmasına göre analiz edilmiştir. İlgili özelliği taşıyan örnek ifadeler de yer verilmiştir.

### 2.3. Araştırma Nesnesi

Türkiye’de en çok satan çocuk kitapları içinde yer alan Çocuk Kalbi kitabı 1866 yılında İtalyan yazar Edmondo de Amicis tarafından yazılmıştır. Çocuk Kalbi kitabı mektup roman türünde kaleme alınmış bir çeviri eserdir. Kitabın kahramanı olan Enrico üçüncü sınıfta okumaktadır ve eğitim öğretim yılı boyunca sınıfında ve çevresinde yaşadığı, tanık olduğu olayları birinci ağızdan anlatmaktadır. Kitapta Enrico’nun anlatımı ve mektupların yanında aylık öyküler de (beş öykü) yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında eserin 2022 yılında Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından basılan 22. Baskısı ele alınmıştır.

### 3. BULGULAR

Çalışmada bulgular tablo halinde ve örnek ifadelerle destekleyici olacak şekilde sunulmuştur.

**Tablo 1**

“Çocuk Kalbi” Romanında Geçen İdeal Öğretmen Özellikleri Sıklık Tablosu

No	İdeal Bir Öğretmenin Taşıdığı Düşünülen Temel Özellikler	Kullanılma Sıklığı
1	Öğrencilere karşı hoşgörülü, esprili, sempatik ve sevecendir.	25
2	Öğrencileri cesaretlendirir, sürekli destekleyicidir ve onları daima motive eder.	14
3	Öğrenciler için rol modeldir.	8
4	Temiz ve düzenlidir, kılık kıyafetine dikkat eder.	7
5	Okul, veli ve öğrenci etkileşiminde kilit rol oynar, etkilidir.	6
6	Mesleki bilgisi iyidir ve alanına hâkimdir.	6
7	Öğrencilere eşit ve dürüst davranır.	5
8	Duygularını kontrol edebilir ve istenmeyen durumlarda olabildiğince sabırlıdır.	4
9	Farklılıklara karşı saygılıdır.	3
10	İyi gözlem yapar, kendini sürekli yeniler, geliştirir ve eleştiriye açıktır.	3
11	Liderlik becerilerine sahiptir.	3
12	Sınıfta yapıcıdır ve gerekli otoriteyi sağlar.	3
13	Kişisel sorunlarını okula taşımaz ve karşılaştığı sorunlara çözümler üretir.	1
<b>Toplam</b>		<b>88</b>

Tablo 1’de “Çocuk Kalbi” romanında geçen ideal öğretmen özellikleri kullanım sıklığı sayısının 88 olduğu görülmektedir. İlgili eserde en fazla yer alan ideal öğretmen özelliği ise “Öğrencilere karşı

hoşgörülü, esprili, sempatik ve sevecendir.” özelliği olmuştur. İlgili özelliğe uygun 25 örneğe rastlanmıştır.

### **Öğrencilere Karşı Hoşgörülü, Esprili, Sempatik ve Sevecendir:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 25’dir. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Öğretmen gülmüyordu çünkü o hiçbir zaman gülmez, ama keyifliydi; öyle ki alnının ortasındaki o çizgi bile neredeyse görünmez olmuştu, bir yandan şakalaşıyor, bir yandan tahtadaki problemi anlatıyordu.” (s.190)

“Sertti ama yol yordam bilirdi, bizi evlatları gibi severdi” (s. 204)

“Onun eskiden öğrencisi olanlarınız, onun ne kadar iyi kalpli olduğunu, öğrencilerini ne çok sevdiğini bilirler. Öğrencileri için adeta bir anneydi.” (s. 299)

### **Öğrencileri Cesaretlendirir, Sürekli Destekleyicidir ve Onları Daima Motive Eder:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 14’tür. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Bu sözleri söyledikten sonra sıraların arasına girdi, başını öne eğmiş Garrone’nin çenesinden tutup yüzünü kaldırarak ona, “Sen çok asil bir ruha sahipsin!” dedi.” (s.12)

### **Öğrenciler İçin Rol Modeldir:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 8’dir. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Birinci sınıf öğretmenim sözünü tuttu bugün bizim eve geldi.” (s.13)

Zavallı öğretmenim daha da zayıflamıştı. Yine de hayat doluydu ve okuldan söz ederken heyecanlanıyordu.” (s.14)

### **Temiz ve Düzenlidir, Kılık Kıyafetine Dikkat Eder:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 7’dir. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Giyimli öğretmeni -küçük avukatı-gördüm, çevresinde üç dört işçi vardı ve elinde kalemlerle düzeltmeler yapıyordu.” (s. 155-156)

“Hafif kamburlaşmıştı, gözleri açık renkti, yüzü hep tıraşlıydı.” (s. 204)

### **Okul, Veli ve Öğrenci Etkileşiminde Kilit Rol Oynar, Etkilidir:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 6’dır. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Annem onu severdi, babam da ona arkadaşça davranırdı.” (s. 204)

“Zavallı küçük duvarcı çok hasta; öğretmen onu ziyarete gitmemizi söyledi; Garrone, Derossi ve ben beraber gitmeye karar verdik.” (s. 185)

“Dün sabah öğretmen okula gelir gelmez, “Zavallı Garrone’nin başına bir çocuğun başına gelebilecek en kötü felaket geldi. Annesini kaybetti. Yarın okula gelecek. Size şimdiden ricada bulunuyorum, çocuklar: Yürek paralayıcı bu korkunç acıya saygı gösterin. Arkadaşınız içeri girdiğinde, onu şefkat ve ciddiyetle selamlayın; kimse şaka yapmasın, sizi tembihliyorum, sakın kimse o varken gülmesin,” dedi.” (s. 218)

### **Mesleki Bilgisi İyidir ve Alanına Hâkimdir:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 6'dır. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Öğretmen, “Hayır, beyefendi,” diye karşılık verdi, “o sesinizi duyamaz çünkü sağır. Ne dediğinizi ağız hareketlerinizi takip ederek anlar; ama ne sizin sözlerinizi ne de kendininkilerini duyar; biz ona harfi harfine, dudaklarını, dilini ne şekilde hareket ettireceğini, ses çıkarmak için göğsü ve boğazıyla yapması gerekenleri öğrettik, kelimeleri işte bu sayede telaffuz edebiliyor.” (s. 277)

### **Öğrencilere Eşit ve Dürüst Davranır:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 5'tir. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Bu sabah da sekiz-dokuz işçi hanımefendi ve işçi kadın vardı; sebze satıcısı Crossi' nin annesinin etrafına toplanmışlardı ve ona, erkek kardeşimin sınıfında okuyan, hayati tehlikesi bulunduğu için evde kalan ve evi sebze satıcısının eviyle aynı avluya bakan zavallı bir çocuğun durumunu soruyorlardı. Görünüşe bakılırsa okul herkesi eşit ve arkadaş kılıyor.” (s.160)

“...Mütevazi ve duygulu bir sesle, öğretmenine, eline dokunup dokunamayacağını sormuş. Öğretmen elini uzatmış ve mahkûm o eli öpmüş, sonra, “Teşekkür ederim, teşekkür ederim!” diyerek gözden kayboluvermiş. Öğretmen elini çekmiş. Eli gözyaşlarıyla ıslanmış bir haldeymiş. Bir daha öğrencisini hiç görmemiş.” (s.123)

### **Duyularını Kontrol Edebilir ve İstenmeyen Durumlarda Olabildiğince Sabırlıdır:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 4'tür. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Öğretmen onu kendi haline bırakmamızı işaret etti ve ders başladı.” (s. 219)

“Öğretmen Coretti'yi kendi haline bıraktı ve yarım saat kadar ders yaptı. Sonra onun sırasına gitti ve yüzüne hafif hafif üfleterek onu uyandırdı. Tam karşısında öğretmeni gören Coretti, korkudan geriledi. Ama öğretmen onun başını ellerinin arasına aldı saçından öperek, “Seni azarlamıyorum, evladım. Seninki tembellik uykusu değil ki, emeğin uykusu” dedi. (s. 289)

### **Farklılıklara Karşı Saygılıdır:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 3'tür. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Diğer iki sınıfı da okuduktan sonra, çok daha bilgili olacak. Bir meslek sahibi olabilecek. Dükkanlarda müşterilere hizmet eden, işlerini diğer herkes gibi yapan sağır-dilsiz öğrencilerimiz de var,” dedi” (s. 278)

“Tüm öğrencilere, teker teker, bu şekilde öğretecek kadar sabırlı mısınız? Her birine? Hem de yıllarca? Sizler azizesiniz o halde!” (s. 279)

### **Sınıfta Yapıcıdır ve Gerekli Otoriteyi Sağlar:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 3'tür. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Kürsüsüne döndü ve yazdırmayı bıraktı. Bir süre sessizce bize baktı; sonra o tok ama yumuşak sesiyle usul usul konuşmaya başladı. “Bakın! Önümüzde birlikte geçireceğimiz bir sene var. Bu zamanı iyi geçirmeye çalışalım. Derslerinize çalışın ve uslu olun. Benim ailem yok. Ailem sizsiniz. Geçen seneye kadar annem hayattaydı ama o da öldü. Tek başına kaldım. Sizden başka kimsem yok; sizden başka seveceğim, düşüneceğim kimse yok. Sizler benim çocuklarımsınız.”

Ben sizleri seviyorum ama bu durumda siz de beni sevmelisiniz. Hiç kimseyi cezalandırmak zorunda kalmak istemem. Bana iyi çocuklar olduğunuzu gösterin; okulumuz bizim aile ocağımız, siz de benim tesellim ve gurun kaynağım olun. Bana bu konuda söz verin demiyorum çünkü zaten kalben evet demiş olduğunuzu biliyorum. Size teşekkür ediyorum.” (s. 4)

### **İyi Gözlem Yapar, Kendini Sürekli Yeniler, Geliştirir ve Eleştiriye Açıktır.**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 3’tür. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir

“Kim attı hokkayı?” diye sordu. Kimseden çık çıkmadı.

Öğretmen bir kez daha, sesini daha da yükselterek soruyu tekrarladı. ”Kim yaptı bunu?” Bunun üzerine Garrone -gariban Crossi’ye acıdığından- ayağa kalktı ve kararlılıkla, “Ben!” dedi. Öğretmen önce ona, sonra şaşırın öğrencilere baktı; sakın bir sesle, “Sen değilsin!” dedi.” (s. 12)

“Öğretmenlik yaparken bir yandan da hukuk okuyup bu bölümden mezun olduğu için küçük avukat lakabını almış, mektup yazımıyla ilgili kitap yazmış, iyi giyimli, gözlüklü, sarı bıyıklı başka bir öğretmen de var.” (s. 39)

### **Liderlik Becerilerine Sahiptir.**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 3’tür. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Hepimiz sessiz sedasız sıralarımızdan kalktık, Ders sırasında haylazlık yapan çocuk, öğretmenin yanına gitti ve titreyen bir sesle, “Öğretmenim, özür dilerim,” dedi. Öğretmen onu alnından öptü ve “ Hadi bakalım evladım!” dedi.” (s. 4)

“Bak, sana yalvarıyorum Enrico. Aritmetiğe, problemlere çalış. İlk defasında olmuyor mu? Dinlen, sonra yeni baştan dene. Böyle böyle devam et ama bunu sakince yap, kendini bunalma, çok yıpratma” (s. 66)

“Serti ama yol yordam bilirdi, bizi evlatları gibi severdi ve hiçbir hatamıza göz yummazdı.” (s. 204)

### **Kişisel Sorunlarını Okula Taşımaz ve Karşılaştığı Sorunlara Çözümler Üretir:**

Bu özelliği yansıtan örnek durum sayısı 1’dir. Eserde bu özelliği yansıtan bazı örnek cümleler şöyledir:

“Başına gelen o felaketten sonra görevini bırakmak istemiş; belediyeye istifa dilekçesi yazmış ama dilekçeyi günbegün masasında bekletmiş çünkü çocukları bırakmak ona ağır geliyormuş.” (s. 40)

## **4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada “Çocuk Kalbi” adlı eserde ideal öğretmende bulunması gereken özelliklerle ilgili toplamda 88 tane örnek durum tespit edilmiştir. Bu örnek durumlardan en fazlası “Öğrencilere karşı hoşgörülü, esprili, sempatik ve sevecendir.” özelliği ile ilgilidir. Toplamda bu özellik ile ilgili 25 örnek duruma rastlanmıştır. Üçüncü sınıfa giden bir çocuğun okulu, sınıfı, arkadaşları, öğretmenleri, okulu kapsayan sosyal çevresini, ailesini kısacası kendi dünyasını kaleme alarak yazdığı günlüklerinden yola çıkılarak yazılan eserde öğretmenler ile ilgili anlatımlar da göze çarpmaktadır. Gözlemlerden yola çıkılarak yazılan eserde çocuk gözüyle farklı öğretmenler betimlenmiş; öğretmenlerin sınıf ortamında ya da dışarıda karşılaştıkları olaylar veya durumlar karşısındaki yaklaşımları, bu durumlara verdikleri tepkiler, insanlara ve özellikle de çocuklara karşı tutumları, mesleklerini yaparken sergiledikleri davranışlar anlatılmıştır.

Eserde öğretmenin mesleki yeterliliği ve alan bilgisi ile ilgili sadece 6 tane örnek durum varken

öğretmenin öğrencilere karşı sevecen tavrı, hoş görüşü daha fazla ön plana çıkarılmış ve 25 örnek olayda bu özelliğe rastlanmıştır. O halde malzemesi insan olan öğretmenlik mesleğini çocuk gözüyle de irdelediğimizde karşısındaki kitleyi etkileme, şekillendirme, inşa etme, yönetme, yönlendirme gibi pek çok imkânı olan öğretmenin en etkili özelliğinin sahip olduğu meslek bilgisinden ziyade mesleğine ve özellikle çocuklara karşı sevgisi ve hoş görüşü olduğu söylenebilir. İnsancıl eğitim anlayışını benimsemiş olan bir öğretmen, insan ilişkilerinin temelini alınması gereken saygı, içtenlik (dürüstlük) ve empatik anlayış ilkelerinin sınıf koşullarında uygulanmasına önem verir. Bu koşulların yer aldığı bir eğitim ortamının daha insancıl olan etkili bir öğrenme sağladığı tüm eğitim düzeylerinde gerçekleştirilebilmiş ve bu durumun eğitime getirdiği yararlar araştırma bulgularıyla da doğrulanmıştır (Rogers 1969; Kılıççı, 1999).

Eserin incelenmesinde en fazla tespit edilen bir diğer ideal öğretmen davranışı ise 14 örnek anlatımla “Öğrencileri cesaretlendirir, sürekli destekleyicidir ve onları daima motive eder.” özelliği olmuştur. Toplamda 14 örnek durumda karşılaşılmıştır. Kitabın bütününe bakıldığında anlatılan örnek durumlar karşılaştırıldığında öğretmenin çocukları cesaretlendirmesi, kendilerine olan güvenlerini artırması, başarabileceklerine inandırması, kendilerini keşfetmelerini sağlaması, var olan potansiyellerini fark edip ortaya çıkarmaları için teşvik etmesi, motive etmesi yine öğretmenin meslek bilgisinin ve alan yeterliliğinin önüne geçmiştir. O halde öğretmenin üstlendiği görevi yerine getirirken sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri de çocukların içsel dürtülerini harekete geçirmek ve onlarda var olan potansiyellerin ortaya çıkması için gerekli motivasyon ile itici güç oluşturmaktır. “Öğretmenlik mesleği toplumların geleceğini, bir başka deyişle kaderini belirleyen bir meslektir” (Yetim ve Göktaş, 2004). Bu nedenle öğretmende bulunan nitelikler büyük önem arz etmektedir. Toplumu oluşturan temel yapıtaşı bireydir. Toplamları var eden bireylerin niceliğinden ziyade niteliği toplumların gelişmişlik düzeyini göstermektedir. Bireylerin sahip olduğu bilgi ve beceriler toplumun gelişmişlik düzeyini belirlemede toplumdaki her türlü olumlu ya da olumsuz durumun dayanağını oluşturmaktadır. O halde güçlü toplumlar güçlü bireylerle inşa edilir. Bireylerin yetiştirilmesinde gerekli bilgi ve becerilerle donatılmasında eğitim sistemleri görev almaktadır ancak bilginin sürekli yenilendiği, çeşitlendiği bir dünyada bireylerin kendi öğrenmesinden sorumlu olması, var olan becerilerini keşfetmesi bu becerileri ortaya çıkarması, geliştirmesi, içinde bulunduğu topluma katkı sağlayacak hale gelmesi için öğrenciler motive edilmeli, desteklenmeli, cesaretlendirilmelidir. Eğitim öğretimi görevini üstlenerek bireyin yetiştirilmesinden sorumlu öğretmenlerin bu özellikleri taşıması önem arz etmektedir.

Eser incelemesinde karşılaşılan bir diğer ideal öğretmen özelliği öğretmenin öğrenciler için rol model olmasıdır. Eğitim öğretim süreci öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirirken bu sürecin en temel yönlendiricisi olan öğretmen sahip olduğu özelliklerle, yaptıklarıyla veya yapmadıklarıyla, olaylar karşısındaki tutumuyla, değer yargılarıyla öğrencileri için modeldir. Öğretmen toplumun değerlerini bilen, bu değerleri örnek davranışlarıyla çocukta yerleştiren kişi olmalıdır. Öğretmen kişilik nitelikleri ve bu niteliklerin çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerine muhtemel etkilerine dayanan hâlihazırdaki mevcut bir psikolojik güçtür (Bandura. 1969). Çok sayıda araştırma çalışması bu önemli alanla ilgilidir. Öğretmenler, öğrencileri için model rolindedir. Çocukların kendi güdülerini kadar hem yetişkin hem de akranların özellikle öğretmenlerin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazanmaktadır. O halde öğretmen toplumsal bir liderlik rolü taşımakta ve toplumun şekillenmesinde etkin bir rol oynamaktadır.

Ryan (1960), Good ve Grouws (1979), Rosenshine ve Stevens (1986) ve Confery (1990) bir öğretmende diğer meslek gruplarına göre daha seçkin özelliklerin bulunması gerektiğini vurgular. Bunlar üstün bilişsel özellikler, yaratıcılık, duygusal uyum, fikirlerini paylaşma, öğrencilere yönelik olumlu tutumlar, öğretmeye dönük olumlu tutuma sahip olma, öğrenci ile iletişimde olmaktan hoşlanma, öğrencilere dönük dostça yaklaşım içinde olma, öğrencileri yargılayıcı davranışlardan

kaçınma, anadili iyi kullanma, edebi konularla ve okumayla ilgilenme, müzik ve resimle ilgilenme, sosyal ve toplumsal olaylara etkin katılım, kişisel gelişime önem verme, kendine güven, arkadaşça ilişkilere açık olma, duyarlı, yardımsever, alanında ve insan ilişkileri konusunda özel eğitilmiş olma, empati kurabilme, doğal ve yapmacıksız olma, demokratik davranışlar sergilemek gibi özelliklere sahip olmaktır.

İdeal öğretmen özellikleri incelemesinde eserde karşımıza çıkan bir diğer özellik öğretmenlerin dış görünüşüyle ilgilidir. Söz konusu eser okumalarında dikkat çeken bir durum çocuğun karşılaştığı ve kitapta yer tüm karakterleri dış görünüşleriyle ayrıntılı şekilde betimlemesidir. Arkadaşlarını, öğretmenlerini, arkadaşlarının aile bireylerini kısacası kitapta yer alan herkesi dış görünüşleri ile detaylı bir şekilde anlatmıştır. O halde bir çocuğun zihninde sözcüklerden, isimlerden ziyade görseller, olaylar ve çeşitli durumlarda verilen tepkiler daha fazla yer tutmaktadır.

Çalışma sonucunda “Çocuk Kalbi” eserinin ideal öğretmende bulunması gereken birçok özelliği taşıdığı söylenebilir. Öğretmenin meslek hayatında karşılaşılabileceği birçok durumun eserde işlendiği de görülmüştür. Bu bağlamda sonuçlardan hareketle sunulabilecek öneriler şu şekildedir:

- “Çocuk Kalbi” eseri çocuk edebiyatının temel öğeleri bağlamında incelenebilir.
- “Çocuk Kalbi” eseri çocuk gerçekliği ve duyarlılığı konuları bağlamında ele alınabilir.
- İdeal öğretmenin taşıması gereken özelliklerin eserler bağlamında ele alındığı çalışma sayısı arttırılabilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. USA: Pearson Prentice Hall.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- De Amicis, E. (2022). Çocuk kalbi (M. M. Çilingiroğlu, Çev.). Can Yayınları. (Orijinal çalışma 1886'da yayımlanmıştır)
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kılıççı, Y. (1999) 6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri, İlköğretimde Rehberlik, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmî Gazete. Yayımlı Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> 03 Şubat 2020.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma - desen ve uygulama için bir rehber / Qualitative research a guide to design and implementation. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Özabacı, N., & Acat, M. B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 211-236.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2004). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 7(81), 12-14.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.



- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567-585.
- Yetim, A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**BIBLIOTHERAPIC ELEMENTS IN TURKISH COURSE BOOKS: 8TH GRADE  
TURKISH COURSE BOOK SAMPLE**

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA BİBLİYOTERAPİK  
UNSURLAR: 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI ÖRNEĞİ**

**Bünyamin SARIKAYA<sup>1</sup>, Yunus ŞAHİN<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>Prof. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi,**

**<sup>2</sup>Öğretmen, MEB, Türkçe Eğitimi, ORCID: 0009-0008-3204-5592**

**Özet**

Kitap okuma, tarihsel süreçte insanoğluna birçok katkı sunmuştur. Bu yönüyle kitabın özellikle bilişsel ve ruhsal açıdan bireylere iyi geldiği bilinmektedir. Okuma aracılığıyla teşhis ve tedavi veya kitaplar vasıtasıyla bireyin sorunlarını anlayıp çözmesi anlamına gelen bibliyoterapi kavramı son yıllarda sıklıkla çalışma konusu haline gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinleri içerdiği bibliyoterapik unsurlar bağlamında değerlendirmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Metinler detaylı olarak incelendiği için durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın materyali Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okullarda okutulan Ferman yayınlarıdır. Verilerin toplanması ise betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Erdemir (2016) tarafından geliştirilen ve Babayiğit ve Geçgel'in (2022) bazı eklemeler yaparak geliştirdiği rubrik kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemiyle metinlerde kullanılan bibliyoterapik unsurlar belirlenmiş ve bunlara uygun örnek cümleler sunulmuştur. Bu bağlamda 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sadece zorunlu okuma metinleri üzerinde çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe ders kitabındaki toplam 24 metinde 101 bibliyoterapik unsurun yer aldığı tespit edilmiştir. Kitapta bibliyoterapik unsurların sistematik olarak dağıtılmadığı, bazı temalarda az; bazı temalarda fazla olduğu saptanmıştır. Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin bibliyoterapik unsurlar açısından zenginleştirilmesi ve daha dengeli dağıtılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe ders kitabı, bibliyoterapi, metin

**Abstract**

Book reading has made many contributions to human beings in the historical process. In this respect, it is known that books are especially good for individuals in terms of cognitive and psychological aspects. The concept of bibliotherapy, which means diagnosis and treatment through reading or understanding and solving the problems of the individual through books, has frequently become a subject of study in recent years. The aim of this study is to evaluate the texts in the 8th grade Turkish textbook in the context of bibliotherapeutic elements. Qualitative research method was used in the study. Since the texts were analysed in detail, a case design was used. The material of the research is the Ferman publications, which were accepted as textbooks with the decision of the Ministry of National Education, Board of Education and Instruction dated 28.05.2018 and numbered 78, and which were taught in schools in the 2023-2024 academic year. Data collection was carried out by descriptive analysis method. The rubric developed by Erdemir (2016) and Babayiğit and Geçgel (2022) with some

additions was used as a data collection tool in the study. Through descriptive analysis method, bibliotherapeutic elements used in the texts were determined and sample sentences suitable for them were presented. In this context, only the compulsory reading texts in the 8th grade Turkish textbook were studied. As a result of the study, 101 bibliotherapeutic elements were found in a total of 24 texts in the Turkish textbook. It was determined that bibliotherapeutic elements were not distributed systematically in the book, there were fewer in some themes and more in some themes. It is recommended that the texts in Turkish textbooks should be enriched in terms of bibliotherapeutic elements and distributed more evenly.

**Keywords:** Turkish textbook, bibliotherapy, text

## 1. GİRİŞ

Bibliyoterapi, "biblio" (kitap) ve "therapeo" (iyileşme) kelimelerinin birleşiminden türetilmiş bir kavramdır. Bu kavram, çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanmıştır, ancak genel olarak okuma yoluyla sağaltım veya teşhis ve tedavi olarak anılmıştır. Tarihsel olarak, kütüphaneciler, psikiyatri uzmanları ve doktorlar tarafından bireylerin iyileşmesine katkı sağlamak amacıyla kullanılan bir terapi süreci olarak gelişmiştir. Antik çağlardan beri okumanın terapötik faydaları tartışılmış ve birçok tanınmış bilim insanı ve düşünürün teorilerinde izleri bulunmuştur.

Bibliyoterapi, kliniksel ve gelişimsel olarak iki temel türde uygulanmaktadır. Kliniksel bibliyoterapi, ruhsal veya davranışsal açıdan problemler yaşayan bireylerin tedavi edilmesini amaçlar. Bu terapinin kökeni 1930'lara kadar uzanmaktadır ve hastane gibi ciddi ortamlarda uygulanır. Gelişimsel bibliyoterapi ise eğitimciler tarafından uygulanır ve öğrencilerin gelecekte karşılaşılabilecekleri problemlere önlem olarak kullanılır.

Bibliyoterapinin süreci üç aşamada gerçekleşir: özdeşim ve yansıtma, arınma (katarsis) ve içgörü ve bütünleşme. Bu süreçlerde, bireyler kitap karakterleriyle bağ kurar, duygularını ifade eder ve kendi sorunlarına çözümler bulurlar. Bibliyoterapinin danışana sağladığı faydalar arasında, kendini daha iyi tanıma, kitaplara ilgi duyma, sağlıklı iletişim kurma ve eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi bulunmaktadır.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Kitap anlamına gelen "biblio" ile iyileşme anlamına gelen "therapeo" kelimelerinden ortaya çıkan bibliyoterapi kavramı çeşitli kaynaklarda okuma yoluyla sağaltım (Yeşilyaprak, 2008; Bulut, 2010), "okuma yoluyla teşhis ve tedavi" (Sayın, 1977), "kitapla terapi" (Turan, 2005), "kitaplar aracılığıyla kişinin sorunlarını tanıyıp çözebilmesine yardım yaklaşımı" (Öner, 2007), "dilekleri hudutlandırılmış kişinin sabırlı okumaya tahsisi" (Altay, 1969), "bilgi ile iyileşme" (Yılmaz, 2014), "bibliyopsikolojik danışma" (Karacan ve Özdemir, 2016) olarak geçmektedir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi bibliyoterapi kitaplar vasıtasıyla sorunların üstesinden gelmeyi amaçlamaktadır.

Bibliyoterapi uygulamalarının tarihi gelişim sürecine bakıldığında kütüphaneciler, psikiyatri uzmanları ve doktorlar tarafından bireylerin iyileşmesine katkı sağlamak amacıyla kullanılan bir terapi süreci olduğu görülmektedir (Şahin, 2019). Okumanın terapötik faydası ilk kez Antik Romalılar ve Yunanlılar tarafından tanımlanmıştır ve tarih boyunca Yunan Filozof Aristoteles, Yunan tarihçisi Diodorus Siculus, Sigmud Freud gibi tanınmış bilim insanı ve düşünürlerin teorilerinde izleri sürülebilir (Yapıcı ve Yılmaz, 2022).

Bibliyoterapi sadece bir tedavi yöntemi olmamakla birlikte tedbir yöntemi olarak da kullanılabilir. Bundan dolayı bibliyoterapi 2 şekilde uygulanır. Tedavi yöntemi olarak kullanılan bibliyoterapi yöntemi kliniksel bibliyoterapi olarak adlandırılırken, tedbir amaçlı

olan ise gelişimsel bibliyoterapi olarak adlandırılır. Kliniksel Bibliyoterapi: İşinde uzman kişilerce, hastane vb. ciddi yerlerde danışman, terapist veya psikoloğun yardımıyla ruhsal ya da davranışsal açıdan problem yaşayan bireylerin tedavi edilebilmesi amacıyla kullanılan bibliyoterapi çeşididir (Bulut, 2010). Bu terapinin kökeni 1930'lara kadar gitmektedir. Bu yıllarda kütüphaneciler terapötik amaçlı kitap listeleri yapmaya başlamışlardır (1987 Akt: Yılmaz 2002). Gelişimsel Bibliyoterapi: Bu terapi türü eğitimciler tarafından uygulanabilir. Uygulama yeri; sınıf, laboratuvar ya da kütüphane gibi ortamlar olabilir. Gelişimsel bibliyoterapi, öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları problemleri belirlerken, duygusal ya da davranışsal bir problem meydana gelmeden, önleyici olarak, öğrencilerin ileriki dönemde (ergenlik vb.) karşı karşıya kalabilecekleri problemlerin neler olabileceği ile ilgili olarak kullanılabilir (1997; Akt: Bulut, 2010)

Bibliyoterapi 3 evrede gerçekleşmektedir (Öner, 2007: 1). Özdeşim ve yansıtma; Bu evrede kişi kendini kitaptaki kahramanla ve onun problemleriyle benzerlik kurar. Küçük yaşlarda bu daha kolay gerçekleşirken yetişkinlerde daha çok duygusal bağ kurulmaktadır. (Halsted, 2002 Akt: Sevinç 2019). Bu süreçte terapiyi uygulayan kişi kitaptaki kahraman ve durumlar üzerine yorum yapılması için etkin olur. Bu sürece yansıtma denir. 2) Arınma (Katarsis) ; Kahramanla özdeşim kuran okuyucu bu bölümde içindeki duygularını sözel ve sözle olmayan ifadelerle dışa vurur. Okuyucu dışa vurmak istemeyip içinde de bu duyguları içinde yaşayabilir. Önemli olan duygunun açığa çıkmasıdır. Okuyucu içinde bulunduğu sorunları daha bir anlamlandırır. 3) İçgörü ve bütünleşme; Bibliyoterapinin son evresidir. Nihai amaç okurun kendi sorunlarının farkındalığının artması ve bunlara çözümler üretmesidir.

Bulut'un (2010), Pardeck (1986) ve Rubin'den (1986) aktardığına göre, bibliyoterapi uygulayan kişiler kitap seçiminde danışanın yaşına, okuma seviyesine, ilgisine, problemine uygun kitaplar tercih etmelidirler.

Bibliyoterapinin danışana yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Kendini daha iyi tanıyabilir.
- Kitaplara ilgi duyabilir.
- Daha iyi sağlıklı iletişim kurabilir.
- Sorunların sadece kendinde olmadığını farkına varabilir.
- Eleştirel düşünme becerisi gelişebilir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe Ders Kitaplarında Bibliyoterapik Unsurlar: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Örneği başlıklı bu çalışmada, var olan bir durumun açıklanması amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel bir araştırmada, zengin veri kaynakları kullanılarak okurun bilgilendirilmesi ve analizinde sistematik bir yol izlenmesi amaçlanır. Sosyal bilimlerde araştırmalarında sıkça kullanılan durum çalışmalarında tek bir kişi, ortam, doküman ve olay ayrıntılı olarak incelenir (Kazak, 2001: 146, Akt: Erdemir, 2016: 69). İnsanlar ve anlamlar ile derinlemesine bir ilişki kurulduğu için olaylar, durumlar ayrıntılı bir şekilde ele alınarak açıklanır (Weaver ve Hightower, 2019, Akt: Yeşil, 2020: 119). Bu çalışmada da ele alınan dokümanlar ayrıntılı olarak incelenerek sonuca ulaşılmıştır.

## 2.2. Çalışma Materyali

Araştırmanın materyali Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okullarda okutulan Ferman yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Ders kitabında 8 tema mevcuttur. Her temada 3'ü zorunlu, 1'i serbest okuma metni ve 1 de dinleme metinleri vardır. Çalışmada her temada bulunan zorunlu okuma metinleri ele alınmıştır.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplanırken ilgili literatür taranmış ve Erdemir'in (2016) konu kapsamında geliştirdiği bir liste bulunduğu görülmektedir. Ancak daha sonra bu listeden yararlanarak Babayiğit ve Geçgel (2022) tarafından geliştirilen yeni bir rubrik kullanılmıştır. Bu çalışmada da bu rubrik kullanılmıştır. Araştırma sonucunda metinlerde öne çıkan bibliyoterapik unsurlar tablo oluşturularak veriler elde edilmiştir.

## 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, nitel çalışmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Sistemli bir yöntem olarak ele alınan doküman incelemesi basılı ve elektronik tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılabilir. Diğer yöntemler gibi doküman incelemesinde de ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturarak verilerden anlam çıkarılır. Süreç, dokümanın seçimi ve dokümana ulaşma ile başlayıp orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma ile sona ermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Doküman ve dokümandaki verilerin "hangi" bilgileri ortaya çıkardığı betimsel analiz kullanılarak elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bibliyoterapinin amaçlarından hareketle, Türkçe ders kitabı metinleri üzerinden temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular frekans değerleri ile yorumlanmış, verilerin dikkat çekici yönlerini belirtmek için metinlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde 8. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinleri içerdiği bibliyoterapik unsurlar bağlamında yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. 8 tema ve 24 metinden oluşan 8. Sınıf Türkçe ders kitabı 15 unsurdan oluşan Bibliyoterapi Unsur Rubriği açısından incelenmiştir. Unsur frekans değerleri tablo halinde verilmiştir. Unsurlara ait örnek cümleler verilmiştir.

### Tablo 1

#### "Erdemler" Temasındaki Metinlerde Bulunan Bibliyoterapik Unsurlar

BİBLİYOTERAPİK UNSURLAR	METİNLER			Toplam
	Tuzağa Düşen Ceylan	Forsa	Türkçenin Söz Denizinde Sevmek	
Bir birey olarak kendini tanıma	-	-	-	-
Bireysel farklılıklara saygı gösterme	1	-	-	1

Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme	-	-	-	-
Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme	-	-	-	-
Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme	-	-	1	1
Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma	-	-	-	-
Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme	-	-	-	-
Empati kurma becerilerini geliştirme	1	-	-	1
Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma	-	-	-	-
İletişim becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme	-	1	-	1
Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma	-	7	-	7
Sorun çözme becerilerini kullanma	1	-	-	1
Olumlu benlik algısı geliştirme	-	-	-	-
Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma	-	5	-	5
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>17</b>

Tablo 1 incelendiğinde “Erdemler” temasındaki zorunlu okuma metinlerinde toplam 17 bibliyoterapik unsurun yer aldığı görülmektedir. Bu temadaki metinlerde en fazla karşılaşılan bibliyoterapik unsur “Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma (7)” ve “Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma (5)”dır. Bu temada 15 bibliyoterapik unsurdan 7’sine yer verilmişken 8’ine yer verilmediği görülmektedir. Temadaki metinlerde yer alan bazı bibliyoterapik unsur örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Ceylan, fare, karga ve tosbağa

Ormanistan’ın bir kenar mahallesinde

aynı evde yaşıyorlar kardeş kardeşe” (Tuzağa Düşen Ceylan - Bireysel Farklılıklara Saygı Gösterme)

“Yirmi sene, onların kadırgalarında kürek çekti. Yirmi sene iki zincirle iki ayağından rutubetli bir geminin dibine bağlanmış yaşadı. Yirmi senenin yazları, kışları, rüzgârları, fırtınaları, güneşleri onun granit vücudunu eritemedi. Zincirleri küflendi, çürüdü, kırıldı. Yirmi sene içinde

*birkaç defa halkalarını, çivilerini değiştirdiler fakat onun çelikten daha sert, adaleli bacaklarına bir şey olmadı.*” (Forsa - Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma, Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme)

“Sevelim sevilelim

*Dünya kimseye kalmaz.*” (Türkçenin Söz Denizinde Sevmek - Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme)

“Üç arkadaş hemen verirler kararı:

*Karga ile fare, ceylanı kurtaracak*

*tosbağa evde nöbetçi kalacak.*

*Karga ile fare hemen çıkar yola*

*fare, kemirince tuzağın iplerini*

*üç arkadaşın umutsuz yüzünü*

*aydınlattır özgürlüğün feneri”* (Tuzağa Düşen Ceylan - Sorun çözme becerilerini kullanma)

*“Yirmi sene, onların kadirgahlarında kürek çekti. Yirmi sene iki zincirle iki ayağından rutubetli bir geminin dibine bağlanmış yaşadı. Yirmi senenin yazları, kışları, rüzgârları, fırtınaları, güneşleri onun granit vücudunu eritemedi. Zincirleri küflendi, çürüdü, kırıldı. Yirmi sene içinde birkaç defa halkalarını, çivilerini değiştirdiler fakat onun çelikten daha sert, adaleli bacaklarına bir şey olmadı.”* (Forsa - Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma, Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme)

## Tablo 2

“Doğa ve Evren” Temasındaki Metinlerde Bulunan Bibliyoterapik Unsurlar

BİBLİYOTERAPİK UNSURLAR	METİNLER					Toplam
	Kızıl Renkli Komşumuz	Renkli Ağaçlar Al Giydi	Ağaçlar Kuşlar Dillendi	Beyaz Diş		
Bir birey olarak kendini tanıma	-	-	-	-	-	
Bireysel farklılıklara saygı gösterme	-	-	-	-	-	
Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme	-	-	-	-	-	
Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme	1	-	-	-	1	
Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme	-	-	-	-	-	
Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma	-	-	-	-	-	

Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme	2			2
Empati kurma becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma	2	-	-	2
İletişim becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme	-	-	-	-
Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma	-	-	-	-
Sorun çözme becerilerini kullanma	-	-	-	-
Olumlu benlik algısı geliştirme	-	-	-	-
Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma	2	-	1	3
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>8</b>

Tablo 2 incelendiğinde “Doğa ve Evren” temasındaki zorunlu okuma metinlerinde toplam 8 bibliyoterapik unsurun yer aldığı görülmektedir. Bu temadaki metinlerde en fazla karşılaşılan bibliyoterapik unsur “Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma (3)” “Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme (2)” ve “Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma (2)” dir. Bu temada 15 bibliyoterapik unsurdan 4’üne yer verilmişken 11’ine yer verilmediği görülmektedir. Temadaki metinlerde yer alan bazı bibliyoterapik unsur örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Mars’ta bir zamanlar yaşamın bulunmuş olabileceği düşüncesi herkesi heyecanlandırıyor. Hatta belki gelecekte insanlar bu gezegene yerleşecekler.” (Kızıl Renkli Komşumuz- Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma)

“Kuğul kuğul ötüşüyor kumrular

Meleşir koyunlar körpe kuzular

Açtı bahar çiçekleri Ada’nın” (Ağaçlar Al Giydi Kuşlar Dillendi-Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme)

“Ama önde ve arkada, henüz ölmemiş iki adam, korkmadan, boyun eğmeden çabalıyorlardı.” (Beyaz Diş- Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma)

Tablo 3

“Milli Kültürümüz” Temasındaki Metinlerde Bulunan Bibliyoterapik Unsurlar

METİNLER			
BİBLİYOTERAPİK UNSURLAR	Türk Plastik Sanatları	Türkiye’ m	Ergenekon Destanı
	Toplam		



Bir birey olarak kendini tanıma	-	-	-	-
Bireysel farklılıklara saygı gösterme	-	-	-	-
Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme	-	-	-	-
Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme	3	-	-	3
Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme	1	-	-	1
Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma	-	-	-	-
Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme	-	-	-	-
Empati kurma becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma	-	-	-	-
İletişim becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme	-	-	-	-
Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma	7	6	4	17
Sorun çözme becerilerini kullanma	-	-	-	-
Olumlu benlik algısı geliştirme	-	-	-	-
Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma	-	-	1	1
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>22</b>

Tablo 3 incelendiğinde “Milli Kültürümüz” temasındaki zorunlu okuma metinlerinde toplam 22 bibliyoterapik unsurun yer aldığı görülmektedir. Bu temadaki metinlerde en fazla karşılaşılan bibliyoterapik unsur “Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma (17)” ve “Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme (3)” dir. Bu temada 15 bibliyoterapik unsurdan 4’üne yer verilmişken 11’ine yer verilmediği görülmektedir. Temadaki metinlerde yer alan bazı bibliyoterapik unsur örnekleri aşağıda verilmiştir:

*“Bugün hâlâ en güzel örnekleri Türkiye’de dokunan halı atın ehlileştirilmesi\* gibi bir Türk icadıdır.”* (Türk Plastik Sanatları - Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)

“Bugün yapılacak şey, Türkiye’de Türklere ait sanat eserlerinin il il, ilçe ilçe en küçük parçasına varıncaya kadar tespiti ve korunmasıdır.” (Türk Plastik Sanatları- Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme)

“Öğrencilere ilkokuldan itibaren Türk sanat eserleri öğretilmiş olsaydı, onlar bunun zevkine varırlar, hayatta da onları ararlar, bulurlar, korurlar ve yaratırlardı.” (Türk Plastik Sanatları- Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme)

“Seni boydan boya sevmişim,

Ta Kars’a kadar Edirne’den.

Toprağını, taşını, dağlarını

Fırsat buldukça övmüşüm.” (Türkiye’- Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)

“Çok yıllar bu iki kişinin çocukları Ergenekon’da kaldılar. Enine boyuna uzayıp yayıldılar.” (Ergenekon Destanı- Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)

“Öğrencilere ilkokuldan itibaren Türk sanat eserleri öğretilmiş olsaydı, onlar bunun zevkine varırlar, hayatta da onları ararlar, bulurlar, korurlar ve yaratırlardı.” (Türk Plastik Sanatları- Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme)

“Hey vatanım, bacım, sağdıçım, emmim

Ta Kars’a kadar Edirne’den.

Toprağını, taşını, dağlarını

Fırsat buldukça övmüşüm.” (Türkiye’- Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)

### Tablo 3

“Millî Mücadele ve Atatürk” Temasındaki Metinlerde Bulunan Bibliyoterapik Unsurlar

BİBLİYOTERAPİK UNSURLAR	METİNLER					Toplam
	Duatepe	Şu Koşu	Sonsuz	Atatürk Eğitim	ve Milli	
Bir birey olarak kendini tanıma	-	-	-	-	-	-
Bireysel farklılıklara saygı gösterme	-	-	-	-	-	-
Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme	-	-	-	-	-	-
Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme	-	-	-	4	-	4
Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme	-	-	-	1	-	1
Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma	-	-	-	-	-	-

Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme	-	-	-	-
Empati kurma becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma	-	-	-	-
İletişim becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme	-	-	-	-
Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma	6	3	3	12
Sorun çözme becerilerini kullanma	-	-	-	-
Olumlu benlik algısı geliştirme	-	-	-	-
Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma	-	-	2	2
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>19</b>

Tablo 4. incelendiğinde “Milli Mücadele ve Atatürk” temasındaki zorunlu okuma metinlerinde toplam 19 bibliyoterapik unsurun yer aldığı görülmektedir. Bu temadaki metinlerde en fazla karşılaşılan bibliyoterapik unsur “Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma (12)” ve “Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme (4)” dir. Bu temada 15 bibliyoterapik unsurdan 4’üne yer verilmişken 11’ine yer verilmediği görülmektedir. Temadaki metinlerde yer alan bazı bibliyoterapik unsur örnekleri aşağıda verilmiştir:

“— Allah’ım! Bir an için Türk’ün sesini dinle! (...)” (Duatepe- Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)

“Nasıl çıkmış bir sabah Samsun’dan yola

Dağlardan dağlara o zafer türküsü,

Şahlanıp bayrak çekmiş her eski kola,

Taze bir bahar açmış yurdum gözünü.” (Şu Sonsuz Koşu- Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)

“Bu büyükleri örnek alacak ve daha üstün eserler meydana getirecek gençlerin, gelecek nesillerimizin değerleri arasında yer alacaklarına şüphe var mıdır?” (Atatürk ve Milli Eğitim- Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme)

Tablo 4

“Vatandaşlık” Temasındaki Metinlerde Bulunan Bibliyoterapik Unsurlar

METİNLER				
BİBLİYOTERAPİK UNSURLAR	Selim’i Anarım	Bebeklerin Ulusunu Yok	Birey-Toplumsallık	Toplam

Bir birey olarak kendini tanıma	-	-	1	1
Bireysel farklılıklara saygı gösterme	-	2	-	2
Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme	-	-	2	2
Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme	1	2	-	3
Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme	-	-	3	3
Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma	-	-	-	-
Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme	-	-	1	1
Empati kurma becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma	-	-	-	-
İletişim becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme	-	-	-	-
Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma	-	-	1	1
Sorun çözme becerilerini kullanma	-	-	1	1
Olumlu benlik algısı geliştirme	-	-	4	4
Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>18</b>

Tablo 5 incelendiğinde “Vatandaşlık” temasındaki zorunlu okuma metinlerinde toplam 18 bibliyoterapik unsurun yer aldığı görülmektedir. Bu temadaki metinlerde en fazla karşılaşılan bibliyoterapik unsur “Olumlu benlik algısı geliştirme (4)” “Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme (3)” ve “Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme (3)” dir. Bu temada 15 bibliyoterapik unsurdan 9’una yer verilmişken 6’sına yer verilmediği görülmektedir. Temadaki metinlerde yer alan bazı bibliyoterapik unsur örnekleri aşağıda verilmiştir:

*“İlk kez yurdumdan uzakta yaşadım bu duyguyu*

*Bebeklerin ulusu yok” (Bebeklerin Ulusu Yok- Bireysel farklılıklara saygı gösterme)*

“Susturun susturun söyletmeyin

*Savaştan yıkımdan söz ederse biri” (Bebeklerin Ulusu Yok- Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme)*

*“Sürekli değiştiğimizi ama bu değişimin temelinde bir şeylerin hiç değişmeden büyüüp geliştiğini kanıtlayabiliyorsak kendi kendimize; çocukluğumuza, gençliğimize pek de benzemeyen aynadaki görüntümüz kuşkuya düşürmez bizi... Hani Koca Yunus’un, “Bir ben vardır bende, benden içeri...” dediğini kendimiz için de diyebiliriz.” (Birey- Toplumsallık- Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme)*

*“Demek ki ad, uğraş, öğrenim, ilgililik (mensubiyet), ilişkinlik (değginlik, aidiyet) gibi tanıtlamalar, bireyi birey yapan öğelerdir hem kendisi için hem de uzaktan yakından kendisini tanımak isteyenler için.” (Birey- Toplumsallık- Bir birey olarak kendini tanıma)*

*“Üretken toplumlar, üretken bireylerdir çağımızda, ötekilerden daha özgür, daha az bağımlı, daha çok saygın olanlar. Üretkenliktir, özgürlüğün yolunu açan.”(Birey- Toplumsallık- Olumlu benlik algısı geliştirme)*

“Susturun susturun söyletmeyin

*Savaştan yıkımdan söz ederse biri” (Bebeklerin Ulusu Yok- Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme)*

*“Sürekli değiştiğimizi ama bu değişimin temelinde bir şeylerin hiç değişmeden büyüüp geliştiğini kanıtlayabiliyorsak kendi kendimize; çocukluğumuza, gençliğimize pek de benzemeyen aynadaki görüntümüz kuşkuya düşürmez bizi... Hani Koca Yunus’un, “Bir ben vardır bende, benden içeri...” dediğini kendimiz için de diyebiliriz.” (Birey- Toplumsallık- Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme)*

## Tablo 5

“Sağlık ve Spor” Temasındaki Metinlerde Bulunan Bibliyoterapik Unsurlar

BİBLİYOTERAPİK UNSURLAR	METİNLER				Toplam
	Kahvaltının Önemi	Güreş	Lokman Masalı	Hekim’in	
Bir birey olarak kendini tanıma	-	-	-	-	-
Bireysel farklılıklara saygı gösterme	-	-	-	-	-
Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme	-	-	-	-	-
Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme	-	-	-	-	-

Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma	-	-	-	-
Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme	-	-	-	-
Empati kurma becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma	-	-	-	-
İletişim becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme	-	-	-	-
Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma	-	-	2	2
Sorun çözme becerilerini kullanma	-	-	-	-
Olumlu benlik algısı geliştirme	-	-	-	-
Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	-	-	2	2

Tablo 6 incelendiğinde “Sağlık ve Spor” temasındaki zorunlu okuma metinlerinde toplam 2 bibliyoterapik unsurun yer aldığı görülmektedir. Bu temadaki metinlerde tek karşılaşılan bibliyoterapik unsur “Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma (2)” dir. Bu temada 15 bibliyoterapik unsurdan sadece 1’ine yer verilmişken 14’üne yer verilmediği görülmektedir. Temadaki metinlerde yer alan bazı bibliyoterapik unsur örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Çukurova’nın Misis kasabasında oturan Lokman Hekim’in yaptığı ilaçların ünü, yedi iklim dört bucağı tutmuş.” (Lokman Hekim’in Masalı- Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)

Tablo 6

“Sanat” Temasındaki Metinlerde Bulunan Bibliyoterapik Unsurlar

BİBLİYOTERAPİK UNSURLAR	METİNLER				Toplam
	Ressam İçin Çalın	Geleneksel Zili Sanatları	El Çarşısı	San’at	
Bir birey olarak kendini tanıma	-	-	-	-	-
Bireysel farklılıklara saygı gösterme	-	-	-	-	-
Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme	-	-	-	-	-
Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme	-	1	-	1	2
Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme	-	-	-	-	-
Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma	-	-	-	-	-
Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme	-	-	-	-	-
Empati kurma becerilerini geliştirme	1	-	-	-	1
Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma	-	-	-	-	-
İletişim becerilerini geliştirme	1	-	-	-	1
Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme	-	-	-	-	-
Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma	-	1	-	2	3

Sorun çözme becerilerini kullanma	-	-	-	-
Olumlu benlik algısı geliştirme	-	-	-	-
Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>7</b>

Tablo 7 incelendiğinde “Sanat” temasındaki zorunlu okuma metinlerinde toplam 7 bibliyoterapik unsurun yer aldığı görülmektedir. Bu temadaki metinlerde en fazla karşılaşılan bibliyoterapik unsur “Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma (3)” ve “Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme (2)” dir. Bu temada 15 bibliyoterapik unsurdan 4’üne yer verilmişken 11’ine yer verilmediği görülmektedir.

Temadaki metinlerde yer alan bazı bibliyoterapik unsur örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Sıkmadı elimi. Beni gücendirmemek için uzattığım elimi görmezlikten geldi.” (Ressam İçin Zili Çalın -Empati kurma becerilerini geliştirme)

“Hayır hayır!” dedi. “Siz belli ön yargılarla gelmişsiniz buraya. Bu resmi görmeden ne söyleyeceğinizi biliyordunuz.” “İzin verirsiniz ben sizi daha fazla rahatsız etmeyeyim, bir başka gün gene gelirim.” dedim.” (Ressam İçin Zili Çalın- İletişim becerilerini geliştirme)

“Balibey Hanı’ndayken Mustafa Kemal Atatürk’ün “Sanatsız kalan bir milletin, hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” sözünü hatırlıyor ve her türlü sanat dalının ülkemizdeki herkese daha fazla ulaşabilmesini diliyorum.” (Geleneksel El Sanatları Çarşısı- Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme- Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)

“Toprağa diz vuruşu dağ gibi bir zeybeğin” (San’at- Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)

“Ebru atölyesinde kök boyalar at kılından yapılmış fırçalardan suya düşürülüp kağıtla buluştururken yanındaki Nayi Sanatevi’nden huzur veren bir ney sesi duyuluyor. Balibey Hanı’ndayken Mustafa Kemal Atatürk’ün “Sanatsız kalan bir milletin, hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” sözünü hatırlıyor ve her türlü sanat dalının ülkemizdeki herkese daha fazla ulaşabilmesini diliyorum.” (Geleneksel El Sanatları Çarşısı- Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme- Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)

“Sen anlayan bir gözle süzersin uzun uzun

Yabancı bir şehirde kadın heykelini;

Biz duyarız en büyük zevkini ruhumuzun

Görünce bir köylünün kıvrılmayan belini...

Başka san’at bilmeyiz, karşımızda dururken

Yazılmamış bir destan gibi Anadolumuz.

Arkadaş, biz bu yolda türküler tuttururken



*Sana uğurlar olsun... Ayrılıyor yolumuz.” (San’at- Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma)*

*Tablo 7*

*“Bilim ve Teknoloji” Temasındaki Metinlerde Bulunan Bibliyoterapik Unsurlar*

BİBLİYOTERAPİK UNSURLAR	METİNLER			Toplam
	Robotlar	Akıl Aydınlığında	Pastör’ün Savaşı	
Bir birey olarak kendini tanıma	-	-	-	-
Bireysel farklılıklara saygı gösterme	-	-	-	-
Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme	-	-	-	-
Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme	-	-	3	3
Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma	2	-	-	2
Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme	-	-	-	-
Empati kurma becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma	1	1	-	2
İletişim becerilerini geliştirme	-	-	-	-
Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme	-	-	-	-
Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma	-	-	-	-
Sorun çözme becerilerini kullanma	-	-	-	-
Olumlu benlik algısı geliştirme	-	-	-	-
Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma	-	-	1	1
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>8</b>

Tablo 8 incelendiğinde “Bilim ve Teknoloji” temasındaki zorunlu okuma metinlerinde toplam 8 bibliyoterapik unsurun yer aldığı görülmektedir. Bu temadaki metinlerde en fazla karşılaşılan bibliyoterapik unsur “Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci

geliştirme (3)” “Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma (2)” ve “Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma (2)” dir.

Bu temada 15 bibliyoterapik unsurdan 4’üne yer verilmişken 11’ine yer verilmediği görülmektedir. Temadaki metinlerde yer alan bazı bibliyoterapik unsur örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Robotlar, bize zor ya da tehlikeli gelen birçok işi yapabilirler.” (Robotlar- Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma)

“Bakıyorsun

Kuyruğundan ateşler saçarak

Yıldızlara yaklaşıyor uzak gemimiz

Sen de içindesin ben de

Yeni dünyalar arıyoruz birlikte

Karanlıklarda gizlenen büyücü

Korkup kaçıyor bizden” (Akıl Aydınlığında - Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma)

“Ben bir gün bu kurdu yeneceğim!” dedi kendi kendine. “Hayatım boyunca bu kudurmuş kurtlarla savaşacağım...” (Pastör’ün Savaşı - Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma)

“Pastör’ün çocukluğunda kendi kendine verdiği sözü yerine getirmeye çalıştığı günlerdi. Binlerce yıldır, insanların canını yakan kuduz hastalığını yenmeye, kuduza karşı etkili bir aşı bulmaya çalışıyordu.” (Pastör’ün Savaşı - Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma, Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme)

“Bakıyorsun

Kuyruğundan ateşler saçarak

Yıldızlara yaklaşıyor uzak gemimiz

Sen de içindesin ben de

Yeni dünyalar arıyoruz birlikte

Karanlıklarda gizlenen büyücü

Korkup kaçıyor bizden

Aynı filmlerdeki gibi” (Akıl Aydınlığında - Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma)

Tablo 8

“Bibliyoterapik Unsurların Temalara Genel Dağılımı”

BİBLİYOTERAPİK UNSURLAR	TEMALAR								Toplam
	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8	
Bir birey olarak kendini tanıma					1				1

Bireysel farklılıklara saygı gösterme	1			2				3	
Yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme				2				2	
Bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme		1	3	4	3		2	3	16
Çevreye, topluma ve dünyaya uyum sağlama becerilerini geliştirme	1		1	1	3				6
Dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma								2	2
Doğaya, çevreye ve tüm canlılara karşı duyarlılık geliştirme		2			1				3
Empati kurma becerilerini geliştirme	1						1		2
Küreselleşen dünyanın sorunları karşısında duyarlı olma		2						2	4
İletişim becerilerini geliştirme							1		1
Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme	1								1
Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma	7		17	12	1	2	3		42
Sorun çözme becerilerini kullanma	1				1				2
Olumlu benlik algısı geliştirme					4				4
Hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma	5	3	1	2				1	12
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>101</b>

Tablo 9 incelendiğinde metinlerde 101 adet bibliyoterapik unsur tespit edilmiştir. Unsurların temalara eşit şekilde dağıtılmadığı ve bazı unsurların daha fazla tercih edildiği bazı unsurların ise az kullanıldığı görülmüştür. En fazla karşılaşılan bibliyoterapik unsur “Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma (42)”dır. En az karşılaşılan bibliyoterapik unsurlar “Bir birey olarak kendini tanıma (1)” “İletişim becerilerini geliştirme (1)” ve “Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme (1)” dir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde bibliyoterapik unsurları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, ders kitabında 101 bibliyoterapik unsur kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca ders kitabında bibliyoterapik unsurların metinlere orantısız bir şekilde dağıldığı saptanmıştır.

İncelenen metinlerde en fazla karşılaşılan bibliyoterapik unsur “Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma (42)”dır. Bu unsur toplam unsurların yüzde 42’sini oluşturmaktadır. En az karşılaşılan bibliyoterapik unsurlar “Bir birey olarak kendini tanıma (1)” “İletişim becerilerini geliştirme (1)” ve “Kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme (1)” dir. Erdemler temasında 17, Doğa ve Evren temasında 8, Milli Kültürümüz temasında 22, Milli Mücadele ve Atatürk temasında 19, Vatandaşlık temasında 18, Spor ve Sağlık temasında 2, Sanat temasında 7, Bilim ve Teknoloji temasında ise 8 bibliyoterapik unsur tespit edilmiştir.

Milli, manevi ve kültürel değerlere sahip olma, bilinçli bir birey olarak topluma fayda sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme ve hedeflere ulaşmada azimli ve kararlı olma unsurları metinlerde yeterli denilebilecek kadar kullanılmışken, diğer bibliyoterapik unsurlara gerektiği kadar yer verilmemiştir. Bir birey olarak kendini tanıma, iletişim becerilerini geliştirme ve kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme ise 24 metin içinde sadece 1 defa kullanılmıştır. Bu unsurların öğrencilerin kişisel gelişimlerine önemli katkı sağlayacağından bu unsurların metinlerde kullanımını arttırılmalıdır.

Ders kitapları her öğrencinin gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında kullandığı en önemli materyallerdir. Ders kitaplarındaki metinler gelişimsel bibliyoterapi alanına katkı sağlar. Gelişimsel bibliyoterapi öğrencinin öngörülebilir sorunlarına daha ortaya çıkmadan öğrenciye bilinç, görüş vermesi nedeniyle ders kitabı metinleri özenle seçilmelidir. Bibliyoterapik metinler öğrencinin dünya görüşünü, benzer konuları işleyen farklı bakış açılarına sahip kitaplar sayesinde geliştirilebileceğinden (Klein, 2002: 13) seçilen kitapların öğrenciye uygun olması gerekir. Doğru kitabın ise doğru zamanda verilmesi gerekmektedir. 8. Sınıf Türkçe ders kitabı hazırlanırken öğrencilerinin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak doğru zamanlama gerçekleşebilir. 8. Sınıf öğrencileri ergenlik dönemlerinde olacağı için duygusal, fiziksel, ruhsal problemlerle karşılaşması muhtemeldir. Bunun için bir birey olarak kendini tanıma, iletişim becerilerini geliştirme, kaygı, stres ve öfke yönetimi becerisi geliştirme, yaşadığı problemler ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görme, dijitalleşen toplumda yaşanan problemleri tanıma, sorun çözme becerilerini kullanma gibi bibliyoterapik unsurların 8. Sınıf metinlerinde daha sık kullanılması öğrencilere çok yararlı olacaktır.

Özet olarak sorunu iyi tespit edilmiş, metinlere doğru bibliyoterapik unsurların dağıtıldığı, iyi tasarlanmış bir bibliyoterapi uygulamasının amaçlanan bireyin çağın mevcut durumlarına uyum sağlaması, bireyin kendi özelliklerinin farkına varması, kendi ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varabilmesi, toplumun mevcut kültürel durumlarına yabancılaşmaması, kişisel gelişimi gibi farklı konularda bireye pek çok yararı bulunmaktadır. Gelişim bibliyoterapisi bireylerin sorunlarını ve duygularını tanımlamalarına, bunlarla yüzleşmelerine yardımcı olmakta; bireyin duygu denetimini sağlama, iletişim becerilerini ve sosyal uyumunu arttırmakta; farklı yaşamlara yönelik bireylere deneyimler sunmaktadır (Stamps, 2003: 29).

Çalışma sonucunda 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde bazı bibliyoterapik unsurların yeterli düzeyde kullanıldığı, bazı unsurların ise yeterli düzeyde kullanılmadığı belirlenmiştir. Metinlerin bu konuda daha fazla yararlı olabilmesi daha dikkatli hazırlanması gerekmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

- Babayiğit, M. ve Geçgel, H. (Ağustos 2022). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Bibliyoterapi Tekniği İle İncelenmesi. *IJLER*, 4(2),1-16.
- Bilgin, D. (2023). *Türkçe Derslerinde Bibliyoterapi İle Değer Eğitimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, M. (2020). 5, 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Bibliyoterapi Açısından İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 354-376.
- Erdemir, Z. E. (2016). *100 Temel Eser Listesinde Yer Alan MAsallardaki Bibliyoterapik Unsurlar, (Yüksek Lisans Tezi.)* Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.SBE
- Gökbulut, Y. ve Bektaş, G. (2022). 2002-2021 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılan Bibliyoterapi ile İlgili Çalışmaların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 250-271.
- Karagül, S. (2018). Çocuk Edebiyatı ve Bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, (2), 43-55.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkben, T. (2022). Türkçe Eğitiminde Bibliyoterapi Tekniğinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Bayterek*, 5(2), 199-221.
- Yeşil, F. (2021). *Türkçe Eğitiminde Bibliyoterapi Tekniğinin Kullanımına Yönelik Eğitim Tasarısı Önerisi. (Doktora Tezi.)* Marmara Üniversitesi EBE.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

DEVELOPMENT OF THE ENERGY AND MOTION CLASSICAL EXAM FOR 11TH  
GRADE STUDENTS: VALIDITY AND RELIABILITY

11.SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ENERJİ VE HAREKET KLASİK  
SINAVININ GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI<sup>4</sup>

Hacı ERTUĞRUL ERDİ<sup>1</sup>, Beyza AKTAŞ<sup>2</sup>, Ömer SALİH BAŞPINAR<sup>3</sup>,  
Mehmet FURKAN YILDIRIM<sup>4</sup>, Gamze SEZGİN SELÇUK<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Lisans öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi,  
0009-0007-6045-6666

<sup>2</sup> Lisans öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi,  
0009-0009-5438-6782

<sup>3</sup> Lisans öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi,  
0009-0000-5579-5793

<sup>4</sup> Lisans öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi,  
0009-0007-6024-5973

<sup>5</sup>Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi,  
0000-0002-8536-5206

## Özet

Bu çalışmada, 11.sınıf düzeyi Fizik dersi ‘Enerji ve Hareket’ konusunda öğrenci başarısını ölçmeye yönelik, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Günümüzde enerji kaynakları, günlük yaşam, ulaşım ve endüstri için son derece önemli olup mevcut enerji kaynakları her geçen gün azalmaktadır. Bu durum, yenilebilir enerji kaynaklarının kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Teknolojinin gelişimi ile de yeni yenilenebilir enerji üretim sistemleri tasarlanmakta olup, bunlar arasında yer alan piezoelektrik enerji günümüzde güncelliğini sürdürmektedir. 2018 yılı Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, 11.sınıf seviyesinde hareket-enerji ilişkisi, enerji dönüşümleri, piezoelektrik enerji ve güncel teknolojik uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Enerji konusunun çok önemli ve farkındalık gerektiren bir konu olması, ayrıca Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) ile önemli ilişkili olması nedeniyle enerji ve hareket-enerji ilişkisinin ele alındığı 11.sınıf düzeyi ‘Enerji ve Hareket’ konusunda bir ölçme aracının geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. 11.sınıf düzeyinde ‘Enerji ve Hareket’ konusu kazanımları kapsamında araştırmacılar tarafından 10 açık uçlu soru oluşturulmuştur. Soruların kapsam ve görünüş geçerliğini ortaya koyabilmek amacıyla uzman görüşlerine (Fizik Eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesi ve MEB’de görevli iki fizik öğretmeni) başvurulmuştur. Uzman önerileri doğrultusunda düzenlenen Enerji ve Hareket Klasik Sınavı (EHKS), 2023-

<sup>4</sup> Bu araştırma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen ‘Enerji ve Hareket Konusunda Etkinliklerle Desteklenmiş Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin 11. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkileri’ proje çalışması (1919B012316498 Proje numaralı) kapsamında gerçekleştirilmiştir.

2024 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde İzmir ilinde bulunan iki lisede (1 Anadolu ve 1 Fen Lisesi) 11.sınıf seviyesinde Enerji ve Hareket konularını görmüş olan toplam 115 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarına göre puanlanarak, puanlar belirlenmiştir. Elde edilen puanlar, SPSS 25.0 İstatistik Paket programında işlenerek, puanlayıcı güvenirliğini belirlemek için iki farklı yaklaşım (korelasyon ve ortalama karşılaştırması) kullanılmıştır. Pearson Korelasyon tekniği kullanılarak testin tamamına yönelik korelasyon katsayısı  $r=0.982$  ( $p<0.01$  düzeyinde anlamlı) olup puanlar arasında yüksek ilişki olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi uygulanmış ve puan ortalamaları arasındaki farkın önemsiz olduğu belirlenmiştir ( $t=-0.588$ ,  $p=0.558>0.05$ ). Bu bulgulara göre geliştirilen Enerji ve Hareket Klasik Sınavının geçerlik ve güvenirliği sağlanmış bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11.sınıf öğrencileri için geliştirilen EHKS'nin ilgili alan yazına katkı sağlayacağı bu konuda çalışma yapan diğer araştırmacılara da kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Fizik Eğitimi, Enerji-Hareket Klasik Sınavı, 11.sınıf öğrencileri

### Abstract

In this study, it was aimed to develop a measurement tool with proven validity and reliability to measure student success in the 11th grade level Physics course 'Energy and Motion'. Today, energy sources are very important for daily life, transportation, and industry, but they are decreasing over time. Because of this, the use of renewable energy sources is becoming more important. With new technology, different renewable energy systems are being developed, and one of them is piezoelectric energy, which is still a popular topic. The 2018 Secondary School Physics Curriculum includes motion-energy relationships, energy transformations, piezoelectric energy, and modern technological applications at the 11th-grade level. Since energy is an important topic and is also related to the Sustainable Development Goals (SDGs), developing a test about "Energy and Motion" was necessary. Researchers prepared 10 open-ended questions based on the learning objectives of this topic. To check the content and face validities of the test, expert opinions were taken from three university professors in Physics Education and two high school physics teachers. After feedback from the experts, the test, called the Energy and Motion Classical Exam (EMCE), was revised. In the spring semester of the 2023-2024 academic year, this test was given to 115 students from two high schools (one Anatolian High School and one Science High School) in İzmir, Turkey. The students had already learned the "Energy and Motion" topics. Their answers were graded using a rubric prepared by the researchers. The results were analyzed using the SPSS 25.0 statistical program. Two methods were used to check the reliability of the grading: correlation and mean comparison. The Pearson Correlation test showed a strong relationship between the scores ( $r = 0.982$ ,  $p < 0.01$ ). A paired-samples t-test was used to compare the average scores, and there was no significant difference ( $t = -0.588$ ,  $p = 0.558 > 0.05$ ). These results show that the Energy and Motion Classical Exam is a valid and reliable test. It is thought that EMCE, developed for 11th grade students, will contribute to the relevant literature and will also be a resource for other researchers working on this subject.

**Keywords:** Physics Education, Energy-Motion Classical Exam, 11th grade students

### 1. GİRİŞ

Bu çalışmada, 11.sınıf düzeyi Fizik dersi 'Enerji ve Hareket' konusunda öğrenci başarısını ölçmeye yönelik, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Enerji insanlığın en önemli ve vazgeçilmez ihtiyaçlarından biridir. Günümüzde kişi başına düşen enerji tüketimi kalkınmada bir gösterge olarak işaret edilmektedir. 21.yüzyılda nüfus artışı ve teknolojinin gelişimi enerji ihtiyacının daha da artmasına neden olmuştur. Dünyanın en önemli sorunların biri enerjinin elde edilmesi ve sürekliliğinin de sağlanmasıdır (Arı, 2007).

Günümüzde enerji kaynakları, günlük yaşam, ulaşım ve endüstri için son derece önemli olup mevcut enerji kaynakları her geçen gün azalmaktadır. Bu durum, yenilebilir enerji kaynaklarının kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Teknolojinin gelişimi ile de yeni yenilenebilir enerji üretim sistemleri tasarlanmakta olup, bunlar arasında yer alan piezoelektrik enerji günümüzde güncelliğini sürdürmektedir (Çalışır ve diğ., 2020). MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018) tarafından hazırlanan Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, 11.sınıf seviyesinde hareket-enerji ilişkisi, enerji dönüşümleri, piezoelektrik enerji ve güncel teknolojik uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Enerji konusunun çok önemli ve farkındalık gerektiren bir konu olması, ayrıca Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) ile önemli ilişkili olması nedeniyle enerji ve hareket-enerji ilişkisinin ele alındığı 11.sınıf düzeyi 'Enerji ve Hareket' konusunda bir ölçme aracının geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Enerji, fen bilimleri içerisinde birçok disiplin tarafından sıkça kullanılan bir kavramdır (Güneş ve Taşdan Akdağ, 2016). Bu çalışmada, enerji konusu fizik eğitimi disiplini bağlamında ele alınarak ilgili alan yazın incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda, ilköğretimden üniversite düzeyine kadar farklı düzeylerde enerji konusu ve ilgili kavramları üzerine gerçekleştirilmiş birçok çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin enerji konularına ilişkin kavramsal anlamalarını belirlemek, bu konular ile ilgili farklı öğretimsel işleri (yöntem/teknik ve stratejiler) uygulamak ve etkilerini belirlemek üzerine odaklanıldığı görülmektedir (örn., Gülçiçek, 2002; Hırça ve diğ., 2008; Torosluoğlu Çekiç, 2011; Güneş ve Taşdan Akdağ, 2016, Büyükdede ve Tanel, 2019).

## 2. YÖNTEM

Araştırmacılar tarafından 11.sınıf düzeyinde 'Enerji ve Hareket' konusu kazanımları kapsamında 10 açık uçlu soru oluşturulmuştur. Bu konu çerçevesinde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) incelenmiştir. Programda belirlenen öğrenci kazanımları şöyle sıralanabilir: Yapılan iş ile enerji arasındaki ilişkinin analiz edilmesi, cisimlerin hareketinin mekanik enerjinin korunumu kullanılarak analiz edilmesi, sürtünmeli yüzeylerde enerji korunumunu ve dönüşümlerini analiz etmesi. İlgili her bir kazanımın ayrıntılı olarak ele alındığında öğrencilerin verilen grafikleri yorumlayarak iş ile ilgili matematiksel hesaplamalar yapması; serbest düşme, atış hareketleri, esnek yay içeren fiziksel olayları inceleyerek mekanik enerjinin korunumuna ilişkin hesaplamalar yapması, piezoelektrik olayda enerji oluşumu; sürtünmeli yüzeylerde hareket eden cisimlerle ilgili enerji korunumu ve dönüşümünü uygulayabilmeleri gerekmektedir.

Yukarıda sunulan kazanımlar ve ayrıntıları doğrultusunda hazırlanan soruların kapsam ve görünüş geçerliğini ortaya koyabilmek amacıyla uzman görüşlerine (Fizik Eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesi ve MEB'de görevli iki fizik öğretmeni) başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2010). Uzman önerileri doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yenilenmiş Bloom taksonomisine uygun olarak soruların hangi kazanım ve bilişsel düzeylerde yer aldığını gösteren Belirtke Tablosu ile soruların puanlamasında kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı hazırlanmıştır. Enerji ve hareket Klasik Sınavından alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 100'dür.



Enerji ve Hareket Klasik Sınavı (EHKS)'na ait güvenilirlik çalışmalarını sahada yürütebilmek amacıyla Etik Kurul izin işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar bağlı oldukları üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul ve MEB Etik Kurul izinlerini alarak veri toplama aşamasına geçmişlerdir.

Enerji ve Hareket Klasik Sınavı, güvenilirlik çalışmaları amacıyla 2023-2024 akademik yılı Bahar döneminde İzmir ili Buca İlçesinde bulunan ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki merkezi sınav sonuçlarına göre yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu ve bir Fen Lisesinin 11.sınıf seviyesinde Enerji ve Hareket konularını görmüş olan toplam 115 öğrenciye uygulanmıştır. Tablo 1'de katılımcılara ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 1**

Katılımcılara ait betimsel istatistikler

Katılımcılar	n	%
Buca Fatma Saygın Anadolu Lisesi	59	51.3
Buca İnci - Özer Tırnaklı Fen Lisesi	56	48.7
<b>Toplam</b>	<b>115</b>	<b>100</b>

Enerji ve Hareket Klasik Sınavına ait uygulama verileri, Dereceli Puanlama Anahtarına göre puanlanarak, her bir öğrenciye ait puanlar belirlenmiştir. Puanlama güvenilirliğini ortaya koyabilmek için, teste verilen cevapların farklı puanlayıcılar tarafından bağımsız bir şekilde puanlanması ve bu puanlar arasındaki korelasyonun belirlenmesi alan yazında önerilmektedir (Çetin, 2019: 57). Bu amaçla, puanlama iki kez iki farklı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Elde edilen puanlar, SPSS 25.0 İstatistik Paket programına araştırmacılar tarafından girilmiştir. Alan yazında açık uçlu sorularda puanlayıcı güvenilirliği belirlemede kullanılan alternatif bir yaklaşım ortalamaların karşılaştırılmasıdır. Bu yaklaşıma göre, puanlayıcıların puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi gerekmektedir (Güler ve Teker, 2015). Bu sebeple bu araştırma kapsamında ortalamaların karşılaştırılması yoluna da gidilmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, Enerji ve Hareket Klasik Sınavı (EHKS)'na ait güvenilirlik analizlerine (normallik testleri, korelasyon ve ortalama karşılaştırma) yer verilmiştir. Her bir teste ait bulgular ilgili alt başlıklarda sunulmuştur.

#### 3.1. EHKS'na ait Normallik Bulguları

Analizler sırasında Aritmetik Ortalama (O), Standart Sapma (SS), verilerin normallik testleri (çarpıklık ve basıklık katsayıları, Kolmogorov-Smirnov testleri) yapılmıştır.

**Tablo 2**

EKHS puanlarına yönelik normallik testi sonuçları

Puanlama	n	Çarpıklık ( $S_{\bar{x}}$ )	Basıklık ( $S_{\bar{x}}$ )	Kolmogorov-Smirnov (p)
Araştırmacı 1	115	0.288 (.226)	-0.446 (.447)	0.200
Araştırmacı 2	115	0.315 (0.226)	-0.409 (0.447)	0.054

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ilgili standart hatalarına ( $S\bar{x}$ ) bölünmesi ile elde edilen z-istatistiği ( $p=0.05$  anlamlılık düzeyi için) her iki puanlamada  $\pm 1.96$ 'dan küçük çıktığı için dağılımların normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Hair ve diğ., 2009).

Büyüköztürk (2010)'e göre Kolmogorov-Smirnov testleri sonucunda bulunan anlamlılık değerleri ( $p$ ) 0.05'ten büyükse dağılımın normal, 0.05'ten küçükse dağılımın normal olmayan özellikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca, basıklık ve çarpıklık değerleri de Tablo 1'e göre iki ayrı araştırmacının puanlamalarına ait verilerin anlamlılık değeri ( $p$ ) 0.05'ten büyük olduğu için dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır.

### 3.2. EHKS'na ait Korelasyon Bulguları

Verilerin sürekli olması ve normal dağılıma uygun olması nedeniyle puanlayıcı güvenirliliği hesaplamasında Pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Puanlayıcılar tarafından puanlanan 10 madde için hem ayrı ayrı hem de toplam puan için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Güler ve Taşdelen Teker, 2015). Sonuçlar Tablo 2.'de sunulmuştur.

**Tablo 3**

Pearson korelasyon katsayıları ile belirlenen puanlayıcı güvenirlilik sonuçları

Madde No	Puanlayıcılar korelasyon	arası	Madde No	Puanlayıcılar korelasyon	arası
1	0.896*		6	0.980*	
2	0.945*		7	0.847*	
3	0.978*		8	0.949*	
4	0.978*		9	0.948*	
5	0.942*		10	0.921*	
Testin tamamı	0.982*				

\* $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde, maddelere ait korelasyon katsayılarının 0.847 ile 0.980 aralığında değiştiği görülmektedir. Testin tamamına ilişkin puanlayıcılar arası korelasyon değeri ise 0.982 olarak belirlenmiştir. Tüm maddelerin ve testin tamamı için hesaplanan korelasyon değerleri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Korelasyon katsayısı için değerler, 0.30'dan küçük ise ilişkinin düşük, 0.30 ile 0.70 arasında ise orta ve 0.70'den büyük ise ilişki yüksektir (Köklü ve diğ., 2006). Bu ölçütlere göre, Tablo 3' deki tüm maddelere ve testin tamamına yönelik korelasyon katsayısı değerlerinin 0.70'den büyük olduğu (1'e yakın olduğu) görülmektedir.

Korelasyon katsayısı 1'e ne kadar yakınsa, puanlayıcılar teste verilen cevapları benzer şekilde puanlamış ve puanlamada az hata yapılmış şeklinde de ifade edilebilir (Çetin, 2019: 57).

### 3.3. EHKS'na ait Ortalama Karşılaştırma

Puanlayıcıların puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi, yani puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla iki ayrı puanlamadan aynı katılımcılar için elde edilen puanlar üzerinde her bir madde ve testin tamamı için bağımlı örneklem t-testi analizleri uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4**

Puanlayıcıların ortalama puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Madde	1.ortalama	2.ortalama	Fark	t değeri	p
1	3.713	3.687	0.026	0.274	0.785
2	4.469	4.495	-0.026	0.276	0.783
3	3.600	3.652	-0.052	0.645	0.520
4	2.869	2.739	0.130	1.881	0.063
5	3.773	3.695	0.078	0.721	0.472
6	4.860	4.721	0.139	1.628	0.106
7	2.834	2.713	0.121	0.717	0.475
8	2.130	2.313	-0.182	2.143	0.034
9	3.052	3.182	-0.130	1.276	0.205
10	4.626	4.695	-0.069	0.579	0.564
Toplam	35.930	35.730	0.200	0.588	0.558

\*p<0.05

121

Tablo 4 incelendiğinde, gerek her bir madde gerekse testin tamamı için puanlayıcıların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir (p>0.05).

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre, 11.sınıf düzeyi Fizik dersi ‘Enerji ve Hareket’ konusunda öğrenci başarısını ölçmeye yönelik, geliştirilen Enerji ve Hareket Klasik Sınavı’nın geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11.sınıf düzeyi için geliştirilen Enerji ve Hareket Klasik Sınavı’nın ilgili alan yazına katkı getireceği ve bu konularda öğrenci başarısını ölçmeyi amaçlayan farklı araştırmalara da kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Geliştirilen Enerji ve Hareket Klasik Sınavı öğretimsel işlemlerin öncesinde öğrencilerin bu konulardaki hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemede öntest olarak kullanılabileceği gibi öğretimsel işlemlerden sonrasında da sontest olarak uygulanabilir. Bu yolla da öğrencilerin ilgili konulardaki kazanımlara ulaşma düzeyleri belirlenebilir.

#### 5. KAYNAKLAR

Arı, V. (2007). Türkiye enerji kaynakları, enerji planlaması ve enerji stratejileri. *Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.*

Büyükdede, M., & Tanel, R. (2019). Effect of the STEM Activities Related to Work-Energy Topics on Academic Achievement and Prospective Teachers' Opinions on STEM Activities. *Journal of Baltic Science Education, 18(4), 507-518.*

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı (11.Baskı)*. Pegem Akademi: Ankara.
- Çalışır, A. , Sürmeli, B. ve Akçay, M. T. (2020). Metro İstasyonlarında Piezoelektrik Malzeme Kullanarak Elektrik Enerjisi Üretilmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1),1-6.
- Çetin, B. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (1. Baskı)*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Gülçiçek, Ç. (2002). Lise 2. sınıf öğrencilerinin mekanik enerjinin korunumu konusundaki kavram yanılgıları. *Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Güler, N., & Teker, G. T. (2015). Açık uçlu maddelerde farklı yaklaşımlarla elde edilen puanlayıcılar arası güvenilirliğin değerlendirilmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(1), 12-24.
- Güneş, T., & Akdağ, F. T. (2015). Fen Lisesi öğrencilerinin enerji konusundaki algıları ve disiplinlerarası ilişkilendirme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 499-507.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Hırça, N., Çalık, M., & Akdeniz, F. (2008). Investigating grade 8 students' conceptions of 'energy' and related concepts. *Journal of Turkish Science Education*, 5(1), 76-88.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr> (Erişim: 16.10.2023).
- Torosluoğlu Çekiç, S. (2011). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen 7e öğrenme modelinin öğrencilerin enerji konusundaki başarı, kavram yanılgısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

#### YAZARLARIN BEYANI

**Destek ve Teşekkür:** Bu araştırma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023 yılı 2. dönem kapsamında 1919B012316498 numaralı 'Enerji ve Hareket Konusunda Etkinliklerle Desteklenmiş Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin 11. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkileri' projesi kapsamında olup, TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. Sağladıkları destek için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

EFFECTS OF ASIT TECHNIQUE ON CREATIVITY IN PHYSICS  
ASIT TEKNİĞİNİN FİZİKTE YARATICILIK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ<sup>5</sup>

Fatih YILDIRIM<sup>1</sup>, Gamze SEZGİN SELÇUK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi (MEB Öğretmeni), Acaroba Kenan Öztürk Ç.P.A.L, Fizik Eğitimi,  
0000-0002-1842-8457

<sup>2</sup>Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi,  
0000-0002-8536-5206

**Özet**

Mühendislik eğitiminde sorunlara yaratıcı çözümler üretmek amacıyla kullanılan TRIZ tekniğinin sadeleştirilmiş hali olan ASIT (İleri Sistematik Yaratıcı Düşünme) yaratıcı düşünmeyi sistematik hale getiren etkili bir tekniktir. Bu çalışmada ASIT tekniğinin 11. sınıf düzeyinde fizik dersinde öğrencilerin yaratıcı düşünceleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel model kullanılmıştır. Çalışma Gaziantep ilinde bir Anadolu Lisesinde 11.sınıf düzeyinde deney ve kontrol olmak üzere iki grup öğrenci (32 deney ve 32 kontrol) ile yürütülmüştür. Deney grubunda Fizik dersindeki 5 farklı ünite sonunda ünite konularıyla ilgili araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinliklerle deney grubunda hem öğrencilerin yaratıcı düşünme yöntemine alışmaları hem de fizik konularını kavramalarını kolaylaştırmak hedeflenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ile öğretim programına uygun geleneksel öğretim etkinlikleri sürdürülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi süreç odaklı ölçme yöntemleriyle ortaya koyulmaktadır. Süreç odaklı ölçme yöntemleri arasında yer alan problem çözme performansı bu çalışmada kullanılmıştır. Mekanik konuları arasında yer alan Newton'un Hareket Yasaları, Yeryüzünde Hareket, İş ve Enerji, İtme Momentum ve Tork, Denge ünitelerinin kazanımlarına uygun olarak yapılan etkinlikler (sistematik yaratıcı problem çözme uygulamaları) ile ilgili öğrenci yanıtları incelendiğinde ve sürece yönelik araştırmacı gözlemleri değerlendirildiğinde ASIT tekniğinin yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Fizik, mühendisliğin temel derslerinin başında gelmektedir. Öğrencilerin edindikleri fizik bilgisini daha doğru bir şekilde kullanmaları ve ayrıca yaratıcı düşüncelerine yardımcı olması nedeniyle ASIT tekniği ile bütünleştirilmiş fizik dersleri geleceğin mühendislerinin yetişmesinde önemli bir teknik olacağı düşünülmektedir. Araştırmada uygulanan etkinliklere ve öğrencilerin yaratıcı çözümlerine bildiride ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** ASIT tekniği, Yaratıcılık, Fizik Öğretimi, Mekanik

**Abstract**

ASIT (Advanced Systematic Creative Thinking), a simplified version of the TRIZ technique used to produce creative solutions to problems in engineering education, is an effective technique that systematizes creative thinking. This study aims to investigate the effects of the ASIT technique on students' creative thinking in physics class at the 11th-grade level. A quasi-experimental model with unequalized control groups was used in this study. The study was

<sup>5</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak yürüttüğü Doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir.

conducted with two groups of students (32 experimental and 32 control) at an Anatolian High School in Gaziantep, at the 11th grade level, as experimental and control. In the experimental group, activities prepared by the researchers at the end of 5 different Physics course units aimed to familiarize students with the creative thinking method and facilitate their understanding of physics subjects. Traditional teaching activities by the curriculum were continued with the control group students. This study reveals the development of students' creative thinking skills with process-oriented measurement methods. Problem-solving performance, which is among the process-oriented measurement methods, was used in this study. When the student responses regarding the activities (systematic creative problem-solving applications) carried out by the achievements of Newton's Laws of Motion, Earth Motion, Work and Energy, Thrust Momentum and Torque, Balance units among the subjects of mechanics were examined and when the researcher's observations regarding the process were evaluated, it was determined that the ASIT technique was quite effective in the emergence of creative ideas. Physics is one of the main courses of engineering. It is thought that physics courses integrated with the ASIT technique will be an important technique in the training of future engineers, as it helps students use the physics knowledge they have acquired more accurately and also helps them think creatively. The activities applied in the research and the students' creative solutions are given in detail in the report.

**Keywords:** ASIT technique, Creativity, Physics Education, Mechanics

## 1. GİRİŞ

İnsanların karşılaştıkları pek çok problemin en az bir çözümü bulunmaktadır. Çözüm ise dışarıdan gelen uyarılardan ortam ve zaman dikkate alınarak etkilenen kişinin birikimlerinden elde edilmektedir. Problem çözme sürecinde dışarıdan gelen uyarılar yoluyla şekil alan zihinsel becerilerin önemi dikkate alındığında bu becerilerin gelişimine katkı sağlayacak en etkili yol olarak eğitim görülmektedir. Bu nedenle eğitimin en önemli amaçları arasında insanların daha iyi düşünmelerini ve problem çözmelerini sağlamak yer almalıdır (Gagne, Rinehart, & Winston, 1980). Problemlere çözüm yolları bulunurken geleneksel yollardan sıyrılarak bilgilerin birleştirilmesi ve problemin farklı yönlerinin görülüp uygun çözümler üretilebilmesi için bu bilgilerin farklı şekillerde işlenmesi gerekmektedir (Sternberg, 2006). Bu süreçte, bilgi ile birbirinden farklı gibi görünen ancak birbiriyle ilişkili olan entelektüel yetenek, düşünme stili, kişilik, güdülenme ve sosyal çevrenin etkileşiminden bir sonuç üretme kabiliyeti olarak görülen yaratıcılık önem kazanmaktadır (Guilford, 1958). Problem çözümünde yaratıcı düşünme ya da yaratıcı problem çözme, insanların sadece günlük yaşamdaki problem ve zorluk durumlarında kullandıkları bir süreç olarak değil; aynı zamanda karşılaştıkları fırsatlar ve önemli karar alma zamanlarında kullandıkları bir süreç olarak ifade edilebilir (Treffinger, Isaksen & Stead -Doval, 2006). Okulda, günlük ya da mesleki yaşantıda sürekli olarak bu durumlarla karşılaşmaları, yaratıcı problem çözenin yaşam için en önemli öğrenme çıktılarından biri olduğunu göstermektedir (Jonassen, 2000).

Bu çalışmada İleri Sistematik Yaratıcı Düşünme Tekniği'nin (ASIT) 11. sınıf düzeyinde fizik dersinde öğrencilerin yaratıcı düşünceleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Yaratıcı Düşünme ve Yenilik konusu, günlük yaşam sırasındaki sorunların bireysel düzeyden yeni bilimsel bulgular, icatlar ve sosyal programlardan toplum seviyesine kadar geniş bir öneme sahiptir (Sternberg, 1996). Yaratıcılık, "yeni (orijinal, beklenmedik, yaratıcı) ve yararlı (görev ve sınırlılıklar konusunda uygun veya uyarlanabilir) fikirler, süreçler veya ürünler üretme yeteneğidir" (Barak, 2009).

Yaratıcılık muhtemelen en az zekâ kadar önemlidir. Yaratıcılık sayesinde çevremizdeki önemli zorluklarla yeni ve uygun şekillerde başa çıkabiliriz. Gerçekten de, dünyanın değişme hızı göz önüne alındığında, yaratıcılığın hayatımız için öneminin artması muhtemeldir. Ve kesinlikle bir sanatçı, yazar, bilim insanı iş insanı, satış elemanı, öğretmen veya her neyse, düşünmeyi gerektiren hemen hemen her meslekte başarı için önemlidir. (Sternberg ve Lubart, 1996).

Yaratıcılık sürecini oluşturan iki aşama bulunmaktadır. İlk aşama; iraksak düşünme, belirli bir soruna cevap verebilecek birçok fikir ve olası çözümler üretmek olarak kategorize edilir. Bu aşama, fikirlerin açık düşünme ve gecikmeli yargısı fikrini vurgular. İkinci aşama, yakınsak düşünme, fikirleri soruna en uygun cevap veya çözüm olacak şekilde daraltmak için çeşitli mantık teknikleri kullanmaktır (Guilford, 1967).

Ayrıca iraksak ve yakınsak düşünme ile aynı damarda olan yanal düşünme ve dikey düşünme olmak üzere iki düşünme yöntemi tanımlanmıştır. Yanal düşünme, iraksak düşünmeye benzer, çünkü bu yöntem fikir üretmeyi, yargıdan farklı ve yapı üzerindeki çeşitliliği teşvik eder (De Bono, 1992). Dikey düşünmenin, bir düşünce sürecinin hangi fikirleri değerlendireceği ve bir soruna uygulanabilir çözümler sunduğu oldukça doğrusal, yapılandırılmış ve seçici olduğundan yakınsak düşünmeye benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmanın temelini yakınsak düşünmenin kullanıldığı ASIT tekniği oluşturmakta olup aşağıda ayrıntıları sunulmuştur.

### 1.1.1. ASIT Tekniği

ASIT tekniği, kullanıcılarına daha sıkı bir çerçeve kazandırmak ve eldeki soruna odaklanmalarını sağlamak için geliştirilmiş ve özellikle sınıflara ve iş yerlerine uygulanmak üzere tasarlanmış bir programdır. Kısaca ASIT tekniği mühendislerin sıklıkla kullandığı TRIZ tekniğinin sadeleştirilmiş (kolaylaştırılmış) halidir.

ASIT (Advanced Systematic Inventive Thinking), yaratıcı problem çözme ve yenilikçi fikirler üretmek için kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, mevcut ürünler, hizmetler veya süreçler üzerinde sistematik bir şekilde düşünmeyi teşvik eder ve yeni çözümler bulmayı amaçlar. ASIT, TRIZ (Teoriya Resheniya Izobretatelskikh Zadach) adlı bir başka yaratıcı problem çözme metodolojisinden esinlenmiştir, ancak daha basit ve uygulaması daha kolay bir yaklaşım sunar.

#### ASIT' ın Temel İlkeleri:

- 1. Kapalı Dünya İlkesi:* Bu ilke, çözümlerin mevcut kaynaklar ve bileşenler kullanılarak bulunmasını önerir. Yani, yeni bir problem çözümü ararken, dışarıdan yeni kaynaklar veya bileşenler eklemek yerine, mevcut sistem içindeki unsurları kullanarak çözümler üretmeye odaklanılır.
- 2. Kalite İlkesi:* Bu ilke, çözümlerin mevcut sistemin kalitesini artırmasını veya en azından korumasını gerektirir. Yeni çözümler, sistemin performansını düşürmemeli veya karmaşıklığını artırmamalıdır.
- 3. Değişim İlkesi:* Bu ilke, mevcut sistemde küçük değişiklikler yaparak yeni çözümler üretmeyi önerir. Büyük ve radikal değişiklikler yerine, mevcut sistemin bileşenlerinde küçük ama etkili değişiklikler yapılır.

#### ASIT Teknikleri:

ASIT, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek için bir dizi teknik sunar. Bu teknikler, mevcut sistemin bileşenlerini farklı şekillerde manipüle ederek yeni fikirler üretmeye yardımcı olur. ASIT' ın temel fikir uyandıran araçları;

- 1. Birleştirme:* Bu teknik, mevcut sistemdeki birden fazla bileşeni birleştirerek yeni bir işlev veya özellik yaratmayı amaçlar. Örneğin, silgili kalem, kameralı cep telefonu
- 2. Çoğaltma:* Bu teknik, mevcut bir bileşeni çoğaltarak veya kopyalayarak yeni bir işlev veya özellik yaratmayı önerir. Örneğin, çift tekerlekli kamyon tekerleri, kompakt lensler, 3 tekerli bisiklet
- 3. Bölme:* Bu teknik, mevcut bir bileşeni parçalara ayırarak veya farklı şekillerde bölerek yeni bir işlev veya özellik yaratmayı amaçlar. Örneğin, dondurucu ve dolabı ayrı buzdolabı, katlanır merdivenler
- 4. Çıkartma:* Bu teknik, temel olmayan bileşenlerin çıkarılmasıyla daha basit ve etkili bir tasarım elde edilmesidir. Örneğin, kablosuz kulaklık, tekerleksiz tren
- 5. Simetriyi Tersine Çevirme:* Bu teknik, mevcut bir bileşenin işlevini veya yapısını tersine çevirerek yeni bir işlev veya özellik yaratmayı amaçlar. Örneğin, güneş ışığında renk değiştiren gözlük camları, hem dokunmatik hem normal ekran

ASIT yönteminin kullanıldığı problem çözme sürecinde, sistematik bir yol izlenmektedir. Bu yol üç basamaktan oluşmaktadır.

**I. Kapalı Dünyayı Belirleme:** ASIT'ın Kapalı Dünya prensibi, problem çözen kişiyi sadece problemin dünyasında var olan unsurları kullanması konusunda kısıtlamaktadır. Dışarıdan gelecek aynı dünyayı paylaşmayan unsurların eklenmesi Kapalı Dünya ile çelişmektedir. ASIT sürecinin ilk adımı olan kapalı dünyayı belirlemede, problem çözen kişi problemin dünyasındaki tüm unsurları belirler. Problemin merkezindeki bileşenler ve bileşenlerin çevresindeki tüm unsurlar belirlendikten sonra listelenir.

**II. Yeni Form Belirleme:** Bu aşamada, listede belirtilen unsurlardan hangisinin üzerinde hangi fikir uyandırma aracının kullanılacağı seçilir. Bu aşamada öncelikle problemde istenmeyen etki tanımlanır. Ardından bu etkiyi kaldıracak olan istenen eylem belirlenir. Bu eylemi gerçekleştirmek için, yapılan listeden bir nesne seçilir. Seçilen nesne üzerinde istenilen eylemi gerçekleştirmek için hangi fikir uyandırma aracının kullanılacağı seçilir. Seçilen nesne üzerinde, seçilen fikir uyandırma aracına göre değişiklik gerçekleştirilir.

**III. Yeni İşlevi Belirleme:** Kapalı dünya basamağında bileşenleri ve çevre bileşenleri belirlenen problemin, yeni form belirleme basamağında hangi bileşen üzerinde hangi yolla çözüme ulaşılabileceği seçilip uygulandıktan sonra, son olarak yeni işlevler belirlenecektir. Öncelikle bir cümleyle uygulamanın çekirdek fikri belirlenmelidir. Ürünün değiştirilmesi ile birlikte sahip olduğu yeni fonksiyonlar, yeni avantajlar ve yeni değerleri ortaya çıkarılmaya çalışılmalıdır. Bunun için son ürünün çekirdek fikri, yeni fonksiyon, avantaj ve değerlerini belirten üç beş cümle ile süreç ve fikir detaylandırılmalıdır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel model kullanılmıştır. Çalışma Gaziantep ilinde bir Anadolu Lisesinde 11.sınıf düzeyinde deney ve kontrol olmak üzere iki grup öğrenci (32 deney ve 32 kontrol) ile yürütülmüştür. Deney grubunda Fizik dersindeki 5 farklı ünite sonunda ünite konularıyla ilgili araştırmacılar tarafından hazırlanan ASIT etkinlikleriyle, hem öğrencilerin yaratıcı düşünme yöntemine alışmaları hem de fizik konularını kavramalarını kolaylaştırmak hedeflenmiştir.

Araştırmada her iki grupta da Mekanik konuları arasında yer alan Newton'un Hareket Yasaları, Yeryüzünde Hareket, İş ve Enerji, İtme Momentum ve Tork, Denge ünitelerinin kazanımlarına uygun olarak işlemler gerçekleştirilmiştir.



Bu araştırmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi süreç odaklı ölçme yöntemleriyle ortaya koyulmaktadır. Süreç odaklı ölçme yöntemleri arasında yer alan problem çözme performansı bu araştırmada kullanılmıştır. Hazırlanan ASIT etkinliklerinde öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini geliştirmek amacıyla farklı konulara yönelik olarak sunulan problem durumlarına ASIT tekniğinin uygulama basamaklarını kullanarak sistematik yaratıcı çözümler oluşturmaları istenmiştir. Her farklı ASIT etkinliğini yürütebilmek amacıyla öğrencilere hazırlanan çalışma yaprakları dağıtılmış ve uygulamaların sonunda öğrencilerden toplanarak değerlendirilmiştir.

Kontrol grubu öğrencileri ile öğretim programına uygun geleneksel öğretim etkinlikleri sürdürülmüştür.

### 3. BULGULAR

Deney grubunda uygulanan ASIT etkinliklerinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki gelişim belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve öğrendikleri fizik konuları ile ilgili ASIT etkinlikleri her ünite sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Aşağıda uygulanan etkinliklerden örnek bir uygulama ve öğrenci cevapları paylaşılmıştır.

Newton Hareket Yasaları ünitesi ile ilgili hazırlanan ASIT etkinliğinde öğrencilere;

**Problem:** Günümüz belediye otobüslerinde çok sayıda yolcu otobüs içinde ayakta yolculuk yapmaktadır. Herhangi bir kaza anında yolcuların güvenliğini sağlayacak ne tür önlemler alınabilir? Ne tür tasarımlar ile bu durumu önleyebiliriz? Sorusu yönlendirilmiştir.

Öncelikle öğrencilerden problemin kapalı dünyasını belirlemeleri için 10 dakika süre verilmiştir. Bu 10 dakikalık sürede öğrenciler problemin kapalı dünyasındaki bileşenleri; otobüs, tekerlek, insan, tutacak, emniyet kemeri, otobüs sıklığı, otobüs güzergâhı, duraklar, koltuklar, otobüs camları, fren sistemi ve yolcu sayısı olarak belirlemişlerdir.

Bu işlemin ardından öğrencilerden istenmeyen etkinin tanımlanması istenmiştir. Öğrenciler istenmeyen etkiyi herhangi bir kaza anında yolcuların yaralanmaları olarak tanımlamışlardır. İstenmeyen etkinin tanımlanmasının ardından ASIT'ın 5 fikir uyandıran aracı kullanılarak istenmeyen etkiyi en aza indirecek yenilikçi fikirler sınıfta tartışılmıştır. Fikir uyandıran araçlar kullanılarak ortaya çıkan öğrenci fikirleri aşağıda verilmiştir.

1. Birleştir: Bu adımda problemin kapalı dünyasında bulunan bir bileşene yeni bir kullanım ya da değer vermeleri öğrencilerden istenmiştir. Öğrencilerden tutacak demirlerine sünger takmak ve otobüsün önüne su bariyeri ekleme şeklinde fikirler üretilmiştir.
2. Çoğalt: Bu adımda var olan bir bileşenin birebir kopyasını ya da değiştirilmiş bir kopyasını sisteme eklemek üzerine ne tür bir fikir çıkaracağı üzerine düşünölmüştür. Öğrencilerden gelen çözüm önerileri koltuk sayısını arttırmak, yolu çoğaltmak yani yerin altından ayrı bir yol yapmak, kapı sayısını çoğaltmak ve kemer sayısını arttırmak şeklinde fikirler üretilmiştir.
3. Bölme: Bu adımda bir bileşeni bölmek, bölümlere ayırmak ve parçalarını yeniden yapılandırılmaları öğrencilerden istenilmiştir. Üzerine düşünöldüğünde ortaya bölünebilir otobüsler tasarlamak yoğun olmayan saatlerde daha küçük otobüsler kullanılarak kaza riskini en aza indirmek şeklinde fikirler ortaya atılmıştır.
4. Çıkartma: Bu adımda problem çözerken sistemden bir bileşenin çıkarılması ve var olan başka bir bileşene çıkarılan bileşenin etkisinin verilmesi öğrencilerden istenilmiştir. Otobüsten koltukları çıkarmak fikri ortaya çıkmıştır.

5. Simetriyi boz/değiştir: Bu adımda sistemin bileşenlerini veya bileşenler arasındaki simetrik/asimetrik ilişkileri değiştirmeleri öğrencilerden istenmiştir. Otobüsün dış yüzeyini esnek bir malzeme ile kaplamak şeklinde fikirler üretilmiştir.

Yukarıda bir ders saati içinde yapılan ASIT etkinliği sonucunda öğrencilerin kullanılabilir buldukları fikirlerden çıkan ortak kararları verilmiştir. Her bir fikir uyandıran araçtan ortak bir fikir kabul edilmiştir. Daha sonra ortaya çıkan bu 5 fikirden en uygulanabilir çözüm olarak 4. fikir uyandıran araçtan çıkan 'otobüsten koltukları çıkartma' fikri kabul edilmiştir. Öğrencilerden bu fikri neden seçtiklerini 3-4 cümle ile açıklamaları istenmiştir.

Her ünite sonunda ünite konuları ile ilgili ASIT etkinlikleri yapılarak öğrencilerin tekniğe alışmaları ve yaratıcı düşünme (sistematik yaratıcı problem çözme) becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Yapılan değerlendirmeler ve gözlemler neticesinde, her ünite sonunda yapılan ASIT etkinliklerinin, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi kullanmaları ve verdikleri cevapların fiziksel bir alt yapısı olması gerektiğini fark etmeleri açısından oldukça yararlı olduğu düşünölmektedir.

#### 4. SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER

ASIT etkinliklerine yönelik öğrenci yanıtları incelendiğinde ve sürece yönelik araştırmacı gözlemleri değerlendirildiğinde ASIT tekniğinin yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Fizik, mühendisliğin temel derslerinin başında gelmektedir. Öğrencilerin edindikleri fizik bilgisini daha doğru bir şekilde kullanmaları ve ayrıca yaratıcı düşünmelerine yardımcı olması nedeniyle ASIT tekniği ile bütünleştirilmiş fizik dersleri geleceğin mühendislerinin yetişmesinde önemli bir teknik olacağı düşünölmektedir.

Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanarak problem çözme, yaratıcı düşünme ve analitik beceriler geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu doğrultuda, ASIT (İleri Sistematik Yaratıcı Problem Çözümü) tekniği, öğrencilere sistematik bir düşünme yöntemi sunarak, problem çözme süreçlerini daha verimli ve yenilikçi hâle getirmektedir.

Öğrenciler, ASIT tekniğini kullandıkları fizik derslerinde problemlere çözüm ararken işbirlikçi öğrenme, analitik düşünme, somutlaştırma ve günlük hayatla bağlantı kurma gibi birçok kazanım elde etmektedir. Bu kazanımlar sayesinde hem bilgilerin kalıcılığı artmakta hem de problem çözme becerileri gelişmektedir. İncelenen çalışmaların sonuç bölümlerinde öne çıkanlar şöyledir: Eğitim alanında, Yaratıcı Problem Çözme etkinliklerinin akademik başarıyı arttırdığı, düşünme becerilerini geliştirdiği, yaratıcılığın gelişmesi üzerinde olumlu etki yaptığı, problem çözme becerisi ile ilişkisinin pozitif yönde olduğu ve tutum üzerinde olumlu etkisi olduğu yönündedir (Ateş ve Bangir, 2022).

Araştırmalar ve uygulamalar göstermektedir ki, ASIT tekniği öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken aynı zamanda derslere olan ilgilerini artırmaktadır. Özellikle fizik, matematik, fen bilimleri gibi disiplinlerde soyut kavramları daha somut hâle getirme konusunda etkili bir teknik olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin problem çözme sürecinde farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayarak, yenilikçi çözümler üretmelerine yardımcı olmaktadır(Şahin ve Yeldan,2019).

Sonuç olarak, ASIT tekniği, öğrencilerin problem çözme süreçlerini daha verimli hâle getirerek onların yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştiren önemli bir teknik olmanın yanı sıra öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır. Eğitimde bu yöntemin yaygınlaştırılması, bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarına ve gerçek dünya problemlerine yenilikçi çözümler üretebilmelerine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ASIT tekniğinin derslerde öğretim faaliyetlerini destekleyecek ve öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini geliştirecek şekilde öğretmenler tarafından uygulanması; ASIT tekniğinin başarı, yaratıcılık, bazı duyuşsal öğrenci özellikleri (tutum, güdülenme gibi) üzerindeki etkilerinin ortaya konulacağı araştırmaların tasarlanması ve yürütülmesi; fizikte farklı konu ve sınıf düzeylerinde benzer araştırmaların yürütülmesi bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara önerilebilir.

## 6. KAYNAKLAR

- Ateş, A. & Bangir, G. (2022). Türkiye’de yapılan yaratıcı problem çözme konulu araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 26(2), 533-556.
- Barak, M. (2009). Motivating self-regulated learning in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(4), 381–401.
- De Bono, E. (1992). "Lateral thinking method." Taipei: Gui Guan Press Ltd.
- Gagne, R. M. (1980). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Guilford, J. P. (1958). Can creativity be developed?, *Art Education*. 11(6), 3-18.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mcgraw-Hill.
- Jonassen, H. D. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*. 48(4), 63-85.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.
- Şahin, F., & Yeldan, İ. (2019). Sistemik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin, ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket ünitesindeki akademik başarılarına ve sistemik yaratıcı problem çözme becerilerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 121-143. <https://doi.org/10.15285/maruaabd.404195>
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G. & Stead-Doval, K. B. (2006). *Creative problem solving an introduction* (4 th ed.). Xaco, TX: Prfrock Pree.

## EGZERSİZ DAVRANIŞI DEĞİŞİM BASAMAKLARININ DEVLET VE ÖZEL LİSE ÖĞRENCİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Cemile ACİM<sup>1</sup>, Prof. Dr. Cevdet CENGİZ<sup>2</sup>

### 1. GİRİŞ

Hareketsiz yaşam tarzı, günümüzde toplum sağlığını tehdit eden en önemli faktörlerden biridir. Toplumda sağlıklı bir yaşamın sürdürülmesi ve fiziksel uygunluğun geliştirilmesi için bireylerin düzenli fiziksel aktivite ve sportif etkinliklere katılımının teşvik edilmesi büyük önem taşımaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, World Health Organization, 2010). Fiziksel aktivite, yalnızca fiziksel sağlığı korumakla kalmaz, aynı zamanda kişinin ruhsal olarak da kendini daha sağlıklı ve dengeli hissetmesine katkıda bulunur. Düzenli fiziksel aktivite, depresyon ve anksiyete gibi olumsuz duyguları azaltarak kişinin kendini daha enerjik ve motive hissetmesini sağlar. Ayrıca, günlük yaşamın zorluklarıyla daha etkili bir şekilde başa çıkma becerisini geliştirir ve genel yaşam kalitesini artırır.

Hareketsiz yaşam tarzını değiştirmek isteyen bireyler, davranış değişikliği sürecinde genellikle zorluklarla karşılaşmaktadır. Davranışta kalıcı bir değişiklik yaratmak basit bir süreç değildir; bu süreç, zaman, çaba ve duygusal bir bağlılık gerektirir. Düzenli fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmak veya kilo vermek gibi hedeflere ulaşmak için tek bir çözüm yolu bulunmamaktadır. Bu tür hedefler, genellikle deneme yanılma yöntemiyle farklı tekniklerin denenmesini ve kişiye en uygun stratejilerin keşfedilmesini gerektirir. Ancak bu süreçte birçok kişi motivasyon kaybı yaşayabilir ve davranış değişikliği hedeflerinden vazgeçebilir. Bu nedenle, hedefe yönelik çabanın sürdürülmesinin anahtarı, yeni teknikler denemek ve motivasyonu canlı tutacak yollar bulmaktır.

Değişim süreci kolay olmasa da, psikologlar bireylerin davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olacak etkili yöntemler geliştirmiştir. Bu teknikler, terapistler, hekimler ve öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, araştırmacılar değişim sürecinin nasıl işlediğini açıklamak için çeşitli teoriler önermiştir. Bunlardan biri olan Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Modeli (Transtoretik Model, TTM), insanların değişim sürecini anlamalarına ve bu süreci yönetmelerine yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Bu model, değişimin nadiren doğrusal ve kolay olduğunu, genellikle küçük adımlarla kademeli olarak ilerlediğini ve daha büyük bir hedefe ulaşmak için sabır ve süreklilik gerektirdiğini vurgulamaktadır (Diclemente, 2003). Bu yaklaşım, bireylerin değişim yolculuğunda kendilerine daha gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemelerine olanak tanır.

Düzenli ve sistemli fiziksel aktiviteye toplumun çoğunluğunun katılımını sağlamak için insanların davranış değiştirme isteklerinin ve eğilimlerinin doğru yaklaşımlarla belirlenmesine gereksinim vardır. Davranış değişiminin sonuçtan daha çok süreç olduğunu ve değişimi gerçekleştirmek için bireyin içinde bulunduğu değişim aşamasına uygun davranışlar sergilemesi gerektiği Prochaska ve DiClemente (1983) tarafından söylenir. Toplumda daha çok gencin düzenli fiziksel aktiviteye katılımını sağlamak için insanların davranış değiştirme istek ve eğilimlerinin doğru yaklaşımlarla tanımlanmasına ihtiyaç vardır. İnsanların egzersize yönelik davranışlarını açıklayan görüşlerden biride transteoretik modeldir (Marcus & Lewis, 2003). Bu davranış değişim etkenlerini, değişim evrelerini ve her aşamada uygun çalışma yollarını anlamak, hedeflere ulaşmaya yardımcı olacaktır.

Toplumun genç bireylerinin yüksek düzeydeki hareketsiz yaşam tarzlarının değiştirilmesi, onların fiziksel ve ruhsal açıdan sağlık düzeylerinin yükseltilmesine yönelik etkin, yararlı ve sürdürülebilir yaşam boyu fiziksel ve sportif aktivite politikalarının hazırlanabilmesi, uygulanabilmesi, izlenebilmesi ve güncellenebilmesi için güvenilir kapsamlı ve nitelikli araştırma verilerinin toplanması önemlidir. Çalışmanın amacı özel ve devlet liselerinde okuyan öğrencilerin Egzersiz Davranışı Değişim Basamaklarının belirlenmesi ve cinsiyet ile okul türü arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın hipotezini ise Özel ve devlet liselerinde okuyan öğrencilerin egzersiz davranışı değişim basamakları arasında anlamlı farklılıklar ile cinsiyet ve okul türü arasında ilişki vardır.

### 1.1. Kuramlar üstü Model (Transtheoretical Model, TTM)

Kuramlar üstü Model (KÜM, TTM), sağlık psikolojisindeki temel aşama modellerinden biridir. KÜM, farklı davranışsal terapi sistemleri aracılığıyla geliştirilmiş ve değişimin yapısını belirlemeye çalışmıştır (Prochaska, DiClemente ve Norcross, 1994). Son 20 yıl içinde büyük ölçüde ampirik destek almıştır. Başlangıçta sigarayı bırakma ve alkol bağımlılığı tedavisi için kullanılmıştır. Ancak günümüzde egzersiz de dahil olmak üzere çeşitli sağlık davranışları için kullanılmaktadır (Riebe ve ark., 2005). KÜM'ün avantajları şunlardır: Farklı müdahale geliştirme ve uygulama alanları için genel çıkarımlar sunması, ve Modelin ilerlemeyi hassas bir şekilde ölçebilmesidir (Baban ve Craciun, 2007). Modelin üç boyutu bulunmaktadır;

1. Zamansal Boyut: Davranış değişimi basamaklarını içerir. Bireyler, istenmeyen bir davranışı bırakma veya istenen bir davranışı benimseme sürecinde beş farklı aşamadan geçer. Bu aşamalar, egzersiz davranışının zamansal boyutunu temsil eder.
2. Mekanik Boyut: Davranış değişimini etkileyen psikolojik ve bilişsel faktörleri kapsar. Bu boyutta, öz-yeterlik, değişim süreçleri, karar dengesi ve cazibe gibi unsurlar yer alır. Bu faktörler, bireylerin davranış değişim sürecinde nasıl ilerlediğini belirler.
3. Bağlamsal Boyut: Davranış değişimini etkileyen çevresel ve psikolojik bağlamları içerir. Örneğin, tedavi sürecinde ele alınabilecek psikolojik problemler veya bireyin içinde bulunduğu koşullar bu boyutta incelenir.

KÜM modeline göre, zamansal boyutta yer alan bireyler istenmeyen bir davranışı ortadan kaldırmaya ve istenen bir davranışı benimsemeye çalışırken belirli aşamalardan geçerler (Prochaska, DiClemente ve Norcross, 1994). Bireyler beş farklı aşamadan birinde yer almaktadır. Aşama yapısı, egzersiz davranışının zamansal boyutunu temsil ettiği için önemlidir. Model, davranış değişimini, beş aşamalı bir süreç olarak ele alır (Glantz ve ark., 1997). Bu beş aşama şunlardır (Prochaska, DiClemente ve Norcross, 1992):

*A- Eğilim Öncesi* (Pre-contemplation) Aşaması: Bireylerin yakın gelecekte davranışlarını değiştirme niyetleri yoktur. Araştırmalar, birçok bireyin sorunlarının farkında olmadığını veya bu konuda bilinçsiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu aşamadaki bireyler için davranış değişimi sağlamak adına dış baskılar gereklidir. *B- Eğilim* (Contemplation) Aşaması: Bireyler sorunun farkındadır ve onu aşmayı ciddi şekilde düşünmektedirler. Ancak henüz harekete geçme konusunda bir taahhütte bulunmamışlardır. Bu aşamadaki bireyler önümüzdeki altı ay içinde değişim yapmayı planlamaktadır. *C- Hazırlık* (Preparation) Aşaması: Bireyler niyet ve davranışsal kriterleri birleştirmektedir. Önümüzdeki ay içinde harekete geçmeyi planlarlar ve geçmiş bir yıl içinde başarısız da olsa bazı adımlar atmışlardır. Bu aşama bazen karar verme süreci olarak da adlandırılır. *D- Hareket* (Action) Aşaması: Bireyler sorunlarını aşmak için davranışlarını, deneyimlerini veya çevrelerini değiştirmeye başlarlar. Bu aşama, önemli bir zaman ve enerji taahhüdü gerektirir ve dışsal olarak en çok fark edilen aşamadır. Kişinin bu aşamada kabul edilebilmesi için en az bir gün ile altı ay arasında değişen bir süre boyunca

davranış değişikliği gerçekleştirmiş olması gerekmektedir. *E- Devamlılık* (Maintenance) Aşaması: Bireyler, geri dönmeyi önlemek ve hareket aşamasında elde ettikleri kazanımları sürdürmek için çalışırlar. Genellikle statik bir aşama olarak görülse de aslında bir sürecin devamı niteliğindedir ve ömür boyu sürebilir.

Bu çalışmada egzersiz davranışı değişim basamaklarına odaklanılmıştır. Bu nedenle, literatür taramasının sonraki bölümleri yalnızca bu boyutu ele alacaktır. KÜM'ün mekanik ve bağlamsal boyutlarına ilişkin daha ayrıntılı açıklamalar Prochaska, DiClemente ve Norcross (1994) tarafından sunulmuştur.

### **1.2. Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları**

Marcus ve ark. (1992) çalışmasının ardından, egzersiz değişim basamakları, bireylerin yaşam tarzına yönelik egzersiz davranışlarını anlamak ve değiştirmek için geniş çapta teorik bir temel olarak kullanılmıştır (Wakui ve ark., 2002). Prapavessis ve ark. (2004), egzersiz değişim basamaklarını kullanmanın üç avantajını belirtmiştir: Her aşamada bireylerin özel motivasyonel ihtiyaçlarına yönelik müdahaleler geliştirilebilir, egzersiz programlarına en az ilgi gösteren bireyleri belirlemek mümkün olur ve bireyin egzersiz programına uyum sağlama ve sürdürme olasılığı hakkında bilgi sağlar.

Marcus ve arkadaşlarının (1992) yaptığı çalışma, Transteoretik Model (TTM) temelinde egzersiz davranışı değişim basamaklarını inceleyen öncü çalışmalardan biridir. Bu çalışmanın ardından, egzersiz değişim basamakları, bireylerin yaşam tarzına egzersizi entegre etme süreçlerini anlamak ve bu süreci desteklemek için yaygın bir şekilde kullanılan teorik bir çerçeve haline gelmiştir (Wakui ve ark., 2002). Bu model, özellikle sağlık psikolojisi ve davranış değişimi alanlarında önemli bir araç olarak kabul edilmiştir. Prapavessis ve arkadaşları (2004), egzersiz değişim basamaklarını kullanmanın üç temel avantajını vurgulamıştır:

**Aşamaya Özgü Müdahaleler:** Her bir değişim basamağında bireylerin farklı motivasyonel ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu model sayesinde, bireylerin buldukları aşamaya uygun kişiselleştirilmiş müdahaleler geliştirilebilir. Örneğin, düşünme öncesi aşamadaki bireyler için farkındalık artırıcı stratejiler kullanılırken, eylem aşamasındaki bireyler için davranışı sürdürmeye yönelik destekler sağlanabilir.

**(a) Hedef Kitle Belirleme:** Bu model, egzersiz programlarına en az ilgi gösteren veya katılım oranı düşük olan bireyleri belirlemeyi kolaylaştırır. Özellikle düşünme öncesi ve düşünme aşamalarındaki bireyler, egzersiz davranışına yönelik motivasyonları düşük olduğu için bu gruplara yönelik özel stratejiler geliştirilebilir. **(b) Uyum ve Sürdürme Tahmini:** Model, bireylerin egzersiz programlarına uyum sağlama ve bu davranışı sürdürme olasılıklarını değerlendirmek için bir çerçeve sunar. Bu sayede, davranış değişiminin hangi aşamalarında bireylerin desteğe ihtiyaç duyabileceği öngörülebilir ve uygun müdahaleler planlanabilir. **(c) Egzersiz değişim basamakları,** sadece bireysel davranış değişimini anlamakla kalmamış, aynı zamanda toplum sağlığı programlarının tasarımında da etkili bir şekilde kullanılmıştır. Örneğin, sağlık promosyonu ve kronik hastalık yönetimi gibi alanlarda, bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmaya yönelik müdahaleler geliştirilirken bu modelden yararlanılmıştır (Marshall ve Biddle, 2001). Ayrıca, egzersiz davranışının sürdürülmesinde öz-yeterlik, sosyal destek ve karar dengesi gibi faktörlerin rolü, bu model çerçevesinde detaylı bir şekilde incelenmiştir (Plotnikoff ve ark., 2001). Son yıllarda, dijital sağlık müdahaleleri ve mobil uygulamalar gibi teknolojik araçlar, egzersiz değişim basamaklarını desteklemek için kullanılmaya başlanmıştır. Bu araçlar, bireylerin buldukları aşamaya uygun geri bildirimler sunarak davranış değişim sürecini kolaylaştırmaktadır (Middelweerd ve ark., 2014).

Egzersiz değişim basamakları, bireylerin fiziksel aktivite davranışlarını anlamak ve değiştirmek için güçlü bir teorik temel sunar. Bu model, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sağlık müdahalelerinin tasarımında etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Aşamaya özgü müdahaleler, hedef kitle belirleme ve davranışın sürdürülmesine yönelik tahminler, bu modelin sağlık alanındaki önemini artırmaktadır. Alan yazınındaki gelişmeler, bu modelin güncel sağlık sorunlarına uyarlanabilirliğini ve etkililiğini göstermektedir.

### **1.3. Genel Popülasyonda Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları**

Egzersiz değişim basamakları, farklı popülasyonlarla çalışılmıştır (Juniper ve ark., 2004; Nigg ve Corneya, 1998; Prapavessis ve ark., 2004; Wakui ve ark., 2002). Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya, Birleşik Krallık, Avrupa Birliği ülkeleri, Hollanda, Çin, Malezya, Japonya ve Meksika'da araştırmalar yapılmıştır. Spencer ve ark. (2006) tarafından yapılan bir meta-analiz, Amerika, Kanada, Avustralya ve İskandinav ülkelerindeki bireylerin genellikle daha üst aşamalarda bulunduğunu, ancak Meksikalı kadınların daha düşük aşamalarda olduğunu belirtmiştir.

Tung ve ark. (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, birincil aile bakım verenleri arasında %65.7'sinin düzenli fiziksel aktivite bakımından devamlılık aşamasında olduğu görülmüştür. Riebe ve ark. (2005) yaşlı yetişkinleri incelemiş ve katılımcıların çoğunun ya en üst aşamalarda (M=50.4%, A=4.8%) ya da en alt aşamalarda (PC=21.0%, C=5.8%) yer aldığını tespit etmiştir. Ronda ve arkadaşları (2001), Hollanda'da yetişkin bir örnekleme (M=46 yaş) değişim aşamalarını inceledi. Katılımcılar %29,6 oranında düşünme öncesi aşamada yer alıyordu ve diğer aşamalar şu şekildeydi: C=%10,4, P=%18,3, A=%10,1, M=%31,6. Benzer bulgular, Plotnikoff ve ark.(2001) tarafından yapılan uzunlamasına bir çalışmada Kanada örnekleminde de tespit edilmiştir. Katılımcılar anketi tamamlamış ve altı ay boyunca aşamalarını geliştirmiştir. Başlangıçta daha düşük aşamalarda bulunan katılımcılar, süreç içinde aşamalarını kısmen ilerletmişlerdir (PC=%11,4-13,8, C=%29,1-22,3). Ancak, üst aşamalardaki gelişim anlamlı düzeyde olmuştur (A=%8,3-10,4, M=%36,9-41,4). Genel popülasyonda erkek katılımcıların aşamaları kadınlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, Umstatt ve Hallam (2006) tarafından da desteklenmiştir. Kadın katılımcıların aşamaları, genel popülasyondaki diğer sonuçlara kıyasla daha düşük bulunmuştur (PC=%10,9, C=%16,3, P=%18,6, A=%17,8 ve M=%36,4).

### **1.4. Üniversite Öğrencilerinde Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları**

Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalar, öğrencilerin çoğunun daha düşük aşamalarda olduğunu göstermektedir (Cardinal ve ark., 2004; Juniper ve ark., 2004; Keating ve ark., 2005; Wakui ve ark., 2002; Wallace ve ark., 2000). Zizzi, Keeler ve Watson (2006) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin aşamalara dağılımı şu şekilde olmuştur: Eğilim Öncesi (%6.8), Eğilim (%4.9), Hazırlık (%26.2), Hareket (%23.8) ve Devamlılık (%38.3). Ancak son araştırmalar, erkek öğrencilerin kadınlara göre daha yüksek aşamalarda olduğunu göstermektedir (Cengiz, İnce ve Çiçek, 2009; Wakui ve ark., 2002; Wallace ve ark., 2000). Suminski ve Petosa (2002) çalışmasında, erkek öğrencilerin daha yüksek aşamalarda olduğu bulunmuştur (A=12.5%, M=25.0%), buna karşın kadın öğrenciler daha düşük aşamalarda yer almıştır (PC=16.0%, C=20.5%). Daley ve Duda (2006), 18-30 yaş aralığında 409 lisans öğrencisini (158 erkek, 251 kadın) incelemiştir. Öğrencilerin egzersiz yapma niyeti %18,4 olup, bu oran ilk iki aşamadaki (düşünme öncesi ve düşünme) toplam öğrenci yüzdesini temsil etmektedir. Öğrencilerin egzersiz davranışıyla ilişkili üst aşamalar (erkek ve kadın karşılaştırması) önceki bulgularla benzer sonuçlar göstermiştir. Kadın katılımcılar %53,2 oranında üst aşamalarda yer alırken (A=%22,8), erkek katılımcılar %69,1 oranında üst aşamalarda (A=%28,3).

## 1.5. Adolesan veya Genç Nüfus Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları

Adolesan veya genç nüfus üzerinde yapılan çalışmalar ise sınırlı kalmıştır. Gençler genellikle egzersiz yapmayı düşünme aşamasında kalmakta, ancak harekete geçmekte zorlanmaktadır; buna istinaden Öz-yeterlilik, sosyal destek ve egzersizin faydalarına dair farkındalık artırılarak gençlerin fiziksel aktivite alışkanlıkları geliştirilebilir. (Marcus, & Forsyth, 2003). Nigg ve ark. (2001) ergenlerin fiziksel aktivite alışkanlıklarını geliştirmek için bireysel ve çevresel faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Davranış değişim aşamalarına uygun müdahaleler, gençlerin egzersizi yaşam boyu sürdürebilmeleri için kritik bir rol oynamaktadır. Plotnikoff ve ark. (2010) egzersizin sağlığa olan faydalarının üzerinde durmuşlar ve bireylerin fiziksel aktivite yapabileceklerine dair inançlarının artırılması gerektiği vurgulamışlardır. Sosyal Bilişsel Teori (Social Cognitive Theory - SCT) temelinde, ortaokul çağındaki kız çocuklarının fiziksel aktivite düzeylerini etkileyen psikososyal faktörleri inceleyen Dishman ve ark. (2010) çok etnik kökenli bir örneklem grubunu ele alarak, kültürel farklılıkların fiziksel aktiviteye etkisini değerlendirmişlerdir. Wallace ve ark. (2000), üniversite öğrencilerinin egzersiz yapma motivasyonları, öz-yeterlilik seviyeleri, sosyal destek ve çevresel faktörlerin egzersiz alışkanlıklarını nasıl etkilediği ele alınmaktadır. Cengiz ve Tilmaç (2018), lise öğrencilerinde EDDB ile Fiziksel Aktivite Öz-Yeterlilik düzeylerini incelemiş ve erkek katılımcıların kadın öğrencilere göre daha üst basamaklarda ve yüksek FA Öz-Yeterlilik düzeylerine sahip olduklarını belirlemiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Türü

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan kesitsel tarama deseni kullanılarak veriler elde edilmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Bu tür araştırmalarda, betimlenecek değişkenler (gelişim özellikleri, okuduğunu anlama becerileri, tutum gibi) bir seferde ölçülür. Bu araştırmalar, genellikle örneklemin büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsadığı araştırmalardır. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel (Associational) araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk ve ark., 2012).

### 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini İzmir'in Bergama, Aliğa ve Menemen ilçelerinde öğrenim gören özel ve devlet lisesi öğrencileri oluşturmaktadır (n=3519 öğrenci). Araştırmanın örneklemini ise İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, uygun örnekleme (Karasar, 2009) ile seçilen devlet ve özel okullarından oluşmuştur. Buna göre araştırmamıza 1104 lise öğrencisi katılmış ve eksik anketler veya verilerden sonra 1049 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilme kriterleri olarak 9.10.11 ya da 12. sınıf öğrencisi olma, Türkçe konuşabilme, iletişim kurmaya engel bir durumu olmama olarak belirlenmiştir. Gönüllülük bu çalışmanın önemli bir parçası olmuştur.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

“Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi” Marcus ve Lewis (2003) tarafından egzersiz davranışı basamaklarını belirlemek amacı ile sağlık alanına uyarlanmıştır. Schumann ve arkadaşları (2002) tarafından adolesan grup için geliştirilen EDDB ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği Lise örnekleminde sağlanmıştır (Cengiz ve Gültekin, 2014). Bu ölçek, kişinin bulunduğu EDDB’ni belirlemeyi amaçlamaktadır. Anket 5 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların egzersiz yapmaya yönelik isteklerini belirlemeye çalışılan ankette yer alan maddeler evet/hayır şeklinde cevaplandırılmaktadır. Bireyler, egzersiz yapma niyetleri ve alışkanlıkları doğrultusunda maddelere verdikleri yanıtlara göre beş ayrı egzersiz davranışı



basamağına ayrılmaktadır: Eğilim Öncesi, Eğilim, Hazırlık, Hareket ve Devamlılık basamaklarıdır.

## 2.5. Verilerin Toplanması

Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları (EDDB) (Cengiz ve ark., 2014) için ilgili araştırmacılarla elektronik posta yoluyla iletişim kurup, yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve ölçeklerin kullanılması için izin alınmıştır. Veriler, 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı 2. döneminde, Etik Kurul Raporu ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra toplanmıştır. Araştırmacı ölçme aracının uygulanacağı okullara gidip, Okul Müdürleri ve Beden eğitim Öğretmenleri ile görüşülmüş, çalışma hakkında bilgi vermiştir. Beden Eğitim Öğretmenleri öğrencilere ders sırasında bilgi verdikten sonra gönüllü öğrenciler tarafından anket formları doldurularak tekrar geri toplanmıştır.

## 3. BULGULAR

Pearson Ki-Kare sonuçlarına göre Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları ile okul türü arasında anlamlı fark belirlenmiştir,  $X^2(4, N=1049) = 34.74, p < 0.05$ . Betimleyici istatistik sonuçları Tablo 1’de özetlenmiştir. Okul türü değişkeni ile EDDB arasındaki doğrusal ilişkiyi değerlendirmek için bir Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İki değişken arasında pozitif bir korelasyon elde edilmiştir [ $r=.18, n=1049, p<.000$ ]. Tüm korelasyon analizler için anlamlılık düzeyi 0.01 düzeyinde (çift taraflı) gerçekleşmiştir. Elde edilen korelasyon katsayılarına baktığımızda zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988).

Tablo 1. Okul türüne göre EDDB sonuçları

Okul_türü	n/%	Eğilim Öncesi	Eğilim	Hazırlık	Hareket	Devamlılık	Toplam
Devlet_okulu	n	85	123	130	101	155	594
	%	67,5	68,7	60,5	52,6	46	56,6
Özel_okul	n	41	56	85	91	182	455
	%	32,5	31,3	39,5	47,4	54,0	43,4
Toplam		126	179	215	192	337	1049

Pearson Ki-Kare sonuçlarına göre Devlet Okulu ile cinsiyet arasında anlamlı fark belirlenmiştir,  $X^2(4, N=594) = 30.76, p < 0.00$ . Benzer şekilde yapılan Pearson Ki-Kare sonuçlarına göre Özel okul ile cinsiyet arasında da anlamlı fark belirlenmiştir,  $X^2(4, N=455) = 33.91, p < 0.00$ . Betimleyici istatistik sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir. Erkeklerin okul türü değişkeni ile EDDB arasındaki doğrusal ilişkiyi değerlendirmek için bir Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İki değişken arasında pozitif bir korelasyon elde edilmiştir [ $r=.20, n=493, p<.000$ ]. Kadınların ise okul türü değişkeni ile EDDB arasındaki doğrusal ilişkiyi değerlendirmek için bir Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İki değişken arasında pozitif bir korelasyon elde edilmiştir [ $r=.16, n=556, p<.000$ ]. Tüm korelasyon analizler için anlamlılık düzeyi 0.01 düzeyinde (çift taraflı) gerçekleşmiştir. Elde edilen korelasyon katsayılarına baktığımızda zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988).

Tablo 2. Okul türü ve cinsiyete göre EDDB sonuçları

Okul Türü	Cinsiyet	n/%	Eğilim Öncesi	Eğilim	Hazırlık	Hareket	Devamlılık	Toplam
Devlet / Özel Okul	Erkek	n	29/13	53/19	47/25	51/45	99/112	279/214
		%	34,1/31.7	43,1/33.9	36,2/29.4	50,5/49.5	63,9/61.5	47/47
	Kadın	n	56/28	70/37	83/60	50/46	56/70	315/241
		%	65,9/68.3	56,9/66.1	63,8/70.6	49,5/50.5	36,1/38.5	53/53
Toplam		n	85/41	123/56	130/91	101/91	155/182	594/455

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Liseli öğrencilerinin sağlık ve zindeliklerini geliştirmek ve korunmak için düzenli fiziksel aktivite alışkanlığı sürdürmeleri temel bir ihtiyaçtır. Bu çalışmanın amacı, egzersiz davranışı değişim basamaklarının özel ve devlet lisesi okullarındaki gençlerin cinsiyete ve okul türlerine göre egzersiz yapma niyetlerini araştırmaktır. Okul türünün EDDB belirlemede önemli bir değişken olduğu ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yapılan korelasyon analizleri ile okul türü, cinsiyet değişkeni ile EDDB arasında zayıf düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları (EDDB) ile okul türü arasında hem erkekler hem de kadınlar için düşük düzeyde pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Pozitif korelasyon katsayıları ( $r = .20$  ve  $r = .16$ ), Egzersiz davranışı değişim basamakları arttıkça okul türü değişkeninin de belirli bir yönde değiştiğine işaret etmektedir. Ancak, bu korelasyon katsayılarının düşük olması, ilişkinin zayıf olduğunu ve okul türünün EDDB üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu ilişkinin özel okul öğrencilerin kadınlarda egzersiz davranışı değişim basamaklarında daha ileri düzeyde olduklarını ve erkeklerde ise devlet okullarındaki öğrencilerin daha üst basamaklarda yer aldıklarını betimleyici istatistik verileriyle görmekteyiz. Her iki okul türünde de nitel araştırma desenleriyle incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca, EDDB puanları üzerinde okul türünden daha güçlü etkileri olan başka faktörler (örneğin, bireysel motivasyon, aile desteği, sosyoekonomik durum veya çevresel koşullar) olabilir.

Okul türünün EDDB üzerindeki etkisinin zayıf olması, egzersiz davranışı değişimini teşvik etmek için okul türüne odaklanmanın yeterli olmayacağını göstermektedir. Bunun yerine, bireysel motivasyon, aile desteği ve çevresel faktörler gibi daha güçlü etkileri olan değişkenlere odaklanmak daha etkili olabilir. Okullarda fiziksel aktivite ve egzersiz davranışını teşvik eden programların geliştirilmesi, özellikle devlet okullarında bu tür olanakların artırılması, öğrencilerin egzersiz davranışı değişim süreçlerini destekleyebilir.

EDDB ile okul türü arasındaki düşük düzeyde pozitif korelasyon, bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak pratikte zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, okul türünün egzersiz davranışı değişim süreçlerinde sınırlı bir rol oynadığını ve diğer faktörlerin daha önemli olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, egzersiz davranışını teşvik etmek için daha kapsamlı ve çok boyutlu müdahale stratejilerine ihtiyaç vardır. Okul türüne göre düşük düzeyde EDDB yer alan katılımcılar için çözümler üretilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Farklı okul türlerinde öğrencilerin egzersiz yapma niyetlerini belirlemeye yönelik EDDB anketinin kullanılması ve egzersiz davranışını geliştirmeye yönelik uygulamaların okul türüne göre yapılması önerilmektedir (Cengiz ve Tilmaç, 2017; Yılmaz ve Hünük, 2024).

## 5. ÖNERİLER

1. Okul Türüne Özgü Müdahaleler: Özel okullar genellikle daha fazla kaynağa sahipken, devlet okullarında fiziksel aktivite olanakları sınırlı olabilir. Bu nedenle, devlet okullarında spor tesislerinin iyileştirilmesi, beden eğitimi derslerinin kalitesinin artırılması ve ücretsiz spor programlarının sunulması gibi önlemler alınabilir.

Okul Türüne Uygun Programlar: Her okul türünün ihtiyaçlarına ve öğrenci profiline uygun egzersiz programları geliştirilmelidir. Örneğin, özel okullarda daha çeşitli spor aktiviteleri sunulurken, devlet okullarında temel fiziksel aktivite alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik programlar önceliklendirilebilir.

2. Egzersiz Davranışını Teşvik Edici Okul Politikaları: Beden Eğitimi Derslerinin Zorunlu Hale Getirilmesi: Tüm okullarda beden eğitimi derslerinin müfredatta daha fazla yer alması ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması teşvik edilmelidir.

Okul İçi Spor Etkinlikleri: Okullarda düzenli olarak spor turnuvaları, yarışmalar ve fiziksel aktivite günleri düzenlenerek öğrencilerin egzersiz yapmaya teşvik edilmesi sağlanabilir.

3. Öğrencilerin Egzersiz Niyetlerini Belirlemeye Yönelik Araştırmalar: EDDB Anketlerinin Yaygınlaştırılması: Farklı okul türlerinde öğrencilerin egzersiz yapma niyetlerini ve davranış değişim basamaklarını ölçmek için EDDB anketleri düzenli olarak uygulanmalıdır. Bu anketler, öğrencilerin hangi aşamada olduğunu belirlemek ve uygun müdahaleler geliştirmek için kullanılabilir.

Veriye Dayalı Müdahaleler: Anket sonuçlarına göre, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun kişiselleştirilmiş egzersiz programları tasarlanabilir.

4. Aile ve Toplum Katılımının Sağlanması: Ailelerin Bilinçlendirilmesi: Aileler, çocuklarının fiziksel aktivite alışkanlıklarını desteklemeleri için bilinçlendirilmelidir. Bu amaçla, okullarda velilere yönelik seminerler ve eğitimler düzenlenebilir.

Toplum Temelli Programlar: Okullar, yerel yönetimler ve spor kulüpleri iş birliğiyle toplum genelinde fiziksel aktiviteyi teşvik eden programlar geliştirilebilir.

5. Teknoloji ve Dijital Araçların Kullanımı: Mobil Uygulamalar ve Online Platformlar: Öğrencilerin fiziksel aktivite alışkanlıklarını takip etmelerine yardımcı olacak mobil uygulamalar ve online platformlar kullanılabilir. Bu araçlar, öğrencilere geri bildirim sağlayarak motivasyonlarını artırabilir.

Sanal Spor Etkinlikleri: Özellikle pandemi gibi olağanüstü durumlarda, öğrencilerin evde fiziksel aktivite yapmalarını sağlayacak sanal spor etkinlikleri düzenlenebilir.

EDDB ile okul türü arasındaki zayıf ilişki, egzersiz davranışını teşvik etmek için okul türüne özgü ve çok boyutlu stratejilere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, okullarda fiziksel aktivite olanaklarının artırılması, öğrencilerin egzersiz niyetlerinin belirlenmesi, aile ve toplum katılımının sağlanması ve teknolojik araçların kullanılması gibi öneriler, öğrencilerin egzersiz davranışı değişim süreçlerini desteklemek için etkili olabilir. Bu tür müdahaleler, özellikle düşük EDDB puanına sahip öğrenciler için önemli bir fark yaratabilir.

## 6. KAYNAKLAR

- Baban A., & Craciun C. (2007) "[Changing health-risk behaviors: A review of theory and evidence-based interventions in health psychology.](#)" *Journal of Cognitive and Behavioral Psychoterapies*. 7(1), 45-66.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak EK., Akgün ÖE., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2022) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Cardinal L.B., Sitkin S.B., & Long C.P. (2004) "Balancing and Rebalancing in the Creation and Evolution of Organizational Control." *Organization Science* 15(4), 411-431.
- Cengiz, C., & İnce, M.L. (2014) "Impact of Social-ecological Intervention on Physical Activity Knowledge Level and Behaviours of Students in Rural Students". *Journal of Physical Activity*, 11, 1565-1572.
- Cengiz, C., İnce, M. L., & Çiçek, Ş. (2009). University student's physical activity levels and physical activity preferences. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 14(2), 23-32.
- Cengiz, C., & Tilmaç, K. (2018). High School Students' Exercise-Related Stages of Change and Physical Activity Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(73), 59-76.
- Cohen, J.W. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd editon). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daley, A. J., & Duda, J. L. (2006). Self-determination, stage of readiness to change for exercise, and frequency of physical activity in young people. *European Journal of Sport Science*, 6(4), 231–243. <https://doi.org/10.1080/17461390601012637>
- Dannecker, E.A., Hausenblas, H.A., Connaughton, D.P., & Lovins, T.R. (2003) Validation of exercise change questionnaire. *Research for Quarterly Exercise and Sport*, 74(3), 236-247.
- DiClemente, C.C. (2003). *Addiction and Change: How Addictions Develop and Addicted People Recover*. S.I.: Guilford.
- Dishman, R. K., Dunn, A. L., Sallis, J. F., Vandenberg, R. J., & Pratt, C. A. (2010). "Social-cognitive correlates of physical activity in a multi-ethnic cohort of middle-school girls." *Journal Pediatr Psychol*. 35(2), 188-98
- Glantz, K., Rimer, B.K., & Viswanath, K. (2008) *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA. Jossey-Bass.
- Juniper, K.C., Oman, R.F., Hamm, R.M., & Kerby, S.S (2004) The relationships among constructs in the health belief model and the transtheoretical model among african-american college women for physical activity, *American Journal of Health Promotion*, 18 (5), 354-357.
- Karasar N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 20. Basım, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.
- Keating X.D., Guan J., Pinero J.C., Bridges D.M.(2005) "A Meta-Analysis of College Students' Physical Activity Behaviors." *Journal of American College Health*.54(2).
- Marcus, B.H., & Lewis, B.A. (2003). *Physical Activity and The Stages of Motivational*

- Readiness for Change Model. *Research Digest, President's Council on Physical Fitness and Sports, series, 4* (1), 1-8.
- Marcus, B.H., Rossi, J.S., Selby, V.C., Niaura, R.S. & Abrams, D.B. (1992). The stages and processes of exercise adoption and maintenance in a worksite sample. *Health Psychology, 11*, 386-395.
- Marshall, S.J., & Biddle, S.J.H. (2001). The transtheoretical model of behavior change: a meta-analysis of applications to physical activity and exercise. *ann. behav. med.* 23, 229–246. [https://doi.org/10.1207/S15324796ABM2304\\_2](https://doi.org/10.1207/S15324796ABM2304_2).
- Middelweerd, A., Mollee, J.S., van der Wal, C.N. et al. (2014) Apps to promote physical activity among adults: a review and content analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 11*, 97. <https://doi.org/10.1186/s12966-014-0097-9>
- Nigg, C.R., & Courneya, K.S. (1998) Transtheoretical model: Examining adolescent exercise behavior. *Journal of Adolescent Health, 22*, 214-224.
- Nigg, C. R., Norman, G. J., Rossi, J. S., & Benisovich, S. V. (2001). "Examining the Stages of Exercise Behavior Change in Adolescents." *Annals of Behavioral Medicine.* 23(1), 11-20.
- Plotnikoff R.C., Blanchard C., Hotz Z.B., Rodes R. (2001) "Validation of the Decisional Balance Scales in the Exercise Domain From the Transtheoretical Model: A Longitudinal Test." *Measurement in Physical Education and Exercise.* 5(4), 191-206.
- Plotnikoff R. C., Trinh L. (2010). "Protection Motivation Theory: A longitudinal test of theory-based constructs in predicting physical activity in adolescents." *Journal of Sport and Exercise Psychology.* 14(8), 1119-34.
- Prapavessis, H., Maddison, R., & Brading, F. (2004) Understanding exercise behavior among New Zealand adolescents: a test of the transtheoretical model. *Journal of Adolescent Health, 35*(2), 17-27.
- Prochaska, J.O. & DiClemente, C.C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: toward an integrative model of change. *J Consulting Clinical Psychol, 51*, 390-395.
- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., & Norcross, J.C. (1992) In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist, 47*, 1103-1114.
- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., & Norcross, J.C. (1994) *Changing for good.* NY, NY. William Morrow.
- Riebe, D., Garber, C.E., Rossi, J.S., Greaney, M.L., Nigg, C.R., Lees, F.D., Burbank, P.M., & Clark, P.G. (2005) Physical activity, physical function, and stages of change in older adults. *American Journal of Health Behavior, 29* (1), 70-80.
- Ronda G., Assema W.A, Brug J. (2001). "Stages of change, psychological factors and awareness of physical activity levels in the Netherlands." *Health Promotion International.* 16(4), 305-314.
- Schumann, A., Nigg, C. R., Rossi, J. S., Jordan, P. J., Norman, G. J., Garber, C. E., Riebe, D., & Benisovich, S.V. (2002). Construct validity of the stages of change of exercise adoption for different intensities of physical activity in four samples of differing age groups. *American Journal of Health Promotion, 16*(5), 280–287.

- Spencer, L., Adams, T.B., Malone, S., Roy, L. & Yost, E. (2006). Applying the transtheoretical model to exercise: A systematic and comprehensive review of the literature. *Health Promotion Practice*, 7, 428 – 443.
- Suminski, R. R., & Petosa, R. (2002). Stages of Change Among Ethnically Diverse College Students. *Journal of American College Health*, 51(1), 26–31. <https://doi.org/10.1080/>
- Tung W.C., Gillett P.A. (2005) “Stages of change for physical activity among family caregivers” *Leading Global Nursing Research*. 49(5), 513-521.
- Umstatt, M.R., Halam J.S.,(2006) “Use of social cognitive theory variables across exercise stages of change of employed women.”*American Journal of Health Studies*. 21(1/2), 44-48
- Wakui, S., Shimomitsu, T., Odagiri, Y., Inoue, S., Takamiya, T., & Ohya, Y. (2002) Relation of the stages of change for exercise behaviors, self-efficacy, decisional balance, and diet-related psycho-behavioral factors in young Japanese women. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 42, 224-232.
- Wallace, L. S., Buckworth, J., Kirby, T. E., & Sherman, W. M. (2000). "Characteristics of exercise behavior among college students: Application of social cognitive theory." *Preventive Medicine*. 31(5), 494-505.
- World Health Organization (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva.*
- Yılmaz, E. B., & Hünük, D. (2024). Exploring exercise behaviors and health knowledge in secondary school students: A mixed-methods study in one school. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 15(3), 608-631. <https://doi.org/10.54141/psbd.1480755>
- Zizzi S.J., Keler L.A., Watson II, Jack C. “The Interaction of Goal Orientation and Stage of Change on Exercise Behavior in College Students.” *Journal of Sport Behavior*, 2006, 29(1), 96.

COACHING PRACTICES IN TEACHER EDUCATION: A DESCRIPTIVE  
ANALYSIS

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE KOÇLUK UYGULAMALARI: BETİMSSEL BİR  
ANALİZ

Melahat ÇELİK<sup>1</sup>, Mustafa DOĞRU<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Antalya, 0000-0002-6313-1644

<sup>2</sup>Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Antalya, 0000-0003-0405-4789.

Özet

Bu araştırmanın amacı “Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konusunda Web of Science’ta 1991-2025 (31 Ocak 2025’e kadar) yılları arasında yayımlanan 1,073 çalışmanın incelenerek son 35 yıldaki genel tablonun ortaya çıkarılmasıdır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Web of Science veri tabanında yer alan ve “Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konusunu kapsayan tüm çalışmalar nitel analize tabi tutulmuştur. Araştırma verilerini, Web of Science veri tabanında yer alan ve “Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konusunda 1991-2025 yılları arasında yayımlanan 1,073 çalışma oluşturmaktadır. Web of Science Core Collection veri tabanında “*Coaching Practices in Teacher Education*” konu başlığında gerçekleştirilen taramada elde edilen 1,073 çalışmanın yayın yılları, yayın türleri, yayın dilleri, çalışma alanları, ülkelere, yazarlara göre dağılımı, kategorilere göre dağılımı, konferanslara göre dağılımı, kitaplar, indeksleri, dergiler, yayınevleri, kurumlar, kurum bölümleri, destek fonları ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre dağılımı bilgilerine ulaşılmıştır. Çalışmada yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre öncelikli olarak en fazla yayının 2021, 2022 ve 2024 yıllarında olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada en çok yayın türü sırasıyla makale ve bildiri, en çok kullanılan dil İngilizce, en çok yayının yer aldığı araştırma alanı “Eğitim Araştırmaları”, yayınların en fazla WoS kategorisinden “Eğitim Araştırmaları”, bu konuda en fazla yayının “11th International Conference on Education and New Learning Technologies Edulearn” kongresinde yer aldığı, bu konuda en fazla yayının “Edulearn Proceedings” ve “Iceri Proceedings” kitabında yer aldığı, yine en çok yayının “Taylor & Francis” yayınevi tarafından yayımlandığı, en çok yayının “International Journal of Mentoring and Coaching in Education” dergisinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu alanda en fazla çalışmanın “Ohio Üniversitesi” tarafından yapıldığı, yayınların en fazla yapıldığı kurum departmanının ise “Virginia Üniversitesi Eğitim Ve İnsan Gelişimi Fakültesi” olduğu görülmüştür. Ayrıca en çok çalışmanın WoS indekslerinde “SSCI” ve sonrasında “ESCI”da olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en fazla çalışma yapan araştırmacının “Reddy L. A.” olduğu ve bu alanda yapılmış çalışmaların sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden en fazla “Nitelikli Eğitim” kategorisinde yer aldığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen eğitimi, koçluk, betimsel analiz

**Abstract**

The aim of this study is to examine 1,073 studies on “Coaching Practices in Teacher Education” published in Web of Science between 1991-2025 (until January 31, 2025) and to reveal the

general picture in the last 35 years. In this study, general survey model, one of the qualitative research methods, was used. All studies in the Web of Science database covering the topic of “Coaching Practices in Teacher Education” were subjected to qualitative analysis. The research data consist of 1,073 studies on “Coaching Practices in Teacher Education” published between 1991 and 2025, which were obtained by searching the Web of Science database. In the Web of Science Core Collection database, information on the distribution of 1,073 studies on the subject of “Coaching Practices in Teacher Education” was obtained according to publication years, publication types, publication languages, fields of study, countries, distribution by authors, distribution by categories, distribution by conferences, books, indexes, journals, publishing houses, institutions, institutional departments, support funds, and sustainable development goals. According to the results of the descriptive analysis conducted in the study, it was revealed that the most publications were primarily in 2021, 2022 and 2024. In the study, the most common types of publications are articles and papers, the most used language is English, the research area with the most publications is “Educational Research”, the most publications are from the WoS category “Educational Research”, the most publications on this subject are in the “11th International Conference on Education and New Learning Technologies Edulearn” congress, The highest number of publications on this subject were found in the “Edulearn Proceedings” and “Iceri Proceedings”, the highest number of publications were published by “Taylor & Francis” publishing house, and the highest number of publications were found in the “International Journal of Mentoring and Coaching in Education”. It was seen that the most studies in this field were carried out by ‘Ohio University’ and the department of the institution where the most publications were made was ‘University of Virginia Faculty of Education and Human Development’. In addition, it was revealed that the most studies were found in ‘SSCI’ and then in ‘ESCI’ in WoS indexes. It was revealed that the researcher who conducted the most studies on this subject was ‘Reddy L. A.’ and that the studies conducted in this field were mostly in the category of ‘Quality Education’ among the sustainable development goals.

**Keywords:** Teacher Education, Coaching, Descriptive Analysis

## 1. GİRİŞ

Eğitim sistemi, bireylerin bilgi ve beceri kazanmasını sağlayan en temel yapılardan biridir. Bu sistemin etkinliği, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini desteklemek amacıyla farklı eğitim modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerden biri de koçluk uygulamalarıdır. Koçluk, öğretmenlerin mesleki büyümelerini destekleyen, bireysel gelişimlerini merkeze alan bir yaklaşımdır.

Koçluk, bireyin potansiyelini en yüksek düzeyde kullanmasına yardımcı olan rehberlik sürecidir. Bu uygulama, birey merkezli bir yaklaşımla, kişinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını ortaya çıkarmaya odaklanır. Eğitim alanında ise koçluk, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek, etkili sınıf yönetimi sağlamak ve pedagojik uygulamalarını iyileştirmek amacıyla kullanılır.

Koçluk uygulamalarının öğretmen eğitimindeki önemi birçok akademik çalışma tarafından desteklenmektedir. Bu uygulamaların başlıca faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Mesleki Gelişimi Destekleme: Koçluk, öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Etkili geri bildirim mekanizmaları ile öğretmenler, sürekli olarak kendilerini yenileyebilirler (Knight, 2007).
- Sınıf Yönetimini Geliştirme: Koçluk, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimini ve öğrenci motivasyonunu artırmalarını sağlar (Costa & Garmston, 2002).



- Bireysel ve Kurumsal Motivasyonu Artırma: Koçluk, öğretmenlerin kendilerine olan güvenini ve mesleki tatminini artırarak kurumsal bağlılığı destekler (Hargreaves & Fullan, 2012).
- Etkili Liderlik Becerileri Kazandırma: Koçluk süreci, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirerek, eğitim ortamında daha etkin bir rol oynamalarına olanak tanır (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011).

Öğretmen eğitiminde koçluk uygulamalarını değerlendiren betimsel analizler, bu uygulamaların etkililiğini anlamak açısından kritik bir rol oynar. Betimsel analiz, belirli bir olgunun sistematik bir şekilde tanımlanmasını ve örüntülerinin ortaya konmasını sağlayarak, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön verir (Creswell, 2013). Bu bağlamda, öğretmen koçluğu üzerine yapılan betimsel analizler;

- Koçluk uygulamalarının öğretmenler üzerindeki etkilerini niceliksel ve niteliksel verilerle ortaya koyar (Merriam & Tisdell, 2016).
- Öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl katkı sunduğunu belirlemeye yardımcı olur (Patton, 2015).
- Eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara, öğretmen koçluğu programlarının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda yol gösterir (Yin, 2018).
- Mevcut uygulamaların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, iyileştirme süreçlerine katkı sağlar (Stake, 1995).

Betimsel analizler sayesinde, öğretmen eğitiminde koçluk uygulamalarının daha sistematik ve etkili bir şekilde yapılandırılması mümkün olur. Bu nedenle, eğitim araştırmalarında betimsel analizlerin kullanımı, öğretmen eğitiminde koçluk uygulamalarının sürdürülebilirliğini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Koçluk uygulamaları, öğretmen eğitiminin etkinliğini artıran önemli bir yaklaşımdır. Bu uygulamalar, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek eğitim sistemine pozitif katkılar sağlar. Koçluk, bireysel ve kurumsal seviyede bir dizi avantaj sunarak, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin akademik başarısının artmasına yardımcı olur. Gelecekte, öğretmen eğitiminde koçluk uygulamalarının yaygınlaştırılması, eğitim kalitesinin daha da artmasına katkı sağlayacaktır.

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı “Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konusunda 1991-2025 (31 Ocak 2025’e kadar) yılları arasında Web of Science (WoS)’da yayımlanan 1,073 çalışmanın incelenerek 35 yıldaki genel tablonun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç ile ortaya çıkan bu çalışmanın “Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” ile ilgili hem okuyuculara hem de bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Çalışmaların:

1. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Yayın türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Yayın diline göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırma alanlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Ülkelere göre dağılımı nasıldır?

6. WoS'daki kategorilere göre dağılımı nasıldır?
7. Konferanslara göre dağılımı nasıldır?
8. Kitaplara göre dağılımı nasıldır?
9. Yayınnevlerine göre dağılımı nasıldır?
10. Dergilere göre dağılımı nasıldır?
11. Kurumlara göre dağılımı nasıldır?
12. Kurumların bölümlerine göre dağılımı nasıldır?
13. WoS indekslerine göre dağılımı nasıldır?
14. Yazarlara göre dağılımı nasıldır?
15. Destek Fonlarına göre dağılımı nasıldır?
16. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre dağılımı nasıldır?

## 2. YÖNTEM

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların özelliklerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. İlgili araştırmalara Web of Science (WoS) veri tabanından ulaşılmıştır. Konuyla ilgili elde edilen çalışmalar WoS'un kendi belirlemiş olduğu kategoriler baz alınarak betimsel analizler yapılmıştır. Verilerin hangi kategorilerde ele alındığı ve veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin detaylı bilgiler “Veri Toplama Süreci” başlığında verilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri, Web of Science Core Collection veri tabanında “*Coaching Practices in Teacher Education*” konu başlığında 1991-2025 (31 Ocak 2025) yılları arasında yapılan tarama ile elde edilmiştir. Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları konu kapsamında yayımlanan 1,073 çalışmanın yayın yılları, yayın türleri, yayın dilleri, çalışma alanları, ülkelere, yazarlara göre dağılımı, kategorilere göre dağılımı, konferanslara göre dağılımı, kitaplar, indeksleri, dergiler, yayınevleri, kurumlar, kurum bölümleri, destek fonları ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre dağılımı bilgilerine ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri olan 1,073 yayın WoS tabanında yer alan kategoriler kullanılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu aşamada Excel programı kullanılmıştır. Verilerin her kategorisi için ayrı excel dosyası oluşturulmuştur. Verilerin betimsel analizinde yayın yılları, yayın türleri, yayın dilleri, çalışma alanları, ülkelere, yazarlara göre dağılımı, kategorilere göre dağılımı, konferanslara göre dağılımı, kitaplar, indeksleri, dergiler, yayınevleri, kurumlar, kurum bölümleri, destek fonları ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri kategori olarak kullanılmıştır. Belirlenen kategoriler doğrultusunda veriler Excel programına aktararak tablolar ve grafikler yapılmıştır.

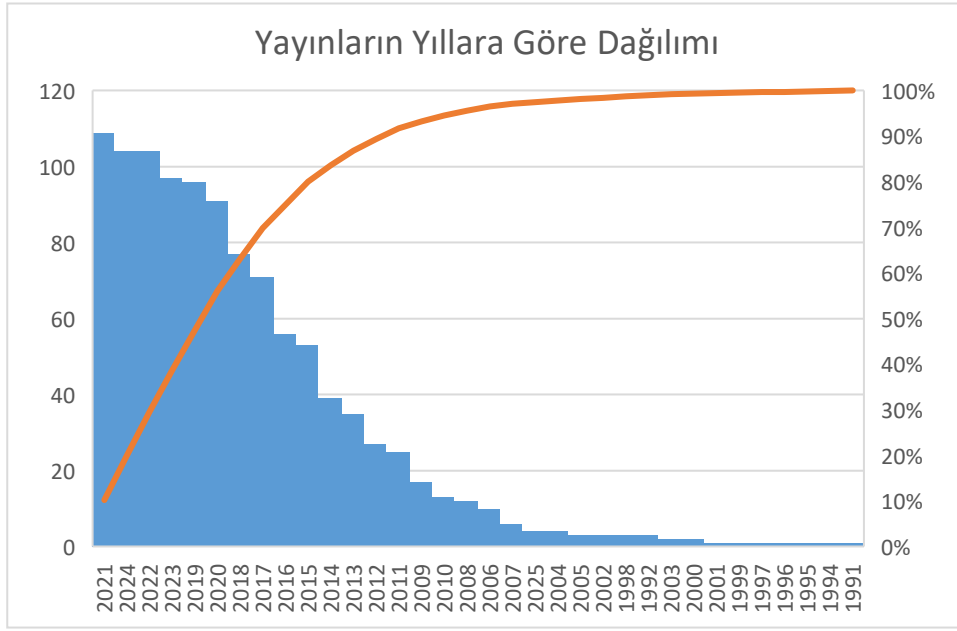
### 3. BULGULAR

#### 3.1. Yıllara Göre Yayın Sayıları

Tablo 1. Yayınların yıllara göre dağılımı

Yıl	Frekans (n)	Yüzde (%)	Yıl	Frekans (n)	Yüzde (%)
2025	4	0,37	2008	12	1,11
2024	104	9,69	2007	6	0,56
2023	97	9,04	2006	10	0,93
2022	104	9,69	2005	3	0,28
2021	109	10,16	2004	4	0,37
2020	91	8,48	2003	2	0,19
2019	96	8,95	2002	3	0,28
2018	77	7,18	2001	1	0,09
2017	71	6,61	2000	2	0,19
2016	56	5,22	1999	1	0,09
2015	53	4,94	1998	3	0,28
2014	39	3,63	1997	1	0,09
2013	35	3,26	1996	1	0,09
2012	27	2,52	1995	1	0,09
2011	25	2,33	1994	1	0,09
2010	13	1,21	1992	3	0,28
2009	17	1,58	1991	1	0,09

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konulu alanda 1991-2025 yılları arasında yayınlanan 1,073 çalışmanın yıllara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre çalışma sayısının en çok yayımlandığı yılların sırasıyla 2021 (n=109), 2022 (n=104) ve 2024 (n=104) olduğu görülmüştür. Çalışmalar 1991’den başlayıp 2025’e kadar incelendiğinde 1993 yılı dışında her yıl yayın yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların yıllara göre dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.



**Grafik**

**1.**

### Yayınların yıllara göre dağılımı

Yayınların yıllara göre dağılım grafiği incelendiğinde yayın sayılarında 1991'den 2006'ya kadar yavaş bir ilerleme ve değişim olduğu, fakat 2006'dan 2024 yılına kadar hızlı bir ivmeyle yayın sayılarında artış olduğu görülmüştür.

### 3.2. Yayın Türleri

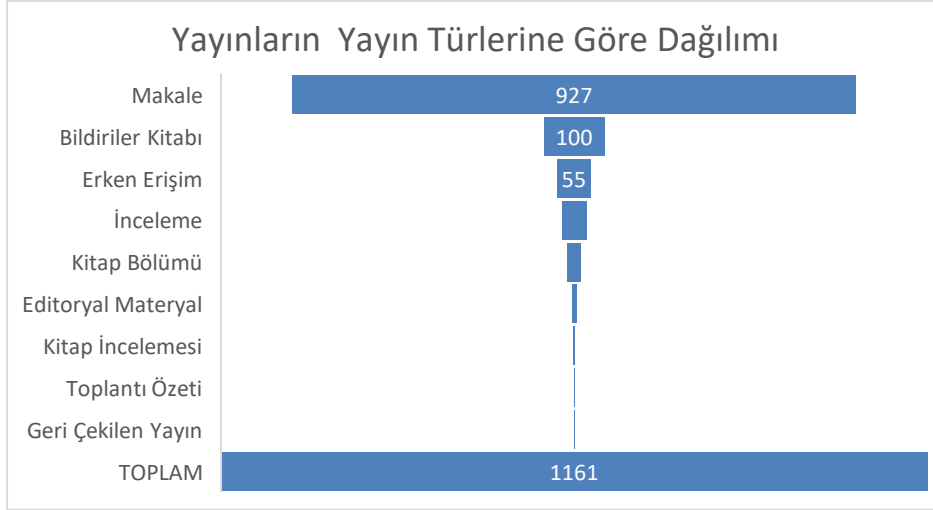
146

**Tablo 2. Yayınların yayın türlerine göre dağılımı**

Yayın türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Makale	927	79,84
Bildiriler Kitabı	100	8,61
Erken Erişim	55	4,74
İnceleme	40	3,44
Kitap Bölümü	24	2,07
Editoryal Materyal	9	0,78
Kitap İncelemesi	3	0,26
Toplantı Özeti	2	0,17
Geri Çekilen Yayın	1	0,09

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların yayın türleri Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre 9 farklı türde yayın yapıldığı görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalar tür bakımından birden fazla alanda yer aldığından dolayı oranlar “1, 161 yayın

üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir. Çalışmaların yayın türleri incelendiğinde makale ve bildirilerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Buna göre makale ve bildirilerin diğer yayın türleri arasında % 88,45'lik bir orana sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yayınların türlerine göre dağılımı Grafik 2'de verilmiştir.



**Grafik 2.** Yayınların yayın türlerine göre dağılımı

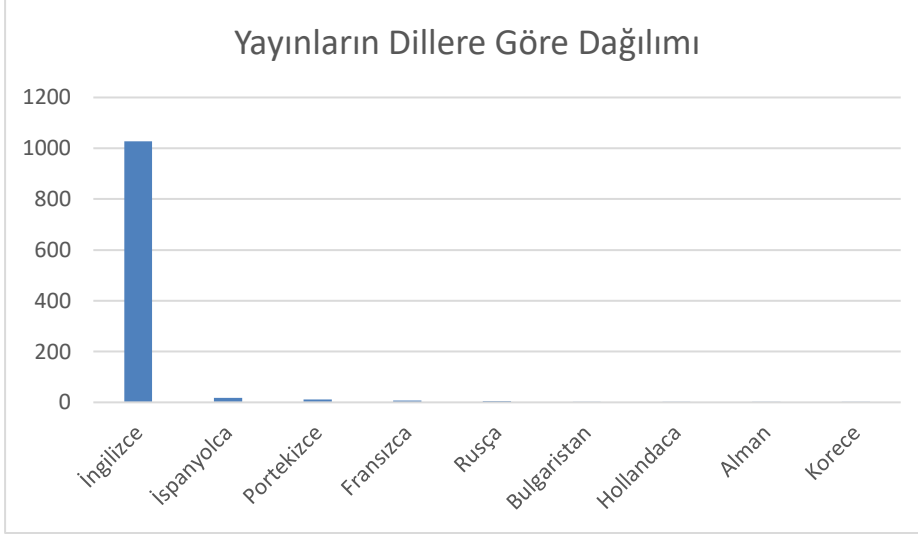
Yayınların türlerine göre dağılım grafiği incelendiğinde en fazla yayın türünün makale, ardından da bildiri kitabı olduğu görülmektedir. Diğer yayın türlerinden de ağırlıklı olmayıp yer aldığı görülmüştür.

### 3.3. Yayın Dilleri

**Tablo 3.** Yayınların yayın dillerine göre dağılımı

Dil	Frekans (n)	Yüzde (%)
İngilizce	1027	95,72
İspanyolca	18	1,68
Portekizce	12	1,12
Fransızca	7	0,65
Rusça	5	0,47
Bulgarca	1	0,09
Hollandaca	1	0,09
Almanca	1	0,09
Korece	1	0,09

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların yayın dili Tablo 3’te verilmiştir. Buna göre yapılan çalışmalar toplamda 9 farklı dilde kaleme alınmıştır. 1,073 çalışmadan, % 95,71’inin dili İngilizce’dir. Bunun ardından da % 1,68 ile İspanyolca gelmektedir. Çalışmalar arasında Türkçe yayın dili yer almamaktadır. Yayınların dillere göre dağılımı Grafik 3’te verilmiştir.



**Grafik 3.** Yayınların dillere göre dağılımı

Yayınların dillere göre dağılım grafiği incelendiğinde en fazla yayının İngilizce kaleme alındığı görülmüştür.

### 3.4. Çalışma Alanları

**Tablo 4.** Yayınların çalışma alanlarına göre dağılımı

Çalışma Alanları	Frekans (n)	Yüzde (%)
Eğitim Araştırmaları	795	56,95
Psikoloji	164	11,75
Sosyal Bilimler Diğer Konular	77	5,52
Spor Bilimleri	72	5,16
Rehabilitasyon	52	3,72
Sağlık Hizmetleri Hizmetleri	33	2,36
Bilgisayar Bilimleri	27	1,93
Dil Bilimi	22	1,58
Halk Sağlığı Çevre İş Sağlığı	18	1,29
İş Dünyası Ekonomisi	12	0,86

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların araştırma alanlarına göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 55 alanda yayılım

göstermiştir. Tablo 4’te en fazla çalışmanın yer aldığı ilk 10 alana yer verilmiştir. Buna göre en fazla çalışmanın yapıldığı alanlar sırasıyla “Eğitim Araştırmaları” (n=795), “Psikoloji” (n=165) ve “Sosyal Bilimler Diğer Konular” (n=77) şeklindedir. Yapılan bazı çalışmalar araştırma alanı bakımından birden fazla alanda yer aldığından dolayı oranlar 1, 396 yayın üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.

### 3.5. Ülkeler

Tablo 5. Yayınların ülkelere göre dağılımı

Ülkeler	Frekans (n)	Yüzde (%)
ABD	519	41,69
İngiltere	85	6,83
Avustralya	64	5,14
Kanada	49	3,94
Hollanda	39	3,13
İspanya	38	3,05
Çin Halk Cumhuriyeti	25	2,00
Yeni Zelanda	24	1,92
Portekiz	21	1,69
Brezilya	18	1,45

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmalarda katılım gösteren yazarların ülkelere göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir. Yapılan çalışmalara toplamda 80 ülkeden araştırmacı katılım göstermiştir. En fazla katılım gösteren ülkelerin ABD (n=519) ve sonrasında İngiltere (n=85) olduğu görülmüştür. Yapılan bazı araştırmaların birden fazla yazarın ülkesini içermesinden ötürü oranlar 1, 245 yayın üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.

### 3.6. Web of Science Categories

Tablo 6. Yayınların web of science kategorilerine göre dağılımı

WoS Kategorileri	Frekans (n)	Yüzde (%)
Eğitim Araştırmaları	662	44,79
Özel Eğitim	89	6,02
Eğitim Psikolojisi	76	5,14
Spor Bilimleri	72	4,87
Eğitim Bilimsel Disiplinler	69	4,67

Ağırlama Eğlence Spor Turizm	54	3,65
Rehabilitasyon	52	3,52
Psikoloji Gelişimsel	50	3,38
Sağlık Bilimleri Hizmetleri	32	2,17
Psikoloji Multidisipliner	26	1,76

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların WoS kategorilerine göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 84 kategoride yayılım göstermiştir. Tablo 6’da en fazla çalışmanın yer aldığı ilk 10 WoS kategorisine yer verilmiştir. Buna göre en fazla yayın “Eğitim Araştırmaları” (n=662), sonrasında “Özel Eğitim” (n=89) WoS kategorilerinde olduğu görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalar WoS kategorileri bakımından birden fazla kategoride yer aldığından dolayı oranlar 1, 478 yayın üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.

### 3.7. Konferanslara Göre Dağılım

Tablo 7. Yayınların konferanslara göre dağılım

Konferans Başlıkları	Frekans (n)	Yüzde (%)
11th International Conference on Education and New Learning Technologies Edulearn	5	5
9th Annual International Conference of Education Research and Innovation Iceri	4	4
11th Annual International Conference of Education Research and Innovation Iceri	3	3
6th International Conference on Education Research And Innovation Iceri	3	3
10th Annual International Conference of Education Research And Innovation Iceri	2	2
10th International Conference on Education and New Learning Technologies Edulearn	2	2
12th Annual International Conference of Education Research and Innovation Iceri	2	2
13th International Technology Education and Development Conference Inted	2	2
48th Ieee Frontiers in Education Conference Fie	2	2
5th International Conference on Education and New Learning Technologies Edulearn	2	2

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların kongrelere göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 78 konferans türünde yayılım göstermiştir. Tablo 7’de en fazla çalışmanın yer aldığı ilk 10 konferansa yer verilmiştir. Buna göre en fazla yayının “11th International Conference on Education and New Learning Technologies Edulearn” (n=5) ve sonrasında “9th Annual International Conference of Education Research and Innovation Iceri” (n=4) kongrelerinde yer aldığı görülmüştür. Kongre bazında ele alınan çalışmaların 100 tane olmasından ötürü hesaplamalar bu veri üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.



### 3.8. Kitaplar

Tablo 8. Yayınların kitaplara göre dağılım

Kitap Adları	Frekans (n)	Yüzde (%)
Edulearn Proceedings	13	15,48
Iceri Proceedings	13	15,48
Inted Proceedings	8	9,52
Advances In Social Science Education And Humanities Research	6	7,14
Procedia Social And Behavioral Sciences	4	4,76
Advances In Educational Technologies And Instructional Design Book Series	2	2,38
Advances In Higher Education And Professional Development Book Series	2	2,38
European Proceedings Of Social And Behavioural Sciences	2	2,38
Frontiers In Education Conference	2	2,38
International Perspectives On Inclusive Education	2	2,38

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların WoS’ta yer alan kitaplarda dağılımı Tablo 8’de verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 38 farklı kitap üzerinde yayılım göstermiştir. Tablo 8’de en fazla çalışmanın yer aldığı ilk 10 kitaba yer verilmiştir. Buna göre en fazla yayının “*Edulearn Proceedings*” (n=113) ve “*Iceri Proceedings*” (n=13) kitaplarında yer aldığı görülmüştür. Kitap bazında ele alınan çalışmaların sayısının 84 olmasından ötürü hesaplamalar bu veri üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.

### 3.9. Yayınevleri

eri

Tablo 9. Yayınların yayınevlerine göre dağılım

Yayınevleri	Frekans (n)	Yüzde (%)
Taylor & Francis	265	24,70
Sage	151	14,07
Springer Nature	92	8,57
Elsevier	82	7,64
Emerald Group Publishing	56	5,22
Wiley	43	4,01
Iated-Int Assoc Technology Education & Development	27	2,52

Human Kinetics Publ Inc	24	2,24
Frontiers Media Sa	22	2,05
Mdpi	22	2,05

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların WoS’ta yer alan yayınevlerine göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 177 yayınevinde yayılım göstermiştir. Tablo 9’da en fazla çalışmanın yer aldığı ilk 10 yayınevine yer verilmiştir. Buna göre en fazla yayının “Taylor & Francis” (n=265), “Sage” (n=151) ve “Springer Nature” (n=92) yayınevlerinde yer aldığı görülmüştür. Yayınevi bazında ele alınan çalışmaların 1,073 tane olmasından ötürü hesaplamalar bu veri üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.

### 3.10. Dergiler

Tablo 10. Yayınların dergilere göre dağılım

Dergiler	Frekans (n)	Yüzde (%)
International Journal of Mentoring and Coaching in Education	35	4,38
Physical Education and Sport Pedagogy	26	3,25
Teaching and Teacher Education	23	2,88
Sport Education and Society	20	2,50
Professional Development in Education	19	2,38
Early Education and Development	15	1,88
Edulearn Proceedings	13	1,63
Iceri Proceedings	13	1,63
Frontiers in Psychology	12	1,50
Journal of Teaching in Physical Education	12	1,50

152

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların WoS’ta yer alan dergilere göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 200 dergide yayılım göstermiştir. Tablo 10’da en fazla çalışmanın yer aldığı ilk 10 dergiye yer verilmiştir. Buna göre en fazla yayın “International Journal of Mentoring and Coaching in Education” (n=35) ve sonrasında “Physical Education and Sport Pedagogy” (n=26) dergilerinde yer aldığı görülmüştür. Dergi bazında ele alınan çalışmaların 800 tane olmasından ötürü hesaplamalar bu veri üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.

### 3.11. Kurumlar

Tablo 11. Yayınların kurumlara göre dağılımı

Kuruluşlar	Frekans (n)	Yüzde (%)
------------	-------------	-----------

Ohio Üniversite Sistemi	40	2,84
Kuzey Carolina Üniversitesi	36	2,56
Florida Devlet Üniversite Sistemi	27	1,92
Virginia Üniversitesi	24	1,70
Kaliforniya Üniversite Sistemi	23	1,63
Teksas Üniversite Sistemi	23	1,63
Kansas Üniversitesi	20	1,42
Purdue Üniversite Sistemi	19	1,35
Purdue Üniversitesi	19	1,35
Vanderbilt Üniversitesi	18	1,28

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların kurumlara göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 200 kurumda yayılım göstermiştir. Tablo 11’de en fazla çalışmanın yer aldığı ilk 10 kuruma yer verilmiştir. Buna göre en fazla yayının “Ohio Üniversite Sistemi” (n=40), sonrasında “Kuzey Carolina Üniversitesi” (n=36) kurumlarında yer aldığı görülmüştür. Kurum bazında ele alınan çalışmaların 1,409 tane olmasından ötürü hesaplamalar bu veri üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.

### 3.12. Kurumların Bölümleri

Tablo 12. Yayınların kurumlardaki bölümlere göre dağılımı

Kurum Bölümleri	Frekans (n)	Yüzde (%)
Virginia Üniversitesi Eğitim Ve İnsan Gelişimi Fakültesi	10	1,93
Loughborough Üniversitesi Spor Egzersiz ve Sağlık Bilimleri Fakültesi	9	1,73
Ohio State Üniversitesi Eğitim ve İnsan Ekolojisi Fakültesi	8	1,54
Massey Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi	7	1,35
Massey Üniversitesi Eğitim Enstitüsü	7	1,35
Melbourne Üniversitesi Melbourne Eğitim Yüksekokulu	7	1,35
Pensilvanya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	7	1,35
Victoria University of Wellington Eğitim Fakültesi	7	1,35
Monash Üniversitesi Eğitim Fakültesi	6	1,16
Teksas A M Üniversitesi Eğitim Fakültesi İnsan Gelişimi	6	1,16

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların kurumların bölümlerine göre dağılımı Tablo 12’de verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 200 kurum bölümünde yayılım göstermiştir. Tablo 12’de en fazla çalışmanın yer aldığı ilk 10 kurumun bölümüne yer verilmiştir. Buna göre en fazla yayının “*Virginia Üniversitesi Eğitim Ve İnsan Gelişimi Fakültesi*” (n=10) ve sonrasında “*Loughborough Üniversitesi Spor Egzersiz ve Sağlık Bilimleri Fakültesi*” (n=9) kurum bölümlerinde yer aldığı görülmüştür. Kurum bölümleri bazında ele alınan çalışmalar toplamda 519 olmasından ötürü hesaplamalar bu veri üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.

### 3.13. WoS İndeksler

Tablo 13. Yayınların wos indekslerine göre dağılımı

İndeksler	Frekans (n)	Yüzde (%)
WOS.SSCI	544	45,03
WOS.ESCI	364	30,13
WOS.SCI	141	11,67
WOS.ISSHP	79	6,54
WOS.ISTP	36	2,98
WOS.BHCI	23	1,90
WOS.AHCI	17	1,41
WOS.BSCI	4	0,33

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların WoS’ta yer alan indekslere göre dağılımı Tablo 13’te verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 8 indekste yayılım göstermiştir. Tablo 13’te indekslere göre yayın sayılarına yer verilmiştir. Buna göre en fazla yayının “*WOS.SSCP*” (n=544) ve “*WOS.ESCP*” (n=364) indekslerinde yer aldığı görülmüştür. WoS indeksleri bazında ele alınan çalışmaların sayısı 1,208 olduğu için hesaplamalar bu veri üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir

### 3.14. Destek Fonları

Tablo 14. En çok destek fonu sağlayan kuruluşlar

Kuruluşlar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Us Department of Education	46	11,5
National Science Foundation Nsf	20	5,00
United States Department of Health Human Services	17	4,25
National Institutes of Health Nih Usa	15	3,75
Institute of Education Sciences Ies	14	3,50

Nih National Institute of Mental Health Nih	9	2,25
Spencer Foundation	9	2,25
Fundacao Para A Ciencia E A Tecnologia Fct	8	2,00
Nsf Directorate for Stem Education Edu	7	1,75
European Union Eu	6	1,50

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmalara destek fonu sağlayan kuruluşların dağılımı Tablo 14’te verilmiştir. Yapılan 400 çalışma destek fonundan faydalanmıştır. Destek fonu sağlayan kurum sayısı 201 tanedir. Verilere göre en fazla destek fonu sağlayan kuruluş “*Us Department of Education*“ (n=46) dır. Destek fonu kapsamında ele alınan çalışma sayısı 400 olduğundan hesaplamalar bu veri üzerinden değerlendirilmiştir.

### 3.15. Yazarlar

Tablo 15. En çok yayın yapan yazarlar

Yazarlar	Frekans (n)	Yüzde (%)
REDDY LA	8	1,50
ARMOUR KM	6	1,13
BLAZAR D	6	1,13
CUSHION CJ	6	1,13
HARVEY S	6	1,13
OTTLEY JR	6	1,13
RALEY SK	6	1,13
SHOGREN KA	6	1,13
WETZEL MM	6	1,13
BRADSHAW CP	5	0,94

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların yazarlara göre dağılımı Tablo 15’te verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 532 yazarda yayılım göstermiştir. Tablo 15’te yazarlara göre yayın sayılarına yer verilmiştir. Buna göre en fazla yayının “*Reddy, L.A.*” (n=8) tarafından hazırlandığı tespit edilmiştir. Yazarlar bazında ele alınan çalışmaların sayısı 532 olduğu için hesaplamalar bu veri üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.

### 3.16. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Tablo 16. En çok yayın yapan yayınevleri

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri	Frekans (n)	Yüzde (%)
-----------------------------------	-------------	-----------

04 Kaliteli Eğitim	644	64,92
03 İyi Sağlık ve Refah	278	28,02
10 Azaltılmış Eşitsizlik	14	1,41
05 Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	13	1,31
09 Sanayi İnovasyonu ve Altyapı	12	1,21
01 Yoksulluk Yok	11	1,11
08 İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	4	0,40
13 İklim Eylemi	4	0,40
12 Sorumlu Tüketim ve Üretim	3	0,30
11 Sürdürülebilir Şehirler ve Toplumlar	2	0,20
16 Barış ve Adalet Güçlü Kurumlar	2	0,20
02 Sıfır Açlık	1	0,10
07 Uygun Fiyatlı ve Temiz Enerji	1	0,10
14 Su Altında Yaşam	1	0,10
15 Karada Yaşam	1	0,10
17 Hedefler için Ortaklıklar	1	0,10

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yapılan çalışmaların Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine (SKH) göre dağılımı Tablo 16’da verilmiştir. Yapılan çalışmalar toplamda 16 SKH’inde yayılım göstermiştir. Buna göre en fazla yayının “04 Kaliteli Eğitim” (n=644) ve sonrasında “03 İyi Sağlık ve Esenlik” (n=278) hedefinde yer aldığı görülmüştür. SKH’leri bazında ele alınan 992 çalışma olduğu için hesaplamalar bu veri üzerinden hesaplanarak değerlendirilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada WoS veri tabanında yer alan “Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konusunda 1991-2025 yılları arasındaki 1,073 çalışmanın analizi yapılmıştır. Yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre öncelikli olarak en fazla yayının 2021, 2022 ve 2024 yıllarında olduğu, 1993 yılında ise bu konuda hiç çalışma yapılmadığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmada yer alan yayın türleri makale, bildiriler kitabı, inceleme, kitap bölümü, erken erişim, editoryal materyal, toplantı özeti, biyografik öge, kitap incelemesi ve geri çekilen yayın türüdür. En fazla yayın türü makale olup arkasından bildiri kitapları gelmektedir. Yayınlarda en fazla kullanılan dil, İngilizcedir.

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” ile ilgili yapılan çalışmaların en çok yer aldığı araştırma alanları “Eğitim Araştırmaları” ve bu konuda en fazla yayının “11th International Conference on Education and New Learning Technologies Edulearn” konferansında yer aldığı, bu konuda en fazla yayının “Edulearn Proceedings” ve “Iceri Proceedings” kitabında yer

aldığı ve yine en çok yayının “ Taylor & Francis” yayınevi tarafından yayımlandığı, en çok yayının “*International Journal of Mentoring and Coaching in Education*” dergisinde yer aldığı ortaya çıkmıştır.

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” ile ilgili çalışmaların kurum bazında sayıları incelendiğinde en fazla çalışmanın “*Ohio Üniversitesi*” tarafından yapıldığı, yayınların en fazla yapıldığı kurum departmanlarının ise “*Virginia Üniversitesi Eğitim Ve İnsan Gelişimi Fakültesi*”, olduğu ortaya çıkmıştır.

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” ile ilgili çalışmalar WoS indeksleri bazında incelendiğinde çalışmaların en fazla SSCI ve sonrasında ESCI indeksinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en fazla çalışma yapan araştırmacının “Reddy, L. A.” olduğu ve bu alanda yapılmış çalışmaların sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 15 hedef ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Çalışmaların en fazla “*Nitelikli Eğitim Sonrasında*” ve “*İyi Sağlık ve Esenlik*” hedefleri kapsamında ele alındığı aldığı ortaya çıkmıştır. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde, bu konu ile ilgili araştırma yapacak araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

“Öğretmen Eğitiminde Koçluk Uygulamaları” konu alanında yer alan çalışmaların daha detaylı analizleri olan bibliyometrik ve metin madenciliği ile en çok çalışılan konu başlıkları araştırılabilir. Bu konuda en çok kullanılan anahtar kelimeler ve yazar işbirlikteliği ile ülkelerin işbirliktelikleri ortaya çıkarılabilir. Ayrıca öğretmenlerin hangi konularda zorlandıkları ve bu yönde koçluk desteğine ne kadar ihtiyaç duydukları yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak araştırılabilir.

#### KAYNAKÇA

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2002). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. Christopher-Gordon Publishers.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction*. Corwin Press.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage Publications.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

Tschannen-Moran, B., & Tschannen-Moran, M. (2011). *Evocative Coaching: Transforming Schools One Conversation at a Time*. Jossey-Bass.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.

AN ANALYSIS OF THE NATIONAL ANTHEMS OF THE OLDEST AND NEWEST  
MEMBER STATES OF THE EUROPEAN UNION IN TERMS OF CONTENT  
AVRUPA BİRLİĞİNE EN ESKİ VE EN YENİ ÜYE OLAN ÜLKELERİN MİLLİ  
MARŞLARININ İÇERİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fazilet TAŞDEMİR<sup>1</sup>, Ömay ÇOKLUK-BÖKEOĞLU<sup>2</sup>  
Hüseyin ATASEVEN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
ORCID: 0000-0002-0430-9094

<sup>2</sup> Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi,  
ORCID:0000-0002-3879-9204

<sup>3</sup>Öğr. Gör, Karabük Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu,  
ORCID:0000-0001-9992-4518

## Özet

Avrupa Birliği, kuruluşundan bu yana birçok genişleme dalgası yaşamaktadır. İlk genişleme 1973 son genişleme ise 2007 yılında Romanya ve Bulgaristan'ın katılımıyla altıncı genişleme yaşanmıştır. Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin milli marşları, ülkelerin tarihini, kültürel kimliğini ve ulusal değerlerini yansıtan metinlere sahiptir. Bu araştırmanın amacı, Avrupa Birliğine en eski ve en yeni üye olan beş ülkenin milli marşlarının içerik açısından incelenmesidir. Nicel bir çalışma olarak kurgulanan çalışmada, Avrupa Birliği sitesinde yer alan “en eski beş katılımcı ülke “Almanya, Fransa, İtalya, Belçika, Hollanda” ve en yeni beş üye ülke “Slovakya, Slovenya, Bulgaristan, Romanya, Hırvatistan” toplamda on ülkenin milli marşları incelenmiştir. İncelenen marşlar içerik analizi yöntemi ile kategorilere ayrılmıştır. İncelemeler sonrasında birliğin kurucu ülkelerinin milli marşlarında ortak temalar olarak vatanseverlik, özgürlük, birlik ve bağımsızlık gibi konuları işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. En eski üye ülke olan Almanya'nın milli marşı, en yeni üye ülke olan Hırvatistan'ın milli marşı ayrıca incelendiğinde her iki ülkenin milli marşları, farklı kültürel yaşam koşullarındaki ve iletişim bağlamlarındaki şekillenmeleri göstermektedir. Sonuç olarak, Avrupa Birliğine üye ülkelerin milli marşları, ulusal kimliklerin, geniş kapsamlı ve toplumsal değerlerin önemli birer bölümüdür. Avrupa Birliğine katılan en yeni beş ülkenin milli marşlarının ise demokrasi, doğa unsurları, özgürlük, vatanseverlik, kahramanlık, barış gibi konu başlıklarında toplandığı görülmüştür. Eski üyeler, ulusal birleşme ve özgürlük temalarına odaklanırken, yeni üyeler daha çok sayıdaki mücadeleyi ve ulusal gurura vurgu yapmaktadır. AB'nin bir araya getirdiği bu çeşitlilik, hem ortak hem de benzersiz değerlerin harmanlandığı bir kültürel zenginlik sunmaktadır. Milli marşların ülkelerin geçmişten gelen önemli unsurlarını, tarihsel tecrübelerini ve milletlerini birleştiren bir süreci de içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Avrupa Birliği, üye ülkeler, milli marş

## Abstract

The European Union has experienced several waves of enlargement since its foundation. The first enlargement was in 1973 and the sixth enlargement was in 2007 with the accession of



Romania and Bulgaria. The national anthems of the member states of the European Union are texts that reflect the history, cultural identity and national values of the countries. The aim of this study is to analyze the national anthems of the five oldest and five newest members of the European Union in terms of content. In the research, which was designed as a quantitative study, the national anthems of the five oldest participating countries “Germany, France, Italy, Belgium, Netherlands” and the five newest member countries “Slovakia, Slovenia, Bulgaria, Romania, Croatia” in total ten countries in the European Union (European Union) website were analyzed. The anthems analyzed were categorized by content analysis method. After the analysis, it was concluded that common themes such as patriotism, freedom, unity and independence were covered in the national anthems of the founding countries of the union. When the national anthem of Germany, the oldest member state, and the national anthem of Croatia, the newest member state, are analyzed separately, the national anthems of both countries show the shaping in different cultural living conditions and communication contexts. In conclusion, the national anthems of the member states of the European Union are an important part of national identities, broad and social values. It has been observed that the national anthems of the five newest members of the European Union are centered on the themes of democracy, elements of nature, freedom, patriotism, heroism and peace. While the old members focus on themes of national unification and freedom, the new members emphasize more numerous struggles and national pride. The diversity brought together by the EU offers a cultural richness that blends both common and unique values. It is concluded that national anthems also include important elements of countries' past, historical experiences and a process of uniting their nations.

**Keywords:** European union, member states, national anthem

## 1. GİRİŞ

Avrupa Birliği (AB), II. Dünya Savaşı'nın ardından Avrupa'da kalıcı barış ve ekonomik iş birliğini sağlamak amacıyla başlayan bir bütünleşme sürecinin sonucunda oluşmuştur. Bu süreç, çeşitli antlaşmalar ve genişlemelerle şekillenmiştir. II. Dünya savaşı sonrasında günümüze kadar başarıyla taşınan bu proje sayesinde, Avrupa halklarının refah düzeyinin eskisine nazaran daha fazla arttırıldığı görülmektedir. Avrupa birliğinin temeli, 1951 yılında Belçika, Almanya, Fransa, Hollanda, Lüksemburg ve İtalya arasında imzalanan Paris Antlaşması ile atılmıştır. Bu antlaşma ile Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT) kurulmuştur. Amaç, kömür ve çelik üretimini ortak bir yüksek otorite altında birleştirerek, savaşın temel kaynaklarını kontrol altına almak ve böylece gelecekteki çatışmaları önlemektir (Bilici, 2006).

1957 yılında aynı altı ülke, Roma Antlaşması'nı imzalayarak Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nu (EURATOM) kurmuştur. AET'nin amacı, üye ülkeler arasında malların, hizmetlerin, sermayenin ve iş gücünün serbest dolaşımını sağlayan bir ortak pazar oluşturmaktır. Roma Antlaşması, EURATOM da nükleer enerjinin güvenli bir şekilde sivil kullanımını da sağlamayı hedeflemiştir (Kıraç ve İlhan, 2010). 1992 yılında imzalanan ve 1993'te yürürlüğe giren Maastricht Antlaşması ile Avrupa Birliği resmen kurulmuştur (European Union [EU], 2023).

AB, kuruluşundan bu yana birçok genişleme dalgası yaşamaktadır. İlk genişleme 1973 yılında İngiltere, İrlanda, ve Danimarka; ikinci genişleme 1981 yılında Yunanistan; üçüncü genişleme 1986 yılında İspanya ve Portekiz; dördüncü genişleme 1995 yılında Avusturya, Finlandiya, ve İsveç; beşinci genişleme ise 2004 yılında Macaristan, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Slovakya, Slovenya, Letonya, Litvanya, Estonya, Malta, ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimi ile gerçekleşmiştir. 2007 yılında Romanya ve Bulgaristan'ın katılımıyla altıncı genişleme

yaşanmış, en son ülke olarak ise 2013 yılında Hırvatistan'ın katılımıyla gerçekleşmiştir (EU, 2023). Ancak, 2020 yılında Birleşik Krallık'ın AB'den ayrılmasıyla (Brexit) üye sayısı tekrar 27'ye düşmüştür.

AB üye ülkelerin milli marşları, ülkelerin tarihini, kültürel kimliğini ve ulusal değerlerini yansıtan metinlere sahiptir. AB'nin kurucularından başlayarak, üye ülkelerin kendi varlıklarını ve birliğini kutlamak için özel marşlar geliştirmiştir. Bu marşlar, onun ülkedeki ortak değerleri, ulusal ve ulusal birliğini simgeler. Ancak, AB'nin resmi bir milli marşı yoktur. İçerik açısından bu marşları incelemek, ülkelerin bağımsızlık, birlik, tarihsel mücadeleler, doğa sevgisi ve dini unsurlar gibi temaları nasıl vurguladığını anlamaya yardımcı olabilir. Ayrıca, Avrupa Birliği'nin kültürel çeşitliliğini ve ortak değerlerini daha iyi keşfetmeyi ve ülkelerin ulusal kimliklerinin sözlü müzik aracılığıyla nasıl ifade bulunduğunu göstermeyi de sağlayabilir. Bu gerekçeyle araştırmanın amacını, Avrupa Birliğine en eski ve en yeni üye olan beş ülkenin milli marşlarının içerik açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Avrupa Birliği'nin en eski ve en yeni beş ülkenin milli marşlarının içerik açısından incelendiğinde, AB'nin çok kültürlü olduğu ve farklı tarihsel süreçlerde milli bilincin nasıl şekillendiğinin ortaya çıktığı görülmektedir. Eski üyeler, genellikle bilgi birikimi ve ulusal birliğe odaklanırken, yeni üyeler ise özgürlüklerin mücadelesi ve milliyetçilik temalarına daha fazla vurgu yapmaktadır. En eski üyeler arasında yer alan Almanya'nın, Fransa'nın, İtalya'nın, Belçika'nın ve Hollanda'nın milli marşları, birliği, özgürlüğü ve halkların kardeşliğini vurgulamaktadır. En yeni üyeler olan Slovakya, Slovenya, Bulgaristan, Romanya ve Hırvatistan gibi ülkelerin marşları genellikle, halkların mücadelesi ve vatan sevgisi gibi temaları işlemektedir.

En eski üye ülke olan Almanya'nın milli marşı "*Deutschlandlied*" , en yeni üye ülke olan Hırvatistan'ın milli marşı "*Lijepa naša domovino*" ayrıca incelendiğinde her iki ülkenin milli marşları, farklı kültürel yaşam koşullarındaki ve iletişim bağlamlarındaki şekillenmeleri göstermektedir. Ayrıca, halklarının birliğini, ayrılıklarını ve özgürlüklerini de vurgulamaktadır. Almanya'nın marşı daha çok güncel bir evrimi ve modern devlet anlayışını yansıtırken, Hırvatistan'ın marşı, ulusal mücadelesine ve ulusallığı odağına almaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Avrupa Birliğine en eski ve en yeni üye olan ülkelerin milli marşlarının içerik açısından inceleyen nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar, mevcut durum ve olgular hakkında bilgi sahibi olmak için sayısal değerlerin objektif ve sistematik bir şekilde gözlemlenerek ölçüldüğü araştırmalardır (Burns ve Grove, 1993).

### 2.2. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, kullanılan veriler Avrupa Birliği Üye Ülkeleri listesinde yer alan ilk beş ve son beş üye ülkenin milli marşlarının incelenmesi ile elde edilmiştir. İncelemeler sonrasında belirlenen kategoriler başlığında yerleştirmeler yapılmıştır. Milli marşların, kategorilere yerleştirilmesinde her iki araştırmacı tarafından veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir.

İçerik analizi, metin/söylem içeriğinde yer alan temel bileşenleri sınıflandırma ve yorumlamak için kullanılan sistemli ve nesnel bir yöntemdir. Bir metnin veya görselin içerisinde sistemli bir biçimde belirlenen kategorilerin analizi için uygundur (Robert ve Bouillaget, 1997).

## 3. BULGULAR

Araştırmada yer alan üye ülkelere ait milli marşlar önce temel temalar, dini unsurlar, dil ve kimlik çeşitliliği ve kendine özgü olma genel başlıklarında çözümlenmiştir. Bunlar:

## Temel Temalar

AB'ye üye ülkelerin milli marşlarında şu ortak temalar öne çıkmaktadır:

**Bağımsızlık ve Özgürlük:** Çoğu milli marş, ulusal özgürlüğün korunmasını ve bağımsızlığın önemini vurgular. Örneğin, Fransa'nın La Marseillaise marşı, Fransız Devrimi'nin mücadele ruhunu yansıtır.

**Birlik ve Dayanışma:** Halkın bir araya gelmesi ve birlikte hareket etmesi teması sıkça işlenir. İtalya'nın marşı Il Canto degli Italiani (İtalyanların Şarkısı) bu duyguyu güçlü bir şekilde işler.

**Doğa ve Yurt Güzellikleri:** Ülkelerin doğal güzelliklerine duyulan sevgi, milli marşların önemli bir bölümünü oluşturur. Örneğin, 'nın marşı... (), doğayı ve vatan sevgisini anlatır.

**Tarih ve Kahramanlık:** Milli marşlarda tarihsel olaylara, kahramanlıklara ve ulusal kahramanlara yapılan göndermeler sıkça bulunur. ...'nın marşı ..., ulusun bağımsızlık mücadelesini işler.

## Dini Unsurlar

Bazı Avrupa ülkelerinin milli marşlarında dini referanslar bulunmaktadır:

İrlanda: Amhrán na bhFiann (Askerlerin Şarkısı), dolaylı olarak Tanrı'ya güveni vurgular.

Malta: L-Innu Malti (Malta Marşı), Tanrı'dan ülkeye rehberlik etmesini ve koruma sağlamasını ister.

Avusturya: Eski marşında Tanrı'ya atıf yapılırken, mevcut marşı (Land der Berge, Land am Strome) daha seküler bir yapıya sahiptir.

## Avrupa'daki Dil ve Kimlik Çeşitliliği

AB üyesi ülkeler, birçok farklı dil ve kültürel mirasa sahip olduğundan, milli marşlar dil açısından da çeşitlilik gösterir. Örneğin, Belçika'nın milli marşı La Brabançonne, Fransızca, Fflanmanca ve Almanca olarak söylenir, bu da ülkedeki dilsel çeşitliliği yansıtır.

Letonya'nın marşı Dievs, svētī Latviju! (Tanrı, Letonya'yı Korum!), halkın ulusal kimliğini Tanrı'ya olan bağlılıkla birleştirir.

## Avrupa Birliği'nin Kendine Özgü Marşı

Avrupa Birliği'nin kendine ait resmi bir milli marşı bulunmamakla birlikte, Beethoven'ın 9. Senfonisi'nden alınan Ode to Joy (Neşeye Övgü), AB'nin resmi ilahisi olarak kabul edilir. Bu marş, birlik, barış ve kardeşlik temasını işler ve ulus devletlerin ötesinde bir Avrupa kimliğini temsil eder.

Avrupa Birliği'ne (AB) katılan ilk ülkeler, 1951 yılında Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nu kuran Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İtalya ve Lüksemburg'dur. Birliğe en son katılan ülke ise 1 Temmuz 2013 tarihinde Hırvatistan olmuştur.

Her iki marş da vatanseverlik temasını işlerken, Almanya'nın marşı daha çok birlik, adalet ve özgürlük kavramlarına odaklanır. Hırvatistan'ın marşı ise ülkenin doğal güzellikleri ve halkının kahramanlıklarına vurgu yapar. Bu farklılıklar, her iki ülkenin tarihî ve kültürel önceliklerini yansıtmaktadır. Bu analiz, AB'ye katılan en eski ve en yeni ülkelerin milli marşlarının içerik açısından nasıl farklılıklar ve benzerlikler taşıdığını göstermektedir.

Avrupa Birliği'ne katılan en eski beş ülkenin milli marşları birlik, özgürlük, vatanseverlik, kahramanlık, barış vb. başlıklarda incelendiğinde elde edilen kategoriler ve içerik incelemeleri şöyledir:

### 3.1. Almanya: "Deutschlandlied" ("Almanya Şarkısı")

Almanya'nın milli marşı, 1841 yılında August Heinrich Hoffmann von Fallersleben tarafından yazılan ve Joseph Haydn'ın 1797'de bestelediği bir melodiye uyarlanan "Deutschlandlied" dir. Marşın üçüncü kıtası, günümüzde Almanya'nın resmi milli marşı olarak kabul edilmektedir.

İçerik Analizi:

- **Birlik ve Özgürlük:** Marşın üçüncü kıtası, Almanya'nın birlik, adalet ve özgürlüğe olan bağlılığını vurgular:

"Einigkeit und Recht und Freiheit Für das deutsche Vaterland!"

(Birlik ve adalet ve özgürlük Alman vatani için!)

- **Vatanseverlik:** Alman halkının vatanına olan sevgisi ve bağlılığı dile getirilir.
- **Barışçıl Amaçlar:** Marş, Almanya'nın barışçıl hedeflerini ve ulusal birliğini ön plana çıkarır.

### 3.2. Fransa: "La Marseillaise"

İçerik Analizi:

- **Devrim ve Mücadele:** Marş, Fransız Devrimi sırasında yazılmış olup, devrimci ruhu ve mücadele çağrısını yansıtır.
- **Vatanseverlik:** Fransız halkının vatanına olan derin sevgisi ve bağlılığı dile getirilir.
- **Özgürlük:** Özgürlük için savaşa ve fedakârlık temaları işlenir.

### 3.3. İtalya: "Il Canto degli Italiani" ("İtalyanların Şarkısı")

İçerik Analizi:

- **Birlik ve Özgürlük:** Marş, İtalya'nın birleşme sürecini ve özgürlük mücadelesini anlatır.
- **Vatanseverlik:** İtalyan halkının vatanına olan sevgisi ve bağlılığı vurgulanır.
- **Kahramanlık:** İtalyanların cesareti ve fedakârlığı öne çıkarılır.

### 3.4. Belçika: "La Brabançonne"

İçerik Analizi:

- **Bağımsızlık ve Özgürlük:** Marş, Belçika'nın bağımsızlık mücadelesini ve özgürlüğe olan tutkusunu anlatır.
- **Vatanseverlik:** Belçika halkının vatanına olan sevgisi ve bağlılığı vurgulanır.
- **Birlik:** Farklı dil ve kültürlerle sahip bir ülke olarak, marşta ulusal birlik teması öne çıkar.

### 3.5. Hollanda: "Het Wilhelmus"

İçerik Analizi:

- **Sadakat ve Bağlılık:** Marş, Hollanda'nın İspanyol egemenliğine karşı mücadelesini ve Prens William'ın sadakatini anlatır.
- **Dini İnanç:** Marşta, Tanrı'ya olan inanç ve güven vurgulanır.
- **Vatanseverlik:** Hollanda halkının vatanına olan sevgisi ve bağlılığı dile getirilir.

Bu kurucu ülkelerin milli marşları, ortak temalar olarak vatanseverlik, özgürlük, birlik ve bağımsızlık gibi konuları işler. Her marş, kendi ulusal tarihî bağlamına ve kültürel özelliklerine göre bu temaları farklı şekillerde dile getirir. Örneğin, Fransa'nın "La Marseillaise" marşı devrimci bir mücadele çağrısı yaparken, Lüksemburg'un "Ons Heemecht" marşı daha çok ülkenin doğal güzelliklerine ve barışçıl yaşama vurgu yapar. Bu analiz, Avrupa Birliği'nin kurucu ülkelerinin milli marşlarının, ulusal kimliklerini ve değerlerini nasıl yansıttığını göstermektedir.

Avrupa Birliği'ne (AB) en son katılan ülkeler, 2004, 2007 ve 2013 yıllarında gerçekleşen genişleme dalgalarıyla birliğe dahil olmuşlardır. Bu bağlamda, birliğe katılan ülkelerin milli marşlarının içerik açısından incelenmesi, bu ülkelerin ulusal kimliklerini ve değerlerini anlamaya yardımcı olacaktır. Avrupa Birliği'ne katılan en yeni beş ülkenin milli marşları demokrasi, doğa unsurları, özgürlük, vatanseverlik, kahramanlık, barış vb. başlıklarda incelendiğinde elde edilen kategoriler ve içerik incelemeleri şöyledir:

### 3.6. Slovakya: "Nad Tatrou sa blýska" ("Tatra'nın Üzerinde Şimşek Çakıyor")

İçerik Analizi:

- **Milli Gurur ve Kahramanlık:** Marş, Slovak halkının özgürlük mücadelesini ve direniş ruhunu yansıtır.
- **Doğa Unsurları:** Slovakya'nın sembolü olan Tatra Dağları, ülkenin doğal güzelliklerini temsil eder.
- **Vatanseverlik:** Marş, Slovak halkının vatanına duyduğu derin sevgi ve bağlılığı ifade eder.

### 3.7. Slovenya: "Zdravljica" ("Sağlık İçin Şarkı")

İçerik Analizi:

- **Birlik ve Barış:** Marş, Slovenya halkının kardeşlik ve barış ideallerini ön plana çıkarır.
- **Evrensellik:** Slovenya'nın marşı, ulusal sınırların ötesine geçen bir dostluk ve dayanışma çağrısı yapar.
- **Şarap ve Mutluluk:** Marş, yaşamın tadını çıkarma ve birlikte kutlama temalarını işler.

### 3.8. Bulgaristan: "Mila Rodino" ("Sevgili Vatanım")

İçerik Analizi:

- **Doğa ve Güzellik:** Marş, Bulgaristan'ın dağları, Tuna Nehri ve doğasını över.
- **Kahramanlık ve Tarih:** Marş, Bulgar halkının kahramanlık geçmişine atıfta bulunur.
- **Vatanseverlik:** Bulgar halkının vatanına olan derin sevgisi ve bağlılığı vurgulanır.

### 3.9. Romanya: "Deşteaptă-te, române!" ("Uyan, Rumen!")

İçerik Analizi:

- **Özgürlük ve Direniş:** Marş, özgürlük mücadelesine ve halkın uyanışına güçlü bir çağrı yapar.
- **Tarihi Kahramanlıklar:** Rumen halkının geçmişteki kahramanlıkları vurgulanır.
- **Milli Bilinç:** Marş, Rumen halkını birliğe ve bağımsızlık mücadelesine teşvik eder.

### 3.10. Hırvatistan: "Lijepa naša domovino" ("Güzel Vatanımız")

#### İçerik Analizi:

- **Doğa ve Güzellik:** Hırvatistan'ın doğal güzelliklerine ve zenginliklerine övgüyle başlar.
- **Vatanseverlik:** Halkın vatanına olan sevgisini ve bağlılığını ifade eder.
- **Barış ve Özgürlük:** Marş, ülkenin bağımsızlığına ve barışa olan bağlılığını ifade eder.

Avrupa Birliği'nin üye en eski beş ülkesinin ortak temaları incelendiğinde vatanseverlik, doğal güzellikler ve halkın kahramanlık mücadelelerinin önemli yer tuttuğu görülmektedir. Avrupa Birliği'nin üye en eski beş ülkesinin farklılıkları incelendiğinde, Slovenya'nın marşı evrensel barış ve dostluk temasına daha fazla vurgu yaparken, Romanya'nın marşı özgürlük mücadelesine ve milli uyanışa, dinini inanca güçlü bir çağrı yapmaktadır. Her iki marş da vatanseverlik temasını işlerken, Romanya'nın marşı özgürlüğe odaklanırken, Bulgaristan'ın marşı ülkenin doğal güzelliklerine ve kahramanlık geçmişine vurgu yapar. Bu farklılıklar, ülkelerin tarihî ve kültürel önceliklerini ortaya koymuştur.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin milli marşları, hem kültürel hem de kültürel anlamda derin bir bilgiye sahiptir. İncelenen Avrupa Birliği'ne en eski ve en yeni üye olan ülkelerin milli marşları, geniş kapsamlı ve farklı toplumsal değerleri yansıtmaktadır.

Avrupa Birliği'nin en eski ve en yeni beş ülkenin milli marşlarının içerik açısından incelendiğinde, AB'nin çok kültürlü olduğu ve farklı tarihsel süreçlerde milli bilincin nasıl şekillendiğinin ortaya çıktığı görülmektedir. Eski üyeler, genellikle bilgi birikimi ve ulusal birliğe odaklanırken, yeni üyeler ise özgürlüklerin mücadelesi ve milliyetçilik temalarına daha fazla vurgu yapmaktadır. En eski üyeler arasında yer alan Almanya'nın, Fransa'nın, İtalya'nın, Belçika'nın ve Hollanda'nın milli marşları, birliği, özgürlüğü ve halkların kardeşliğini vurgulamaktadır. En yeni üyeler olan Slovakya, Slovenya, Bulgaristan, Romanya ve Hırvatistan gibi ülkelerin marşları genellikle, halkların mücadelesi ve vatan sevgisi gibi temaları işlemektedir.

En eski üye ülke olan Almanya'nın milli marşı "*Deutschlandlied*" , en yeni üye ülke olan Hırvatistan'ın milli marşı "*Lijepa naša domovino*" ayrıca incelendiğinde her iki ülkenin milli marşları, farklı kültürel yaşam koşullarındaki ve iletişim bağlamlarındaki şekillenmeleri göstermektedir. Ayrıca, halklarının birliğini, ayrılıklarını ve özgürlüklerini de vurgulamaktadır. Almanya'nın marşı daha çok güncel bir evrimi ve modern devlet anlayışını yansıtırken, Hırvatistan'ın marşı, ulusal mücadelesine ve ulusallığı odağına almaktadır.

Sonuç olarak, Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin milli marşları, ulusal kimliklerin, geniş kapsamlı ve toplumsal değerlerin önemli birer bölümüdür. Eski üyeler, ulusal birleşme ve özgürlük temalarına odaklanırken, yeni üyeler daha çok sayıdaki mücadeleyi ve ulusal gurura vurgu yapmaktadır. AB'nin bir araya getirdiği bu çeşitlilik, hem ortak hem de benzersiz değerlerin harmanlandığı bir kültürel zenginlik sunmaktadır. Milli marşların ülkelerin geçmişten gelen önemli unsurlarını, tarihsel tecrübelerini ve milletlerini birleştiren bir süreci de içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5. KAYNAKLAR

- Bilici, N.(2006). AB'de ekonomik bütünleşme ve Türkiye'nin entegrasyonu, *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*,5(20).
- Burns, N., & Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization* (2nd Ed.). Elsevier Science Health Science.

European Union. (2023). History of the EU. [https://europeanunion.europa.eu/principles-countries-history/history-eu\\_en](https://europeanunion.europa.eu/principles-countries-history/history-eu_en) adresinden alındı.

Kıraç, S., & İlhan, B (2010). Avrupa birliği oluşum süreci ve ortak politikalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 193-194.

Robert, A. D., & Boullaguet, A. (1997). *Analyse de contenu*. Paris: P.U.F.

**ANALYSIS OF THE SLOGANS OF THE WORLD'S TOP 100 UNIVERSITIES**  
**DÜNYANIN İLK 100 ÜNİVERSİTESİNİN SLOGANLARINA**  
**İLİŞKİN BİR ÇÖZÜMLEME**

**Fazilet TAŞDEMİR<sup>1</sup>, Ömay ÇOKLUK-BÖKEOĞLU<sup>2</sup>**  
**Hüseyin ATASEVEN<sup>3</sup>**

**<sup>1</sup>Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,**

**ORCID: 0000-0002-0430-9094**

**<sup>2</sup> Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi,**

**ORCID:0000-0002-3879-9204**

**<sup>3</sup>Öğr. Gör, Karabük Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu,**

**ORCID:0000-0001-9992-4518**

**Özet**

Bu araştırmanın amacı, 2024 yılında dünya çapında yapılan sıralamada ilk 100 içerisinde yer alan üniversitelerin sloganlarının (ya da mottolarının) incelenmesi ve çözümlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle “Times Higher Education 2024 Dünya Üniversiteler Sıralaması” temel alınarak dünya sıralamasında ilk 100’de yer alan üniversitelerin listesi elde edilmiştir. Ardından tüm üniversitelerin resmî web sitelerinde yer alan sloganlarına ulaşılmış ve bu sloganların çözümlenmesine çalışılmıştır. Tekil tarama modeli ile uyumlu bu çalışmanın verileri, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Üniversitelerin sloganları, araştırmacılar tarafından birkaç kez okunarak, ayrı ayrı incelenmiş ve ardından “bilim ve bilgi”, “özgür ve yaratıcı düşünce”, “eğitim ve gelecek”, “motivasyon, ilham ve cesaret”, “kariyer ve istihdam”, “inanç ve ahlaki değerler”, “toplum ve insanlık için hizmet” kategorileri üzerinde uzlaşmıştır. Öncelikle 100 üniversitenin sloganlarının hangi kategorilerde yer aldığına dair bir frekans tablosu oluşturulmuş ve ardından her bir kategori için slogan örnekleri sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, üniversitelerin büyük çoğunluğunun sloganlarının “bilgi ve bilim” temalı olduğunu, “özgürlük ve yaratıcı düşünce” ve “inanç ve yaratıcı düşünce” temasının da sıkça vurgulandığını ortaya çıkartmıştır. Verilerin analizinde üniversitelerin sahip olduğu sloganların “bilgi ve bilim” kategorisinde %28, “özgür ve yaratıcı düşünce” kategorisinde %21, “eğitim ve gelecek” kategorisinde %7, “motivasyon ve ilham/cesaret” kategorisinde %8, “kariyer ve istihdam” kategorisinde %6, “inanç ve ahlaki değerler” kategorisinde %20 ve “toplum ve insanlık için hizmet” kategorisinde %10 toplandığı görülmektedir. Üniversitelerin sloganları, onların misyon, vizyon ve değerlerini yansıtan önemli bir iletişim aracıdır. Bu sloganlar, üniversitelerin temel felsefelerini ve toplum üzerindeki etkilerini daha iyi anlamaya yardımcı olmaktadır. Dünyanın önde gelen üniversitelerinin sloganlarının, bu üniversitelerin yalnızca akademik değerlerini değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluklarını ve geleceğe dair taahhütlerini de gözler önüne serdiği ifade edilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, daha fazla sayı ve özellikle üniversite incelenerek, ulusal, bölgesel, kültürel vb. özellikler açısından gözlenen farklar ortaya konabilir.



**Anahtar kelimeler:** Slogan, motto, üniversite sıralamaları, içerik çözümlemesi

## Abstract

The aim of this study is to analyze and analyze the slogans (or mottoes) of the universities ranked in the top 100 in the world ranking in 2024. For this purpose, firstly, the list of universities ranked in the top 100 in the world ranking was obtained based on the “Times Higher Education 2024 World University Rankings”. Then, the slogans of all universities on their official websites were accessed and these slogans were analyzed. The data of this study, which is compatible with the single survey model, were analyzed by content analysis. The slogans of the universities were read several times by the researchers and analyzed separately, and then the categories of “science and knowledge”, “free and creative thinking”, “education and future”, “motivation, inspiration and courage”, “career and employment”, “faith and moral values”, “service for society and humanity” were agreed upon. First of all, a frequency table was created to show the categories in which the slogans of 100 universities fall, and then examples of slogans for each category were presented. The findings of the study revealed that the slogans of the majority of the universities were themed around “knowledge and science”, while the themes of “freedom and creative thinking” and “faith and creative thinking” were also frequently emphasized. The analysis of the data shows that 28% of the slogans of universities are grouped under the category of “knowledge and science”, 21% under the category of “free and creative thinking”, 7% under the category of “education and future”, 8% under the category of “motivation and inspiration/encouragement”, 6% under the category of “career and employment”, 20% under the category of “faith and moral values” and 10% under the category of “service for society and humanity”. Slogans of universities are important communication tools that reflect their mission, vision and values. These slogans help to better understand the basic philosophies of universities and their impact on society. It can be stated that the slogans of the world's leading universities reveal not only their academic values but also their social responsibilities and commitments to the future. In future studies, more universities can be examined and the differences observed in terms of national, regional, cultural, etc. characteristics can be revealed.

**Keywords:** Slogan, motto, university rankings, content analysis

## 1. GİRİŞ

Dünyanın en iyi üniversiteleri, akademik mükemmeliyet, araştırma olanakları, öğretim kalitesi, öğrenci desteği ve küresel etkileşim gibi bir dizi özellik açısından diğer üniversitelerden ayrılmakta ve ön plana çıkmaktadır. Bu üniversiteler, genellikle öğrencilerine dünya çapında geçerli ve prestijli bir eğitim sunar; araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde lider bir rol üstlenir ve gerek yerel ve ulusal gerek evrensel düzeyde önemli katkı ve hizmetler sunarlar. Üniversitelerin kalitesine ilişkin yapılan sıralamalar da bu faktörler dikkate alınarak yapılmaktadır. Üniversiteler; akademik başarıları, güçlü araştırma altyapıları, küresel düzeydeki etkileşimleri, sundukları destek hizmetleri, kapsayıcı ortamlara sahip olmaları ve topluma ve insanlığa olan katkıları vb. özellikleri ile dünya sıralamasında konumlanır, statü ve saygınlık kazanırlar. Aşağıda kısaca bu özelliklere değinilmiştir.

**Akademik Mükemmeliyet:** En iyi üniversiteler, akademik başarıları ve öğretim kalitesi ile öne çıkarlar. Bu üniversiteler, dünya çapında tanınan akademik kadrolara sahip olup, öğrencilerine derinlemesine ve ileri düzeyde eğitim olanakları sunarlar. Öğretim üyeleri, alanlarında lider isimlerdir ve birçoğu uluslararası ödüller almış profesyonellerdir. Örneğin, Harvard Üniversitesi, akademik mükemmeliyet ve prestij ile tanınır (Dill, 2003).

**Araştırma Olanakları ve Yenilikçilik:** Dünyadaki en iyi üniversiteler, genellikle güçlü araştırma altyapısına ve büyük araştırma projelerine ev sahipliği yapar. Bu üniversiteler, bilimsel yenilikleri ve teknolojik gelişmeleri destekler, teşvik eder ve çoğu kez önemli bilimsel buluşların yapıldığı kurumlardır. Stanford Üniversitesi ve Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT), dünya çapında büyük araştırma projeleri ve inovasyonlarla tanınır (Marginson, 2017).

**Küresel Etkileşim ve İleri Düzey Uluslararası İlişkiler / Etkileşim:** Dünyadaki en iyi üniversiteler, küresel düzeyde etkileşim içinde olan, farklı kültürleri ve uluslararası öğrencileri kabul eden kurumlardır. Bu üniversitelerin sahip olduğu küresel perspektif, öğrencilere farklı bakış açılarını keşfetme fırsatı sunar. Örneğin, Oxford Üniversitesi ve Cambridge Üniversitesi, küresel çapta tanınmış, uluslararası öğrenciler ve öğretim üyeleri çeken üniversitelerdendir (Sursock & Smidt, 2010).

**Öğrenci Destek Hizmetleri ve Kariyer Fırsatları:** Dünyadaki en iyi üniversiteler, öğrencilere eğitim sürecinde çeşitli destek hizmetleri sunar. Bu destekler; akademik danışmanlık, kariyer rehberliği, sağlık hizmetleri ve psikolojik destek vb. hizmetleri kapsar. Ayrıca öğrencilerine, mezuniyet sonrası güçlü bir iş ağı sunmak suretiyle kariyer fırsatları sağlarlar. Harvard ve Stanford, bu konuda örnek gösterilebilecek üniversitelerdendir (Gautam & Chou, 2013).

**Çeşitlilik ve Kapsayıcılık:** Dünyadaki en iyi üniversiteler, farklı kültürlerden, coğrafyalardan ve sosyoekonomik geçmişlerden gelen öğrencileri kabul eder ve kapsayıcı bir ortam yaratır. Bu üniversiteler, çeşitliliği bir zenginlik olarak görür ve öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarını teşvik eder ve onları cesaretlendirir. Bu özellik, üniversitenin küresel çapta etkisini artırır ve toplumun farklı kesimlerinden gelen öğrencilerin akademik başarılarını destekler. Örneğin, California Üniversitesi (Berkeley), farklı öğrenci gruplarını kabul etme konusunda önemli bir başarıya sahiptir (Boudah, 2007).

**Toplumsal Katkı ve Sorumluluk:** Dünyadaki en iyi üniversiteler, topluma olan katkıları ile tanınırlar. Bu üniversiteler, sosyal sorumluluk projeleri, çevresel sürdürülebilirlik çalışmaları ve küresel sağlık gibi alanlarda önemli araştırmalar yaparlar. Birçok üniversite, öğrencilere, yerel ve küresel sorunlara duyarlı bireyler olma duyarlılığını kazandırmaya çalışır. Örneğin Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT), çevre bilinci ve toplumsal sorumluluk konularında yaptığı çalışmalarla dikkat çeken bir üniversitedir (Edwards, 2009).

Üniversitelerin sloganları, kurumların adeta dışa açılan yüzünü oluşturan kısa ve öz ifadelerdir. Bu sloganlar, üniversitenin misyonu, vizyonu, geniş kapsamlılığı vb. hakkında gerek akademik topluluklara gerek genel topluma önemli bilgiler sunan bir tanıtım aracı olma özelliğini taşır.

En genel tanımı ile slogan, değerleri ve mesajları ifade eden, genellikle kısa, akılda kalıcı ve etkili bir cümle ya da ifadedir. Sloganlar, bir hedef kitleye hitap ederek, belirli bir düşünceyi, duyguyu ya da çağırışı iletmek amacıyla da kullanılır. İyi bir slogan, genellikle basit, öz ve hedef kitlenin beklentilerine hitap eder. Sloganlar, politikada, sosyal hareketlerde veya büyük organizasyonların ve kuruluşların tanıtımında kullanılır. Amaçları, bir organizasyonu hızlı ve etkili bir şekilde tanıtmak, hatırlanmasını ve akılda kalmasını kolaylaştırmak ve belli bir duygusal etki yaratmaktır (Işık, 2019).

Yukarıda da vurgulandığı üzere, sloganlar her örgüt gibi üniversitelerin tanıtımında da önemli roller üstlenir ve aslında çok şeyi özetlerler. Bu önemler göz önüne alınarak bu çalışmada, 2024 yılında dünya çapında sıralamada ilk 100 içerisinde yer alan üniversitelerin sloganlarının incelenmesi ve çözümlenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

2024 yılında dünya çapında sıralamada ilk 100 içerisinde yer alan üniversitelerin sloganlarının (ya da mottolarının) incelenmesi ve çözümlenmesini amaçlayan bu çalışma, tekil tarama modeli ile uyumludur. Tekil tarama modelleri, araştırmanın tek bir değişkene odaklanması ve belirli bir andaki /zamandaki durumunun ya da bir dönemdeki değişiminin incelendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir.

### 2.2. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına yönelik olarak öncelikle “Times Higher Education-2024 Dünya Üniversiteler Sıralaması”(https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking) temel alınarak dünya sıralamasında ilk 100’de yer alan üniversitelerin listesi elde edilmiştir. Ardından tüm üniversitelerin resmi web sitelerinde yer alan sloganlarına ulaşılmış ve bu sloganların içerik analizi ile çözümlenmesine çalışılmıştır. İçerik analizi, metinlerden, görsellerden ya da sesli materyallerden veriler toplayarak bu materyalleri sistematik bir şekilde çözümlmek için kullanılan bir analiz yöntemidir. İçerik analizi tekniği kullanılarak belirlenen metinlerin, belgelerin, dokümanların, içeriklerin vb. belli kurallar dahilinde nesnel bir şekilde analizi yapılabilmektedir (Fiske,1996).

Üniversitelerin sloganları, araştırmacılar tarafından okunarak, ayrı ayrı incelenmiş ve ardından “bilgi ve bilim”, “özgür ve yaratıcı düşünce”, “eğitim ve gelecek”, “motivasyon, ilham ve cesaret”, “kariyer ve istihdam”, “inanç ve ahlaki değerler”, “toplum ve insanlık için hizmet” ve benzeri bazı kategoriler üzerinde uzlaşmıştır. Öncelikle 100 üniversitenin sloganlarının hangi kategorilerde yer aldığına dair bir frekans tablosu oluşturulmuş ve ardından her bir kategori için slogan örnekleri sunulmuştur.

## 3. BULGULAR

Dünyanın ilk 100 üniversitesinin sloganlarının genellikle üniversitenin misyonunu, vizyonunu, değerlerini ve hedeflerini yansıtan kısa, güçlü, ilham verici ve çarpıcı ifadelerden oluştuğu söylenebilir. Bu bölümde öncelikle 100 üniversitenin sloganlarının hangi kategorilerde yer aldığına dair bir frekans tablosu ve ardından her bir kategori için slogan örnekleri sunulmuştur.

**Tablo 1**

Dünyanın ilk 100 üniversitesinin sloganlarının kategorilere göre dağılımı

Kategori	f	Üniversite Örnekleri
Bilgi ve Bilim	28	Harvard, Fudan, Michigan, Oslo
Özgür ve Yaratıcı Düşünce	21	Lund,Minnesota, Tokyo, École Normale Supérieure
Eğitim ve Gelecek	7	Melbourne, Ohio State,Cornell, urdue
Motivasyon ve İlham / Cesaret	8	Trinity College, Zhejiang, Sussex, Nottingham
Kariyer ve İstihdam	6	Nottingham, Nanyang, National Taiwan, Birmingham
İnanç ve Ahlaki Değerler	20	Yale, Oxford, Duke, Washington
Toplum ve İnsanlık İçin Hizmet	10	Zurich ,Glasgow, Princeton, Hong Kong

Toplam 100

Tablo 1 incelendiğinde üniversitelerin sahip olduğu sloganların “Bilgi ve Bilim” kategorisinde %28, “Özgür ve Yaratıcı Düşünce” kategorisinde %21, “Eğitim ve Gelecek” kategorisinde %7, “Motivasyon ve İlham / Cesaret” kategorisinde %8, “Kariyer ve İstihdam” kategorisinde %6, “İnanç ve Ahlaki Değerler” kategorisinde %20 ve “Toplum ve İnsanlık İçin Hizmet” kategorisinde %10 toplandığı görülmektedir. Tüm kategorilere ilişkin slogan örnekleri tablolar halinde sırasıyla yer almaktadır.

### 3.1. “Bilgi ve Bilim” Kategorisi

Pek çok üniversitenin, bilgiye, bilimsel bilgi üretimine, araştırmaya ve bilimsel yeniliklere odaklanan sloganlara sahip olduğu gözlenmiştir. Bu sloganlara ilişkin örnekler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

“Bilgi ve bilim” kategorisinde yer alan slogan örnekleri

Sloganın Türkçe Çevirisi	Orijinal Slogan	Üniversite
“Bilimsel Bilgi, İmparatorluğun En Büyük Zaferi ve Koruyucusudur”	'Scientia imperii decus et tutamen'	Imperial College London
"Hakikat / Gerçeklik"	“Veritas”	Harvard University
“Gerçek sizi Özgürleştirecek”	“Veritas vos Liberabit”	Johns Hopkins University
“Vatan, Bilim ve Başarı İçin”	“Pour la Patrie, les Sciences et la Gloire”	Institut Polytechnique de Paris
“Bilim ve Sanat”	“Science and Art”	KTH Royal Institute of Technology
"Bırak Bilgi Büyüsün, İnsan Hayatı Zenginleşsin"	“Crescat scientia; vita excolatur”	The University of Chicago
“Sanat, Bilgi, Gerçeklik”	“Artes, Scientia, Veritas”	University of Michigan-Ann Arbor (UMich)
“Bilim ve Çalışma, Sorgulama ve Zorlanma”	“Scientia et studium, quaestio et cogitatio”	Fudan University
“Bilgi, bilgelik İnsanlık”	“Cognitio Sapientia Humanitas”	University of Manchester
“Bilgi, Eylem, Yenilik”	"Savoir, agir, innover"	Paris-Saclay University
"Değişen Bir Gökyüzünün Altında Aynı Zihin."	“Sidere mens eadem mutato”	Sydney University
Hakikat Sizi Özgür Kılacaktır”	"The Truth Shall Make You Free", "	California Institute of Technology (Caltech)
“Gerçek."	"Veritas"	Sorbonne University

"Teknolojik Üniversite."	Bilimlerde	"Die Universität in der Technologischen Wissenschaft",	Karlsruhe Institute of Technology (KIT)
"Bilim ve Çalışma, Sorgulama ve Zorlanma"		"Scientia et studium, quaestio et cogitatio"	Fudan University
"Bilgi Güçtür."		"Kunnskap er makt"	Oslo University

### 3.2. "Özgür ve Yaratıcı Düşünce" Kategorisi

Özgür ve yaratıcı düşüncenin desteklenmesi, sloganlarda sıklıkla vurgulanan bir başka temadır. Bu kategoride yer alan sloganlara ilişkin örnekler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

"Özgür ve yaratıcı düşünce" kategorisinde yer alan slogan örnekleri

Slogannın Türkçe Çevirisi	Orijinal Slogan	Üniversite
"Özgürlük Rüzgarları Esiyor"	"Die Luft der Freiheit weht"	Stanford University
"Işık, Özgürlük"	"Lux, libertas"	University of North Carolina at Chapel Hill
"Hakikat / Gerçeklik ve özgürlük"	"Truth and freedom"	Yonsei University (Seoul campus)
"Olayların nedenlerini bilmek"	"Rerum cognoscere causas"	London School of Economics and Political Science (LSE)
"Özgürlük Ruhu."	"自由の精神" (Jiyū no seishin),"	Kyoto University
"Bizi Özgür Kılan Bilgidir."	"Det är kunskap som gör oss fria"	Lund University
"Işık, Bilgi, Özgürlük."	"Lūmen, Legen, Libertatem"	Minnesota University
"Akademik Özgürlük"	"学問の自由" (Gakumon no jiyū)"	Tokyo University
"Yarat, Öğret, Yenilik Yarat."	"Create, Teach, Innovate."	École Normale Supérieure, Paris
"Işık ve Hakikat"	"Lux et Veritas"	National University of Singapore

### 3.3. "Eğitim ve Gelecek" Kategorisi

Öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerine yapılan vurgu ön plandadır. Bu kategoride yer alan sloganlara ilişkin örnekler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

"Eğitim ve gelecek" kategorisinde yer alan slogan örnekleri

Slogannın Türkçe Çevirisi	Orijinal Slogan	Üniversite
"Bilgi ve Çok Çalışmayla"	"Scientia ac Labore"	Queensland University

---

“Gelecek nesillerin saygısını kazanma”	“Grow in the esteem of future generations”	Melbourne University
“Vatandaşlık Eğitimi”	“Disciplina in civitatem”	Ohio State University
“Herkesin Her Konuda Eğitimi Alabileceği Bir Kurum”	“I would found an institution where any person can find instruction in any study”	Cornell University
“Geleceği Düşünmek”	“Zukunft denken”	RWTH Aachen University
"Eğitim, Yenilik ve Araştırma"	"Education, Innovation and Research"	Purdue University
"Doğruluk Bilim, Yüksel ve Yeryüzüne Parla"	Sol Iustitiae Illustra Nos"	Rutgers University

---

### 3.4. “Motivasyon ve İlham / Cesaret” Kategorisi

Bazı üniversiteler, öğrencileri geleceğe dair ilham veren ifadelerle motive etmeyi amaçlamaktadırlar. Bu kategoride yer alan sloganlara ilişkin örnekler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5**

“Motivasyon ve ilham / cesaret” kategorisinde yer alan slogan örnekleri

---

Sloganın Türkçe Çevirisi	Orijinal Slogan	Üniversite
“Bir Ağaç Gibi Çağlar Boyunca”	“Velut arbor ævo”	Toronto University
“Emek Her Şeyi Fetheder.”	"Opus Omnia Vincit"	Nebraska-Lincoln University
"Sabret ve Üstün Gel"	"Perstare et praestare”	Trinity College Dublin
"Gerçeği Ara ve Yeniliği Takip Et"	"求是创新"	Zhejiang University
"Kendi Kanatlarıyla Uçar."	"Alis volat propriis"	Sussex University
"İlerlemek"	"Avancez”	Chalmers University of Technology
“Kendini Fetheden Kazanır"	"Vincit qui se vincit”	Nottingham University
"Övülmeyi Hak Et"	"Deserve to be praised"	University of Southern California (USC)

---

### 3.5. “Kariyer ve İstihdam” Kategorisi

Bazı üniversiteler, mezunlarının kariyer gelişimleri, mezuniyet sonrası istihdam ve iş yaşamındaki başarılarına odaklanan sloganlara sahiptirler. Bu kategoride yer alan sloganlara ilişkin örnekler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6**

“Kariyer ve istihdam” kategorisinde yer alan slogan örnekleri

Sloganın Türkçe Çevirisi	Orijinal Slogan	Üniversite
"Küresel Liderler Hazırlanıyor"	"Preparing Global Leaders"	Columbia University
"Çalışarak Her Şey Artar ve Büyür."	"Grandescunt Aucta Labore"	McGill University
"Kendini Fetheden Kazanır"	"Vincit qui se vincit"	Nottingham University
"Ulus İnşası, Dünyayı Değiştirme"	"Nation Building, World Changing,"	Nanyang Technological University (NTU)
"Gerçek, İyilik, İlerleme"	"Veritas, Benevolentia, Progressus"	National Taiwan University (NTU)
"Geleceği Şekillendirmek"	"Shaping the future"	Birmingham University

### 3.6. "İnanç ve Ahlaki Değerler" Kategorisi

Özellikle köklü ve dini geçmişe sahip üniversiteler, manevi değerlere vurgu yapar. Bu kategoride yer alan sloganlara ilişkin örnekler Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

"İnanç ve ahlaki değerler" kategorisinde yer alan slogan örnekleri

Sloganın Türkçe Çevirisi	Orijinal Slogan	Üniversite
"Işık ve Hakikat"	"Light and Truth"	Yale University
"Tanrı Benim Işığımıdır"	"Dominus Illuminatio Mea"	Oxford University
"Ahlâk Yoksa Yasalar Hiçbir İşe Yaramaz"	"Leges sine Moribus vanae"	Pennsylvania University
"Bilgelik ve Din"	"Eruditio et Religio"	Duke University
"Tanrı, Işığımızdır"	"Numen Lumen"	Wisconsin-Madison University
"Tanrı'dan Umutluyuz"	"In Deo Speramus"	Brown University
"Doğrulukla, Güçle"	"Per Veritatem Vis"	Washington University
"Öğrenme, Erdem, Dindarlık"	"Learning, Virtue, Piety"	Boston University
"Tanrının Sözü Önümüze Işıktır"	"The word of the Lord is a light for our feet"	Groningen University
"Tanrının Eseri, Hakikat, Bilgi"	"Opus Dei, veritas, scientia"	Copenhagen University
"İnanın ki, Akıl Erdirebilesiniz"	"Crede, Ut intelligas"	Paris University
"Bilgelik ve Erdem."	"Sapientia ve Virtus"	Hong Kong University
"Öğrenme ve Din."	"Eruditio et Religio"	Leeds University

### 3.7. “Toplum ve İnsanlık İçin Hizmet” Kategorisi

Üniversiteler, topluma ve insanlığa hizmet etme misyonlarını yansıtan ifadeler kullanılmaktadır. Bu kategoride yer alan sloganlara ilişkin örnekler Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8**

“Toplum ve insanlık için hizmet” kategorisinde yer alan slogan örnekleri

Sloganın Türkçe Çevirisi	Orijinal Slogan	Üniversite
“Daha İyi Bir Toplum İçin Etki Yaratmak”	“Impact for a better society”	Delft University of Technology
“Öz disiplin ve Sosyal Bağlılık”	“Self-discipline and Social Commitment”	Tsinghua University
“İnsan Sağlığını İyileştirmek”	“To improve human health”	Karolinska Institute
“Bir Yeryüzü-Birçok Dünya”	"One Earth-Many Worlds"	Zurich University
“Gerçeğin Yolu Yaşamdır”	“Via Veritas Vita”	Glasgow University
“Saygı İnsanın Rehberi Olsun”	"Stat homini verecundia"	Montréal University
“Ulusun Hizmetinde ve Bütün Ulusların Hizmetinde”	“In the Nation's Service and in the Service of All Nations	Princeton University
"Bilgiyi İlerletmek, Yetenekleri Yetiştirmek ve İnsanlığın İyileştirilmesi İçin Bilgelik Yaratmak."	"To advance knowledge, to nurture talent, and to create wisdom for the betterment of mankind."	Hong Kong University of Science and Technology
"Kendini Güçlendirmeyi Asla Bırakma, Erdemle Her Şeyi Taşı."	"自强不息，厚德载物"("Zì qiáng bù xī, hòu dé zài wù")	Peking University
"Hayatı Daha İyi Hale Getirmek"	" Making Life Better "	Pennsylvania State University

Bu araştırmada, dünya genelindeki üniversitelerin sloganlarının çeşitli ana temalar altında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler, üniversitelerin sloganlarının sadece tanıtım amacı taşımadığını, aynı zamanda onların eğitimdeki ve toplumsal sorumluluklarındaki vizyonlarını yansıttığını göstermektedir. Üniversitelerin sloganları, yalnızca eğitimle ilgili amaçlarını değil, aynı zamanda ülkelerinin, insanlara ve küresel bakış açılarına olan katkılarını da öne çıkarmaktadır.

### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya genelindeki ilk 100 üniversitenin sloganlarının içerik analizi sonucunda, incelenen üniversitelerin sloganlarının büyük bir kısmının bilgi ve bilim odaklı olduğu görülmektedir.



Ayrıca, özgürlük ve yaratıcılık, eğitim ve gelecek, motivasyon ve ilham gibi diğer önemli kategoriler de sıklıkla vurgulanmaktadır. Dünya sıralamasındaki her üniversite, kendine özgü bir misyon ve değer seti etrafında şekillenen sloganlar kullanmaktadır. Her üniversitenin sloganı, akademik hedefleri ve kültürel mirasıyla uyumlu bir biçimde seçilmektedir. Marka değeri yüksek, uluslararası öğrenci potansiyeli çeken üniversiteler olarak dikkat çekmektedir.

Üniversiteler, bu sloganlar aracılığıyla hem akademik başarılarını hem de topluma olan katkılarını ifade etmektedirler. Üniversitelerin sloganları sadece bir tanıtım aracı değil, aynı zamanda üniversitenin kültürünü, akademik kimliğini ve küresel etkisini temsil etmektedir. Bu sloganlar, kurumların eğitim ve bilim dünyasında bıraktığı güçlü izlenimi ifade etmekte özlü ve güçlü mesajlar içermektedir. Araştırma sonuç olarak, üniversitelerin toplumsal rolü, bilimsel gelişim ve bireylerin kariyer yolculuklarına dair toplumsal beklentilere nasıl yön verdiklerini daha iyi anlamlandırmaya olanak sağlamaktadır. Üniversitelerin sloganları, yalnızca kurumların hedeflerini ve değerlerini yansıtmakla kalmamış, aynı zamanda öğrenci, öğretim üyeleri ve toplumla olan etkileşimlerini şekillendirip ve bu etkileşimlerin evrimine ışık tutmuştur.

Ayrıca üniversitelerin sloganlarının, küresel çapta yaygınlaşan bir eğitim ve araştırma ortamında önemli bir rol oynadığı da gözlemlenmiştir. Dünya sıralamasında üst sıralarda yer alan üniversiteler, genellikle gelişmiş, ilerici ve toplum üyelerine hizmet eden bir imaj yaratmayı hedeflemektedir. Bu üniversiteler, sloganlarında bilimsel süreçlerin ve toplumsal katkıların bolluğunu vurgularken, aynı zamanda öğrenciye odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir. Pek çok üniversite, sloganlarında yalnızca akademik mükemmeliyeti değil, aynı zamanda sosyal sorumluluk, kültürel çeşitlilik ve büyümeyi sürdürebilirlik gibi evrensel değerlere de yer vermektedir. Bu durum, üniversitelerin küresel eğitim ortamının sorumluluklarını ve topluma olan bağlılıklarını gösterirken, aynı zamanda daha geniş bir dünya görüşünün kazandırılmasını hedeflediğini ortaya koyuyor. Sloganlar, üniversitelerin yalnızca eğitim veren kurumlar olarak değil aynı zamanda dünyayı daha iyi bir yer haline getirmeye çalışan kurumlar olarak algılanmasına da yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda üniversitelerin sloganları, eğitim dünyasında her geçen gün artan güçlerini ve toplumsal katkılarını daha net bir şekilde ortaya koymaktadır.

## 5. KAYNAKLAR

- Boudah, D. J. (2007). *Research and Inquiry in Education: Methods and Techniques*. Pearson Education.
- Dill, D. D. (2003). University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education. *Higher Education*, 46(4), 401-416.
- Edwards, R. (2009). Higher Education and Social Responsibility: A Global Perspective. *Journal of Educational Policy*, 24(2), 131-147.
- Fiske, J. (1996). *İletişim Çalışmalarına Giriş*. Süleyman İrvan (Çeviren). Ankara: Ark Yayınları.
- Gautam, R., & Chou, C. J. (2013). Higher Education and Career Prospects: A Study of Students and Employers. *International Journal of Educational Management*, 27(6), 542-558.
- Işık, B. (2019). *Reklam ve Marka Yönetimi*. (2. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Marginson, S. (2017). The New World Order in Higher Education: Knowledge Economies and Global Networks. *Journal of Higher Education*, 88(5), 734-749.

Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. European University Association.

Times Higher Education 2024.(<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking>)

## OTİZM VE SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA OYUN TERAPİSİNİN KULLANIMI VE ÇOCUK GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Serkan NACAĞ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Öğrenci, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Davranış Bilimleri Anabilim Dalı, 0009-0008-9464-2747

### Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim, iletişim, dil becerileri ve davranışsal tepkilerde farklılıklar gösteren, erken çocukluk döneminde kendini gösteren nörogelişimsel bir durumdur. Dünya çapında otizmlili çocukların sayısı artarken, bu çocuklar için erken müdahale programları büyük bir önem taşımaktadır. Otizmlili çocuklarda erken yaşlarda uygulanan tedavi ve terapi yöntemlerinin, uzun vadede gelişimsel kazanımlar sağladığı bilinmektedir. Oyun terapisi uygulamalarının, özellikle sosyal beceriler, dil gelişimi, duygusal düzenleme ve bilişsel beceriler açısından çocuklar üzerinde önemli gelişimler sağladığı ortaya konulmuştur. Oyun terapisi, aynı zamanda terapist ile çocuk arasındaki güvenli bağın kurulmasını sağlar ve çocukların stresli durumlarla baş etme becerilerini güçlendirir. Bunun yanı sıra, oyun terapisi, çocukların kendilerini ifade etmeleri için güvenli bir alan sunarak, duygusal ve bilişsel engellerin aşılmasında önemli bir rol oynar. Yapılan araştırmalara göre, otizmlili çocukların oyun terapisi sayesinde sosyal becerilerinin geliştirilmesi, dil becerilerinin ilerlemesi, empati kurabilme yeteneklerinin artması ve çevrelerindeki insanlarla sağlıklı ilişkiler kurma becerilerinin güçlenmesi sağlanabilmektedir. Ayrıca, oyun terapisinin çocuğun öz düzenleme becerileri üzerinde de olumlu etkileri olduğu, çocukların duygusal tepkilerini daha sağlıklı bir şekilde yönetmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Oyun terapisi, çocukların duygusal olarak rahatlamalarına, özgüven kazanmalarına ve psikolojik bağlamda daha sağlıklı bir gelişim göstermelerine katkı sağlar.

Sonuç olarak, erken dönemde otizmlili çocuklar için oyun terapisi uygulanması, sosyal, dilsel, duygusal ve bilişsel gelişimleri destekleyici bir müdahale yöntemi olarak önem taşımaktadır. Oyun terapisi, otizmlili çocukların daha işlevsel sosyal etkileşimlerde bulunmalarına, iletişim becerilerini geliştirmelerine ve daha sağlıklı duygusal düzenleme yapmalarına yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra, oyun terapisinin terapistler, aileler ve eğitimciler arasında iş birliği gerektiren bir süreç olması, tedavinin etkinliğini artırmaktadır. Bu bağlamda, oyun terapisi, otizmlili çocukların gelişim sürecinde önemli bir yer tutmakta ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen bir tedavi yöntemi olarak geniş bir potansiyele sahiptir. Bu derleme çalışması, erken çocukluk döneminde otizmlili çocuklara yönelik oyun terapisinin etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu, oyun terapisi, erken müdahale, sosyal beceriler

### Abstract

Summary Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition that manifests itself in early childhood, showing differences in social interaction, communication, language skills and behavioral responses. As the number of children with autism is increasing worldwide, early intervention programs for these children are of great importance. It is known that

treatment and therapy methods applied at an early age in children with autism provide developmental gains in the long term. It has been revealed that play therapy practices provide important improvements on children, especially in terms of social skills, language development, emotional regulation and cognitive skills. Play therapy also ensures the establishment of a secure bond between the therapist and the child and strengthens children's ability to cope with stressful situations Decently. In addition, play therapy plays an important role in overcoming emotional and cognitive barriers by providing a safe space for children to express themselves. According to research, children with autism can improve their social skills, improve their language skills, increase their ability to empathize, and strengthen their ability to form healthy relationships with people around them thanks to play therapy. In addition, it has been observed that play therapy also has a positive effect on the child's self-regulation skills, and children begin to manage their emotional reactions in a healthier way. Play therapy contributes to the emotional relaxation of children, gaining self-confidence and showing a healthier development in a psychological context.

As a result, the application of play therapy for children with autism at an early stage is important as an intervention method that supports their social, linguistic, emotional and cognitive development. Play therapy helps children with autism to engage in more functional social interactions, improve communication skills, and make healthier emotional regulation. In addition, the fact that play therapy is a process that requires cooperation between therapists, families and educators increases the effectiveness of treatment. Dec. In this context, play therapy occupies an important place in the developmental process of children with autism and has a wide potential as a treatment method that can be adapted to the individual needs of children. This review study aims to investigate the effects of play therapy for children with autism in early childhood. Keywords: Autism spectrum disorder, play therapy, early intervention, social skills

**Keywords:** Autism spectrum disorder, play therapy, early intervention, social skills

## 1. GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), çocukluk döneminde görülen, sosyal etkileşim, iletişim, dil gelişimi ve davranışsal düzenleme ile ilgili zorluklar yaratan nörogelişimsel bir bozukluktur. Dünya genelinde otizmlili çocukların sayısındaki artış, bu alandaki müdahale ve tedavi yöntemlerinin önemini daha da artırmaktadır. Otizmlili çocukların erken yaşta tanı alması ve tedaviye başlanması, onların gelişimsel süreçlerinde olumlu değişiklikler yaratabilmektedir. Erken dönemde uygulanan müdahaleler, dil, sosyal etkileşim, duygusal düzenleme gibi alanlarda çocuğun gelişimini desteklerken, yaşam kalitesini de artırmaktadır (Ertem, 2006; Dawson et al., 2010).

Erken yaşta müdahalelerin bir parçası olarak, oyun terapisi, otizmlili çocukların sosyal becerilerini geliştirme, iletişim yeteneklerini artırma ve duygusal düzenlemelerini destekleme açısından önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Oyun terapisi, çocuğun doğal oyun davranışları üzerinden terapötik bir müdahale sağlar ve bu süreçte çocuk, kendisini ifade etme ve duygusal engellerini aşma fırsatı bulur (Landreth, 2012). Oyun, otizmlili çocuklar için, sosyal becerilerin geliştirilmesi, stresin yönetilmesi, dil becerilerinin artırılması gibi önemli hedeflerin ulaşılmasında kullanılan etkili bir yöntemdir. Oyun terapisi, terapistler ve ailelerin çocukla etkileşim kurarak bu süreçte rol aldığı bir terapötik ortam yaratır (Goldstein & Cisar, 2010).

Bu çalışma, erken çocukluk dönemindeki otizmlili çocuklar için oyun terapisinin etkilerini incelemeyi ve mevcut literatür üzerinden çocuk gelişimi ve terapi süreçlerine dair önemli bulgulara ulaşmayı amaçlamaktadır. Oyun terapisi, otizmlili çocukların bireysel ihtiyaçlarına

göre özelleştirilebilen bir yaklaşımdır ve bu, terapötik müdahalelerin etkinliğini artırmaktadır (Landa, 2007). Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişiminde kritik bir zaman dilimi olduğundan, bu dönemde yapılan müdahaleler çocuğun yaşamı boyunca devam edecek kalıcı değişiklikler yaratabilir. Otizmli çocuklar için oyun terapisi, çocukların sosyal dünyaya uyum sağlamasına yardımcı olurken, ailelerin de terapi sürecine dahil olmalarını sağlayarak, terapiyi daha etkili hale getirmektedir (Arıkan & Kuzu, 2018). Bu çalışmada, oyun terapisinin otizmli çocukların gelişim süreçlerindeki etkileri literatür taraması ışığında incelenmiş ve terapi sürecine dair önerilerde bulunulmuştur.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Otizm Spektrum Bozukluğu, geniş bir yelpazede semptomları olan bir durumdur ve çocukların gelişimini olumsuz etkileyebilir. Erken müdahale, otizmli çocukların gelişimsel zorluklarını aşmalarına yardımcı olabilir. Oyun terapisi, çocukların doğal oyun davranışları üzerinden psikolojik destek almasını sağlar ve sosyal, duygusal, dil ve bilişsel becerilerini geliştirebilir. Oyun terapisi teorisi, psikodinamik yaklaşımlardan ve humanist terapilerden etkilenmiştir (Landreth, 2012). Oyun terapisi, çocuğun özgürce ifade bulduğu, güvenli bir ortamda gerçekleşir ve çocukların duygusal düzenlemelerini, sosyal becerilerini, iletişimlerini geliştirmelerine olanak tanır (Goldstein & Cisar, 2010).

Erken dönemde yapılan oyun terapisi müdahalelerinin, çocukların empati kurma, kendini ifade etme, sosyal beceriler geliştirme ve duygusal dayanıklılık kazanma konusunda önemli etkiler sağladığı görülmüştür (Landa, 2007). Çalışmalar, otizmli çocuklarda oyun terapisi uygulamalarının, çocukların çevreleriyle daha sağlıklı etkileşimlerde bulunmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Ertem, 2006). Bu bölümde, otizmli çocuklar için oyun terapisinin önemini açıklayan temel teoriler ve oyun terapisi uygulamalarının altında yatan kuramsal yaklaşımlar tartışılacaktır.

#### 1.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Özellikleri

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim, iletişim, davranış ve ilgilerde belirgin zorluklarla karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur. Erken dönemde tanı koyma ve müdahale, çocuğun gelişim sürecindeki en kritik faktörlerdir (Ertem, 2006). OSB'nin temel özellikleri arasında tekrarlayıcı davranışlar, sınırlı ilgi alanları ve sosyal etkileşimde zorluklar yer alır. Bu bozukluk, çocukların çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarını zorlaştırır ve yaşam kalitelerini olumsuz etkiler. Erken müdahale, bu zorlukların üstesinden gelmek ve çocuğun gelişimsel potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için hayati önem taşır (Dawson et al., 2010).

#### 1.1.2. Erken Müdahale ve Gelişimsel Süreçler

Otizmli çocuklarda erken müdahale, çocuğun bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimine yardımcı olur. Yapılan araştırmalar, erken dönemde uygulanan terapilerin, çocukların uzun vadeli gelişiminde büyük farklar yaratabileceğini göstermektedir (Landa, 2007). Erken yaşta başlayan müdahaleler, özellikle sosyal etkileşim becerilerinin, dil gelişiminin ve duygusal düzenlemenin iyileşmesinde önemli etkiler sağlamaktadır. Bu dönemde uygulanan tedavi yöntemleri, otizmli çocukların okul öncesi yaşlarda daha sağlıklı bir gelişim sergilemelerine olanak tanır (Ertem, 2006).

#### 1.1.3. Oyun Terapisi ve Temel İlkeler

Oyun terapisi, çocukların oyun yoluyla kendilerini ifade etmelerini sağlayan bir terapötik müdahale biçimidir. Oyun, çocukların iç dünyalarını dışa vurdukları, duygusal ve bilişsel süreçlerini işledikleri bir araçtır. Oyun terapisinin temel ilkeleri, çocuğun güvenli bir ortamda özgürce kendini ifade etmesine olanak tanımak, duygusal engelleri aşmalarına yardımcı olmak

ve sosyal beceriler geliştirmelerine olanak sağlamaktır (Landreth, 2012). Oyun terapisi, çocukların doğal gelişim sũreçlerine saygı gũstererek, onların dũnyayı anlamalarına yardımcı olur.

#### 1.1.4. Oyun Terapisi ve Otizm

Otizimli çocuklar, genellikle sosyal etkileşimde ve iletişimde zorluk yaşarlar. Oyun terapisi, bu çocukların sosyal becerilerini geliştirmede ve dil becerilerini iyileştirmede etkili bir yũntem olarak kabul edilmektedir. Oyun, çocukların dũnya ile etkileşime girme, çevrelerini anlama ve sosyal normları õęrenme biçimidir. Oyun terapisinde, otizimli çocuklar oyun yoluyla sosyal beceriler kazanabilir, kendilerini ifade edebilir ve duygusal deneyimlerini anlamlandırabilirler (Goldstein & Cisar, 2010).

Birçok çalışma, otizimli çocukların oyun terapisi aracılığıyla daha işlevsel sosyal etkileşimlerde bulunduğunu, empati ve duygu dũzenleme becerilerinin arttığını gũstermektedir. Ayrıca, oyun terapisi, otizimli çocukların kendine gũven duymalarını ve õzgũven kazanmalarını sağlayarak, sosyal dũnyalarına daha sağlam bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olur (Landa, 2007; Ertem, 2006).

#### 1.1.5. Oyun Terapisi Modelleri

Oyun terapisi, çeşitli modeller ve yaklaşımlar kullanılarak uygulanabilir. Her bir model, çocuğun ihtiyaçlarına gũre õzelleřtirilmiř mũdahaleler sunar. Bu modellerden bazıları şunlardır:

- **Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi (Cognitive Behavioral Play Therapy):** Bu model, çocukların davranışlarını değiştirmek ve olumsuz dũřũnce kalıplarını kırmak için oyun terapisi kullanır. Bilişsel yeniden yapılandırma teknikleriyle çocukların oyun aracılığıyla daha sağlıklı dũřũnme ve davranma becerileri geliştirmeleri amaçlanır.
- **İlişkisel Oyun Terapisi (Relational Play Therapy):** Çocukların duygusal deneyimlerini anlamalarına yardımcı olan, terapistin çocukla gũvenli bir bağ kurmasına odaklanır. Bu model, çocuğun oyun yoluyla duygusal ifadelerini ve içsel dũnyasını keşfetmesine olanak tanır (Landreth, 2012).
- **Stratejik Oyun Terapisi (Strategic Play Therapy):** Bu modelde, terapist, çocuğun gelişimsel gereksinimlerine uygun hedefler belirler ve oyun aktiviteleri ile bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirir. Stratejik oyun terapisi, õzellikle sosyal beceri geliştirme ve davranışsal sorunları ele alma konusunda kullanılır (Goldstein & Cisar, 2010).

Her bir model, otizimli çocukların bireysel gereksinimlerine gũre õzelleřtirilebilir ve farklı terapũtik yaklaşımlar sayesinde etkinlik oranı artırılabilir.

#### 1.1.6. Oyun Terapisinin Etkileri ve Araştırmalar

Otizimli çocuklar ¼zerinde yapılan birçok araştırma, oyun terapisinin bu çocukların sosyal becerilerinde, dil gelişiminde, bilişsel sũrelerinde ve duygusal dũzenlemelerinde õnemli etkiler yarattığını ortaya koymuştur. ¼rneęin, yapılan çalışmalarda oyun terapisinin, otizimli çocukların gũz teması kurma, başkalarının duygusal ifadelerini anlama, empati geliştirme gibi sosyal becerilerde gũzle gũr¼l¼r iyileşmelere yol açtığı belirtilmiştir (Dawson et al., 2010). Ayrıca, oyun terapisinin otizimli çocukların dil gelişimine katkı sağladığı, kelime dağarcığını genişlettiği ve iletişim becerilerini artırdığı gũsterilmiřtir (Landa, 2007).

Oyun terapisinin aynı zamanda çocukların duygusal dũzenlemelerinde de etkili olduğu, çocukların stresle baş etme becerilerini kazandıkları ve kendilerine olan gũvenlerinin arttığı

gözlemlenmiştir (Ertem, 2006). Sonuç olarak, oyun terapisi, otizmliler için çocukların gelişim süreçlerinde önemli bir yer tutar ve terapinin başarısı, oyun yoluyla çocukların kendilerini ifade etme özgürlükleri ve güvenli bağ kurma becerileriyle doğrudan ilişkilidir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma, literatür taraması yöntemiyle yapılmıştır. Erken çocukluk dönemi ve otizmliler için oyun terapisi üzerine yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu terapilerin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Literatür taraması hem Türkçe hem de İngilizce kaynaklardan alınan verilerle yapılmıştır. Çalışmada kullanılan kriterler, 2010-2023 yılları arasındaki yayınlanan makaleler, kitaplar ve bilimsel dergilerle sınırlıdır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, erken çocukluk dönemindeki otizmliler için oyun terapisinin etkileri üzerine yapılan literatür taramasından elde edilen bulgular sunulacaktır. Bulgular, oyun terapisinin sosyal beceriler, dil gelişimi, duygusal düzenleme ve bilişsel beceriler gibi çeşitli gelişimsel alanlardaki etkilerini kapsamaktadır. Bu bulgular, yapılan araştırmaların analizine dayanarak, uygulama açısından önemli çıkarımlar sağlamaktadır.

### 3.1. Sosyal Beceriler Gelişimi

Oyun terapisi, otizmliler için çocuklarda en belirgin gelişimlerin yaşandığı alanlardan biri olan sosyal becerilerin iyileşmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar, otizmliler için çocukların sosyal etkileşimde ve başkalarıyla iletişim kurmada zorlandığını göstermektedir. Oyun terapisinde çocuklar, sosyal etkileşime girme, sosyal ipuçlarını anlama ve uygun sosyal davranışlar sergileme fırsatı bulurlar. Araştırmalar, oyun terapisinin otizmliler için çocukların sosyal katılımını artırdığını, göz teması kurma, jest ve yüz ifadelerini kullanma, sırayla oyun oynama gibi sosyal becerilerde gözle görülür iyileşmeler sağladığını ortaya koymaktadır (Goldstein & Cisar, 2010). Bu sosyal beceri gelişimleri, çocukların akranları ve yetişkinlerle daha sağlıklı etkileşimler kurmalarına yardımcı olarak sosyal entegrasyonlarını güçlendirir.

### 3.2. Dil ve İletişim Becerileri

Dil gelişimi, otizmliler için çocuklar için kritik bir alan olup, oyun terapisi bu alanda önemli gelişimlere yol açmaktadır. Oyun terapisi, çocukların kelime dağarcığını genişletmelerine, konuşma netliklerini artırmalarına ve daha doğru cümle yapıları kullanmalarına yardımcı olur. Oyun yoluyla çocuklar, etkileşimli oyunlar, rol yapma ve hikâye anlatımı gibi aktivitelerle iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Landa (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, oyun terapisine katılan otizmliler için çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde gelişmeler gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, terapide sembolik oyun kullanımı, çocukların iletişimi sosyal bir etkileşim biçimi olarak anlamalarına yardımcı olur, bu da dil ve iletişim becerilerini güçlendirir.

### 3.3. Duygusal Düzenleme

Duygusal düzenleme, özellikle otizmliler için çocuklar için önemli bir gelişimsel aşamadır. Otizmliler için çocuklar duygularını tanımlamada, ifade etmede ve sağlıklı bir şekilde yönetmede zorluklar yaşarlar. Oyun terapisi, çocuklara duygusal ifade ve düzenleme konusunda güvenli bir ortam sağlar. Bu süreç, çocukların öfke, kaygı ve stres gibi olumsuz duygularla başa çıkmalarına yardımcı olur. Ertem (2006) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, oyun terapisine katılan otizmliler için çocukların stresle başa çıkma, kaygıyı yönetme ve duygusal düzenleme becerilerinde iyileşmeler gözlemlenmiştir.

### 3.4. Bilişsel Gelişim

Bilişsel beceriler, problem çözme, dikkat ve hafıza gibi becerileri içerir ve oyun terapisi bu alanlarda da olumlu etkiler yaratmaktadır. Oyun, çocukların düşünme becerilerini teşvik etmek, yaratıcı problem çözme geliştirmek ve bilişsel esnekliği artırmak için kullanılmaktadır. Oyun terapisinde yapılan yapılandırılmış etkinlikler, çocukların odaklanmalarını sağlar, hayal gücü kullanmalarını teşvik eder ve hafıza ile dikkat gerektiren görevlerde başarılı olmalarına yardımcı olur. Dawson ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan çalışmalarda, oyun terapisinin otizmli çocukların bilişsel işleme hızlarını, görevlerdeki dikkat sürelerini ve karmaşık talimatları takip etme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Bu bilişsel gelişmeler, çocukların akademik ve fonksiyonel performanslarına uzun vadede katkı sağlar.

### 3.5. Aile ve Terapist İş Birliği

Oyun terapisinin önemli bir yönü de ailelerin ve terapistlerin sürece aktif katılımıdır. Yapılan araştırmalar, ailelerin oyun terapisi seanslarına katılımının, çocukların terapiden daha yüksek fayda sağladığını göstermektedir. Ailelerin terapide öğrendikleri becerileri evde uygulamaları, çocuğun gelişiminde tutarlı bir ortam oluşturarak terapisinin etkinliğini artırmaktadır. Landreth (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, ailelere oyun terapisi tekniklerinin öğretilmesi ve evde uygulama becerilerinin kazandırılması, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin güçlenmesine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Terapistin, ebeveyn-çocuk etkileşimlerini yönlendirmesi, istenen terapötik sonuçların elde edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

### 3.6. Oyun Terapisinin Uzun Vadeli Faydaları

Oyun terapisinin uzun vadeli etkileri üzerine yapılan araştırmalar, erken yaşlarda uygulanan oyun terapisinin çocukların gelişimsel aşamalarında sürekli iyileşmelere yol açtığını göstermektedir. Araştırmalar, oyun terapisi alan otizmli çocukların sosyal beceriler, dil gelişimi, duygusal düzenleme ve genel işlevsellik açısından önemli ilerlemeler kaydettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, oyun terapisi alan çocukların, okulda, sosyal ortamlarda ve aile içinde daha uyumlu bir şekilde adaptasyon sağladıkları gözlemlenmiştir (Landa, 2007). Bu bağlamda, oyun terapisi yalnızca terapötik sürecin etkinliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda çocuklara uzun vadede gelişimsel başarıyı destekleyecek beceriler kazandırır.

Bu bulgular, oyun terapisinin otizmli çocuklar için çok yönlü bir müdahale olarak etkili olduğunu ve sosyal, dilsel, duygusal ve bilişsel gelişimlerini önemli ölçüde iyileştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, erken müdahale sürecinde terapistlerin, ailelerin ve eğitimcilerin iş birliği yapmasının, tedavi sürecinin etkinliğini artırdığı vurgulanmaktadır.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1. Sonuç

Erken çocukluk döneminde otizmli çocuklara yönelik oyun terapisi, çocukların gelişimsel süreçlerinde önemli iyileşmelere yol açmaktadır. Oyun terapisi, özellikle sosyal beceriler, dil gelişimi, duygusal düzenleme ve bilişsel beceriler gibi temel gelişim alanlarında olumlu etkiler sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, oyun terapisinin otizmli çocukların sosyal etkileşim becerilerini artırdığı, iletişimde daha etkin olmalarına yardımcı olduğu, duygusal tepkilerini daha sağlıklı bir şekilde yönetmelerini sağladığı ve bilişsel gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, erken müdahale sürecinde oyun terapisi, çocukların uzun vadede daha bağımsız ve işlevsel bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır.

Oyun terapisi, yalnızca çocuklar için değil, terapistler ve aileler için de önemli bir deneyim sunmaktadır. Terapistlerin rehberliğinde, çocuklar ve aileler arasındaki bağ güçlenir ve terapisinin etkisi pekiştirilir. Bu, çocuğun evde ve okulda öğrendiği becerilerin daha etkili bir



şekilde uygulanmasını sağlar. Ayrıca, oyun terapisi sürecinde, her çocuğun bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak terapi yöntemleri uyarlanabilmekte, böylece her bir çocuğa özgü bir tedavi yaklaşımı benimsenmektedir.

#### 4.2. Tartışma

Oyun terapisinin otizmliler çocuklar üzerindeki etkileri, yapılan araştırmalarla doğrulanmış olsa da, bu terapinin etkinliği ve uzun vadeli faydaları konusunda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Oyun terapisi, otizmliler çocukların gelişiminde önemli bir rol oynamakla birlikte, her çocuk için aynı seviyede faydalı olmayabilir. Çocukların bireysel özellikleri, terapinin etkinliğini etkileyen önemli faktörlerdir. Bazı çocuklar, oyun terapisi yoluyla hızlı ve belirgin gelişimler gösterebilirken, bazıları daha yavaş ilerleyebilir. Ayrıca, oyun terapisinin etkinliğinin artırılabilmesi için terapistin eğitim seviyesinin, deneyiminin ve kullanılan terapi tekniklerinin önemi büyüktür.

Erken müdahale ve oyun terapisi, otizmliler çocukların gelişimsel engellerini aşmalarına yardımcı olsa da, toplumda otizm hakkında daha fazla farkındalık oluşturulması ve ailelerin daha erken dönemde müdahaleye yönlendirilmesi gerekmektedir. Otizmliler çocukların ailelerine yönelik eğitim programları ve desteğin artırılması, terapinin etkinliğini artırabilir. Bunun yanında, okullarda otizmliler çocuklar için oyun terapisi benzeri müdahale yöntemlerinin daha yaygın hale getirilmesi, çocuğun sosyal becerilerinin güçlendirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

#### 4.3. Öneriler

- **Erken Müdahale Programları Yaygınlaştırılmalı:** Oyun terapisi, erken yaşta uygulandığında daha etkili sonuçlar vermektedir. Bu nedenle, otizmliler çocuklar için erken yaşta müdahale programları oluşturulmalı ve aileler bu konuda bilinçlendirilmeli ve yönlendirilmelidir. Okul öncesi dönemde oyun terapisi gibi erken müdahale yöntemleri yaygınlaştırılmalıdır.
- **Bireyselleştirilmiş Terapi Yöntemleri Geliştirilmeli:** Oyun terapisi, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir. Terapi süreçlerinde, her çocuğun gelişim düzeyine ve özelliklerine göre bireyselleştirilmiş yöntemler geliştirilmelidir. Terapistler, çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak terapiyi özelleştirmelidir.
- **Ebeveyn Eğitime Ağırlık Verilmeli:** Ebeveynler, çocuklarının gelişim sürecinde terapötik süreci evde pekiştirebilmek için doğru eğitim almalıdır. Ebeveynlere yönelik eğitim programları düzenlenmeli, oyun terapisi teknikleri hakkında bilgi verilmeli ve evde nasıl uygulamalar yapabilecekleri konusunda rehberlik sağlanmalıdır.
- **Terapist Eğitime Yatırım Yapılmalı:** Oyun terapisi, terapistin deneyimine ve bilgisine gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle, terapistlerin oyun terapisi konusunda daha fazla eğitim alması, çocukların terapiden daha fazla fayda sağlamasını destekleyecektir. Ayrıca, terapistlerin çocuklarla oyun yoluyla daha etkili iletişim kurabilmesi için sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır.
- **Toplumda Farkındalık Artırılmalı:** Otizm hakkında toplumda farkındalık yaratılmalı, aileler ve eğitimciler erken yaşta tanı almış çocukları tanıma ve doğru müdahale yöntemlerini kullanma konusunda bilinçlendirilmelidir. Bu, erken tanı ve müdahale süreçlerini hızlandırarak, otizmliler çocukların daha sağlıklı gelişim göstermelerini sağlayacaktır.
- **Oyun Terapisi Uygulamalarında Multidisipliner Yaklaşımlar Benimsenmeli:** Oyun terapisi, sadece terapistler tarafından değil, aynı zamanda psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, aileler ve diğer ilgili profesyoneller tarafından desteklenen multidisipliner

bir yaklaşım olarak uygulanmalıdır. Bu tür bir yaklaşım, çocuğun tüm gelişim alanlarının en iyi şekilde desteklenmesini sağlar.

## 5. KAYNAKLAR

- Arıkan, A., & Kuzu, F. (2018). *Oyun terapisi ve otizmlı çocuklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balçık, B. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2012). Otizmlı çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 165-190.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., & Winter, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), 17-23.
- Ertem, M. (2006). *Otizmlı çocuklar için erken müdahale ve terapötik uygulamalar*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Goldstein, S., & Cisar, L. (2010). Improving social skills in children with autism through play therapy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(3), 239-248.
- Koç, E. (2019). *Oyun terapisinin otizmlı çocuklardaki etkileri: Bir derleme çalışması*. Ankara: Psikolojik Yayınlar.
- Landa, R. (2007). Early diagnosis and early intervention in autism spectrum disorders: The possibilities of early identification and intervention. *The Journal of Early Intervention*, 29(2), 92-103.
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. New York: Brunner-Routledge.
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Emotional regulation, joint attention, and the social competence of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(3-4), 239-247.
- Özyürek, S., & Özen, A. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için oyun terapisi uygulamaları ve etkileri. *Journal of Child Development and Education*, 5(2), 45-59.
- Schuler, A. L., & Stone, W. L. (2014). A practical guide to play therapy for children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(1), 50-58.
- Ünal, Z., & Yıldız, M. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sosyal beceri gelişimi ve oyun terapisi: Teorik bir inceleme. *Eğitimde Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 25(1), 112-124.

## DISCOURSE ANALYSIS

**Gunel Shefiyeva Elkhan**

**English language teacher of Foreign Languages Center of ASPU**

**Orcid id: 0000-0001-5105-2749**

**Key words:** Discourse, context, power, identity.

Discourse is not just language. It's the way we use language to communicate with each other in social situations. It is a way to share our thoughts and ideas, build relationships, establish culture, influence others, and create meaning in our world.

Discourse is supposed as language tailored to social contexts. On one hand, language is a tool to initiate social change or achieve specific objectives. For example, in political discourse, people use persuasive language. A discourse analyst would study what's said in these situations to achieve particular outcomes, such as winning an election.

But language is not limited to achieving grand objectives. It's also intertwined with our daily interactions, leading discourse analysts to study how it's used. Body language, pauses, and eye contact help us position ourselves in regular conversations with others in day-to-day life and to make meaning of the world.

Discourse analysis provides a lens through which we can view the many functions of language. This includes shaping prevailing power structures, constructing societal narratives, influencing our everyday dialogues, moulding opinions, and more.

Discourse analysis is a qualitative research method for studying language in context. The process goes beyond analyzing words and sentences, establishing a deeper context about how language is used to engage in actions and form social identity.

As Wodak and Krzyżanowski (2008) put it: "discourse analysis provides a general framework to problem-oriented social research". Basically, discourse analysis is used to conduct research on the use of language in context in a wide variety of social problems (i.e., issues in society that affect individuals negatively).

For example, discourse analysis could be used to assess how language is used to express differing viewpoints on financial inequality and would look at how the topic should or shouldn't be addressed or resolved, and whether this so-called inequality is perceived as such by participants.

What makes discourse analysis unique is that it posits that social reality is socially constructed, or that our experience of the world is understood from a subjective standpoint. Discourse analysis goes beyond the literal meaning of words and languages

In Gee's (2011) view, language is always used from a perspective and always occurs within a context. A chat with a police officer differs from one with a close friend. Politicians often use vague double-talk to mask contradictions between their actions and public stance. Even a car's user manual follows specific structural conventions.

Contextualizing how we use language provides insights into its underlying power dynamics and real-world consequences. That's where discourse analysis comes in.

*Key Concepts of Discourse Analysis*

Some of the core concepts in discourse analysis include:

**Context:** Discourse analysts are interested in how the context of a communicative event affects the meaning of the language used. For example, the meaning of "home" will differ depending on whether it is spoken to a family member, a friend, or a stranger.

**Power:** Discourse analysts also examine how power relations are reflected in language use. For example, how a manager speaks to an employee will likely differ from how the employee speaks to the manager.

**Identity:** Discourse can also be used to construct and maintain different identities. For example, how a politician speaks in a campaign speech tends to differ from how they speak to their constituents in a private meeting.

There are two main approaches to discourse analysis. These are the language-in-use (also referred to as socially situated text and talk) approaches and the socio-political approaches (most commonly Critical Discourse Analysis).

**Language-in-use approaches.** Language-in-use approaches focus on the finer details of language used within discourse, such as sentence structures (grammar) and phonology (sounds). This approach is very descriptive and is seldom seen outside of studies focusing on literature and/or linguistics.

Because of its formalist roots, language-in-use pays attention to different rules of communication, such as grammaticality (i.e., when something "sounds okay" to a native speaker of a language). Analyzing discourse through a language-in-use framework involves identifying key technicalities of language used in discourse and investigating how the features are used within a particular social context.

For example, English makes use of affixes (for example, "un" in "unbelievable") and suffixes ("able" in "unbelievable") but doesn't typically make use of infixes (units that can be placed within other words to alter their meaning). However, an English speaker may say something along the lines of, "that's un-flipping-believable". From a language-in-use perspective, the infix "flipping" could be investigated by assessing how rare the phenomenon is in English, and then answering questions such as, "What role does the infix play?" or "What is the goal of using such an infix?"

**Socio-political approaches.** Socio-political approaches to discourse analysis look beyond the technicalities of language and instead focus on the influence that language has in social context, and vice versa. One of the main socio-political approaches is Critical Discourse Analysis, which focuses on power structures (for example, the power dynamic between a teacher and a student) and how discourse is influenced by society and culture.

Critical Discourse Analysis is born out of Michel Foucault's early work on power, which focuses on power structures through the analysis of normalized power.

Normalized power is ingrained and relatively allusive. It's what makes us exist within society (and within the underlying norms of society, as accepted in a specific social context) and do the things that we need to do.

Thus, discourse analysis can provide important insights into how we communicate and interact. It can help us to understand how language influences our relationships and our behaviour. It can help us to better understand the dynamics of power and privilege in social interaction. It can also help us to identify biases in language, recognize patterns in communication, and recognize persuasive strategies.

AN ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE  
CONDUCTED IN TURKEY

TÜRKİYE’DE YAPAY ZEKA İLE İLGİLİ YAPILMIŞ OLAN LİSANSÜSTÜ  
TEZLERİNİN İNCELENMESİ

Elvan GÖKÇEN<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Dr, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0003-3542-6784

**Özet**

Bu çalışmada, Türkiye’de şu ana kadar eğitim ve öğretim alanlarında yapay zeka ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, veri toplama sürecinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. İncelenen dokümanlar, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan, Türkiye’de 1999-2024 yılları arasında tamamlanmış ve erişime açık olan 46 yüksek lisans ve doktora tezinden oluşmaktadır.

Bu çalışmada öncelikle, YÖK Tez Tarama Sistemi’nde konu kısmına ‘Eğitim ve Öğretim’; özet ve tez adı kısımlarına “Yapay Zeka” kelimesi kullanılarak taranmıştır. Elde edilen tezler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak detaylandırılmıştır. Araştırmada yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara, üniversitelere, bilim dallarına, danışman akademik unvanlarına, enstitülere, konu alanlarına, kullanılan araştırma yöntemleri ve desenlerine, örneklem belirleme yöntemlerine, örneklem büyüklüğü ve örneklem grupları ile veri toplama analiz teknikleri ve araçlarına göre sınıflandırılması ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

Elde edilen bulgular, eğitim ve öğretim alanında yapay zeka ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi, akademik literatüre önemli katkılar sağlayarak, mevcut araştırma eğilimlerini, metodolojik yaklaşımları ve uygulama alanlarını ortaya koymaktadır. Çalışma, yapay zeka ile ilgili çalışmalar hakkında kapsamlı bir perspektif sağlayarak, eğitim politikalarının geliştirilmesine bilimsel bir temel sunmaktadır. Ayrıca bu çalışma gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara yön vermesi açısından önem arz etmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, öğretim, yapay zeka, lisansüstü, tez, içerik analizi.

**Abstract**

This study comprehensively examines graduate theses on artificial intelligence (AI) conducted in the fields of education and teaching in Turkey, analyzing them based on various variables. The research adopts a qualitative research method, utilizing document analysis as the primary data collection technique. The documents analyzed consist of 46 master's and doctoral theses completed in Turkey between 1999 and 2024, all of which are publicly accessible through the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center database.

In this study, the initial data collection involved searching the YÖK Thesis Search System by using the term "Education and Teaching" in the subject field and the term "Artificial Intelligence" in the title and abstract fields. The obtained theses were analyzed using content analysis, one of the qualitative research methods. The theses were classified and evaluated based on variables such as the year of publication, universities, academic disciplines, academic

titles of advisors, institutes, research topics, research methods and designs, sampling methods, sample size and groups, as well as data collection techniques and tools.

The findings reveal that the analysis of graduate theses on artificial intelligence in the fields of education and teaching makes significant contributions to academic literature by identifying current research trends, methodological approaches, and areas of application. This study provides a comprehensive perspective on AI-related research and offers a scientific foundation for the development of educational policies. Moreover, it serves as a valuable guide for future research and practical applications.

**Keywords:** Education, teaching, artificial intelligence, graduate studies, thesis, content analysis.

ANALYSIS OF DOCTORAL THESES IN THE FIELD OF CURRICULUM AND  
INSTRUCTION  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALINDA YAPILAN DOKTORA  
TEZLERİNİN İNCELENMESİ

Elvan GÖKÇEN<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Dr, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0003-3542-6784

**Özet**

Bu çalışmada, 2024-2025 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yapılan doktora tezleri çeşitli değişkenler açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, veri toplama sürecinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. İncelenen dokümanlar, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan, Türkiye’de 2024-2025 yılları arasında tamamlanmış ve erişime açık olan 78 doktora tezinden oluşmaktadır.

Bu çalışmada öncelikle, belirlenen yıl aralığında yapılan tezler analiz edilmek üzere YÖK Tez Tarama Sistemi’nde “Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı” anahtar kelimesi kullanılarak taranmıştır. Elde edilen tezler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak detaylandırılmıştır. Araştırmada doktora tezlerinin, üniversitelere göre dağılımı, araştırmacı ve danışmanların cinsiyet dağılımı, danışman akademik unvanları, enstitü bazında dağılımı, konu alanları, kullanılan araştırma yöntemleri ve desenleri, örneklem belirleme yöntemleri, örneklem büyüklüğü ve örneklem grupları ile veri toplama analiz teknikleri ve araçlarına göre sınıflandırılması ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

Elde edilen bulgular, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalındaki doktora tezlerinde öne çıkan eğilimlerin belirlenmesi ve bu eğilimlerin alandaki akademik yönelimler açısından önemli bir gösterge olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların genel çerçevesini anlamak ve gelecekte yapılacak araştırmalara yön vermek açısından değerli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, bu çalışma eğitim araştırmalarının metodolojik çeşitliliği artırılarak daha geniş kapsamlı ve disiplinler arası çalışmaların teşvik edilmesi açısından önemlidir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, öğretim, eğitim programları ve öğretim, doktora tezi, içerik analizi.

**Abstract**

In this study, doctoral theses in the field of Curriculum and Instruction conducted between 2024 and 2025 were examined in detail in terms of various variables. A qualitative research method was adopted in the study, and the document analysis technique was used during the data collection process. The examined documents consist of 78 doctoral theses that were completed between 2024 and 2025 in Turkey and are accessible in the Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center database.

In this study, theses within the specified year range were first retrieved using the keyword “Curriculum and Instruction” in the YÖK Thesis Search System. The obtained theses were analyzed in detail using the qualitative research method of content analysis. The research classified and evaluated the theses based on their distribution by universities, the gender

distribution of researchers and advisors, the academic titles of advisors, distribution by institutes, research topics, research methods and designs, sampling methods, sample sizes and groups, and data collection techniques and tools.

The findings indicate the identification of prominent trends in doctoral theses in the field of Curriculum and Instruction and highlight these trends as significant indicators of academic orientations in the field. This study serves as a valuable resource for understanding the general framework of postgraduate studies in Curriculum and Instruction and for guiding future research. Furthermore, it underscores the importance of increasing methodological diversity in educational research and encouraging broader and interdisciplinary studies..

**Keywords:** Education, teaching, curriculum and instruction, doctoral thesis, content analysis.



## SAVAD TƏLİMİ DÖVRÜNDƏ ŞAĞIRDLƏRİN NİTQ VƏ TƏFƏKKÜR FƏALİYYƏTİNİN İNKİŞAFI

**Könül Ələddin qızı Məmmədova**

**Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti**

**Orcid id: 0000-0001-8664-4912**

Savad təlimi dövründə bütün fəaliyyəti yalnız oxu və yazı texnikasının öyrədilməsi ilə məhdudlaşdırmaq olmaz. Bu dövrdə ekskursiyalar, təbiət üzərində müşahidələr, əşya dərsləri, müəllimin nağılı, şifahi müşahidələr və s. proseslərdə nitq inkişafına da geniş yer verilməlidir. Savad təlimi dövründə nitq inkişafı üzrə iş nitqin bütün səslərinin və sözlərinin düzgün tələffüzü; lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi; sözlərdən cümlələrin və rəbitəli nitqin qurulmasını əhatə edir. Bu dövrdə tələffüz və nitq səslərinin qavranılması sahəsindəki səhvlər daha xarakterik olur.

Adətən, uşaqların artikulyasiyasının süstlüyü r-l, s-ş, z-j, k-g səslərinin yanlış tələffüzü ilə xarakterizə olunur. Onların nitqində kəkələmək, pəltəklik kimi xüsusiyyətlər özünü göstərir. Danışarkən sözü axıradək tələffüz etməmək, səs, heca buraxmaq, səs, heca artırmaq, bir səsi başqası ilə əvəz etmək, sözlərin yerini dəyişik salmaq, yerli şivə xüsusiyyətlərinə yol vermək bu dövr üçün xarakterikdir. Belə nöqsanlar uşaqların oxu texnikasına yiyələnmələrinə mane olur və yazıda da öz əksini tapır. Ona görə də müəllim uşaqların tələffüzünə müntəzəm nəzarət etməli, düzgün tələffüz nümunəsi verməklə onların aradan qaldırılmasına nail olmalıdır.

191

Ən zəruri hallarda şagirdin loqopedə göstərilməsi təmin edilməlidir. Səslərin təhrif olunması çox vaxt onların aydın qavranılmaması ilə bağlıdır. Səslənmə etibarilə yaxın olan s-ş, s-y, s-z, ç-c, q-ğ, r-l, k-g, d-t, b-p və s. səslərin hecalarda cüt-cüt (sa-şa, şu-su, sı-zı, ço-co, qa-ğa, ki-qi, de-te, bə-pə və s.) tələffüzünü tələb etmək lazımdır. Belə səslərin fərqləndirilməsinə sözlərin səs təhlili prosesində nail olmaq mümkündür. Savad təlimi dövründə şagirdlərin lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi əlifba dərslisinin sütunlarında verilmiş sözlərlə başlanır.

Müəllim hər mətnlə əlaqədar başlıca lüğəti (tematik lüğəti) müəyyənləşdirməlidir. Şagirdlərin ətraf aləm haqqında təsəvvürlərinin inkişaf etdirilməsi və sistemləşdirilməsi üzrə iş bu tematik lüğət (mikro mövzular) əsasında aparılmalıdır. Lüğətin zənginləşdirilməsinin əsas mənbəyi uşaqların təbiət hadisələri, insanların həyatı və əşyalar üzərində müşahidələridir. Uşaqların təfəkkür və nitqinin inkişaf etdirilməsinin mənbələri arasında müşahidələr mühüm yer tutur. Müəllim ekskursiya, gəzinti, müşahidə prosesində və əşya dərslində, həmçinin əyani vəsaitdən istifadə edərkən şagirdlərin lüğət ehtiyatını yeni sözlərlə zənginləşdirmək üçün geniş imkana malik olur. Bunlardan əlavə, şagirdlərin şəxsi həyat təcrübəsi, əmək prosesi, onların əməyi, oyunları, əyləncələri, oyuncaqları, şəkillər, müəllimin təşkil etdiyi müşahidələr lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsinin mənbələridir. Şagirdlər ayrı-ayrı əşyaları (növləri) ümumi başlıq (cins) altına yığırlar: inək, qoyun, it, pişik, camış, keçi, donuz-ev heyvanlarıdır; sağsağan, qaranquş, sığırçın, sərçə, bülbül-çöl quşlarıdır və s. Belə çalışmalar şagirdlərin məntiqi təfəkkürünü inkişaf etdirir.

Şagirdlər iki-üç sözdən ibarət cümlə qururlar: məsələn, “Arif yazır”.

Müəllim sual verir: “Arif nə yazır?”

Şagirdlər cavab verirlər: “Arif dərslərini yazır”.

Kimin? nəyin? kimə? nəyə? nə edir? nə oldu? necə? nə vaxt? və s. sualların köməyi ilə şagirdlər sadə müxtəsər cümlədən (Təyyarə uçur.) sadə geniş (Təyyarə Gəncəyə uçur.) cümlələr düzəldirlər. Uşaqlarda cümlə qurmaq üzrə vərdişin yaranması üçün cümlənin kollektiv tərtibi üzrə məşq etmək lazımdır. Şagirdlər dərslərdəki şəkllə baxıb “Ana uşağa baxır” cümləsini qururlar. Digər uşaqlar, “Ana uşağı yatıdırır”, “Ana körpəsini yatıdırır”, “Ana sevimli körpəsini yatıdırır” cümlələrini qururlar. Onlar axırıncı cümlənin daha yaxşı olduğunu qeyd edirlər. Müəllim onun nəyə görə daha yaxşı olduğunu xəbər alır, uşaqlar bilmədikdə özü izah edir.

Müəllim sualları tədricən elə qoymalıdır ki, şagirdlər bir neçə cümlə ilə cavab verməli olsunlar: “Ailəniz haqqında danış”, “Cırtından gecə nə etdi?”, “Əvvəlcə keçnin hara getməsindən, sonra canavarın gəlməsindən danış” və s.

Dərs prosesində hərflərə aid şeirlərdən də istifadə etmək əhəmiyyətlidir. Məsələn:

A səsidir, uşaqlar, əlifbanın ilk hərfi.

Öyrəndiyiniz ilk söz əziz “ana” kəlməsi.

Ə əlifba sözündə lap birinci durubdur.

“Ələk”, “Əlcək” sözünü o yaradıb, qurubdur.

O ordudur, oğullar Vətəni qoruyacaq.

Oğuz eli düşməni oraqla doğrayacaq!

U ulduzdur, ucalıb hər sinif otağında.

Yurdumun rəmzi olan üçrəngli bayrağımızda.

L lələdir, Ləmanın yanağı tək qırmızı.

Limonun da qorxudan rəngi olub sapsarı.

Müəllimlərin böyük əksəriyyəti uşaqlardan verilən sualların cavablarının tam olmasını tələb edirlər. Onlar sorğu, müşahidə prosesində tez-tez şagirdlərə: “Tam cavab ver.”- deyərək müraciət edirlər. Ekskursiyada gördüklərindən danışarkən, şəkil üzrə hekayə qurub nəql edərkən, planın maddələrinə (suallarına) tam cavab vermək lazım gəlir, lakin cavabın həmişə tam verilməsinə ehtiyac yoxdur.

**Açar sözlər:** savad təlimi, nitq, şagirdlərin təxəyyülü, təfəkkürü və nitqinin inkişaf etdirilməsi, pədaqoji-psixoloji əsaslar

**PEER BULLYING IN HIGH SCHOOL STUDENTS: RELATIONSHIP OF  
BULLYING BEHAVIORS WITH SOME VARIABLES**  
**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞI: ZORBA DAVRANIŞLARIN BAZI  
DEĞİŞKENLER İLE İLİŞKİSİ**

**Gökcan SEVER<sup>1</sup>**

**<sup>1</sup>Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Psikolojik Danışmanı, ORCID 0000-0002-7405-4728**

**Özet**

Akran zorbalığı okullarda en sık karşılaşılan problemlerin başında gelmektedir. Bununla birlikte akran zorbalığı, hem zorba hem de mağdur olan çocukların tüm hayatlarında görülebilecek özgüven eksikliği, depresyon, kaygı, korku, dışlanma ve yalnızlık gibi problemlerle karşı karşıya kalmalarına yol açabilir. Araştırmada, lise öğrencilerinde görülen zorbalık davranışlarının farklı değişkenlerle ilişkisi ele alınmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda akran zorbalığının cinsiyet, sınıf, okul başarısı, algılanan anne-baba tutumu ve günlük internete bağlı kalma süresi gibi değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Tarama modeliyle yapılan bu araştırma, 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında Gaziantep ilinde bir lisede öğrenim görmekte olan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 211'i kız ve 169'u erkek olmak üzere toplam 380 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada zorba davranışlarının düzeyini belirleyen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu" ile araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi T Testi ve ANOVA istatistiksel teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Ortalamalar arası farkın kaynağı için Scheffe testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akran zorbalığının erkek öğrenciler yönünde daha yüksek puan ortalamalarının olduğu; zorba davranışa maruz kalmada 11.sınıf öğrencilerin, zorba davranışın zorbalık yapma boyutunda 10.sınıfların daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu, zorba davranış (maruz ve zorba) ölçeğinin toplamından aldıkları puan ortalamalarında okul başarısını düşük olarak gören ergenler yönünde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgulanmıştır. Son olarak zorba davranışlar ölçeğinin zorbalığa maruz kalma boyutunda anne-babasını otoriter olarak algılayan ergenler yönünde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanırken; günlük internet kullanımı 5 saat ve üstü olan öğrencilerde zorbalık puan ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Lise öğrencileri, akran zorbalığı, ergenlik.

**Abstract**

Peer bullying is one of the most common problems encountered in schools. However, peer bullying can cause children, both bullies and victims, to face problems such as lack of self-confidence, depression, anxiety, fear, exclusion and loneliness that can be seen throughout their lives. The study examined the relationship between bullying behaviors seen in high school students and different variables. In line with this main purpose, the relationship between peer bullying and variables such as gender, grade, school success, perceived parental attitude and daily internet connection time was examined. This study, which was conducted with the screening model, was conducted on a total of 380 students, 211 girls and 169 boys, who were studying at a high school in Gaziantep province in the 2024-2025 Academic Year and were

selected with an easily accessible sampling method. The “Peer Bullying Determination Scale Adolescent Form”, which determines the level of bullying behaviors, and the demographic information form prepared by the researcher were used in the study. Data analysis in the study was carried out with T Test and ANOVA statistical techniques. Scheffe test was applied for the source of the difference between the means. As a result of the study, it was found that male students had higher mean scores for peer bullying; 11th grade students had higher mean scores for being exposed to bullying behavior, and 10th grade students had higher mean scores for the bullying dimension of bullying behavior, and there was a significant difference in the total mean scores they received from the bullying behavior (exposed and bully) scale for adolescents who perceived their school success as low. Finally, while a significant difference was found in the bullying dimension of the bullying behavior scale for adolescents who perceived their parents as authoritarian; it was found that the mean bullying score was higher in students who used the internet for 5 hours or more per day.

**Keywords:** High school students, peer bullying, adolescence.

**"VALIDITY AND RELIABILITY ANALYSIS OF THE 6TH GRADE PISA  
MATHEMATICAL LITERACY TEST"**

**6. SINIF PISA MATEMATİK OKURYAZARLIĞI TESTİ GEÇERLİK VE  
GÜVENİRLİK ANALİZİ**

Sümeyye Merve ŞENGÜL<sup>1</sup>, Zehra TAŞPINAR ŞENER<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü,  
Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı ,

ORCID: 0009-0002-3694-3687

<sup>2</sup>Doçent Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen  
Bilimleri Ana Bilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı ORCID: 0000-0001-8914-784X

**Özet**

Matematik okuryazarlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin içeriğinde de yer alan, öğrencilerin okulda öğrendikleri matematiği gerçek yaşama entegre edebilme becerisidir. Ülkemiz uluslararası anlamda okuryazarlık düzeyimizi görmek için PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarına katılmaktadır. Pisa matematik okuryazarlığını değerlendirmede matematiksel süreç, matematiksel içerik alanı ve genel içerik alanı olmak üzere 3 ana başlıkta ele alır. Matematiksel süreçler kullanma, formülleştirme, yorumlama ve değerlendirme, matematiksel akıl yürütme olmak üzere kendi arasında 4'e ayrılır. Matematiksel içerik alanı çokluk, belirsizlik ve veri, değişim ve ilişkiler, uzay ve şekil olmak üzere 4'e ayrılır. Genel içerik alanı ise bireysel, toplumsal, bilimsel ve mesleki olarak 4 grupta incelenir.

Bu çalışmada PISA değerlendirme ölçütlerine göre 6.sınıf öğrencilerin matematik okuryazarlığını ölçmek için oluşturulan PISA matematik okuryazarlığı testinin geçerlik ve güvenilirlik analizi amaçlanmıştır. MEB tarafından Türkçeye çevrilerek yayınlanan 82 soru arasından PISA değerlendirme ölçütlerine göre uygun kategorilerde ve 6.sınıf düzeyine uygun 14 soru seçilmiştir. Oluşturulan testteki sorular 3 tane kullanma, 4 tane formülleştirme, 3 tane yorumlama ve değerlendirme, 2 tane matematiksel akıl yürütme, 2 tane çokluk, 4 tane belirsizlik ve veri, 3 tane uzay ve şekil, 3 tane değişim ve ilişkiler, 3 tane bireysel, 3 tane toplumsal, 3 tane bilimsel, 3 tane mesleki alana ait olup sorular homojen bir şekilde dağılmıştır. 16 soru uzman görüşü ile incelenmiş ve düzenlenmiştir. Oluşturulan PISA Matematik Okuryazarlığı Testi İstanbul'da bulunan 3 tane devlet okulundaki 162 öğrenciye uygulanmıştır. Hazırlanan bu testin güvenilirliğini sağlamak için Kr-20 kullanılmıştır. Oluşturulan testteki 2 tane çoktan seçmeli sorunun madde güçlük endeksi yüksek çıktığı için o sorular testten çıkarılmıştır. Testteki 14 sorunun güvenilirlik analiz sonucuna göre Cronbach Alpha değeri 0,810 olarak çıkmıştır. 14 sorunun güvenilirlik analiz sonucuna göre PISA Matematik Okuryazarlığı Testi geçerli ve güveniliridir sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik okuryazarlığı, PISA, Matematik eğitimi

**Abstarct**

Mathematical literacy, which is also included in the content of the Türkiye Century Education Model, refers to the ability of students to integrate the mathematics they learn at school into real-life situations. Turkey participates in the PISA (Program for International Student Assessment) exams to measure its level of mathematical literacy on an international scale. PISA assesses mathematical literacy under three main headings: mathematical processes, mathematical content areas, and general content areas. Mathematical processes are divided into four subcategories: employ, formulate, interpret and evaluate, and mathematical reasoning. Mathematical content areas consist of four categories: quantity, uncertainty and data, change and relationships, and space and shape. General content areas are examined in four groups: personal, societal, scientific, and occupational. This study aims to analyze the validity and reliability of the PISA Mathematical Literacy Test, which was designed to measure the mathematical literacy of 6th-grade students based on PISA assessment criteria. Among 82 questions translated into Turkish and published by the Ministry of National Education, 14 questions were selected in the appropriate categories according to the PISA assessment criteria and suitable for the 6th grade level. The selected questions in the test were distributed homogeneously as follows: 3 on applying, 4 on formulate, 3 on interpret and evaluate, 2 on mathematical reasoning, 2 on quantity, 4 on uncertainty and data, 3 on space and shape, 3 on change and relationships, 3 on personal contexts, 3 on societal contexts, 3 on scientific contexts, and 3 on occupational contexts. These 16 questions were reviewed and revised based on expert opinions.

The PISA Mathematical Literacy Test was administered to 162 students from three public schools in Istanbul. To ensure the reliability of the test, the KR-20 method was used. Two multiple-choice questions with high item difficulty indices were removed from the test. Following the reliability analysis of the remaining 14 questions, the Cronbach Alpha value was found to be 0.810. Based on the reliability analysis of these 14 questions, the PISA Mathematical Literacy Test was concluded to be valid and reliable.

**Keywords:** Mathematical literacy, PISA, Mathematics education

**DEVELOPING TEACHING PROFESSION SKILLS FOR PROSPECTIVE  
TEACHERS: ADDIE MODEL PROPOSAL**

**ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK  
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: ADDIE MODELİ ÖNERİSİ<sup>6</sup>**

**Songül KARABATAK<sup>1</sup>, Müslim ALANOĞLU, Ayşenur KULOĞLU**

<sup>1</sup>Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0002-1303-2429

<sup>2</sup>Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0003-1828-4593

<sup>3</sup>Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0003-0217-8497

**Özet**

Bu çalışma, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla ADDIE (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme) modeline dayalı bir öğretim tasarımı önermektedir. Dijital asistan destekli bir öğretim ortamı oluşturularak, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında yaşayabilecekleri gerçeklik şokunu en aza indirmeleri, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Analiz aşamasında, öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve beceri seviyeleri belirlenmiş, mesleki hazırlık sürecinde ihtiyaç duydukları alanlar tespit edilmiştir. Tasarım aşamasında, dijital asistanın entegrasyonunu içeren çevrim içi eğitim ortamı planlanmış ve öğretim süreçlerini destekleyen etkinlikler oluşturulmuştur. Geliştirme aşamasında, öğretmen adaylarının pratik yapabilecekleri örnek olay senaryoları ve interaktif öğrenme etkinlikleri tasarlanmıştır. Uygulama aşamasında, dijital asistanın sınıf ortamında nasıl kullanılacağı detaylandırılmıştır. Değerlendirme aşamasında, öğretim tasarımının etkinliği ölçülerek geri bildirimler doğrultusunda iyileştirme stratejileri geliştirilmiştir. Sonuç olarak, ADDIE modeline dayalı bu sistematik yaklaşım, öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemede etkili bir yöntem sunmaktadır. Geniş kapsamlı çalışmalar, modelin uzun vadeli etkilerini daha ayrıntılı olarak inceleyecektir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen adayları, Addie modeli, Addie modeli önerisi

**Abstract**

This study proposes an instructional design based on the ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) model to enhance the professional skills of pre-service teachers. By creating a digital assistant-supported learning environment, it aims to minimize the reality shock that pre-service teachers may experience when they start their careers and to develop their decision-making and problem-solving skills. In the analysis phase, the current knowledge and skill levels of pre-service teachers were determined, and the areas they needed support in during their professional preparation process were identified. In the design phase, an online learning environment integrating a digital assistant was planned, and activities supporting the instructional process were created. In the development phase, interactive learning activities and case scenarios were designed to provide practical experiences

<sup>6</sup> Bu bildiri 323K013 numaralı TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında yapılmıştır.

for pre-service teachers. The implementation phase detailed how the digital assistant would be used in the classroom environment. In the evaluation phase, the effectiveness of the instructional design was assessed, and improvement strategies were developed based on feedback. In conclusion, this systematic approach based on the ADDIE model offers an effective method for supporting the professional development of pre-service teachers. Future comprehensive studies will further examine the long-term impact of this model.

**Keywords:** Preservice teachers, Addie model, proposal of Addie model

## 1. GİRİŞ

Gerekli olduğunda alt-başlıklar kullanabilirsiniz Eğitim, bireylerin ve toplumların geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Eğitimin merkezinde yer alan öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda rehberlik eden, öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerini destekleyen ve onları yaşam boyu öğrenmeye teşvik eden önemli aktörlerdir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmek, eğitimin niteliğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

Öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca bireysel yeterlilikleri artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitimde kaliteyi yükseltmenin de temel yollarından biri olarak görülmektedir (Darling-Hammond, 2006). Mesleğe yönelik yeterliliklerin erken dönemde kazandırılması, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini güçlendirirken, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Shulman, 1987).

Son yıllarda, eğitim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde önemli bir yer edinmiştir. Öğrenme yönetim sistemleri, sanal sınıflar, simülasyon tabanlı öğrenme ortamları ve dijital asistanlar, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, ders planlama ve ölçme-değerlendirme gibi temel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bunun yanı sıra, örnek olay senaryoları ve akıllı soru-cevap sistemleri, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumları deneyimlemelerine ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Eğitim süreçlerine teknolojinin etkili bir şekilde entegrasyonu, öğretmen adaylarının 21. yüzyılın dinamik eğitim ortamlarına uyum sağlamalarını sağlarken, aynı zamanda öğretim süreçlerini daha verimli ve etkileşimli hale getirmektedir (Mishra & Koehler, 2006).

Bu noktada, ADDIE (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme) modeli, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyen sistematik ve yapılandırılmış bir öğretim tasarım modeli olarak öne çıkmaktadır. ADDIE modeli, ihtiyaç analizinden başlayarak, içerik tasarımı ve geliştirme, uygulama süreci ve değerlendirme aşamalarını kapsayan beş aşamadan oluşmaktadır (Molenda, 2003). Özellikle öğretmen adayları için tasarlanan eğitim programlarında bu modelin kullanımı, teorik bilgilerin pratik uygulamaya dönüştürülmesini kolaylaştırarak pedagojik becerilerin gelişimini desteklemektedir (Branch, 2009). Analiz aşamasında, öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve beceri seviyeleri belirlenerek, eğitim materyalleri bu ihtiyaçlara göre uyarlanırken; geliştirme ve uygulama aşamalarında, dijital asistanların entegrasyonu ile etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır. Değerlendirme aşaması hem öğretim sürecinin hem de öğretmen adaylarının gelişiminin izlenmesine olanak tanımakta, böylece sürekli iyileştirme sağlanmaktadır (Allen, 2006).

Bu çalışma, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarına adım attıklarında karşılaşılabilecekleri olası zorlukları en aza indirmek ve hizmet veren mevcut öğretmenleri motive etmek için kullanılacak akademik temelli bir öğretim tasarımı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, ADDIE (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme) modeline dayalı

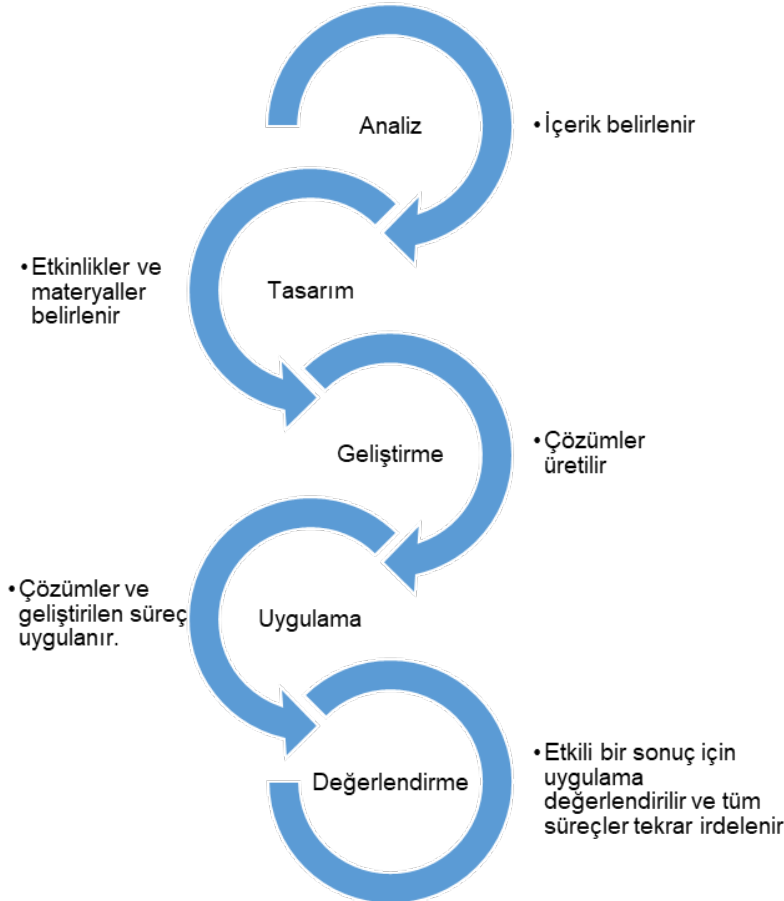


olarak öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik bir model önerisi sunulacaktır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada dijital asistan destekli bir öğretim ortamı oluşturularak, öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri gerçek mesleki durumları deneyimlemelerini sağlayan bir öğrenme süreci tasarlanacaktır. Özellikle örnek olay senaryoları ve akıllı soru-cevap sistemi kullanılarak öğretmen adaylarının problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, dijital asistanların öğretim süreçlerine entegrasyonunun nasıl gerçekleştirilebileceği ADDIE modelinin her aşamasına uygun bir şekilde ele alınarak tasarlanacaktır. Son olarak, önerilen öğretim modelinin etkinliği ve sürdürülebilirliği değerlendirilerek, dijital destekli öğretim süreçlerinin öğretmen eğitimine sağladığı katkılar araştırılacaktır. Bu bağlamda, dijital asistanların öğretim süreçlerine entegrasyonu üzerine oluşturulacak model önerisi, öğretmen adaylarının teknoloji destekli öğretim becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

## 2. YÖNTEM

### ADDIE Modeline Göre Öğretimin Tasarlanması

Bu çalışma, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla ADDIE (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme) modeline dayalı bir öğretim tasarımı geliştirmeyi amaçlamaktadır. ADDIE modeli, öğretim süreçlerinin sistematik bir şekilde tasarlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini sağlayan beş aşamalı bir öğretim tasarım modelidir (Molenda, 2003). Bu çalışmada, dijital asistan destekli bir öğretim ortamı oluşturularak öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri mesleki durumları deneyimlemeleri ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.



Şekil 1. ADDIE modeli

Şekil 1’de görülen ve bu çalışmada kullanılan ADDIE modelinin aşamaları aşağıda açıklanmaktadır:

### 1. Analiz Aşaması

Analiz aşaması, öğretim sürecinin temel ihtiyaçlarını belirlemek ve öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve beceri düzeylerini analiz etmek için kritik bir adımdır (Kıyak, Budakoğlu & Coşkun, 2020). Bu aşamada, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve eksiklikleri tespit etmek amaçlanmaktadır (Aldoibe, 2015). Bu süreçte ele alınan temel sorular şunlardır:

- Öğretmen adaylarının mesleki beceri geliştirme süreçlerindeki temel ihtiyaçları nelerdir?
- Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce yaşadıkları kaygılar nelerdir?
- Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, ders planlama ve ölçme-değerlendirme gibi konularda karşılaştıkları başlıca zorluklar nelerdir?

Bu aşamada öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek, eğitim sürecinde hangi becerilerin geliştirileceği netleştirilmiştir (Branch, 2009; McGriff, 2000; Kaminski, 2007, Akt. Arkün, 2007). Gerçeklik şokunu en aza indirmek için mesleki yeterliliklerin artırılmasına yönelik kritik noktalar tespit edilmiştir.

### 2. Tasarım Aşaması

Tasarım aşaması, analiz sürecinde belirlenen öğretim hedefleri doğrultusunda öğrenme süreçlerinin planlanmasını ve yapılandırılmasını kapsamaktadır (Şimşek, 2016). Bu aşama, öğretim sürecinin sistematik ve ayrıntılı bir şekilde planlanmasını sağlayarak, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyecek uygulamalı ve teorik öğrenme etkinliklerinin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Bu aşamada gerçekleştirilen temel süreçler şunlardır:

- Öğretim etkinliklerinin belirlenmesi ve öğretim planlarının oluşturulması.
- Dijital asistan destekli öğretim süreçlerinin yapılandırılması.
- Öğrenme sürecine aktif katılımı artırmak için interaktif materyallerin tasarlanması.
- Öğretim sürecinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi.
- Olası aksaklıkların öngörülmesi ve gerekli müdahale planlarının oluşturulması.

Tasarım sürecinde, sorun merkezli tasarım ve etkinlik temelli öğretim modelleri dikkate alınarak öğretmen adaylarının gerçek sınıf içi senaryolarla karşılaşmalarını sağlayacak etkinlikler geliştirilmiştir (Saylan, 1995; Şahan, 2000). Bu aşamada ayrıca, dijital asistan destekli örnek olay senaryoları ve akıllı soru-cevap sistemleri geliştirilerek öğretmen adaylarının problem çözme ve karar verme becerilerini artırmaya yönelik bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

### 3. Geliştirme Aşaması

Geliştirme aşaması, tasarım aşamasında belirlenen içeriklerin, materyallerin ve etkinliklerin uygulamaya hazır hale getirilmesini kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme materyalleri, etkileşimli dijital içerikler ve uygulamaya dayalı öğrenme stratejileri temel alınarak oluşturulmuştur (Bates, 2019; Palabıyık & Oral, 2023). Bu aşamada gerçekleştirilen temel süreçler şunlardır:

- Gerçek sınıf içi durumlara dayalı senaryoların oluşturulması.

- Öğrenme sürecini destekleyen dijital asistan ve interaktif materyallerin geliştirilmesi.
- Eğitim sürecini uygulamalı hale getiren etkinliklerin tasarlanması.
- Öğretim etkinliklerinin pilot uygulamalarla test edilerek eksikliklerin giderilmesi.

Öğretmen adaylarının yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlamak amacıyla gerçek örgütsel yaşam senaryoları geliştirilmiş ve sorun merkezli öğretim stratejileri uygulanmıştır (Hee, 2005 akt. Başer, 2020, s.124; Alcı, 2012; Aykaç, 2014).

#### 4. Uygulama Aşaması

Uygulama aşaması, geliştirilen öğretim tasarımının gerçek eğitim ortamında test edilmesini kapsar. Bu aşamada, öğretmen adaylarının hazırlanan dijital içerikleri ve interaktif materyalleri kullanarak mesleki becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Bates, 2019; Çolak, 2020; Palabıyık & Oral, 2023). Bu aşamada şu süreçler uygulanacaktır:

- Geliştirilen öğretim materyallerinin çevrim içi eğitim ortamında test edilmesi ve eksikliklerin belirlenmesi (Kaminski, 2007; Peterson, 2003).
- Dijital asistan destekli öğretim süreçlerinin uygulanarak, öğretmen adaylarının gerçek zamanlı öğrenme deneyimi yaşamasının sağlanması.
- Öğretim etkinlikleri sırasında kullanılan interaktif materyallerin erişilebilirlik, kullanım kolaylığı ve pedagojik etkinlik açısından değerlendirilmesi.
- Öğretmen adaylarının süreçle ilgili bilgilendirilmesi ve uygulama süreci boyunca rehberlik sağlanması.

Bu aşamada öğretmen adaylarının eğitimi deneyimleyerek öğrenmeleri ve geri bildirim mekanizmalarının aktif kullanılması sağlanacaktır.

#### 5. Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme aşaması, öğretim tasarımının etkinliğini belirlemek, sürecin verimliliğini artırmak ve öğretmen adaylarının gelişimini ölçmek için kritik bir adımdır (Allen, 2006). Bu süreç hem süreç içi değerlendirmeleri hem de genel modelin analizini içeren iki aşamalı bir değerlendirme yaklaşımı ile ele alınmaktadır. Değerlendirme sürecinde şu adımlar izlenecektir:

- *Ara Değerlendirme:* Her etkinliğin ardından uygulama sürecinin başarısını ölçmek ve öğretmen adaylarının öğrenme düzeylerini analiz etmek için veri toplanacaktır (Bates, 2019; Palabıyık & Oral, 2023).
- *Son Değerlendirme:* Tüm etkinlikler tamamlandıktan sonra, öğretim tasarımının genel etkinliği değerlendirilecek ve ölçekler, anketler ve bireysel görüşmeler yoluyla geri bildirimler alınacaktır (Kaminski, 2007; Peterson, 2003).

Bu süreç sonunda öğretim tasarımının öğretmen adaylarının mesleki gelişimine olan katkısı analiz edilecek ve modelin sürekli iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirilecektir.

### 3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla ADDIE (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme) modeline dayalı bir öğretim tasarımı geliştirmiştir. ADDIE modeli, öğretim süreçlerinin sistematik ve yapılandırılmış bir yaklaşımla tasarlanmasına olanak sağlarken, aynı zamanda öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dökerek mesleki yeterliliklerini artırmalarına yardımcı olmuştur. Çalışma kapsamında, modelin her aşaması detaylandırılmış ve öğretmen adaylarının meslek yaşamlarına daha iyi hazırlanabilmeleri için gerekli olan unsurlar ele alınmıştır.

Analiz aşaması, öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve beceri seviyelerinin belirlenmesi açısından kritik bir adımdır. Eğitim süreçlerinin hedef odaklı hale getirilmesi, öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri mesleki zorlukları en aza indirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Darling-Hammond (2006), öğretmen adaylarının erken dönemde pedagojik beceriler kazanmasının, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Shulman (1987), öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine yönelik pedagojik becerilerinin gelişiminin kritik olduğunu belirtmektedir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirme sürecine yönelik gereksinimler belirlenmiş ve bu sürecin daha etkin hale getirilmesi için teknolojinin nasıl entegre edilebileceği ele alınmıştır.

Tasarım aşaması, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyen etkili öğretim stratejilerinin ve materyallerinin belirlenmesini kapsamaktadır. Eğitim teknolojilerinin entegrasyonu, öğretmen adaylarının pedagojik becerilerini geliştirme sürecinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Mishra & Koehler, 2006). Bu çalışmada, dijital asistanlar ve interaktif dijital araçların öğretim süreçlerine nasıl entegre edilebileceği detaylandırılmıştır. Örnek olay senaryoları ve akıllı soru-cevap sistemleri, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmede gerçekçi ve uygulamaya dönük öğrenme deneyimleri sunarak süreci daha etkili hale getirmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının ders planlaması, sınıf yönetimi ve öğrenci değerlendirmesi gibi temel becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir (Garrison & Vaughan, 2008).

Geliştirme aşaması, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla uygulamalı ve etkileşimli etkinliklerin hazırlanmasını içermektedir. Pratik yaparak öğrenme, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, iletişim ve öğretim becerilerini geliştirmelerini destekleyen temel bir unsur olarak ele alınmıştır. Saylan (1995) ve Şahan (2000), sorun merkezli öğrenme ve etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarının öğretim tasarımında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının gerçek yaşam senaryoları üzerinden problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan bir öğretim modeli oluşturulmuştur.

Uygulama aşaması, geliştirilen etkinliklerin gerçek eğitim ortamlarında uygulanmasını kapsamaktadır. Bu aşama, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dökmelerine ve sınıf içinde karşılaşılabilecekleri durumlara yönelik çözüm üretmelerine olanak tanımaktadır. Özellikle dijital asistanların kullanımı, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini sağlarken, öğrenme ortamlarını da daha etkileşimli hale getirmiştir. Gerçek zamanlı geri bildirim mekanizmaları, öğretmen adaylarının performanslarını değerlendirmelerine ve eksikliklerini gidermelerine yardımcı olmuştur.

Değerlendirme aşaması, öğretim sürecinin etkinliğini ölçmek ve öğretmen adaylarının gelişimini izlemek için kritik bir adımdır. ADDIE modelindeki değerlendirme süreci, sürekli iyileştirme ve geri bildirim mekanizmalarının aktif kullanımıyla desteklenmiştir. Allen (2006), eğitim süreçlerinde sürekli geri bildirim almanın öğretimin etkinliğini artırmada kritik bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçleri değerlendirilmiş ve öğretim tasarımının etkinliği, geri bildirimler doğrultusunda sürekli olarak iyileştirilmiştir. Öğretmen adaylarının geri bildirimleri analiz edilerek, öğretim sürecinin hangi alanlarda daha fazla geliştirilmesi gerektiği belirlenmiş ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışma, ADDIE modeline dayalı olarak tasarlanan dijital asistan destekli öğretim sürecinin, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem sunduğunu ortaya koymuştur. Eğitim teknolojilerinin öğretmen yetiştirme süreçlerine entegrasyonu, hem pedagojik becerilerin gelişimini desteklemekte hem de öğretim süreçlerini

daha dinamik ve etkileşimli hale getirmektedir (Koehler & Mishra, 2009). Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek için eğitim süreçlerinin sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Gelecekteki çalışmalar, ADDIE modelinin öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerindeki etkisini daha kapsamlı bir şekilde incelemeli ve özellikle dijital asistanlar ile diğer teknolojik araçların öğretmen eğitimine nasıl daha verimli entegre edilebileceğine yönelik öneriler sunmalıdır. Ayrıca, farklı öğretim tasarımı modellerinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerine etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

#### 4. KAYNAKLAR

- Alcı, B. (2012). Eğitim programı tasarımı ve modeller. Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme içinde* (s.71-88). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aldoibe, N. (2015). ADDIE model. *American International Journal of Contemporary Research*, 5(6), 68-72.
- Allen, W. C. (2006). Overview and evolution of the ADDIE training system. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 430-441.
- Arkün, S. (2007). *Addie tasarım modeline göre çoklu öğrenme ortamı geliştirme süreci ve geliştirilen ortam hakkında öğrenci görüşleri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Başerer, D. (2020). Activity based teaching of concept types, *World Journal of Education*, 5(10), 122-130.
- Bates, A. W. T. (2019). *Dijital çağda öğretim* (M. Adnan, Çev.). Erişim tarihi 7 Aralık 2024, <https://pressbooks.bccampus.ca/tonybates/front-matter/dijital-cagda-ogretim/>
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer Science & Business Media.
- Çolak, E. (2023). Atomla ilgili kavram karikatürleri ile desteklenmiş çevrim içi fen bilimleri derslerinin tasarlanması ve değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- 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.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Hee, S. (2005). Activity Based Teaching for Effective Learning. *Evani Venkata Anantha Lakshmi Lecturer*, 307-389.
- Kaminski, J. (2007). Use ADDIE to design online courses, [nursing-informatics.com](http://nursing-informatics.com).
- Kıyak, Y. S., Budakoğlu I. & İ, Coşkun, Ö. (2020). Öğretim tasarımı, modelleri ve program geliştirme ile ilişkisi. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 19(58), 5-23

- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- McGriff, S. J. (2000). *Instructional system design (ISD): Using the ADDIE model*, [http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/kbase/IDD/ADDIE .pdf](http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/kbase/IDD/ADDIE.pdf)
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34-36.
- Palabıyık, T., ve Oral, B. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde ADDIE öğretim tasarımı modelinin kullanılmasına yönelik içerik analizi. *JRES*, 10(1), 105-113. <https://doi.org/10.51725/etad.1233218>
- Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 227-241.
- Saylan, N. (1995). Eğitimde Program Tasarısı: Temeller, Prensipler, Kriterler. Balıkesir: İnce Ofset.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Şahan, H, H. (2000). *Sosyal bilgiler dersinin bilimsel davranışları kazandırma yönünden öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şimşek, A. (2016). Öğretim tasarımı ve modelleri. Çağıltay, K., ve Göktaş, Y. (Ed.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (ss.105-122). Ankara: Pegem Akademi.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL GAME ADDICTION AND SOCIAL-  
EMOTIONAL LEARNING IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI VE  
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME İLİŞKİSİ**

Ayşenur KULOĞLU<sup>1</sup>, Songül KARABATAK<sup>2</sup>, Ayhan YAVUZ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Doçent Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, 0000-0003-0217-8497

<sup>1</sup>Doçent Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, 0000-0002-1303-2429

<sup>3</sup>Öğretmen, MEB, Eğitim Programları ve Öğretim, 0009-0000-5296-0810

**Özet**

Bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Elâzığ ilinde öğrenim gören 272 kız ve 252 erkek olmak üzere toplam 525 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel yöntem benimsenmiş olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerini ölçmek için Hazar ve Hazar (2017) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ve sosyal-duygusal öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla Totan (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans, standart sapma, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ve sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük oyun süresi ile ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, iki değişken arasındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla değişkeni karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük oyun süresi ve ebeveyn eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan, dijital oyun bağımlılığı açısından cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük oyun süresi ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu, ancak anne eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçları, dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Aşırı oyun oynama, çevrimdışı sosyal etkileşimleri kısıtlayarak empati, duygusal farkındalık ve iletişim becerilerini zayıflatabilir. Ayrıca, uzun süreli oyun oynama öz düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebilir.

**Anahtar kelimeler:** Dijital oyun bağımlılığı, Sosyal duygusal öğrenme, Lise Öğrencileri

**Abstract**

This study aims to examine the relationship between digital game addiction and social-emotional learning levels among secondary school students. The research was conducted on a sample of 525 high school students, consisting of 272 female and 252 male students, who were studying in Elâzığ province during the 2023-2024 academic year. A quantitative method was adopted in the study, and a relational survey model was used. During the data collection process,

the "Digital Game Addiction Scale for Children," developed by Hazar and Hazar (2017), was used to measure students' digital game addiction levels, and the "Social and Emotional Learning Scale for Adolescents," adapted into Turkish by Totan (2018), was used to determine their social-emotional learning levels. The collected data were analyzed based on frequency, standard deviation, percentage, and arithmetic mean values. It was examined whether students' digital game addiction and social-emotional learning levels differed according to variables such as gender, grade level, daily gaming duration, and parental education status. In this context, an independent samples t-test was used to determine the difference between two variables, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare more than two variables. A correlation analysis was conducted to determine the relationship between the variables. The analysis results revealed that students' social-emotional learning levels did not show a statistically significant difference based on gender, grade level, daily gaming duration, or parental education status. On the other hand, significant differences were found in digital game addiction levels based on gender, grade level, daily gaming duration, and father's education status, but no significant difference was found based on mother's education status. Additionally, the research results indicate a low-level negative correlation between digital game addiction and social-emotional learning. Excessive gaming can restrict offline social interactions, thereby weakening empathy, emotional awareness, and communication skills. Furthermore, prolonged gaming may negatively affect self-regulation skills.

**Keywords:** Digital Game Addiction, Social-Emotional Learning, Secondary Education



EXAMINATION OF MEDICAL FACULTY STUDENTS' OPINIONS ABOUT  
CREATIVITY PERCEPTION

TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIK ALGISI İLE İLGİLİ  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Bahar OBA <sup>1</sup>, Başak UYSAL<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim, 0009-0003-9783-6276

<sup>2</sup>Prof. Dr., Gazi, Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi,  
0000-0002-5803-9878

**Özet**

Tıp fakültesi mezunları, doğrudan insan hayatıyla ilgili bir meslek icra etmeleri sebebiyle diğer meslek gruplarına göre inisiyatif alma, acil karar verme, problem çözme yetilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu çalışma, tıp fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık algısı ile ilgili görüşlerinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırma, tıp fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık algısını derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma yaş aralığı 18 ile 25 arasında değişen 28 birey ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat formu, katılımcıların yaratıcılık kavramı hakkındaki görüşlerini anlamak için dikkatlice tasarlanmıştır. Bu form, 4 kapalı uçlu ve 2 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Kapalı uçlu sorular, katılımcıların belirli konular hakkındaki görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır. Açık uçlu sorular ise katılımcıların derinlemesine düşüncelerini ve kendi deneyimlerinden örnekler vermelerini teşvik etmektedir.

Katılımcı sonuçları incelendiğinde tıp fakültesi öğrencilerinin yaratıcılığı nasıl tanımlarsınız? sorusuna %54.5'inin yeni fikirler üretebilme, hayal gücünü kullanabilme ve farklı çözüm yolları bulabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Yaratıcılığın sağlık açısından önemi için %54'ünün çok önemli olduğunu ve yaratıcılığın en çok hangi faktörden etkilendiği sorusuna ise %58.3'ün çevresel faktörler cevabı verdiği görülmüştür. Uygulama pratiği açısından en çok problem çözme yeteneğine katkı sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Açık uçlu sorularımıza cevap olarak ise; yaratıcılığı değerlendirmek için oyunun kullanıldığı ve ilerideki sağlık ve yaşam sonuçları üzerindeki potansiyel etkileri için ise ileride karşılaşacakları problemlerde daha esnek ve etkili çözümler üretebileceklerini belirtmişlerdir.

Tartışma: Bu sonuçlar, tıp fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık konusunda algılarını geliştirmek için iş birliği yapmanın önemini vurgular. Ayrıca, gelecekteki çalışmalarda yaratıcılığın diğer meslek gruplarında sonuçları üzerindeki etkilerini daha derinlemesine anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini öne sürmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, tıp fakültesi öğrencileri, yaratıcılık

**Abstract**

Medical school graduates are expected to have initiative, immediate decision-making, and problem-solving skills compared to other professional groups because they practice a

profession directly related to human life. This study aims to examine the views of medical school students on creativity perception.

The research was conducted using the qualitative research method in order to deeply understand the creativity perception of medical school students. The study was conducted with 28 individuals ranging in age from 18 to 25. The interview form prepared by the researcher was carefully designed to understand the participants' views on the concept of creativity. This form consists of 4 closed-ended and 2 open-ended questions. Closed-ended questions were used to determine the participants' views on certain topics. Open-ended questions encouraged participants to think deeply and give examples from their own experiences.

When the participant results were examined, 54.5% of medical school students defined creativity as the ability to produce new ideas, use imagination, and find different solutions to the question "How do you define creativity?". It was observed that 54% of them said that creativity is very important for health and 58.3% of them answered environmental factors when asked which factor affects creativity the most. They stated that they thought it would contribute the most to problem-solving skills in terms of application practice. In response to our open-ended questions; they stated that games are used to assess creativity and that they can produce more flexible and effective solutions to problems they will encounter in the future for its potential effects on future health and life outcomes. Discussion: These results emphasize the importance of collaborating to improve medical students' perceptions of creativity. It also suggests that more research should be conducted in future studies to more deeply understand the effects of creativity on outcomes in other professional groups.

**Keywords:** Education, medical students, creativity

THE VALUE of HONESTY ACCORDING to PRE-SERVICE TEACHERS'  
PERCEPTIONS  
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILARINA GÖRE DÜRÜSTLÜK DEĞERİ

Sevgi KOÇ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0002-3023-4102

**Özet**

Eğitimin temel amaçlarından biri ahlaklı ve erdemli bireyler yetiştirmektir. Erdemli bireylerin sahip olması gereken değerlerin başında dürüstlük gelmektedir. Değerler, bireylerin yaşam amacını belirleyen ve hayatının düzenlenmesinde ona rehberlik eden ölçütler, inançlar ve tutumlardır. Değerler, bireysel ve toplumsal olarak paylaşılan, benimsenen, onanmış ve uzlaşmış genel inançlardır. Bu özelliğiyle değerler insanların hayatın anlamı ve günlük yaşamın biçimlendirilmesi konusunda alternatif yollar arasından bir tercih yapmalarını sağlayan yol gösterici nitelikteki soyut veya somut ilke, inanç olarak tanımlanabilir. Dürüstlük doğru olma durumu ya da niteliğidir. Sosyal değerler arasında yer alan dürüstlük değeri, düşüncelerini açıkça ifade edebilme, önyargısız olma, davranışları sorgulama gibi kavramları bünyesinde barındıran bir kavramdır. Bu değerın bireyler tarafından kazanımı toplumsal ilişkiler açısından önemlidir. Dürüstlük değerini bir davranıştan ziyade karakter haline dönüştürebilen bireyler toplumsal düzenin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dürüstlük algılarını incelemektir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversite'nde öğrenim görmekte olan 29 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına öğretmen adayları dürüstlüğü; doğruyu söylemek, güvenilir olmak, iyilik güzellikten yana olmak ve gerçekçi olmak olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmen adayları dürüst insanların güvenilir, empatik, erdemli, samimi, iyimser, yardımsever, fedakâr, çıkar gözetmeyen, adaletli, olaylara karşı tarafsız yaklaşan ve cesaretli olma özelliklerine sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarına göre; güven, iyi bir hayat yaşamak, toplumun ve bireyin huzuru, toplumsal yozlaşma olmaması, toplumsal düzen, özsaygı, karşısındaki insanı anlamak, karşısındakini aldatmamak, kişinin iyiye yönelmesi, vicdani sorgulama, sosyal iletişim, güzel ahlaklı olmak için dürüst olmak önemlidir. Öğretmen adayları eğitim ortamlarında dürüstlük değerini günlük hayattan örneklerle, konferanslarla ve derslerle, öğretmenlerin erdemli davranışlarıyla örnek olarak, yönetici ve öğretmenlerin hassasiyet göstermeleriyle, dürüst öğrenciler ödüllendirilerek, fabl, masal ve hikayelerle, okullarda verilen değerler yardımıyla, güven vererek, neden sonuç ilişkisi içinde uygulamalı olarak kazandırabileceğini düşünmektedirler.

**Anahtar kelimeler:** Değer, dürüstlük, öğretmen adayları

**Abstract**

One of the fundamental aims of education is to cultivate moral and virtuous individuals. Among the core values that virtuous individuals should possess, honesty stands out as a primary one.

Values are criteria, beliefs, and attitudes that determine an individual's purpose in life and guide the regulation of their daily life. Values are generally shared, adopted, approved, and agreed-upon beliefs both individually and socially. With this characteristic, values can be defined as abstract or concrete principles and beliefs that serve as guiding factors, enabling individuals to choose among alternative ways in shaping the meaning of life and daily practices. Honesty is the state or quality of being truthful. As a social value, honesty encompasses concepts such as expressing thoughts openly, being unbiased, and questioning behaviors. Acquiring this value is crucial for social relationships. Individuals who can transform the value of honesty from a mere behavior into a character trait play a significant role in maintaining social order. In this context, the purpose of this study is to examine pre-service teachers' perceptions of honesty. This study was conducted using the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 29 pre-service teachers studying at Van Yüzüncü Yıl University during the 2023-2024 academic year. Research data were obtained through a semi-structured interview form, and the data were analyzed using content analysis. The research findings indicate that pre-service teachers perceive honesty as telling the truth, being reliable, siding with goodness and beauty, and being realistic. They believe that honest individuals possess characteristics such as being trustworthy, empathetic, virtuous, sincere, optimistic, helpful, selfless, fair, impartial, and courageous. According to pre-service teachers, honesty is important for building trust, leading a good life, ensuring individual and societal peace, preventing social corruption, maintaining social order, self-respect, understanding others, not deceiving others, guiding individuals towards goodness, moral self-reflection, social communication, and being morally upright. Pre-service teachers believe that the value of honesty can be instilled in educational environments through real-life examples, conferences and lessons, teachers serving as role models with their virtuous behaviors, sensitivity demonstrated by administrators and teachers, rewarding honest students, using fables, fairy tales, and stories, incorporating values education in schools, building trust, and implementing it through practical cause-and-effect relationships.

**Keywords:** Value, honesty, pre-service teachers

UNEMPLOYMENT ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS: AN INVESTIGATION  
IN TERMS OF DEMOGRAPHIC FACTORS  
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE İŞSİZLİK KAYGISI: DEMOGRAFİK  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN BİR İNCELEME

Ayşe Nur KATMER<sup>1</sup>, Esra ASICI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, ORCID:  
0000000227339325

<sup>2</sup>Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,  
ORCID: 0000-0003-0872-9042

**Özet**

İşsizlik veya iş bulamamak, toplumun tüm kesimleri için önemli bir kaygı sebebidir (Ölçer-Kimzan, 2020). Her ne kadar bu sorun toplumun tüm kesimlerini etkilese de yükseköğretimde eğitimini sürdüren ve mezuniyet sonrasında iş bulamama korkusuyla hayatına yeni başlayacak olan gençler için bu durum daha büyük bir sıkıntı yaratmaktadır (Korkmazer, 2020). İşsizlik kaygısı, sadece bireylerin psikolojik durumlarını değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik yapıları da etkilemektedir. Üniversitelerin bireyin yaşamında önemli bir rolü vardır. Birçok meslek dalında yeterlilik sağlamak ve uzmanlaşmak için üniversite eğitimi gereklidir. Bu nedenle, Türkiye’de bir üniversiteye kabul edilmek ve gerekli eğitimi görmek önemli bir olgudur (Koç, Bayramoğlu ve Koç, 2024). Bu çalışmanın amacı, üniversite üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşadıkları işsizlik kaygısının bazı demografik faktörlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümün nasıl seçildiği, iş deneyimi, yaşamın büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimi, genel not ortalaması) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmaya 178 kadın, 57 erkek olmak üzere toplam 235 öğrenci katılım sağlamıştır. Veriler demografik bilgi formu ve İşsizlik Kaygısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Bulgular, kadınların, üçüncü sınıf öğrencilerinin ve okuduğu bölümü istemeyerek seçenlerin daha çok işsizlik kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Herhangi bir iş deneyimi olmayanlar ile yaşamının büyük bölümünü kasabada/ilçede geçirenlerin ekonomide daha çok istihdam zorlukları algıladıkları ortaya çıkmıştır. Genel not ortalaması açısından ise öğrencilerin yaşadıkları işsizlik kaygısı farklılaşmamaktadır. Alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde cinsiyet (Dursun ve Aytaç, 2002), yerleşim yeri (Bal vd., 2023), deneyim (Koç, Bayramoğlu ve Koç, 2024) değişkenlerindeki bulguların mevcut çalışma bulgularını desteklediği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** İşsizlik kaygısı, üniversite öğrencileri, istihdam zorlukları

**Abstract**

Unemployment or inability to find a job is an important cause of anxiety for all segments of society (Ölçer-Kimzan, 2020). Although this problem affects all segments of society, this situation creates a greater problem for young people who continue their education in higher education and who will start their lives with the fear of not finding a job after graduation (Korkmazer, 2020). Unemployment anxiety affects not only the psychological state of individuals, but also social and economic structures. Universities have an important role in an individual's life. University education is necessary for qualification and specialization in many professions. Therefore, being accepted to a university in Turkey and receiving the necessary education is an important phenomenon (Koç, Bayramoğlu, & Koç, 2024). The aim of this study is to examine whether unemployment anxiety experienced by third- and fourth-year university

students differs based on certain demographic factors (gender, year of study, how the field of study was chosen, work experience, the type of settlement where most of their life was spent, and overall grade point average). A total of 235 students participated in the study, including 178 females and 57 males. Data were collected using a demographic information form and the Unemployment Anxiety Scale. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were employed for data analysis. The findings revealed that females, third-year students, and those who unwillingly chose their field of study experience higher levels of unemployment anxiety. Additionally, university students with no work experience and those who have spent most of their lives in towns or districts perceive greater difficulties in employment opportunities within the economy. However, unemployment anxiety does not differ according to students' overall grade point average. A review of the related studies in the literature showed that the findings in the variables of gender (Dursun & Aytaç, 2002), place of residence (Bal et al., 2023), and experience (Koç, Bayramoğlu, & Koç, 2024) supported the findings of the current study.

**Keywords:** Unemployment anxiety, university students, employment difficulties

## 1. GİRİŞ

İşsizlik, sanayi devriminden itibaren işçi ve işveren arasındaki ilişkinin doğmasıyla ortaya çıkan talep ve arz dengesizliğinden kaynaklanan bir olgudur (Ölçer-Kimzan, 2020). Uluslararası Çalışma Örgütü, bir kişinin işsiz olarak kabul edilmesi için belirli kriterler koymaktadır. Bunlar arasında altı aydır iş arıyor olmak, belirli saat dilimlerinde çalışıyor olmak gibi koşullar yer almaktadır. İşsizlik çeşitli türlerde sınıflandırılabilir. Tüm koşullar sağlanmasına rağmen bir kişinin iş bulamaması durumu açık işsizlik olarak tanımlanır (Esen, 2020). Kısa süreli işsizlik ise bir kişinin geçici olarak iş bulamaması durumudur (Ölçer-Kimzan, 2020). Mevsimlik işsizlik, üretim dönemlerinin dışında kalan sürelerde görülen bir işsizlik türüdür (Yıldız, 2014). Yapısal işsizlik, dünya çapında yaşanan değişimlere ayak uyduramayan bireylerin rekabet edemeyip işsiz kalması durumudur (İncekara, 2010). Konjonktürel işsizlik, sektördeki talebin yetersizliğinden kaynaklanırken (Güvel, 2017), gizli işsizlik, bir kişinin işten ayrılmasına rağmen hizmetin kesintisiz devam etmesi durumunda ortaya çıkar (İncekara, 2010).

Türkiye’de üniversite sayısının artışı, mezun sayısındaki yükselişe paralel olarak, gençlerin iş bulma konusunda rekabetin arttığı bir duruma yol açmaktadır. Bu durum, gençlerin kariyerlerine dair belirsizlik ve kaygı yaşamalarına neden olmaktadır (Kutlu, Çetinbakış ve Kutlu, 2019). İşsizlik kaygısı, özellikle üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğu görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, üniversite mezunu gençlerin işsizlik oranı, genel işsizlik oranından belirgin şekilde yüksektir. Bu durum, özellikle 18-29 yaş arasındaki gençlerin iş bulma zorluğunu ve mezuniyet sonrası geçiş sürecinde yaşadıkları belirsizliği işaret etmektedir. Üniversite öğrencilerinin, sınav öncesindeki stresli yaşam biçimlerinin üniversite hayatları boyunca devam ettiği ve bu durumun, genç işsizlik oranlarının yüksek olduğu bir ortamda arttığı görülmektedir (Dursun ve Aytaç, 2009). İşsizlik kaygısının öğrencilerde ruhsal, zihinsel ve fiziksel sağlık üzerinde olumsuz etkiler yaratabildiği bilinmektedir (Virgolino vd., 2022). Bunun yanında kaygının toplumsal bir olguya dönüşme potansiyeli de bulunmaktadır. Özgüven kaybı, uyku düzeninin bozulması, sosyal ilişkilerde zorluklar ve başarısızlık duygusu gibi etkilerle karşılaştığı pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Uçar, Çapuk ve Yiğit, 2024; Pascoe, Hetrick ve Parker, 2020).

Bir birey, iş bularak yalnızca maddi kazanç elde etmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal bir çevre de edinmiş olur (Palancıoğlu vd., 2021). Yapılan araştırmalar, bireylerin maddi gelir sağlayan bir işte çalışarak toplumda saygınlık kazanma ve değer görme gibi önemli avantajlar elde ettiğini ortaya koymaktadır (Ölçer-Kimzan, 2020). Gençler, sadece temel ihtiyaçlarını karşılamak değil, aynı zamanda öz saygı kazandıkları bir işe sahip olmayı arzulamaktadır (Khan

vd., 2021). Bunun yanında üniversite öğrencilerinin mezuniyet sonrası iş bulma kaygısı önemli bir endişe kaynağıdır (Mamun vd., 2020; Şaşmaz Atacocuğu ve Zelyurt, 2017). Şahin (2023), iş kaygısı yaşayan bireylerin yaşam doyumu seviyelerinin daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Yetişensoy ve Şahin (2020) ise üniversite öğrencilerinin mesleklerine yönelik tutumlarının, işsizlik kaygısı üzerinde önemli bir etki yarattığını belirtmişlerdir. Kimzan ve Sönmez (2023) üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, deneyimi vb. faktörlerin işsizlik kaygısını etkilediğini belirtmişlerdir.

İşsizlik kaygısının üniversite öğrencilerinin psikolojik etkenler ve demografik farklılıkları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin genel ruh halini, başarılarını, geleceğe yönelik beklentilerini ve yaşam kalitelerini etkilemektedir. İşsizlik kaygısını demografik değişkenler üzerinden anlamlandırmanın, bireysel farklılıklar da göz önüne alındığında üniversite öğrencilerine yönelik daha iyi destek sistemleri ve psikolojik rehberlik hizmetleri sağlamayı mümkün kılacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada üniversite üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşadıkları işsizlik kaygısının bazı demografik faktörlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümün nasıl seçildiği, iş deneyimi, yaşamın büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimi, genel not ortalaması) göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın deseni

Bu çalışma üniversite üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşadıkları işsizlik anksiyetesinin çeşitli demografik faktörlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

### 2.2. Katılımcılar

Bu araştırmaya 178 (%75.7) kadın, 57 (%24.3) erkek olmak üzere toplam 235 üniversite öğrencisi katılım sağlamıştır. Öğrencilerin 113'ü (%48.1) üçüncü sınıfta, 122'si (%51.9) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 181'i (%77) okuduğu bölümü isteyerek seçtiğini, 54'ü (%23) ise istemeyerek seçtiğini belirtmiştir. 141 (%60) öğrenci iş deneyiminin olduğunu ifade ederken, 94 (%40) öğrenci herhangi bir iş deneyiminin olmadığını ifade etmiştir. "Yaşamınızın büyük bir bölümünü nerede geçirdiniz?" sorusuna 37 (%15.7) öğrenci köy, 57 (%24.3) öğrenci kasaba/ilçe, 141 (%60) öğrenci de il yanıtını vermiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları

#### 2.3.1. Demografik bilgi formu

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından oluşturulan bir demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

#### 2.3.2. İşsizlik kaygısı ölçeği

Tekin (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülen İşsizlik Kaygısı Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde Dursun ve Aytacı (2009) ile Ersoy-Kart ve Erdost'un (2008) üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısını tespit etmek üzere belirledikleri psikometrik sorulardan yararlanılmıştır. Ölçek 26 maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipi ( $I = Tamamen katılmıyorum$ ,  $5 = Tamamen katılıyorum$ ) derecelendirmeye dayanmaktadır. Ölçek "ekonomideki istihdam zorlukları", "çevresel ve sosyal baskı", "kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği" ve "niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması bireyin ilgili alt boyuta ilişkin kaygı düzeyinin artması anlamına gelmektedir. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak, alt boyutlar için sırasıyla .84, .79, .73 ve .68 olarak rapor edilmiştir.

## 2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri gerekli etik kurul izinlerinin alınmasının ardından araştırmacılar tarafından sınıf ortamında çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi Jamovi istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlerde betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın etki büyüklüğünün incelenmesinde Cohen d etki büyüklüğü değerinden yararlanılmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında; Cohen's d değeri 0.2'den düşük olduğunda "küçük", 0.2 ile 0.6 aralığında olduğunda "orta" ve 0.6'dan yüksek olduğunda "büyük" etki büyüklüğü sınıflandırması kullanılmıştır (Ahmadian Tetik, 2024).

## 3. BULGULAR

Öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin minimum-maksimum, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri ile ölçme araçlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.**

Betimsel istatistikler (n=235)

	Min.-Max.	M	SS	Çarpıklık	Basıklık	$\alpha$
İşsizlik kaygısı toplam	28.00- 118.00	81.6	18.23	-0.279	0.166	0.92
Ekonomideki istihdam zorlukları	9.00- 45.00	32.1	7.68	-0.276	-0.156	0.86
Çevresel ve sosyal baskı	8.00- 40.00	24.1	6.75	-0.104	-0.088	0.82
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	5.00- 25.00	14.2	4.06	0.107	0.013	0.72
Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği	4.00- 20.00	11.4	3.48	0.143	-0.346	0.72

Öğrencilerin işsizlik kaygısı puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t testi analizi sonucu Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.**

İşsizlik kaygısının cinsiyete göre incelenmesi

	Cinsiyet	N	Art. Ort.	Std. Sap.	t	Sd	p	Cohen d.
İşsizlik kaygısı toplam	Kadın	178	84.3	17.24	4.10	233	<.001	0.624
	Erkek	57	73.3	18.88				
Ekonomideki istihdam zorlukları	Kadın	178	33.4	7.18	4.87	233	<.001	0.742
	Erkek	57	27.9	7.81				
	Kadın	178	24.7	6.60				



Çevresel ve sosyal baskı	Erkek	57	22.1	6.86			
	Kadın	178	14.5	3.96			
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	Erkek	57	13.0	4.20	2.51	0.013	0.382
	Kadın	178	11.7	3.56			
Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği	Erkek	57	10.3	3.01	2.70	0.007	0.411
	Kadın	178	11.7	3.56			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda; cinsiyete göre öğrencilerin işsizlik kaygısı toplam ( $t=4.10$ ,  $p<.001$ ), ekonomideki istihdam zorlukları ( $t=4.87$ ,  $p<.001$ ), çevresel ve sosyal baskı ( $t=2.60$ ,  $p=0.010$ ), kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ( $t=2.51$ ,  $p=0.013$ ), niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği ( $t=2.70$ ,  $p=0.007$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre, işsizlik kaygısını kadınlar erkeklere göre daha çok yaşamaktadır. Hesaplanan Cohen d etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde; kadınlar ve erkekler arasındaki anlamlı farklılığın işsizlik kaygısı toplam ve ekonomideki istihdam zorlukları için büyük; çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ile niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği için ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin işsizlik kaygısı puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t testi analizi sonucu Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.**

İşsizlik kaygısının sınıf düzeyine göre incelenmesi

	Sınıf düzeyi	N	Art. Ort.	Std. Sap.	t	Sd	p	Cohen d.
İşsizlik kaygısı	4. sınıf	122	77.8	18.75				
	3. sınıf	113	85.8	16.78	-3.41		< .001	-0.446
Ekonomideki istihdam zorlukları	4. sınıf	122	30.7	7.85				
	3. sınıf	113	33.5	7.27	-2.74		0.007	-0.358
Çevresel ve sosyal baskı	4. sınıf	122	23.0	6.69				
	3. sınıf	113	25.2	6.66	-2.42	233	0.016	-0.316
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	4. sınıf	122	13.4	4.34				
	3. sınıf	113	15.0	3.56	-3.24		0.001	-0.422
Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği	4. sınıf	122	10.7	3.47				
	3. sınıf	113	12.1	3.34	-3.24		0.001	-0.423

Tablo 3’te görüldüğü üzere, yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda; sınıf düzeyine göre öğrencilerin işsizlik kaygısı toplam ( $t=-3.41$ ,  $p<.001$ ), ekonomideki istihdam zorlukları

( $t=-2.74$ ,  $p=0.007$ ), çevresel ve sosyal baskı ( $t=-2.42$ ,  $p=0.016$ ), kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ( $t=-3.24$ ,  $p=0.001$ ), niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği ( $t=-3.24$ ,  $p=0.001$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre, üçüncü sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencileriyle kıyaslandığında işsizlik kaygısını daha çok yaşamaktadır. Hesaplanan Cohen d etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde; üçüncü ve dördüncü sınıflar arasındaki anlamlı farklılığın tüm puan türleri için orta düzeyde etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin işsizlik kaygısı puan ortalamalarının okudukları bölümü nasıl seçtiklerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t testi analizi sonucu Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.**

İşsizlik kaygısının bölümün nasıl seçildiğine göre incelenmesi

	Bölümün seçildiği	nasıl	N	Art. Ort.	Std. Sap.	t	Sd	p	Cohen d.
İşsizlik kaygısı toplam	İsteyerek seçtim		181	80.1	18.38	-2.470	233	<b>0.014</b>	-0.383
	İstemeyerek seçtim		54	87.0	16.84				
Ekonomideki istihdam zorlukları	İsteyerek seçtim		181	31.8	7.96	-0.832	233	0.406	-0.129
	İstemeyerek seçtim		54	32.8	6.67				
Çevresel ve sosyal baskı	İsteyerek seçtim		181	23.5	6.68	-2.381	233	<b>0.018</b>	-0.369
	İstemeyerek seçtim		54	26.0	6.68				
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	İsteyerek seçtim		181	13.9	4.09	-1.618	233	0.107	-0.251
	İstemeyerek seçtim		54	14.9	3.90				
Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği	İsteyerek seçtim		181	10.8	3.39	-4.714	233	< .001*	-0.731
	İstemeyerek seçtim		54	13.2	3.11				

Tablo 4'te görüldüğü üzere, okuduğu bölümü nasıl seçtiğine göre öğrencilerin işsizlik kaygısı toplam ( $t=-2.470$ ,  $p=0.014$ ), çevresel ve sosyal baskı ( $t=-2.381$ ,  $p=0.018$ ), niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği ( $t=-4.714$ ,  $p<0.001$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık vardır. Buna göre, okuduğu bölümü istemeyerek seçtiğini belirten öğrencilerin işsizlik kaygısı toplam, çevresel ve sosyal baskı ile niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği puan ortalamaları bölümü isteyerek seçtiğini söyleyen öğrencilerden daha yüksektir. Hesaplanan Cohen d etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde; okuduğu bölümü isteyerek seçen öğrenciler ile istemeyerek seçen öğrenciler arasındaki anlamlılık farklılığın; işsizlik kaygısı toplam ve çevresel sosyal baskı için orta düzeyde; niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği için büyük etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bölümlerini nasıl seçtiklerine göre, ekonomideki istihdam zorlukları ( $t=-0.832$ ,  $p=0.406$ ) ile kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ( $t=-1.618$ ,  $p=0.107$ ) puan ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğrencilerin işsizlik kaygısı puan ortalamalarının iş deneyimlerinin olup olmamasına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t testi analizi sonucu Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.**

İşsizlik kaygısının iş deneyimine göre incelenmesi

	İş deneyimi	N	Art. Ort.	Std. Sap.	t	Sd	p	Cohen d.
İşsizlik kaygısı	Var	141	79.8	19.80	-1.921	233	0.056	-0.2558
	Yok	94	84.4	15.28				
Ekonomideki istihdam zorlukları	Var	141	31.0	8.29	-2.600	233	0.010	-0.3462
	Yok	94	33.6	6.39				
Çevresel ve sosyal baskı	Var	141	23.8	7.41	-0.611	233	0.542	-0.0814
	Yok	94	24.4	5.62				
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	Var	141	13.8	4.15	-1.905	233	0.058	-0.2536
	Yok	94	14.8	3.86				
Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği	Var	141	11.2	3.59	-0.942	233	0.347	-0.1254
	Yok	94	11.6	3.31				

Tablo 5’te görüldüğü üzere, iş deneyiminin olup olmamasına göre öğrencilerin işsizlik kaygısı toplam ( $t=-1.921$ ,  $p=0.056$ ), çevresel ve sosyal baskı ( $t=-0.611$ ,  $p=0.542$ ), kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ( $t=-1.905$ ,  $p=0.058$ ) ile niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği ( $t=-0.942$ ,  $p=0.347$ ) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Ekonomideki istihdam zorlukları ( $t=-2.600$ ,  $p=0.010$ ) puan ortalamaları ise iş deneyimine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İş deneyimi olmayan öğrencilerin ekonomideki istihdam zorlukları puan ortalamaları iş deneyimi olanlardan daha yüksektir. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde söz konusu anlamlı farklılığın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin işsizlik kaygısı puan ortalamalarının yaşamlarının büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6.**

İşsizlik kaygısının yaşamın büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimine göre incelenmesi

	KT	sd	KO	F	p	Etki	Açıklama
İşsizlik kaygısı	Gruplar arası	1565.55	2	782.78			
	Gruplar içi	76236.42	232	328.61	2.38	.095	0.02
	Toplam	77801.97	234				

	Gruplar arası	494.33	2	247.17				
<b>Ekonomideki istihdam zorlukları</b>	Gruplar içi	13317.06	232	57.40	4.31	.015	0.036	Kasaba/ilçe> İl
	Toplam	13811.39	234					
	Gruplar arası	44.35	2	22.17				
<b>Çevresel ve sosyal baskı</b>	Gruplar içi	10601.70	232	45.70	.49	.616	0.004	-
	Toplam	10646.04	234					
	Gruplar arası	53.30	2	26.65				
<b>Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği</b>	Gruplar içi	3810.56	232	16.43	1.62	.200	0.014	-
	Toplam	3863.86	234					
	Gruplar arası	36.78	2	18.39				
<b>Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği</b>	Gruplar içi	2793.75	232	12.04	1.53	.219	0.013	-
	Toplam	2830.53	234					

Tablo 6’da görüldüğü üzere, yaşamın büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimine göre öğrencilerin sadece ekonomideki istihdam zorlukları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (F=4.31, p=.015). Tukey ikili karşılaştırma testi sonuçları, yaşamının büyük bir bölümünü kasabada/ilçede geçiren öğrencilerin ekonomideki istihdam zorlukları puan ortalamalarının ilde geçirenlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde söz konusu anlamlı farklılığın oldukça düşük bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin işsizlik kaygısı puan ortalamalarının genel not ortalamasına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.**

İşsizlik kaygısının genel not ortalamasına göre incelenmesi

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Etki
	Gruplar arası	244.02	2	122.00			
<b>İşsizlik kaygısı</b>	Gruplar içi	77557.96	232	334.30	.365	.695	.003
	Toplam	77801.97	234				
	Gruplar arası	48.66	2	24.33			
<b>Ekonomideki istihdam zorlukları</b>	Gruplar içi	13762.73	232	59.32	.410	.664	.004
	Toplam	13811.39	234				

	Gruplar arası	45.35	2	22.6			
Çevresel ve sosyal baskı	Gruplar içi	10600.70	232	45.693	.496	.609	.004
	Toplam	10646.04	234				
	Gruplar arası	51.96	2	25.98			
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	Gruplar içi	3811.90	232	16.43	1.581	.208	.013
	Toplam	3863.86	234				
	Gruplar arası	9.73	2	4.86			
Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği	Gruplar içi	2820.80	232	12.16	.400	.671	.003
	Toplam	2830.53	234				

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrencilerin yaşadıkları işsizlik kaygısı toplam ( $F=.365$ ,  $p=.695$ ), ekonomideki istihdam zorlukları ( $F=.410$ ,  $p=.664$ ), çevresel ve sosyal baskı ( $F=.496$ ,  $p=.609$ ), kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ( $F=1.581$ ,  $p=.208$ ), niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği ( $F=.400$ ,  $p=.671$ ) puan ortalamaları arasında genel not ortalamasına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada üniversite üçüncü ve dördüncü sınıflarında farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin yaşadıkları işsizlik kaygısının bazı demografik faktörlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümün nasıl seçildiği, iş deneyimi, yaşamın büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimi, genel not ortalaması) göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmiştir.

Bu kapsamda yapılan çalışmada ilk olarak işsizlik kaygısının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda üniversite öğrencileri arasında cinsiyete göre öğrencilerin işsizlik kaygısının farklılaştığı görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde işsizlik kaygısını kadınların erkeklere göre daha çok yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde mevcut çalışma sonuçlarını destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Barutcu, 2023). Aytaç ve Dursun (2009) yaptıkları çalışmada kadınların erkeklere göre kaygı oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlarda kadınların toplumsal cinsiyet rollerinin (Vatandaş, 2007), değer yargılarının, ruhsal farklılıkların (Bal, Çakmak ve Uğuz, 2013) etkili olabileceği düşünülmektedir.

İşsizlik kaygısının incelendiği bir diğer konu öğrencilerin sınıf düzeyi olmuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyine göre öğrencilerin işsizlik kaygısında; ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutlarında farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre üçüncü sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencileriyle kıyaslandığında işsizlik kaygısını daha çok yaşamaktadır. Literatürde yapılan çalışmalarda (Çolakoğlu, Polat ve Aydın, 2017) son sınıfa yaklaştıkça işsizlik kaygısının arttığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla işsizlik kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Üniversitenin son iki yılına denk gelen üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri artık iş bulma kaygısı ile karşılaşmaktadır. Üçüncü sınıfta kaygıları başlayan öğrenci iş arama ve

bulmaya ilişkin araştırma yaptıkça kaygılarında önceki yıla kıyasla azalma yaşandığı düşünülmektedir.

İşsizlik kaygısını bölümü seçme motivasyonu açısından incelendiğinde öğrencilerin işsizlik kaygısı; çevresel ve sosyal baskı, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği boyutlarında farklılık vardır. Buna göre, okuduğu bölümü istemeyerek seçtiğini belirten öğrencilerin işsizlik kaygısı toplam, çevresel ve sosyal baskı ile niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği puan ortalamaları bölümü isteyerek seçtiğini söyleyen öğrencilerden daha yüksektir. Bu konuda benzer sonuçlara ulaşan Kaynak ve Öztuna (2020) bölümü seçme motivasyonu olan öğrencilerin daha az kaygı yaşadığını belirtmiştir. Bu sonucun bölümü isteyerek seçen öğrencilerin iş bulma süreçlerine de hakim olması, bölüme ilişkin iş bulma süreçlerini araştırması ve bu konuda motivasyonunun olmasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

İş deneyimi olan öğrencilerde sadece ekonomideki istihdam zorlukları farklılaşmaktadır. İş deneyimi olmayan öğrencilerin ekonomideki istihdam zorlukları alt boyutunda kaygı düzeyleri iş deneyimi olanlardan daha yüksektir. Çünkü iş deneyimi olmayan öğrenciler üniversite sonrasında nasıl bir süreçle karşılaşacağını bilmemektedir. Bu belirsizlik öğrencinin kaygı yaşamasına sebep olmaktadır. Yaşamının büyük bölümünü kasabada/ilçede geçiren öğrencilerin ekonomideki istihdam zorlukları puan ortalamalarının ilde geçirenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak, not ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin işsizlik kaygısı ve alt boyutları açısından not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Mevcut araştırma bulguları da göz önüne alınarak araştırmacılara ve sahadaki uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Mevcut çalışma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Bunun yanında nitel yöntemleri de eklenerek katılımcıların işsizlik kaygısının arkasındaki duygusal ve psikolojik faktörlerin anlaşılması sağlanabilir.
- İşsizlik kaygısının zaman içerisinde farklılaşabileceği düşünüldüğünde bir zaman dilimi boyunca bu kaygıyı izleyebilecek boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında işsizlik kaygısını azaltmaya yönelik üniversite öğrencilerine yönelik rehberlik programları, kariyer danışmanlığı ya da psikolojik danışmanlık gibi müdahaleler önerilebilir.
- Mevcut çalışmada demografik faktörlere odaklanılmıştır. Bununla birlikte farklı çalışmalarda işsizlik kaygısının psikolojik ve sosyal boyutları çalışılabilir.

## 5. KAYNAKLAR

Ahmadian Tetik (2024). Cohen's d etki büyüklüğü. <https://robabahmadian.com/cohens-d-etki-buyuklugu/#:~:text=Genel%20bir%20etki%20b%C3%BCy%C3%BCkl%C3%BC%4%9F%C3%BC%20yorumu,bir%20etki%20b%C3%BCy%C3%BCkl%C3%BC%4%9F%C3%BCn%C3%BC%20temsil%20eder.> adresinden alınmıştır.

Ataçocuğu, M. Ş., & Zelyurt, M. K. (2017). Spor bilimleri fakülteleri mezunlarının işsizlik deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 70-97.

Bal, U., Çakmak, S., & Uğuz, Ş. (2013). Anksiyete bozukluklarında cinsiyete göre semptom farklılıkları. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 441-459.

- Colakoglu, T., Polat, E.K., & Aydin, G.G. (2017). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin İşsizlik Kaygısı Üzerine Bir Araştırma: Biga İİBF Örneği. *International Journal of Innovative Approaches in Social Sciences*, 1(1), 29-39. <https://doi.org/10.29329/ijiasos.2017.85.3>
- Demir Barutcu, C. Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin İşsizliğe Karşı Kaygı ve Umutsuzluk Düzeyinin Belirlenmesi. *YBH Dergisi*. 2023;4(1): 56-93
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84
- Ersoy-Kart, M. ve Erdost, H. E. (2008). Unemployment worries among Turkish university students. *Social Behaviour and Personality an International Journal*, 2(36), 275-288.
- Güvel, E. A. (2017). Makro Ekonomi-1. Seçkin Yayıncılık, 276.
- İncekara, B. (2010). Gelişmekte Olan Ülkeler ve Türkiye’de İşsizlik. *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaynak, K. Ö., & Öztuna, B. (2020). Üniversite Öğrencilerinde İşsizliğe Yönelik İşsizlik Kaygısı Ve Umutsuzluk: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 15(60), 953-970.
- Khan, A. J., Bhatti, M. A., Hussain, A., Ahmad, R., & Iqbal, J. (2021). Employee job satisfaction in higher educational institutes: A review of theories. *Journal of South Asian Studies*, 9(3), 257-266.
- Kimzan, F. Ö., & Sonmez, H. (2023). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrencilerinin işsizlik kaygısı ve girişimcilik eğilimi ilişkisinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 62-91.
- Kutlu, Ş. Ş., Çetinbakış, M., & Kutlu, M. (2019). Üniversite son sınıf öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(58), 511-522.
- Mamun, M. A., Akter, S., Hossain, I., Faisal, M. T. H., Rahman, M. A., Arefin, A., ... & Griffiths, M. D. (2020). Financial threat, hardship and distress predict depression, anxiety and stress among the unemployed youths: A Bangladeshi multi-city study. *Journal of Affective Disorders*, 276, 1149-1158.
- Ölçer-Kimzan, F. (2020). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrencilerinin İşsizlik Kaygısı ve Girişimcilik Eğilimi İlişkisinin İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Palancıoğlu, Ö. V., Şen, M., Coşanay, G., & Aydemir, H. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygısı. *EJER Congress 2021 Bildiri Kitabı*, 1108-1115.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International journal of adolescence and youth*, 25(1), 104-112.
- Tekin, A. N. (2015). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Uçar, M., Çapuk, H., & Yiğit, M. F. (2024). The relationship between artificial intelligence anxiety and unemployment anxiety among university students. *WORK*, 10519815241290648.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (35), 29-56.
- Virgolino, A., Costa, J., Santos, O., Pereira, M. E., Antunes, R., Ambrósio, S., ... & Vaz Carneiro, A. (2022). Lost in transition: a systematic review of the association between unemployment and mental health. *Journal of Mental Health*, 31(3), 432-444.
- Yetişensoy, O., & Şahin, İ. F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 627-643.



ATTITUDES OF ART-CRAFT EDUCATION PRE-SERVICE TEACHERS  
TOWARDS THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE  
RESİM-İŞ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAPAY ZEKA KULLANIMINA  
YÖNELİK TUTUMLARI

Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi,

0000-0003-3838-6247

### Özet

Araştırmanın amacı Resim-İş Öğretmeni adaylarının yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarını tespit etmektir. Araştırma Resim-İş Öğretmenliği programında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmada genel tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Kaya vd. (2022) tarafından yapılan “Yapay Zekaya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, yapay zekâyı çoğunlukla eğitim amaçlı olarak ödevlerini yaparken, ders çalışma sürecine yönelik planlama yaparken ve etkinlik tasarlamak amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yapay zekâ, sosyal yaşamda ve görsellerin oluşturulması aşamasında da kullanılmaktadır. Bunların dışında yapay zekanın marketlerde, sağlık alanında, eğlence ve hukuk gibi alanlarda kullanılabileceği düşünülmektedir. Yine öğretmen adaylarının yapay zekaya yönelik genel anlamda olumlu bir tutum sergiledikleri ve yapay zekâyı kullanım amacına bağlı olarak günlük yaşam aktiviteleri, ekonomik fırsatlar ya da iş hayatında sağlayacağı performans gelişimi açısından faydalı buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yapay zekanın gelecekteki kullanımı ve gelişimine bağlı olarak insanların kontrolünü ele geçirme ya da kötü niyetli kullanımı gibi olumsuz olabilecek etkilerine yönelik çoğunlukla kararsız bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında geleceğin mesleği olarak değerlendirilen yapay zekaya yönelik öğretmen adaylarının bilinç ve farkındalığını geliştirecek eğitimlerin seçmeli ya da zorunlu dersler kapsamında lisans programlarına eklenmesi ve bu konuya ilişkin hizmet içi eğitimlerin de artırılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yapay zekâ, resim-iş eğitimi, öğretmen adayları

### Abstract

The aim of the study is to determine the attitudes of art-craft education pre-service teachers towards the use of artificial intelligence. The research was conducted with pre-service teachers studying in the Art-Craft Education Program and participating in the research voluntarily. The descriptive screening model was used in the study, which is one of the general screening models. Data were collected using the “The General Attitudes toward Artificial Intelligence Scale” and the “Personal Information Form”, developed by Schepman and Rodway (2020) and adapted into Turkish by Kaya et al. (2022). Statistical methods were used in the analysis of the data. According to the results of the study, it was determined that pre-service teachers mostly use artificial intelligence for educational purposes while doing their homework, planning the

study process and designing activities. Artificial intelligence is also used in social life and in the creation of visuals. It is thought that artificial intelligence can be used in markets, health, entertainment and law. It was determined that pre-service teachers generally have a positive attitude towards artificial intelligence and find it useful in terms of daily life activities, economic opportunities or performance development in business life, depending on the purpose of use. It has been determined that pre-service teachers mostly have an indecisive attitude towards the possible negative effects of artificial intelligence, such as taking control of people or using it with malicious intent, depending on its future use and development. It is recommended that trainings that will improve the consciousness and awareness of teacher candidates regarding artificial intelligence, which is considered as the profession of the future, should be added to undergraduate programs as elective or compulsory courses and in-service training on this subject should be increased.

**Keywords:** Artificial intelligence, art-craft education, pre-service teachers

**SELF-EFFICACY OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES TOWARDS THE  
EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN  
EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİ**

**Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL<sup>1</sup>**

**<sup>1</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi,**

**0000-0003-3838-6247**

**Özet**

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitime yönelik öz yeterliklerini geliştirmektir. Araştırma TÜBİTAK 2237-A kapsamında desteklenen 1129B372401061 kodlu projeye gönüllü olarak katılan ve farklı devlet üniversitelerinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören on beş (15) üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada deneme öncesi modellerden tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanabilecekleri çok alanlı sanat eğitimi yöntemi, sanat eleştirisi, oyunlaştırma, çocuk resimleri üzerinden özel gereksinimli bireyleri tanıma teknikleri gibi farklı sanatsal yöntem ve teknikler hakkında eğitim verilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında öz yeterliklerinde meydana gelen değişimi tespit etmek amacıyla Ünal ve İlhan (2023) tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitime Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler tekrarlı ölçümler için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının ön test ve son test ortalama puanları arasında eğitim öncesi ve sonrasına bağlı olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının dersi özel gereksinimli bireylerin özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak işleme, öğrencileri motive etme ya da dersi farklı etkinliklerle ilişkilendirerek içeriği zenginleştirme gibi konularda verilen eğitime bağlı olarak öz yeterliklerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitiminde karşılaşılabilecekleri sorunları en aza indirgeyebilecek farklı sanatsal etkinlik örnekleri ile bilinç ve farkındalıklarının geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Özel gereksinimli öğrenciler, sınıf öğretmeni adayı, öz yeterlik

**Abstract**

The aim of the study is to improve the self-efficacy of classroom teacher candidates for the education of students with special needs. The study was conducted with fifteen (15) third and fourth grade teacher candidates who voluntarily participated in the project coded 1129B372401061 supported by TÜBİTAK 2237-A and were studying in the classroom teaching programs of different state universities. In the study, a single group pre-test-post-test model was used by pre-trial models. Within the scope of the study, teacher candidates were given training on different artistic methods and techniques such as multi-field art education method, art criticism, dramatization, and techniques for recognizing individuals with special needs through children's drawings that they can use in the education of students with special needs. To determine the change in the self-efficacy of teacher candidates before and after the training, the "Teacher Self-Efficacy Scale for the Education of Individuals with Special Needs"

developed by Ünal and İlhan (2023) was used. The data were analyzed using the t-test for repeated measures. According to the research results, a significant difference was found between the pre-test and post-test average scores of the classroom teacher candidates depending on the pre- and post-training. Accordingly, it was determined that the self-efficacy of the teacher candidates developed depending on the training given on subjects such as conducting the lesson by considering the characteristics and individual differences of individuals with special needs, motivating students or enriching the content by associating the lesson with different activities. In the light of these results, it is recommended that the consciousness and awareness of the classroom teacher candidates be developed with different artistic activity examples that can minimize the problems they may encounter in the education of individuals with special needs.

**Keywords:** Special needs students, classroom teacher candidate, self-efficacy

**CREATIVE DRAMA AS A CATALYST FOR COMMUNITY BUILDING AND  
ANXIETY REDUCTION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS**

**Büşra Beyza BEDİR ANAKÖK**

**MA Student, Bolu Abant İzzet Baysal University, Department of Foreign Language  
Education, ORCID no: 0009-0000-2178-4121**

**Abstract**

Foreign language anxiety is a significant barrier to language learning, particularly in speaking tasks. Research shows that language anxiety stems from low levels of self-confidence, integrative motivation and perceived proficiency levels as well as the fear of making mistakes and negative evaluation from peers or teachers, which lead to avoidance and decreased engagement. Research also highlights the importance of creating a low-pressure, supportive classroom environment where learners feel free to take risks and are less focused on negative self-perceptions. This paper argues that drama-based instruction offers an alternative approach to fostering a safe environment through activities such as role-playing, improvisation and storytelling. It is argued in the literature that drama helps create a playful, low-stakes environment that improves group dynamics and builds a strong sense of community. This paper examines how the social and affective aspects of drama foster group cohesion and individual self-concepts. It explores the impact of drama on improving self and group perceptions and reducing anxiety. It also argues that the collaborative and supportive nature of drama fosters a sense of belonging and motivates learners to engage more actively in foreign language classrooms. Finally, some alternative pedagogies and specific techniques that can reduce anxiety in the English language classroom are discussed.

**Keywords:** Foreign language anxiety, drama, community building

EXAMINING THE RELATIONSHIPS BETWEEN AUTHENTICITY,  
SELF-CONTROL AND COPING WITH STRESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS  
LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OTANTİKLİK, ÖZ-KONTROL VE STRESLE BAŞA  
ÇIKMA ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Ebru Sümeyye AVŞAR<sup>1</sup>, Zeynep ŞİMŞİR GÖKALP<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Psikolojik Danışman, MEB, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık,  
<https://orcid.org/0009-0007-3470-7097>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık,  
<https://orcid.org/0000-0003-2353-8922>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, liseye giden öğrencilerin otantiklik, öz-kontrol ve stresle başa çıkma puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri otantiklik ve öz-kontroldür. Bağımlı değişkeni ise stresle başa çıkmadır. Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Konya'daki liselerde öğrenim gören 553 [336 (%60.8) kadın, 217 (%39.2) erkek] öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada otantiklik, öz-kontrol ve stresle başa çıkma değişkenleri arasındaki ilişkiyi görmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, stresle başa çıkmanın yordayıcılarını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda öz-kontrol, otantiklik ve stresle başa çıkma arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öz-kontrol ile otantiklik arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki vardır. Öz-kontrol ile aktif başa çıkma arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki vardır. Otantiklik ile aktif başa çıkma arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki vardır. Otantiklik ile kaçınan başa çıkma arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aktif başa çıkma ile kaçınan başa çıkma arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Aktif başa çıkma ile olumsuz başa çıkma arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Kaçınan başa çıkma ile olumsuz başa çıkma arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Özetle stresle başa çıkmanın yordayıcılarını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda otantiklik ve öz-kontrolün aktif başa çıkma'yı olumlu yordadığı görülmüştür. Otantiklik ve öz-kontrolün kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma'yı ise olumsuz yordadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Otantiklik, öz-kontrol, stresle başa çıkma, ergenlik, lise öğrencileri

### Abstract

The aim of this study is to reveal the relationship between authenticity, self-control and stress coping scores of high school students. The independent variables of the study are authenticity and self-control. The dependent variable is coping with stress. The study was conducted with the participation of 553 [336 (60.8%) female, 217 (39.2%) male] students studying in high schools in Konya in the 2024-2025 academic year. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was calculated to see the relationship between authenticity, self-control and coping with stress variables. In addition, multiple linear regression analysis was conducted to determine the predictors of coping with stress. As a result of the correlation analysis, significant relationships were found between self-control, authenticity and coping with stress. There is a

positive and moderate relationship between self-control and authenticity. There is a positive and low level relationship between self-control and active coping. There is a positive and low level relationship between authenticity and active coping. There is a negative and low level significant relationship between authenticity and avoidant coping. There is no significant relationship between active coping and avoidant coping. There is a negative and low level relationship between active coping and negative coping. A positive and low level relationship was found between avoidant coping and negative coping. In summary, as a result of the multiple linear regression analysis to determine the predictors of coping with stress, it was seen that authenticity and self-control positively predicted active coping. Authenticity and self-control negatively predicted avoidant coping and negative coping. The findings were evaluated and discussed in line with the related literature.

**Keywords:** Authenticity, self-control, coping with stress, adolescence, high school students

**EVALUATION OF THE OPINIONS OF SECONDARY EDUCATION GUIDANCE  
TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS TOWARDS SCHOOL GUIDANCE  
AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING SERVICES ZONGULDAK EREĞLİ  
EXAMPLE**

**ORTAÖĞRETİM REHBER ÖĞRETMENLERİ VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN  
OKUL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNE YÖNELİK  
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ZONGULDAK EREĞLİ ÖRNEĞİ**

Seyhan ÖZDEMİR<sup>1</sup>, Selda POLAT HÜSREVŞAHİ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Öğretmen, Hatice Erdem Denizcilik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Eğitim  
Yönetimi, 0009-0000-7495-0891

<sup>2</sup>Prof.Dr. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 0000-0002-3671-2873

**Özet**

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler ve okul yöneticilerinin okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik görüşlerini belirleyerek değerlendirmeleri ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 6 psikolojik danışman / rehber öğretmen ve 6 okul yöneticisi olmak üzere 12 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmacının kendisinin okul rehber öğretmeni olarak görev yapıyor olması katılımcılara ulaşmayı kolaylaştıran bir faktör olmuştur ve katılımcıların yönlendirmesiyle diğer katılımcılara ulaşılmıştır. Bundan dolayı bu çalışmada kartopu örneklemeden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu; verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; katılımcıların okul PDR hizmetlerinin yararlı ve etkili aynı zamanda gerekli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların, Okul PDR hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli olan kaynak, bütçe ve personeli bir takım sebeplerden dolayı yeterli bulmadıkları görülmüştür. Katılımcıların birçoğunun Okul PDR hizmetlerinin öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını tamamen karşılamadığı yönünde hem fikir oldukları görülmüştür. Katılımcıların okul PDR Hizmetlerinin yürütülmesi noktasında okul bileşenleri arasında işbirliği olsa da bu durumun istenilen ideal boyutta olmadığını ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcıların okul PDR programlarının eğitim sistemi içindeki rolünün önemine vurgu yaptıkları görülmüştür. Katılımcılar Okul PDR hizmetlerinin etkili olması, gerekli kaynağın sağlanması, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, okul bileşenleri arasında işbirliğinin olması ve PDR programlarının eğitim sistemi içindeki rolünün önemi noktasında önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri, Psikolojik danışman/rehber öğretmen, Okul yöneticisi



### Abstract

The purpose of this research is to determine the opinions and evaluations of guidance counselors and school administrators working in secondary education institutions regarding the guidance and psychological counseling services carried out in schools. The case study method, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consisted of 12 participants, including 6 psychological counselors / guidance teachers and 6 school administrators, working in public secondary education institutions in Ereğli district of Zonguldak province in the 2024-2025 academic year. The fact that the researcher himself was working as a school counselor was a factor that made it easier to reach the participants, and other participants were reached with the guidance of the participants. Therefore, snowball sampling was used in this study. Semi-structured interview form was used to collect research data; Descriptive and content analysis techniques were used to analyze the data. According to research findings; It was observed that the participants stated that school PDR services were useful, effective and necessary. It was observed that the participants did not find the resources, budget and personnel required to carry out school PDR services in a healthy manner due to a number of reasons. It was observed that most of the participants agreed that School Psychological Counseling services did not fully meet the academic, social, emotional and psychological needs of students. It was observed that the participants stated that although there was cooperation between school components in the implementation of school PDR Services, this situation was not at the desired ideal level.

It was observed that the participants emphasized the importance of the role of school PDR programs in the education system. Participants made suggestions about the effectiveness of school PDR services, providing the necessary resources, meeting the needs of students, cooperation between school components, and the importance of the role of PDR programs in the education system.

**Keywords:** School Guidance and Psychological Counseling Services, Psychological counselor/guidance teacher, School administrator

**HAVE TEACHERS EMBRACED ARTIFICIAL INTELLIGENCE? EXPERIENCES  
FROM GLOBAL EDUCATION SYSTEMS**

**ÖĞRETMENLER YAPAY ZEKAYI BENİMSEDİ Mİ? KÜRESEL EĞİTİM  
SİSTEMLERİNDEN DENEYİMLER**

**İbrahim Can GÜNGÖR<sup>1</sup>**

**<sup>1</sup>Ph.D., Unaffiliated Researcher, Social Studies Education, 0000-0002-4267-5669**

**Abstract**

Filling the gap between theory and practice in educational settings largely depends on the nuanced approaches of teachers. However, while the integration of Artificial Intelligence (AI) into global educational systems offers a strong alternative for restructuring educational environments, the direction of teachers' experiences in this regard remains insufficiently clear. Therefore, understanding teachers' experiences of AI's presence in education is crucial for bridging this gap. This review study synthesizes global experiences of teachers' adoption of AI in educational settings, examines and discusses empirical evidence to understand the opportunities and challenges presented by this transformative process from the perspective of professional practitioners—teachers. The guiding research question is: “How do teachers experience the integration of AI into educational settings?” Manual searching and citation database searches were conducted to identify relevant studies. The starting point for the literature review was set to 2017, based on the sharp increase in AI-related publications post-2017 and the fact that this period marks the beginning of AI policy development by over 60 national and regional governments. According to the procedure, strict inclusion and exclusion criteria were set, and the review was limited to empirical research employing quantitative, qualitative, and mixed-method analyses. The literature review was conducted using the Web of Science, ERIC, and PsycINFO databases, covering studies published between 2017 and 2024. The search process was carried out using the defined search terms and logical connections. The search terms included phrases such as “AI adoption by teachers,” “teacher perspectives on AI,” “AI for K-12 teachers,” and “AI-driven learning,” while logical connections were applied as follows: (“artificial intelligence” OR “AI”) AND (“teachers” OR “educators”) AND (“adoption” OR “integration”) AND (“teachers” OR “schools”). Limiting the search to titles, abstracts, and keywords was intended to reduce the number of publications and make the information search more precise. According to a three-stage review procedure, a total of 2041 results were obtained from these searches. Then, 71 publications were selected for careful reading, and after reviewing these, 55 articles were deemed suitable for the review. The analysis process involved associating similar data with categories and subcategories to ensure that the data aligned with similar conceptual labels. The findings were then summarized and analyzed under main categories. Accordingly, patterns related to teachers' experiences with AI were identified in the following areas: (1) personal and behavioral factors, (2) persuasive conditions, (3) dilemmas and understanding differences, and (4) policies, curricula, and pedagogical uncertainties. Based on these findings, various recommendations are provided for teachers and other practitioners.

**Keywords:** Embrace, education systems, K-12 education, teachers, artificial intelligence,

## Özet

Eğitim ortamlarında teori ve pratik arasındaki boşluğun doldurulması büyük ölçüde öğretmenlerin incelikli yaklaşımlarından geçmektedir. Ancak, küresel eğitim sistemlerinde yapay zekanın (YZ) eğitime entegrasyonu eğitim ortamlarının yeniden yapılandırılması için güçlü bir alternatif olmasına karşın, bu konudaki öğretmen deneyimlerinin hangi yönde ilerlediği hala yeterince açık değildir. Bu nedenle, öğretimin profesyonel uygulayıcıları olan öğretmenlerin YZ'nin eğitimdeki varlığına yönelik deneyimleri anlamak bu tür bir boşluğun doldurulmasında son derece önemlidir. Bu derleme araştırması, öğretmenlerin eğitim ortamlarında YZ'yi benimsemeleri konusundaki küresel deneyimleri sentezlemekte, bu dönüştürücü sürecin sunduğu fırsatları ve zorlukları profesyonel uygulayıcılar olan öğretmenlerin perspektifinden anlamak için ampirik kanıtları inceleyerek tartışmaktadır. Araştırmaya şu soru rehberlik etmektedir: “Öğretmenler, YZ'nin eğitim ortamlarına entegrasyonunu nasıl deneyimlemektedir? İlgili çalışmaları belirlemek için manuel arama ve atıf veri tabanı taraması yapılmıştır. Literatür taraması için başlangıç noktası 2017 olarak belirlenmiştir. Bu karar, YZ ile ilgili yayınların 2017 sonrası çarpıcı artış eğilimine ve ayrıca bu dönemin 60'tan fazla ulusal ve bölgesel hükümet tarafından YZ politikası geliştirilmesinin başlangıcına işaret etmesine dayanmaktadır. Prosedüre göre, katı dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiş ve inceleme nicel, nitel ve karma yöntem analizlerini içeren ampirik araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Literatür taraması, 2017-2024 yılları arasında yayımlanan çalışmaları kapsayacak şekilde, Web of Science, ERIC ve PsycINFO veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Arama süreci, belirlenen arama terimleri ve mantıksal bağlantılar kullanılarak yapılmıştır. Bu arama terimleri arasında “artificial intelligence adoption by teachers,” “teacher perspectives on AI,” “AI for K-12 teachers” ve “AI-driven learning” gibi ifadeler yer alırken, mantıksal bağlantılar şu şekilde uygulanmıştır: (“artificial intelligence” OR “AI”) AND (“teachers” OR “educators”) AND (“adoption” OR “integration”) AND (“teachers” OR “schools”). Veri tabanlarında başlık, özet ve anahtar kelimelere sınırlama getirerek yapılan bu tarama stratejisi, yayın sayısını azaltmayı ve bilgi arayışını daha kesin hale getirmeyi amaçlamıştır. Üç aşamalı bir inceleme prosedürüne göre, bu aramalarla toplamda 2041 sonuç elde edilmiştir. Ardından, 71 yayın dikkatlice okunmak üzere seçilmiş ve bu yayınlar okunduktan sonra, gözden geçirilen 55 makale inceleme için uygun bulunmuştur. Analiz süreci, benzer verilerin benzer kavramsal etiketlere sahip olmasını sağlamak için kategoriler ve alt kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Ardından, bulgular ana kategorilerine karşılık gelen başlıklar altında özetlenmiş ve analiz edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yapay zekaya yönelik deneyimleri ile ilgili (1) kişisel ve davranışsal faktörler, (2) ikna edici koşullar, (3) ikilemler ve anlayış farklılıkları, (4) politikalar, müfredatlar ve pedagojik belirsizlikler örüntüleri saptanmıştır. Bu çerçevede öğretmenlere ve diğer uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Benimseme, eğitim sistemleri, K-12 eğitim, öğretmenler, yapay zekâ

**PROBLEM SOLVING SKILLS OF PEDAGOGICAL FORMATION EDUCATION  
STUDENTS**

**PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİ**

**Mehmet ÖZCAN<sup>1</sup>**

**<sup>1</sup>Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Yönetimi**

**ORCID 0000-0002-5451-0773**

**Özet**

Bu araştırma pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerisi ve bu becerinin cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve kitap okuma alışkanlığı açısından hangi düzeyde farklılık gösterdiği araştırılmıştır. Araştırma nicel yöntemle yürütülmüş olup tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma 246 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Sahin, Sahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan problem çözme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri paket program ile analiz edilmiştir. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerisi ortalama puanı ( $\bar{X}=3.19$ ) orta düzeydedir. Bu ortalama puana göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına problem çözme becerileri kazandırılabilir. Cinsiyet değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ( $p=.193$ ); bölüm değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ( $p=.903$ ); sınıf düzeyi değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ( $p=.731$ ) ve kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ( $p=.714$ ) anlamlı farklılık düzeyleri analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerileri cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve kitap okuma alışkanlığı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenci, pedagojik formasyon, problem çözme becerisi

**Abstract**

This study aims to measure the problem solving skills of students taking pedagogical formation education. For this purpose, the problem solving skills of pedagogical formation students and the level of difference in this skill in terms of gender, department, grade level and reading habits were investigated. The research was conducted with quantitative method and is in survey model. The study group of the research consists of pedagogical formation students. The research was conducted with 246 participants. The problem solving scale developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted into Turkish by Sahin, Sahin and Heppner (1993) was used in the study. The research data were analyzed with the package program. The mean score of problem solving skills of pedagogical formation students ( $\bar{X}=3.19$ ) is at a medium level. According to this average score, pre-service teachers receiving pedagogical formation education can gain problem solving skills. Significant difference levels of problem solving

skills of pre-service teachers receiving pedagogical formation education according to gender variable ( $p=.193$ ); problem solving skills of pre-service teachers receiving pedagogical formation education according to department variable ( $p=.903$ ); problem solving skills of pre-service teachers receiving pedagogical formation education according to grade level variable ( $p=.731$ ) and problem solving skills of pre-service teachers receiving pedagogical formation education according to book reading habit variable ( $p=.714$ ) were analyzed. When the analysis results are examined, the problem solving skills of the students receiving pedagogical formation education do not differ significantly according to the variables of gender, department, grade level and reading habits.

**Keywords:** Student, pedagogical formation, problem solving skills

## 1. GİRİŞ

Yaşantı içinde bireyler birbirinden farklı birçok durumla karşılaşmakta ve bu durumlara yönelik düşünceler, fikirler geliştirmekte yaklaşımlar sergilememektedir. Karşılaşılan durumlar içinde bireyi çözümler bulmaya zorlayıcı nitelikte olabilir. Bu durumlar karşısında ise birey problem çözebilme becerisini öne çıkarmaktadır. Problem çözme becerisi bireyin karşılaştığı problem durumlara karşı zihinsel süreçleri ve düşünme becerilerini kullanarak geliştirdiği çözüm önerileri olarak tanımlanabilir. Problem çözme becerisi bireyin önceki bildiklerini ve yeni öğrenmelerini kullanarak karşılaştığı problemlere karşı çözüm önerileri geliştirebilme becerisidir (Ramsey, 1989). Problem çözme becerisi bireyin yaşantısı içinde karşılaştığı güçlükleri çözebilmek için geliştirdiği zihinsel, duyuşsal ve davranışlar becerileridir (D'Zurilla ve Nezu, 1990). Problem çözme becerisi bireyin zihinsel, davranışsal ve duyuşsal becerilerini kapsayan bir süreçtir (Heppner ve Petersen, 1982).

Bireyler karşılaştıkları problemleri çözebilmek için birtakım yöntemler izlerler. Bu yöntemler dikkate alındığında birey sırayla önce mevcut problem durumunu doğru tanımlar, problem duruma yönelik bilgi elde eder, olası çözüm yöntemlerini belirler ve belirlenen bu yöntemlerden birine karar vererek uygular (Kuzgun, 1992). Bunun yanında bir problem durum ile karşılaşıldığında çözüm basamakları farklılık gösterebilir. Problem durumun çözümünde birey kendisinin ve çevresindekilerin duygu ve düşüncelerinin farkına varır, karşılaştığı problem durumu tanımlar, hedefi belirler, çözüm yolları belirler, çözüm yollarının oluşturacağı olası sonuçları gözden geçirir, sonuçlara göre bir çözüm yöntemine karar verir, eylem planı yapar ve harekete geçerek problem durumu sonuçlandırır (Elias ve Weissberg, 2000). John Dewey tarafından belirlenen problem çözme aşamaları sırayla bireyin problemi çözmeyi istemesi, problemi tanımlaması, olası çözüm yöntemleri geliştirmesi, seçeneklerden birine karar vermesi, problemi çözmesi ve sonucun değerlendirmesidir (Sungur, 1992).

Problem çözme becerileri etkili kullanıldığında bireyi soruna en doğru yöntemle ulaştırabilir. Bu beceriler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim öğretim sisteminin içinde karşılaşılan güçlüklerin çözümünde de önemli olabilir. Problem çözme becerileri öğrenciler tarafından öğretilmediğinden dolayı bu beceri eğitim öğretim sisteminin bir parçası olmalıdır (Larkin, 1980). Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları nasıl tanımlayacağı, hangi işlem basamaklarını kullanacağı, mantıksal süreci nasıl işletebileceği ve nasıl çözümler getirebileceğini bilmesi eğitim öğretime katkı sağlayacak öneme sahiptir (Alcı, 2007). Öğretmenin sınıfta öğrencilere ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik beklentilerinin karşılanması için yardımcı olma ve olası sorunlara karşı problem çözme becerileri kazandırma rolü de vardır (Koray & Azar, 2008).

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve bu becerinin cinsiyet, bölüm, sınıf

düzeı ve kitap okuma alışkanlığı açısından hangi düzeyde farklılık gösterdiği araştırılmıştır. Araştırma nicel yöntemle yürütölmüş olup tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma 246 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Sahin, Sahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan problem çözme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri paket program ile analiz edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri**

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	170	69.1
	Erkek	76	30.9
Bölüm	Sayısal	97	39.4
	Sözel	149	60.6
Sınıf Düzeyi	3	114	46.3
	4	132	53.7
Kitap Okuma Alışkanlığı	Var	105	42.7
	Yok	141	57.3

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada 170 (69.1) kadın 76 (%30.9) erkek olmak üzere toplamda 246 katılımcının yer aldığı görölmektedir. Bölüm değişkenine göre 97 (%39.4) aday öğretmen sayısal 149(%60.6) aday öğretmen sözel bölümlerde eğitim almaktadır. Araştırmada yer alan sınıf düzeyi değişkenine göre 114 (%46.3) 3. sınıf 132 (%53.7) 4. sınıf öğrenci araştırmada yer almıştır. Araştırmanın son bağımsız değişkenine göre 105(%42.7) aday öğretmenin kitap okuma alışkanlığı varken 141(%57.3) aday öğretmenin yoktur.

### 3. BULGULAR

**Tablo 2. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik betimsel istatistikler**

	N	$\bar{X}$	ss	Med	Mod	K <sub>y</sub>	B <sub>s</sub>
Problem Çözme Becerisi	246	3.19	.529	3.17	2.89	1.44	.632

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının problem çözme becerisine yönelik yapılan araştırmada 246 katılımcı yer almıştır. Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ortalama puanı orta düzeydedir ( $\bar{X}$ =3.19). Bu ortalama puana göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına yönelik problem çözme becerileri kazandırılabilir. Aşağıda Tablo 3’de pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerileri sunulmuştur.

**Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları**

Bağımsız Değişken	Kategori	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	U	p
Cinsiyet	Kadın	246	119.56	20324.50	-1.300	5789.500	.193
	Erkek		132.32	10056.50			

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p=.193$ ). Aşağıda Tablo 4'te pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre problem çözme becerileri sunulmuştur.

**Tablo 4. Bölüm değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik yapılan Mann Whitney U testi Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Alan	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	U	p
Bölüm	Sayısal	246	122.81	11913.00	-.122	7160.000	.903
	Sözel		123.95	18468.00			

Tablo 4 incelendiğinde bölüm değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p=.903$ ). Aşağıda Tablo 5'de pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmiştir.

**Tablo 5. Sınıf düzeyi değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları**

Bağımsız Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	U	p
Sınıf Düzeyi	3	246	125.18	14270.50	-.344	7332.500	.731
	4		122.05	16110.50			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p=.731$ ). Aşağıda Tablo 6'da pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre incelenmiştir.

**Tablo 6. Kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları**

Bağımsız Değişken	Kategori	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	U	p
Kitap okuma alışkanlığı	Var	246	121.57	12765.00	-.367	7200.000	.714
	Yok		124.94	17616.00			

Tablo 6 incelendiğinde kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p=.714$ ).

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile pedagojik formasyon eğitimi alan aday öğretmenlerin problem çözme becerileri cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve kitap okuma alışkanlığı değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bulgusuna göre pedagojik formasyon eğitimi alan aday öğretmenlerin problem çözme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerileri anlamlı farklılık göstermemektedir (Genç ve Kalafat, 2010). Öğrencilerin problem çözme becerilerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Güçray, 2003). Cinsiyete göre öğrencilerin problem çözme becerileri kadın grubun lehine anlamlı farklılık göstermemektedir. (Tamres, Janicki ve Helgeson, 2002). Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık yoktur (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Öğrencilerin cinsiyete göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı görülmüştür (Dündar, 2009). Kız ve erkek öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Çilingir, 2006). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (Yenice, 2012).

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre pedagojik formasyon eğitimi alan aday öğretmenlerin problem çözme becerileri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Genç ve Kalafat, 2010). Farklı bölümlerde eğitim alan öğrencilerin problem çözme becerileri de farklılık göstermektedir. (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anabilim dalı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (Yenice, 2012).

Araştırmanın üçüncü bulgusuna göre pedagojik formasyon eğitimi alan aday öğretmenlerin problem çözme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı görülmüştür (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). Sınıf düzeyine göre öğrencilerin problem çözme becerileri anlamlı farklılık göstermektedir (Genç ve Kalafat, 2010). Sınıf düzeyine göre öğrencilerin problem çözme becerileri anlamlı farklılık göstermektedir (Forgatch, 1989). Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anlamlı farklılık göstermektedir (Dündar, 2009). Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (Yenice, 2012).

Araştırmanın son bulgusuna göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri okuma alışkanlıklarına göre artmamaktadır.



## 5. KAYNAKLAR

- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- D'Zurilla T. & Nezu M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem solving. psychological assessment. *A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Elias MJ. & Weissberg R.P. (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning. *The Journal of School Health* 70(5) 186-190
- Forgatch, S. M. (1989). Patterns and outcome in family problem solving: the disrupting effect of negative emotion. *Journal of Marriage and Family*, 51(1) , 115-124.
- Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Güçray, S. S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(2), 29-37.
- Heppner, P.P. & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Heppner, P.P. & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Koray, Ö. & Azar, A (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Larkin, J. G. (1980). Models of competence in solving physics problems. *Cognitive Science*, 4, 317- 345.
- Ramsey R.F.(1989). Effective problem solving. *The Shild & Lance*, 7 (4).
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. & Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 14, 121-134.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.

- Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1) , 2-30.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.

INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON SCIENCE  
EDUCATION PRACTICES  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN EĞİTİMİ UYGULAMALARI  
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Zehra Saadet FIRAT <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi  
Eğitimi, ORCID: 0000-0002-6893-3427

**Özet**

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamaları hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Erzurum ili merkezinde bulunan resmi bağımsız anaokullarında ve ilkokul bünyesindeki anasınıfında görev yapan toplam 27 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı okul öncesi lisans eğitimine sahip ve kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 3-15 yıl arasında değişmektedir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin 16'sı bağımsız anaokulunda ve 11'i ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapmaktadır. Katılımcılar basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve katılmayı kabul eden gönüllü okul öncesi öğretmenlerle yürütülmüştür. Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve üç alan uzmanına sorularak oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formu öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı bilgi formu ve fen eğitimine yönelik görüşlerin alındığı sorular bölümünden oluşan iki kısımdır. Öğretmenlere fen eğitimine yönelik toplamda sekiz soru sorulmuştur. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenleri fen eğitiminin çocukların bilişsel, duyuşsal, motor gelişim alanlarını ve günlük yaşam becerilerini desteklediğini vurgulamışlardır. Öğretmenler fen eğitimini gerçekleştirirken seçtikleri etkinliklerin yaşa ve gelişim düzeyine uygunluğuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler fen eğitiminde en fazla sınıf ortamı, öğrenme merkezleri ve okul bahçesini kullandıklarını belirtmişlerdir. Fen eğitiminde sıklıkla deney ve gözlem yöntemlerini kullandıklarını bunun yanı sıra alternatif yöntemlerle de süreci desteklediklerini aynı zamanda drama ve sanat etkinlikleri ile bütünleştirdiklerini de ifade etmişlerdir. Öğretmenler materyal seçiminde doğal, geri dönüşüme uygun, sürdürülebilir, dayanıklı ve sağlam olmasına dikkat ettiklerini aynı zamanda gelişen teknolojiyle birlikte dijital araçların da fen eğitiminde yer aldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler fen eğitiminin kalıcılığını sağlamak için günlük yaşamla ilişkili konuları tercih ettiklerini, çocukların ilgisini çeken konulara ağırlık verdiklerini ve sürece çocukları da dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler görüşlerinde fen eğitiminin süreçte olması ve çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Sonuçlar doğrultusunda fen eğitimine ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi, fen eğitimi uygulamaları, okul öncesi öğretmeni

## Abstract

In this study, it is aimed to reveal the opinions of preschool teachers about science education practices. Situation study was used from qualitative research methods in the study. The participants of the study consist of a total of 27 teachers working in the official independent kindergartens in Erzurum province center and in the mother's department of primary school. All of the participants have pre-school undergraduate education and consist of female teachers. The professional seniority of teachers varies between 3-15 years. 16' of the teachers involved in the study are working in independent kindergarten and 11 primary school-dependent kindergartens. Participants were selected by simple random sampling method. Participants were informed about the study and carried out with voluntary preschool teachers who agreed to participate. In the study interview was used from qualitative data collection methods. As a data collection tool, semi-structured interview form prepared by the researcher and created by asking three field experts was used. The interview form consists of two parts of the information form where the demographic information of the teachers is included and the questions section where the views on science education are taken. In total, eight questions were asked to the teachers about science education. The interviews were recorded and content analysis was performed. According to the results obtained, preschool teachers emphasized that science education supports the cognitive, affective, motor development areas of children and their daily life skills. The teachers stated that they pay attention to the age and level of development of the activities they choose when conducting science education. Teachers stated that they use the most classroom environment, learning centers and school garden in science education. In science education, they often use experiment and observation methods, as well as supporting the process with alternative methods, and at the same time they integrate with drama and art activities. The teachers noted that in the material selection, they paid attention to being natural, recyclable, sustainable, durable and robust, and that digital tools, along with developing technology, are also involved in science education. The teachers stated that they preferred topics related to daily life to ensure the permanence of science education, that they focused on topics of interest to children and that they included children in the process. In their views, teachers emphasized that science education should be in the process and that the child should learn by living by doing. In line with the results, some recommendations regarding science education have been made.

**Key words:** pre-school education, science practice, pre-school teacher

**FACTORS AFFECTING THE SUCCESS OF 8TH GRADE STUDENTS IN THE  
HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAM**

**8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
LİSELERE GEÇİŞ SINAVI BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

**Nurcan KOZAN<sup>1</sup>, Doç. Dr. Uğur AKPUR<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Öğretmen, MBA Okulları, eğitim, ORCID numarası: 0009-0002-1166-3080

<sup>2</sup>Öğretim üyesi (tez danışmanı), Bahçeşehir Üniversitesi, eğitim, ORCID numarası:  
0000-0002-6888-5752

**Özet**

Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesidir. Çalışmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında mezun olan öğrencilerin Liselere Geçiş Sınavı (LGS) başarı puanlarıyla okul dışındaki faktörler arasındaki ilişki incelenip okul dışında yer alan faktörlerin (ailelerdeki maddi olanaklar, aldıkları eğitimin seviyeleri, özel dersler alma, dersane ile kurslara katılma vb.) öğrenci başarısı ile ilişkisi tespit edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Anadolu yakasında bulunan özel ortaokullardan mezun olup LGS'ye giren 398 öğrenci oluşturmaktadır. Seçkisiz metotla belirlenen örneklem grubunda yer alan öğrencilere veri toplama aracı olan ve Yavuz'un (2020) geliştirmiş olduğu ölçek ile kişisel bilgileri içeren form uygulanmıştır. Bu ankette yer alan soruları eksiksiz yanıtlayan 398 öğrenciden alınan sonuçlar değerlendirilmiştir.

Çalışmada bir araya getirilen anketin yanıtları IBM SPSS Statistics 23.0 istatistik paket programıyla analiz edilerek ulaşılan bilgiler %95 güven aralığı ile ( $p < 0.05$ ) anlamlılık seviyesinde değerlendirilmeye alınmıştır. Veriler normal dağılmadığından parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.

Araştırma bulgularında, 8.sınıf öğrencilerinin LGS başarısının cinsiyet, sınıftaki öğrenci sayısı, ebeveyn eğitim seviyesi, ebeveyn mesleği, kardeş sayısı, ailedeki gelir durumu, özel ders alma durumu, kurslara veya dershaneye devam etme durumu ve yılsonu okul ortalaması parametrelerine göre anlamsal bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Başka bir taraftan erkek ve kız çocukların LGS başarısının kız çocukların lehine anlamsal biçimde değiştiği bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sınav Başarısı, LGS, Okul Dışı Faktörler

**Abstract**

This study aims to assess the factors affecting the success of 8th-grade students in the High School Entrance Exam. It investigates the success scores of the students graduating in the 2023-2024 academic year, the out-of-school factors in their scores, and the relationship between out-of-school factors (economic status of families, education levels, private lessons, private teaching institutions) and student success.

The sample of the study is 398 students who graduated from private schools in the districts of the Anatolian side of Istanbul in the 2023-2024 academic year and had the High School Entrance Exam (LGS). Students were selected by random sampling. The scale developed by Yavuz (2020) and personal information form were used to collect data. The results of the 398 students who answered the questions in this survey completely were evaluated.

The survey responses collected in the study were rigorously analyzed using the IBM SPSS Statistics 23.0 statistical package program. The results were evaluated at a 95% confidence interval and a significance level of ( $p < 0.05$ ). Given the non-normal distribution of the data, nonparametric analyses were employed to ensure the robustness of the findings.

The research reveals that the LGS success of 8th-grade students varies according to gender, class size, parents' education status, parents' occupation, number of siblings, family income, private tutoring status, attendance at courses or private teaching institutions, and end-of-year school score average. LGS success of male and female students differed significantly in favor of female students.

**Key Words:** Exam Success, High School Entrance Exam, Out of School Factors

**THE FUNCTIONING OF CONCEPTUAL PROTOTYPES IN SOCIAL STUDIES  
AND THEIR ROLE IN COMPLEX THINKING PATHWAYS: A THEORETICAL  
FRAMEWORK**

**SOSYAL BİLGİLERDE KAVRAMSAL PROTOTİPLERİN İŞLEYİŞİ VE  
KARMAŞIK DÜŞÜNME YOLLARINDAKİ ROLÜ: TEORİK BİR ÇERÇEVE**

**İbrahim Can GÜNGÖR<sup>1</sup>**

**<sup>1</sup> Ph.D., Unaffiliated Researcher, Social Studies Education, 0000-0002-4267-5669**

**Abstract**

Social studies serves as a gateway to understanding human interactions, social structures and historical contexts. Central to this discipline is the use of concepts - abstract ideas that capture the essence of facts, events or ideologies. However, concepts are represented and function through prototypes in the mental design or initial stages. Prototypes are central to conceptual processing (Rosh, 1978) and, according to prototype theory, represent the most typical or representative example of a category. In social studies, a variety of major concepts such as ideology, power, identity, and social justice underpin the discipline, and the prototypes associated with the concepts either encourage or inhibit students' ability to navigate social issues, form ethical judgments, and develop nuanced understandings of social phenomena. For example, students may associate democracy with prototypes consisting of relatively typical members of the category, such as elections or freedom of expression, or with atypical prototypes, such as the state or society. This means that different modalities and imagery are activated in the minds of two students when they encounter the concept of democracy, and hence their thinking processes are differentiated. According to prototype theory, the same concepts can be triggered by different prototypes and kernels in long-term memory, and this can lead to changes in the way individuals relate to concepts and thus in the way they think (Rosh, 1978). The absence of well-established typical prototypes for concepts related to social studies in students' minds may prevent them from meeting the minimum comprehension standards of the course and create significant challenges in cognitive processes. This is an area of interest for many approaches, especially basic-level category theory, componential theory and fuzzy set theory. Social studies educators often emphasize that conceptual prototypes provide a basis for critical analysis of abstract concepts in social studies and serve as cognitive scaffolds that enable students to make connections between related ideas and construct coherent arguments (Reyes & Smith, 1983). However, many educators argue that students' conceptual prototypes in social studies contain atypical elements and lead to faulty thinking (Yılmaz, 2013; Yeşiltaş, 2015). Evidence that conceptual prototypes can trigger many cognitive processes is increasingly recognized (Carfagni et al., 2020). However, there is a significant theoretical gap in explaining the unique functioning of prototypes and their role in shaping complex ways of thinking in social studies, such as synthesizing diverse knowledge, analyzing relationships, and considering multiple perspectives. Synthesizing theoretical and empirical evidence, this research offers insights for educators to develop instructional strategies that align with students' cognitive processes by understanding the role of conceptual prototypes, understanding the links between prototypes and complex ways of thinking, and informing interventions to address this.

It also highlights the need to integrate conceptual prototype-oriented pedagogy into social studies.

**Keywords:** Thinking skills, conceptual prototypes, prototype theory, social studies

### Özet

Sosyal bilgiler, insan etkileşimlerini, toplumsal yapıları ve tarihsel bağlamları anlamak için bir geçit görevi görür. Bu disiplinin merkezinde olguların, olayların veya ideolojilerin özünü kapsayan soyut fikirler olan kavramların kullanımı yer alır. Ancak, kavramlar zihinsel tasarım veya başlangıç aşamalarında prototipler aracılığıyla temsil edilir ve işlev görürler. Prototipler, kavramsal işlemenin merkezinde yer alır (Rosh, 1978) ve prototip teorisine göre (prototype theory) bir kategorinin en tipik veya temsili örneğini temsil ederler. Sosyal bilgilerinde ideoloji, güç, kimlik ve sosyal adalet gibi çeşitli majör kavramlar disiplinin temelini oluşturur ve kavramlarla ilişkili prototipler, öğrencilerin toplumsal meselelerde yollarını bulmalarını, etik yargılar oluşturmalarını ve sosyal olgulara dair incelikli anlayışlar geliştirmelerini teşvik eder ya da engeller. Örneğin, öğrenciler demokrasiyi seçimler veya ifade özgürlüğü gibi nispeten kategorinin tipik üyelerinden oluşan prototiplerle ya da devlet veya toplum gibi atipik prototiplerle ilişkilendirebilirler. Bu, demokrasi kavramıyla karşılaşan iki öğrencinin zihninde farklı modalitelerin ve imgelemlerin harekete geçtiği ve dolayısıyla öğrencilerin düşünme süreçlerinin farklılaştığı anlamına gelir. Prototip teorisine göre, aynı kavramlar uzun süreli bellekte farklı prototipler ve çekirdekler tarafından tetiklenebilir ve bu durum bireylerin kavramlarla ilişki kurma ve dolayısıyla da düşünme biçimlerinde değişikliklere yol açabilir (Rosh, 1978). Öğrencilerin zihinlerinde sosyal bilgiler ile ilgili kavramlar için iyi oluşturulmuş tipik prototiplerin olmaması, dersin minimum anlama standartlarını karşılanmasını engelleyebilir ve bilişsel süreçlerde önemli zorluklar yaratabilir. Bu, özellikle temel düzey kategori teorisi (basic-level category), bileşensel teorisi (componential theory) ve bulanık küme teorisi (fuzzy set theory) gibi birçok yaklaşımın ilgili alanını oluşturur. Sosyal bilgiler eğitimcileri, sıklıkla kavramsal prototiplerin sosyal bilgilerdeki soyut kavramların eleştirel analizi için bir temel sağladığını, öğrencilerin ilgili fikirler arasında bağlantı kurmasını ve tutarlı argümanlar oluşturmasını sağlayan bilişsel iskeleler olarak hizmet ettiğini vurgulamaktadır (Reyes ve Smith, 1983). Ancak diğer birçok eğitimci, öğrencilerin sosyal bilgilerdeki kavramsal prototiplerinin atipik unsurlar içerdiğini ve hatalı düşünmeye yol açtığını savunmaktadır (Yılmaz, 2013; Yeşiltaş, 2015). Kavramsal prototiplerin bir çok bilişsel sürecin tetikleyicisi olabileceğine dair kanıtlar giderek daha fazla kabul edilmektedir (Carfagni vd., 2020). Buna karşın, prototiplerin kendine özgü işleyişini ve sosyal bilgilerde çeşitli bilgileri sentezleme, ilişkileri analiz etme ve çoklu bakış açılarını değerlendirme gibi karmaşık düşünme yollarını şekillendirmedeki rollerini açıklamada önemli teorik bir boşluk vardır. Teorik ve ampirik kanıtları sentezleyen bu araştırma, eğitimcilere kavramsal prototiplerin rolünü kavrayarak öğrencilerin bilişsel süreçleriyle uyumlu öğretim stratejileri geliştirme, prototipler ve karmaşık düşünme yolları arasındaki bağlantıları anlama ve buna yönelik müdahaleler için bilgi sağlama konusunda içgörüler sunmaktadır. Ayrıca, kavramsal prototip odaklı pedagojinin sosyal bilgilere entegre edilmesinin gerekliliğinin altını çizmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Düşünme becerileri, kavramsal prototipler, prototip teorisi, sosyal bilgiler



**21ST CENTURY SKILLS, DIGITAL LITERACY, AND CULTURAL AWARENESS:  
A HOLISTIC APPROACH IN SPECIAL EDUCATION**

**21. YÜZYIL BECERİLERİ, DİJİTAL OKURYAZARLIK VE KÜLTÜREL  
FARKINDALIK: ÖZEL EĞİTİMDE BÜTÜNCÜL BİR YAKLAŞIM**

**Gülten AKGÜL<sup>1</sup>, Sıla SEZER<sup>2</sup>, Emine ERKAN<sup>3</sup>, Hülya GÖKGÖZ<sup>4</sup>, Serengül BAYAM<sup>5</sup>,  
Gülbahar ÇİĞDEM<sup>6</sup>**

<sup>1</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
gulakgul5@gmail.com, ORCID numarası: 0000-0002-0476-6826

<sup>2</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
silapusatt@gmail.com, ORCID numarası: 0009-0003-0455-5337

<sup>3</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
emine1995.43@gmail.com, ORCID numarası: 0009-0003-2376-1339

<sup>4</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
hulyaagokgoz@gmail.com, ORCID numarası: 0009-0002-6530-2539

<sup>5</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
coskunseren4387@gmail.com, ORCID numarası: 0009-0008-9907-5008

<sup>6</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
gulbahar.kokcu@gmail.com, ORCID numarası: 0009-0002-5355-5360

**Özet**

21. yüzyılın hızla değişen dünyasında bireylerin hayata hazırlanması için eğitimde yeni becerilere ve yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünme, işbirliği, dijital okuryazarlık ve kültürel farkındalık gibi beceriler, bireylerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal hayata uyumlarını da artırmaktadır. Ancak bu becerilerin özel eğitim öğrencilerine kazandırılması, daha kişiselleştirilmiş ve çok yönlü yaklaşımlar gerektirir. Bu çalışma, özel gereksinimli bireylerde günlük yaşam becerileri, dijital okuryazarlık, empati, hoşgörü ve kültürel farkındalık gibi alanlarda bir gelişim modeli sunmayı hedefleyen bir proje çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Özel eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması üzerine yapılan çalışmalar, bu yaklaşımların öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarına katkı sağladığını göstermektedir.

Kültürel farkındalık ve empati eğitimi, bireylerin farklı yaşam tarzlarını anlayarak toplumsal uyumu artırmasına katkıda bulunur. Geleneksel çocuk oyunları, sosyal etkileşim becerilerini geliştirirken aynı zamanda işbirliği ve paylaşım gibi değerleri pekiştirir. Bu çalışma, öğrencilerin bağımsız bireyler olarak sosyal hayata katılımını artırmayı ve onları dijital dünyada daha donanımlı hale getirmeyi ve mevcut literatürde yer alan yaklaşımları temel alarak özel gereksinimli bireylerin eğitimine odaklanan bir model geliştirmeyi amaçlamaktadır. Proje, farklı yaş gruplarından özel gereksinimli öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, dijital okuryazarlık ve kültürel farkındalık gibi alanlarda gelişimlerini incelemek üzere tasarlanmıştır. Projeye, özel gereksinimli bireylerin eğitim aldığı bir okuldan 10 öğrenci (10-14 yaş arası) katılmıştır. Katılımcılar, farklı gelişim düzeylerine sahip bireylerden oluşmaktadır. Proje sürecinde öğrencilerin gelişimi düzenli olarak gözlemlenmiş ve öğretmenlerle görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Projede, dijital eğitim araçları, geleneksel oyunlar ve fen-matematik etkinlikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler nitel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öğrenciler, dijital araçları daha etkili kullanmayı öğrenmiş ve internet güvenliği konusunda farkındalık kazanmıştır. Proje kapsamında, öğrencilerin farklı kültürlere ait hikâyeler ve geleneksel oyunlar aracılığıyla empati becerilerinde artış gözlenmiştir. Öğrenciler, farklı kültürel değerleri anlamaya ve hoşgörü geliştirmeye yönelik olumlu bir tutum sergilemiştir. Yemek hazırlama, temizlik ve kişisel bakım gibi beceriler üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda, öğrencilerin bağımsız yaşam becerileri gelişmiştir. STEM etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerinde önemli bir ilerleme sağlamıştır. Bu çalışma, özel eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Projenin sonuçları, özel gereksinimli bireylerin akademik ve sosyal becerilerinde olumlu etkiler yaratmıştır. Eğitim programlarında dijital ve bilimsel okuryazarlık becerilerine daha fazla yer verilmelidir. Proje, özel eğitim alanında inovatif bir yaklaşım sunmakla birlikte, katılımcı sayısının sınırlılığı nedeniyle genelleştirilebilir sonuçlar sunmamaktadır. Gelecekteki araştırmalarda daha geniş örneklem gruplarıyla çalışılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Dijital okuryazarlık, işbirliği, kültürel farkındalık, özel eğitim, 21.yüzyıl becerileri

#### Abstract

In the rapidly changing world of the 21st century, new skills and approaches are needed in education to prepare individuals for life. Skills such as critical thinking, collaboration, digital literacy, and cultural awareness increase not only the academic success of individuals but also their adaptation to social life. However, providing these skills to special education students requires more personalized and multifaceted approaches. This study was carried out within the framework of a project that aims to provide a development model in areas such as daily life skills, digital literacy, empathy, tolerance, and cultural awareness in individuals with special needs. Studies on the acquisition of 21st-century skills in special education show that these approaches contribute to both the academic and social lives of students. Cultural awareness and empathy education contribute to individuals' understanding of different lifestyles and increasing social adaptation. Traditional children's games develop social interaction skills while also reinforcing values such as cooperation and sharing. This paper aims to increase students' participation in social life as independent individuals, to make them more equipped in the digital world, and to develop a model focusing on the education of individuals with special needs based on the approaches in the existing literature. The project was designed to examine the development of students with special needs from different age groups in areas such as 21st-century skills, digital literacy, and cultural awareness. 10 students (aged 10-14) from a school where individuals with special needs receive education participated in the project. The participants consisted of individuals with different developmental levels. During the project, the development of the students was regularly observed, and interviews were conducted with teachers. Digital education tools, traditional games, and science-math activities were used in the project. The data obtained were evaluated with qualitative analysis methods. According to the findings, the students learned to use digital tools more effectively and gained awareness about internet safety. Within the scope of the project, an increase in empathy skills was observed in the students through stories and traditional games from different cultures. The students displayed a positive attitude towards understanding different cultural values and developing tolerance. As a result of the studies conducted on skills such as food preparation, cleaning, and personal care, the students' independent living skills improved. STEM activities have provided significant progress in students' scientific thinking and problem-solving skills. This study emphasizes the importance of providing 21st-century skills in special education. The

results of the project have had positive effects on the academic and social skills of individuals with special needs. Digital and scientific literacy skills should be given more importance in educational programs. Although the project offers an innovative approach in the field of special education, it does not provide generalizable results due to the limited number of participants. Future studies can be conducted with larger sample groups.

**Keywords:** Digital literacy, collaboration, cultural awareness, special education, 21st-century skills

**EDUCATION IS NOT LIMITED TO FOUR WALLS: A NEW WINDOW OPENING  
ON LIFE IN SPECIAL EDUCATION**

**EĞİTİM DÖRT DUVARLA SINIRLI DEĞİL: ÖZEL EĞİTİMDE HAYATA AÇILAN  
YENİ BİR PENCERE**

**Gülten AKGÜL<sup>1</sup>, İsmail BACAŞIZ<sup>2</sup>, Özcan ÇELİK<sup>3</sup>, Yusuf ÖZKURT<sup>4</sup>,  
Ersan AKARSU<sup>5</sup>, Yakup AKSOY<sup>6</sup>**

<sup>1</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
gulakgul5@gmail.com, ORCID numarası: 0000-0002-0476-6826

<sup>2</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
ibacaksiz43@hotmail.com, ORCID numarası: 0009-0001-0336-1835

<sup>3</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
ozcancelik43@gmail.com, ORCID numarası: 0009-0002-0531-7261

<sup>4</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
yusuf.43@hotmail.com, ORCID numarası: 0009-0000-8951-3803

<sup>5</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
ersanakarsu52@gmail.com, ORCID numarası: 0000-0003-0230-8432

<sup>6</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Simav Özel Eğitim Uygulama Okulu,  
Yakup-Aksoy@hotmail.com, ORCID numarası: 0009-0001-5554-3139

**Özet**

Günümüzde özel gereksinimli bireylerin topluma entegrasyonu, bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal katılımlarının artırılması özel eğitimin öncelikli hedeflerinden biridir. Bu hedeflere ulaşmada yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri üzerinden bilgi ve beceri kazanmasını sağlaması nedeniyle etkili bir yöntemdir. Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün başlattığı EGEP (Eğitimde Gelişim ve Eğitim Projesi) kapsamında, öğrencilerin gündelik yaşam ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen etkinlikler bu yaklaşımın somut bir örneğini sunmaktadır. İlçede bir kafede düzenlenen etkinlik, öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini gerçek yaşam bağlamında öğrenmesini hedeflemiştir. Y yaparak yaşayarak öğrenme, özel gereksinimli bireylerin soyut kavramları anlamlandırmasını ve öğrendiklerini gündelik hayata transfer etmesini kolaylaştırır. Geleneksel sınıf ortamında verilen eğitimin yetersiz kalabildiği noktalarda, gerçek yaşamda edinilen deneyimler öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Bu araştırma, Kütahya'da uygulanan söz konusu etkinlikten yola çıkarak, okul dışı eğitim ortamlarının özel eğitimdeki önemini ve etkisini ele almayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın temel amacı, özel eğitimde yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının sosyal, iletişimsel ve gündelik yaşam becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca, bu yöntemin özel gereksinimli öğrencilerin öğrendikleri becerileri genelleme kapasitelerini nasıl geliştirdiğini ortaya koymaktır. Çalışma nitel bir vaka incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, özel gereksinimli öğrencilerden oluşan 15 kişilik bir grup katılmıştır. Bu grup, çeşitli yaş ve tanılara sahip bireyleri içermektedir. Etkinlik sırasında öğrencilerin davranışları doğrudan gözlemlenmiştir. Etkinlik sonrası öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Etkinlik sürecinde öğrencilerin

tepkileri ve etkileşimleri kaydedilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal beceri gelişimleri, iletişim kurma sıklığı ve gündelik yaşam becerilerindeki değişimler tematik olarak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, etkinlik sırasında öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde gözle görülür bir artış olduğu kaydedilmiştir. Örneğin, sipariş verme, teşekkür etme ve çalışanlarla diyalog kurma gibi beceriler geliştirilmiştir. Öğrencilerin etkinlik öncesine kıyasla daha sık ve akıcı şekilde iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. Bu, hem sözel hem de beden dili iletişiminde gelişmeler olduğunu göstermektedir. Çatal-bıçak kullanma, masaya oturma kurallarına uyma ve grup içinde bekleme gibi becerilerin pratik edildiği ve pekiştirildiği gözlemlenmiştir. Veliler, öğrencilerin etkinlik sonrasında evde benzer davranışlar sergilemeye başladığını ve becerilerini farklı ortamlarda da kullanabildiklerini bildirmiştir. Araştırma bulguları, yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının özel eğitimde sosyal, iletişimsel ve gündelik yaşam becerilerinin kazandırılması açısından son derece etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu tür okul dışı eğitim etkinlikleri, öğrencilerin hem özgüvenini artırmakta hem de öğrendiklerini hayata geçirebilme yetilerini güçlendirmektedir. Okul dışı eğitim etkinliklerinin özel eğitim müfredatına daha fazla entegre edilmesi ve öğrencilerin gerçek yaşamda uygulayabilecekleri becerileri kazanmalarını destekleyen alan gezilerinin ve atölyelerin artırılması önerilmektedir. Bu çalışma, özel eğitimde yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının etkilerini ele alarak bu alandaki literatüre önemli bir katkı sunmaktadır. Aynı zamanda, okul dışı eğitim uygulamalarının nasıl planlanabileceği ve uygulanabileceğine dair örnek bir model sunmaktadır. Özellikle toplumsal ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında bu yaklaşımın önemi vurgulanarak alandaki uygulayıcılar için rehberlik edici bilgiler sağlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** İletişim, okul dışı eğitim, özel eğitim, sosyal beceriler, yaparak yaşayarak öğrenme

### Abstract

Today, the integration of individuals with special needs into society, the development of their independent living skills, and the increase of their social participation are among the primary goals of special education. In achieving these goals, the learning-by-doing approach is an effective method because it enables students to gain knowledge and skills through real-life experiences. Activities carried out within the scope of EGEP (Development and Education Project in Education) initiated by Kütahya Provincial Directorate of National Education to develop students' daily life and social skills provide a concrete example of this approach. The event organized in a café in the district aimed to enable students to learn social and communication skills in the context of real life. Learning by doing makes it easier for individuals with special needs to make sense of abstract concepts and transfer what they have learned to daily life. In areas where education provided in a traditional classroom environment may be inadequate, experiences gained in real life increase the permanence of learning. This research aims to address the significance and impact of out-of-school educational environments in special education based on the activity implemented in Kütahya. The main purpose of this paper is to examine the impact of the learning-by-doing approach in special education on social, communication, and daily life skills. In addition, it is to reveal how this method improves the generalization capacity of students with special needs in the skills they learn. The study was conducted using a qualitative case study method. A group of 15 students with special needs participated in the study. This group included individuals with various ages and diagnoses. The behaviors of the students were directly observed during the activity. Structured interviews were conducted with teachers, parents, and students after the activity. The reactions and interactions of the students during the activity were recorded. The data obtained were examined using the content analysis method. The development of the students' social skills, the frequency of their

communication, and the changes in their daily life skills were evaluated thematically. According to the findings, a noticeable increase in the students' social interactions was recorded during the activity. For instance, skills such as ordering, thanking, and establishing dialogue with employees were developed. It was observed that the students communicated more frequently and fluently compared to before the activity. This shows that there are improvements in both verbal and body language communication. It was observed that skills such as using a fork and knife, following the rules of sitting at the table, and waiting in groups were practiced and reinforced. Parents reported that students started to exhibit similar behaviors at home after the activity and were able to use their skills in different environments. The research findings indicate that the learning-by-doing approach is a highly effective method in terms of acquiring social, communication, and daily life skills in special education. Such out-of-school education activities both increase students' self-confidence and strengthen their ability to put what they have learned into practice. It is recommended that out-of-school education activities be further integrated into the special education curriculum and that field trips and workshops that support students in acquiring skills that they can apply in real life be increased. This study makes a significant contribution to the literature in this field by addressing the effects of the learning-by-doing approach in special education. It also provides an exemplary model on how out-of-school education practices can be planned and implemented. It provides guiding information for practitioners in the field by emphasizing the importance of this approach, especially in acquiring social and communication skills.

**Keywords:** Communication, out-of-school education, special education, social skills, learning by doing

## ORTAÖĞRETİMDE ÖRGÜN EĞİTİM DIŞINA ÇIKAN GENÇLERİN SÜRECE İLİŞKİN DENEYİMLERİ

Ebru UYGUR<sup>1</sup>, Dr. Öğr. Üyesi Naif ERGÜN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Orcid id: 0009-0008-1625-0932

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisansüstü eğitim enstitüsü Psikoloji Bölümü/Genel Psikoloji Anabilim Dalı/ Orcid id: 0000-0001-5346-5053

### Özet

Eğitim sistemi içinde yer alırken, eğitimi tamamlamadan, eğitim sisteminden erken kopma okul terki olarak kavramsallaştırılmıştır. Okul terki bireysel açıdan olumsuz durumlara yol açtığı kadar toplumun gelişimi açısından da önemli sorunlara neden olmaktadır. Dünya genelinde okul terki problemine dayalı birçok çalışma bulunmasına karşın, ülkemizde bu alanda çalışma sayısı oldukça düşüktür. Bu çalışmada ortaöğretimde örgün eğitim dışına çıkan gençlerin sürece ilişkin deneyimleri ele alınarak, bu konudaki eksikliğin giderilmesi, yeni çözümler ve önerilerin oluşabilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırma ortaöğretim sürecinde örgün eğitim dışında kalmış gençlerin, okul terk süreçlerini, okul terki sonrası yaşantılarını ve okul terk nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik ( olgu bilim ) desen tercih edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular ve gerektiğinde sondalar ilave edilmiştir. Çalışma grubunu Diyarbakır ilinde örgün eğitimden ayrılan 10 genç ve 5 anne oluşturmuştur. Araştırmada örgün eğitimden ayrılma nedenlerine ilişkin bireysel, kurumsal, sosyal ve olağanüstü durumlar olmak üzere dört ana tema oluşturulmuştur. Örgün eğitimden ayrılan gençlerin okul terk sürecinde aile, okul ve çevrenin rolü incelenmiştir. Okul terk sonrası yaşantıları ise çalışanlar, yaygın eğitime geçenler ve belirsizlik yaşayanlar olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde örgün eğitimden ayrılma nedenlerine ilişkin akademik başarısızlık, müfredat, akran grubu ve sosyal çevre etkisi en fazla belirtilen etkenler olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada örgün eğitimden ayrılma nedenleri arasında pandemi ve deprem etkisi ortaya çıkmıştır. Örgün eğitimden ayrılan gençlerin okul terki sonrası yaşantıları incelendiğinde ise büyük bir bölümünün belirsizlik yaşadıkları ve okul terk kararından pişmanlık duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda mevcut bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** okul terki, örgün eğitim, yaygın eğitim, nitel araştırma yöntemi

**THE USE OF VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY IN SCHOOL COUNSELING  
SERVICES: PERSPECTIVES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELORS**  
**SANAL GERÇEKLİK TEKNOLOJİSİNİN OKUL REHBERLİK HİZMETLERİNDE  
KULLANIMI: PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN GÖRÜŞLERİ**

Elif Tuğçe DEMİR<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Araştırma Görevlisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
ORCID 0000-0002-7986-1246

**Özet**

21. yüzyılın teknolojik gelişmeleri, eğitim ve ruh sağlığı alanlarında yeni fırsatlar sunmaktadır. Türkiye'nin genç nüfusu, okul rehberlik hizmetlerinin önemini artırmaktadır. Artan öğrenci sayısı ve değişen ihtiyaçlar, psikolojik danışmanların yenilikçi, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş yaklaşımlar benimsemesini gerektirmektedir. Sanal gerçeklik (VR) teknolojisinin ruh sağlığı alanındaki etkililiği klinik ortamlarda kapsamlı araştırmalarla ortaya konmuştur. Araştırmalar, VR uygulamalarının çeşitli psikopatolojilerin tedavisinde etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle Travma Sonrası Stres Bozukluğunun, anksiyete bozukluklarının (sosyal anksiyete, yaygın anksiyete, panik bozukluk) ve fobilerin (yükseklik, uçak, örümcek vb.) tedavisinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. VR teknolojisinin klinik ortamlardaki başarısına rağmen, okul rehberlik hizmetlerindeki etkililiği henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu alanda önleyici ve gelişimsel müdahalelerin sistematik olarak geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma, "VR teknolojisi okul rehberlik hizmetlerinin temel alanlarında (eğitsel, mesleki, bireysel ve grup rehberliği) nasıl etkili bir şekilde kullanılabilir ve bu teknolojinin entegrasyonunda karşılaşılabilecek fırsatlar ve sınırlılıklar nelerdir?" sorusuna yanıt aramaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle ilköğretim (n=2), lise (n=2) ve RAM'da (n=3) görev yapan psikolojik danışmanlar ile psikolojik danışman adayları (n=4) seçilmiştir. Odak grup görüşmeleri Eylül 2024'te yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiş ve kayıtlar deşifre edilmiştir. Veriler, MEB'in belirlediği üç temel rehberlik alanı ve grup rehberliği etkinlikleri kapsamında tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Katılımcılar VR teknolojisinin (1) *eğitsel rehberlikte* öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırma, öğrenme becerilerini geliştirme, akademik motivasyonu artırma ve sınav kaygısıyla başa çıkma becerilerini destekleme potansiyeline işaret etmiş, (2) *mesleki rehberlikte* öğrencilere sanal ortamda meslek tanıtımı yapma, iş yaşamını deneyimleme ve gerçekçi iş görüşmesine katılma fırsatı sunduğunu ifade etmiş, (3) *bireysel rehberlikte* öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu; duygusal gelişimlerini destekleme, öz-farkındalıklarını artırma, duygu düzenleme ve problem çözme becerilerini güçlendirmede etkili bir araç olarak gördüklerini belirtmiş ve (4) *grup rehberliği etkinliklerinde* zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak grup etkileşimini güçlendirme, empati geliştirme, aktif katılım ve işbirlikli öğrenmeyi teşvik etme ve beceri transferini kolaylaştırmada etkili bir araç olabileceğini vurgulamışlardır. Katılımcılar VR destekli uygulamaların uzaktan rehberlik hizmetleriyle fırsat eşitliğini desteklemesi, deneyimsel öğrenme fırsatı sunması, öğrencilerin psikolojik yardım alma motivasyonunu artırması ve danışma terki oranlarını azaltma potansiyelini fırsatlar olarak ele almışlardır. Sınırlılıklar arasında ise maliyet, teknik altyapı gereksinimleri, kapsamlı uygulamalı eğitimi ihtiyacı ve veri gizliliği ele alınmıştır. Sonuç olarak, VR teknolojisinin okul



rehberlik hizmetlerinde eğitsel, mesleki ve bireysel alanlarda önemli potansiyele sahip olduğu bulunmuştur. Gelecek araştırmalarda yaş gruplarına özgü protokollerin geliştirilmesi, uzun vadeli etki çalışmalarının yapılması ve etik standartların belirlenmesi VR teknolojisinin yaygın kullanımını için önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Sanal gerçeklik, rehberlik hizmetleri, okul psikolojik danışmanlığı, dijital dönüşüm, eğitimde dijitalleşme

### Abstract

21st-century technological developments offer new opportunities in education and mental health. Türkiye's young population increases the importance of school counseling services. The increasing number of students and changing needs require counselors to adopt innovative, interactive, and personalized approaches. The effectiveness of virtual reality (VR) technology in mental health has been demonstrated through extensive research in clinical settings. Research has shown that VR applications are effective in the treatment of various psychopathologies. Significant results were obtained in the treatment of Post-Traumatic Stress Disorder, anxiety disorders (social anxiety, generalized anxiety, panic disorder), and phobias (height, airplane, spider, etc.). Despite the success of VR technology in clinical settings, its effectiveness in school counseling services has not yet been sufficiently researched. Preventive and developmental interventions in this field should be systematically developed and evaluated. This study seeks to answer the question "how can VR technology be used effectively in the main areas of school guidance services (educational, vocational, individual, and group guidance) and what are the opportunities and limitations that may be encountered in the integration of this technology?" In this qualitative study, psychological counselors working in primary schools ( $n=2$ ), high schools ( $n=2$ ), and Guidance and Research Centers ( $n=3$ ) and psychological counselor candidates ( $n=4$ ) were selected through maximum diversity sampling. Focus group interviews were conducted in September 2024 using a semi-structured interview form, and the recordings were transcribed. The data were analyzed using thematic analysis methods within the scope of three main guidance areas and group guidance activities identified by the Ministry of National Education. Participants indicated that VR technology (1) *in educational guidance* has the potential to facilitate students' adaptation to school, improve their learning skills, increase academic motivation, and support their ability to cope with test anxiety; (2) *in vocational guidance* offers students the opportunity to experience their profession in a virtual environment, experience work life, and participate in realistic job interviews; (3) *in individual guidance* has the potential to support students' psychological well-being, emotional development, increase self-awareness, strengthen emotion regulation and problem-solving skills; and (4) *in group guidance* activities provides enriched learning experiences to strengthen group interaction, develop empathy, encourage active participation and cooperative learning, and facilitate skill transfer. Participants considered the potential of VR-supported applications to support equal opportunities in distance counseling services, provide experiential learning opportunities, increase students' motivation to seek psychological help, and reduce counseling dropout rates as opportunities. Limitations included cost, technical infrastructure requirements, the need for extensive practitioner training, and data privacy concerns. In conclusion, VR technology was found to have significant potential in educational, vocational, and individual areas in school counseling services. For future studies, developing protocols specific to age groups, conducting long-term impact studies, and determining ethical standards are recommended for the widespread use of VR technology.

**Keywords:** Virtual reality, guidance services, school psychological counseling, digital transformation, educational digitalization

**CAN ANYBODY HEAR US?: ASSESSING POST-EARTHQUAKE ADOLESCENTS'  
NEEDS FOR SUSTAINABLE PSYCHOSOCIAL INTERVENTIONS**

**SESİMİZİ DUYAN VAR MI?: DEPREM SONRASI ERGENLERİN ORTA-UZUN  
VADELİ PSİKOSOSYAL MÜDAHALE İHTİYAÇLARI**

**Elif Tuğçe DEMİR<sup>1</sup>**

**<sup>1</sup>Araştırma Görevlisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
ORCID 0000-0002-7986-1246**

**Özet**

6 Şubat 2023 depremleri sonrasında depremde etkilenen illerde yaşayan ergenlerin psikososyal ihtiyaçları ve risk faktörleri, sürdürülebilir müdahale programlarının geliştirilmesi açısından kritik önem taşımaktadır. Yakın tarihli saha araştırmaları, afetten etkilenen bölgelerde yaşayan ergenlerin, akut dönemde sağlanan yoğun psikososyal desteğe rağmen, aradan geçen iki yıla rağmen hala ciddi risk faktörleriyle karşı karşıya olduklarını ve mevcut müdahale programlarının yetersiz kaldığını göstermektedir. Ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri, bu yaş grubunu afet durumlarında kırılgan hale getirmektedir. Güncel çalışmalar, psikososyal destek hizmetlerinin çoğunlukla küçük yaş gruplarına odaklandığını, ergenlerin ise ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Bireysel özellikler, travmatik deneyimler ve sosyokültürel faktörlerin etkileşimi, özellikle dezavantajlı gruplardan gelen ergenlerde madde kullanımı, riskli davranışlar ve okul terki gibi sorunların yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Mevcut psikososyal destek etkinliklerinin ergenlik dönemine özgü gelişimsel ihtiyaçları yeterince gözetmemesi, gençlerin gelecek kaygısı, şiddet, öfke yönetimi ve iletişim alanlarında yaşadıkları sorunları derinleştirmektedir. Bu araştırma, 6 Şubat depremleri sonrasında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki ergenlerin psikososyal ihtiyaçlarını ve risk faktörlerini inceleyerek, sürdürülebilir müdahale programları için öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, "depremde etkilenen bölgelerde yaşayan ergenlerin orta ve uzun vadeli psikososyal ihtiyaçları ile risk faktörleri nelerdir ve bunların karşılanmasında hangi müdahale programları gereklidir?" sorusuna yanıt aramaktadır. Bu fenomenolojik nitel araştırma, 2024 yılı Eylül-Kasım aylarında gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcı grubu ( $N=21$ ), okul yöneticisi, ruh sağlığı uzmanları, gençler (18-23 yaş), ebeveynler ve psikolojik danışman adaylarından oluşmaktadır. Veri toplama süreci iki aşamalı olarak tasarlanmıştır: İlk aşamada Hatay, Adıyaman, Malatya ve Kahramanmaraş'taki paydaşlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler, ikinci aşamada ise saha deneyimi olan psikososyal destek uzmanlarıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, ses kayıtlarının deşifresi sonrasında tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları altı temel alanda gruplandırılmıştır. Psikolojik alanda, gençlerde afet sonrası stres tepkileri, depresif duygudurum ve kaygı yaygın olarak gözlemlenmektedir. Akademik alanda okula devam ve motivasyon sorunları öne çıkarken, sosyoekonomik güçlükler, özellikle konteyner kentlerde yaşayan gençlerin eğitim sürecini kesintiye uğratmakta ve bazılarını riskli işlerde çalışmaya yönlendirmektedir. Risk faktörleri arasında, özellikle kız çocuklarının güvenlik endişeleri ve sosyal kısıtlamalar belirgindir. Madde kullanımı ve riskli davranışlardaki artış, çevresel faktörler ve olumsuz rol modellerinin etkisiyle açıklanmaktadır. Sosyal yaşam alanında ise, kısıtlı aktivite imkanları ve toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikler öne çıkmaktadır. Bulgular doğrultusunda, ergenlere yönelik müdahale programlarının psikolojik destek, akademik danışmanlık ve sosyoekonomik güçlendirmeyi içeren toplumsal cinsiyete duyarlı bütüncül bir

yaklaşım ile tasarlanması önerilmektedir. Okul ve aile temelli sürdürülebilir müdahalelerin ve toplum temelli yaklaşımların ergenlerin psikososyal dayanıklılığının artırılmasında ve toplumun iyileşme kapasitesinin güçlendirilmesinde etkili olacağı değerlendirilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Afet psikolojisi, ergen dayanıklılığı, psikososyal müdahale, sürdürülebilir destek, travma sonrası iyileşme

### Abstract

Following the February 6, 2023 earthquakes, the psychosocial needs and risk factors of adolescents living in the affected provinces are critical for developing sustainable intervention programs. Recent field research shows that despite the intensive psychosocial support provided in the acute period, adolescents living in disaster-affected areas still face serious risk factors despite the two years that have passed and existing intervention programs remain inadequate. The developmental characteristics of adolescence make this age group vulnerable in disaster situations. Recent studies reveal that psychosocial support services are mostly focused on younger age groups, while adolescents are neglected. The interaction of individual characteristics, traumatic experiences, and sociocultural factors leads to the spread of problems such as substance abuse, risky behaviors, and school dropout, especially among adolescents from disadvantaged groups. The fact that existing psychosocial support activities do not adequately address the developmental needs specific to adolescents deepens the problems that young people experience in the areas of future anxiety, violence, anger management, and communication. This study aims to examine adolescents' psychosocial needs and risk factors in the Southeastern Anatolia Region after the February 6 earthquakes and develop recommendations for sustainable intervention programs. The study seeks to answer the question "What are the medium and long-term psychosocial needs and risk factors of adolescents living in earthquake-affected areas and which intervention programs are necessary to meet them?". This phenomenological qualitative research was conducted in September-November 2024. The participant group ( $N=21$ ), determined by the maximum diversity sampling method, consisted of school administrators, mental health professionals, youth (18-23 years old), parents, and counselor candidates. The data collection process was designed in two phases: In the first phase, semi-structured interviews were conducted with stakeholders in Hatay, Adiyaman, Malatya, and Kahramanmaraş, and in the second phase, focus group interviews were conducted with psychosocial support experts with field experience. The data obtained were analyzed through thematic analysis after transcription of the audio recordings. Research findings were grouped into six main areas. In the psychological field, post-disaster stress reactions, depressive mood, and anxiety are commonly observed in young people. While school attendance and motivation problems stand out in the academic field, socioeconomic difficulties interrupt the education process of young people, especially those living in container cities, and lead some of them to work in risky jobs. Among risk factors, safety concerns, and social restrictions are particularly significant for female adolescents. The increased prevalence of substance use and risk-taking behaviors is attributed to environmental stressors and exposure to negative role models. In social life, limited activity opportunities and gender-based inequalities stand out. In line with the findings, it is recommended that intervention programs for adolescents should be designed with a gender-sensitive holistic approach that includes psychological support, academic counseling, and socioeconomic empowerment. School-based, family-centered, and community-driven sustainable interventions are expected to enhance adolescents' psychosocial resilience and strengthen community recovery capacity.

**Keywords:** Disaster psychology, adolescent resilience, psychosocial intervention, sustainable support, posttraumatic recovery

**THE CAREER FUTURE INVENTORY SHORT FORM: VALIDITY AND  
RELIABILITY STUDY**  
**KARIYER GELECEĞİ ENVANTERİ KISA FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK  
ÇALIŞMASI**

**Ersoy ÇARKIT<sup>1</sup>**

**<sup>1</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik  
ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-9811-9135**

**Özet**

Bu çalışmanın amacı Kariyer Geleceği Envanteri Kısa Formu'nun Türk lisans öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Kariyer Geleceği Envanteri Kısa Formu her biri üç maddeden oluşan üç faktöre sahiptir: kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi. Veriler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çevrimiçi olarak 230 (185 kadın, 43 erkek ve iki belirtmek istemeyen) lisans öğrencisinden toplanmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 39 arasında değişmektedir (Ortalama = 21.33, Standart sapma = 2.58). Kariyer Geleceği Envanteri Kısa Formu'nun üç faktörlü yapısını Türk lisans öğrencileri örnekleminde test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi faktöründe negatif varyansa sahip madde olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu faktör düşün Cronbach alfa katsayısına sahipti (.52). Bu nedenle bu faktör hariç tutularak tekrar doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları iki faktörlü (kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği) yapısının verilerle iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Kariyer uyumluluğu faktörü için .81 ve kariyer iyimserliği faktörü için .89 Cronbach alfa değerleri bulunmuştur. Kariyer Geleceği Envanteri Kısa Formu'nun eş zamanlı geçerliği için kariyer umuları ve kariyer karar verme öz yetkinliği ile ilişkileri incelenmiştir. Kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği faktörlerinin kariyer karar verme öz yetkinliği ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (sırasıyla,  $r = .38$  ve  $r = .40$ ). Kariyer uyumluluğu faktörünün eğitim, başarı ve liderlik umuları ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (sırasıyla,  $r = .28$ ,  $r = .24$  ve  $r = .25$ ). Kariyer iyimserliği faktörünün eğitim, başarı ve liderlik umuları ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (sırasıyla,  $r = .42$ ,  $r = .44$  ve  $r = .29$ ). Genel olarak, sonuçlar Kariyer Geleceği Envanteri Kısa Formu'nun Türk lisans öğrencileri örnekleminde iki faktörlü (kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği) bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Kariyer geleceği, kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği, geçerlik

**Abstract**

The purpose of this study is to examine the validity and reliability of the Career Futures Inventory-Short Form (CFI-SF) in a sample of Turkish undergraduate students. The CFI-SF consists of three factors, each represented by three items: career adaptability, career optimism, and perceived knowledge of job markets. Data were collected online from 230 undergraduate students (185 women, 43 men, and 2 who preferred not to disclose their gender) using a convenience sampling method. Participants ranged in age from 18 to 39 years ( $M = 21.33$ ,  $SD = 2.58$ ). A confirmatory factor analysis was conducted to test the three-factor structure of the CFI-SF within this sample. The confirmatory factor analysis results revealed an item with

negative variance in the perceived knowledge of job markets factor. Additionally, this factor exhibited a low Cronbach's alpha coefficient (.52). Therefore, this factor was excluded, and a second confirmatory factor analysis was conducted. The results indicated that a two-factor structure (career adaptability and career optimism) demonstrated a good fit to the data. The Cronbach's alpha coefficients were found to be .81 for the career adaptability factor and .89 for the career optimism factor. The concurrent validity of the CFI-SF was examined by investigating its relationships with career aspirations and career decision-making self-efficacy. The career adaptability and career optimism factors were positively correlated with career decision-making self-efficacy ( $r = .38$  and  $r = .40$ , respectively). Furthermore, career adaptability was positively correlated with educational, achievement, and leadership aspirations ( $r = .28$ ,  $r = .24$ , and  $r = .25$ , respectively). Career optimism was positively correlated with educational, achievement, and leadership aspirations ( $r = .42$ ,  $r = .44$ , and  $r = .29$ , respectively). Overall, the findings indicate that the Turkish CFI-SF demonstrates a two-factor structure (career adaptability and career optimism) in the sample of Turkish undergraduate students.

**Keywords:** Career future, career adaptability, career optimism, validity

CHILDREN'S LITERATURE IN THE FIRST 20 YEARS OF THE 21ST CENTURY  
21. YÜZYILIN İLK 20 YILINDA ÇOCUK EDEBİYATI

Aygun Ahmadova Shukur kızı

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi (Ü. Hacıbeyov-68), 0000-0002-2464-2513

Aygün Ahmadova, Edebiyat Öğretim Teknolojileri Bölümü

**Özet**

Modern çocukluğun bu etkilere maruz kalması, ortaya çıkan toplumda pek çok alanda büyük zorluklara yol açabilir. Tıpkı kitap okumanın rüya görme, fantezi kurma ve hayal gücünün geliştirilmesi, dilin korunması ve aktarılması açısından önemli olduğu gibi, okunan kitapların, izlenen filmlerin, dinlenen müziklerin ve oynanan oyunların da etkisi göz ardı edilmemelidir. .

Günümüzde edebiyatın karşı karşıya olduğu en önemli sorunlardan biri de çocukların metne, çocuk öykülerine ve çocuk şiirlerine olan ilgilerini korumaktır. Artık tümüyle çocuklara yönelik metinler üretmeye adanmış yazarların adlarını saymak bile zor. Her ülkenin vatandaşlarının karşı karşıya olduğu görevler, ait oldukları halkın izlerini taşımanın yanı sıra, çocukların erken yaşlardan itibaren vatanseverlik duygusundan yoksun kalmamaları için laik değerlerin tanıtılması da dahil olmak üzere çocuk edebiyatının yaratılmasına özel önem verilmesini gerektirmektedir. hümanizm, emeğe saygı, dostluk, yoldaşlık ve diğer konular.

Çocuk edebiyatı aslında edebiyatın en zor alanı olarak kabul edilir. Her yazar çocuklarla ortak bir dil bulma, onların yüreğine nüfuz etme, güvenini ve inancını kazanma, hafızalarında güzel izler bırakma, gelecek yaşamlarında unutulmaz izler bırakma şansına sahip olmuyor. Küçük Kara Balık'ı, Carlson'ı, Pinokyo'yu, Alice'i, Pippi Uzunçorap'ı, Küçük Prens'i, Gavroche'u kim hatırlamaz ki? Her biri, yerini bulmuş, zamanın sınavından geçmiş, örnek olmuş birer görünümdür. Bu açıdan bakıldığında çağdaş Azerbaycan çocuk edebiyatı yazarlarının bazı sorularla karşı karşıya kalmaları doğaldır. Aslında günümüz küreselleşmiş dünyasında sadece coğrafyalar ve topraklar arasında değil, aynı zamanda ulusal değerler ve hatta ideolojiler arasında da gizli bir savaş yaşanıyor. Kim daha güçlü ve etkili araçlar yaratabilirse, başkalarının kökleşmiş düşüncelerini ve geleneklerini de o şekilde etkileyebilir. Bu bağlamda çocuk psikolojisi daha hassas bir konu olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar bizim geleceğimizdir. Hayat devam ettiği sürece bu kelimelerle defalarca karşılaşsak bile önemini yitirmeyecektir.

**Anahtar kelimeler:** manevi ve ahlaki, gazeteci , ideoloji, evrim, kalite, başarı

**Abstract**

Modern childhood being faced with these influences can lead to great difficulties in many areas of the society that will be formed. Just as reading books is important in terms of dreaming, fantasy, the creation of imagination skills, the preservation and transmission of language, the impact of books read, films watched, music listened to, and games played should not be overlooked.

One of the most important issues facing literature today is the preservation of children's text taste, the writing of children's stories and children's poems. It is now difficult to even list the names of authors who have devoted themselves entirely to the creation of children's texts. The tasks facing the citizens of each country, in order to carry the traces of the people they belong to, as well as to introduce worldly values, so that children do not feel a lack of patriotism, humanism, respect for labor, friendship, companionship and other issues from an early age, require special attention to the creation of children's literature.

Children's literature is actually considered the most difficult field of literature. Not every author is lucky enough to find a common language with children, penetrate a child's heart, gain their trust and confidence, leave beautiful marks in their memory, and leave traces that will never be forgotten in their future lives. Who does not remember Little Black Fish, Carlson, Pinocchio, Alice, Peppi Longstocking, the Little Prince, Gavroche? Each of them is an image that has taken its place, has stood the test of time, and has become an example. From this perspective, it is natural for modern Azerbaijani children's writers to be questioned. In fact, in the globalized world, there is a secret war going on not only between geographies and territories, but also between national values and even thoughts. Whoever can create more powerful and effective means, influences the deep-rooted thoughts and customs of others. From this perspective, child psychology is kept in mind as a more sensitive point. Children are our future. Even if we meet them many times, these words will not lose their importance as long as life continues.

**Keywords:** spiritual and moral, journalist, ideology, evolution, quality, success

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatından böyük şairimiz Səməd Vurğunun 1944-cü ildə yazdığı "Balalarımız üçün gözəl əsərlər yaradaq" məqaləsində gözəl bir fikir bəyan edilir. "Uşaq insandır! Onun sadə görünən oynaq, daima xoşbəxt və azad təbiətində böyük insanların bütün xassələri mövcuddur. Düşünmək, duymaq, sevmək, küsüb-incimək, ağlamaq, gülmək, qəzəblənmək, xatırlamaq, xəyala dalmaq, ümid və arzulara bağlanmaq, yaxşılıq, hörmət-bütün insan xassələri uşaq aləmində mövcuddur". Daha sonra: "Uşaq üçün yazılmış hər bir əsərin əsasında mənə gözəlliyi yaşamalıdır. Mənası dayaz, qayə və məqsədi aydın olmayan, ötərgi hisslər və təsirlər tərənnüm edən əsərlər uşağın hafizəsində bir qılgıncım kimi parlayıb sönür. Mənə gözəlliyinin əsas ruhu insana və təbiətə qarşı məhəbbətdir". Şairanə ifadələrlə deyilən bu fikirlər müasir uşaq ədəbiyyatı üçün də xarakterikdir.

XX əsrin böyük İspan şairi Lorkadan jurnalist soruşur ki, nəyə görə sizin şeirləriniz qısa, aydın və mənalıdır? Lorca cavab verir: "Mən şeir yazanda gözümün qarşısında balaca bir qız uşağı canlanır, o, özündən hündür gülü dərmək üçün boylanır, amma əli çatmır". Uşaq ədəbiyyatı özündən hündür gülə boylananların ədəbiyyatıdır. Böyük ədəbiyyatın problemini uşaq ədəbiyyatı da yaşayır. Nazim Hikmət deyir: "Pətəyimdə balım olsun, arısı Bağdaddan gələr". Burdanda belə nəticəyə gəlmək olur ki, ədəbiyyatı uşaqlara sevdirmək lazımdır. Bu maraq dairəsini gücləndirmək, həvəsləndirmək prosesi isə müəllim və valideynlərin üzərinə düşən ən vacib məsələlərdən biridir. Ötən əsrin əvvəllərindən başlayaraq geniş şəkildə inkişaf edən Azərbaycan uşaq uşaq ədəbiyyatı olduqca maraqlı və zəngin inkişaf yolu keçmişdir. Xalqın tarixi və mənəvi dəyərlərini uşaqlara sevdirmək kimi nəcib məqsədlər axtarışında olan uşaq ədəbiyyatı ideya-məzmun xüsusiyyətləri və didaktik-tərbiyəvi əhəmiyyəti ilə oxucu yaddaşında qalmış və mütəxəsislər tərəfindən tədqiqata cəlb edilmişdir.

Uşaq ədəbiyyatının ən parlaq, sürəkli dövrü keçən əsrin əllinci-səksəninci illəri ilə bağlıdır. Əgər orta əsrlərdə və XX əsrin ilk onilliklərində yaranan uşaq ədəbiyyatı nümunələri 50-80-ci illər uşaq ədəbiyyatı üçün bir təməldirsə (görüb-götürmək, yaranan ənənələrdən

faydalanmaq), əllinci-səksəninci illərdə meydana çıxan nümunələr də XXI əsrdə uşaq yazıçıları üçün bir məktəb olmalıdır.

Müstəqillik dövründə uşaq ədəbiyyatımızın çox böyük tarixi ənənələri vardır. Bu ənənələrdən ən vacibi dil məsələsidir. Tarixən olduğu kimi, bu gün də şeirin dili yumşaq və həlim olmalıdır. Şeir uşağın dilində rahat nəfəs almalıdır. Nizamidən bu günə qədər bütün ədəbi məqamlarda fikir aydınlığına, sözün semantik mənasına, təfəkkür çevikliyinə, dilin daxilinə nüfuz etmək əsas məqsəd olub. Nizami heç bir əsərini uşaqlar üçün yazmayıb. Amma yazdığını gözəl yazıb. Sadəcə olaraq Nizaminin dövründə və sonralar da yazılan əsərləri uşaqların yaş mərhələlərinə görə uşaq tədqiqatçıları tərəfindən qruplaşdırılıb və bununla dərsliklər, məktəblər, kitabxanalar yaranıb.

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının inkişafı tarixində S.Ə.Şirvaninin, R.Əfəndiyevin, S.M. Qənizadənin, F.B.Köçərlinin elmi yaradıcılığını danmaq olmaz. Azərbaycan uşaq ədəbiyyatını bu mənada dünya uşaq ədəbiyyatı ilə müqayisə etmək olar. S.Ə.Şirvani XIX əsrdə maraqlı uşaq əsərləri və “Üsuli-cədid” məktəblərinin yaranma tarixini bəlli etdisə, F.Köçərli isə Azərbaycan uşaq folklorunun yaranma tarixinə imzasını qoydu. Klassik dövr ədəbiyyat yaradıcıları A.A.Bakıxanov, R.B.Əfəndiyev, M.Ə.Sabir, A.Səhhət dünya uşaq ədəbiyyatından müxtəlif mövzularını dilimizə çevirərək lazımı tarixi nailiyyətlərinin sübutunu bəlli etdilər. Lev Tolstoy yaradıcılığına müraciət etdiyimizdə isə vaxtilə dünyanın ən maraqlı uşaq ədəbiyyatı nümunələrini toplayıb dərslik yaradıb.

Xalqlar bir-birinin mədəniyyəti ilə əlaqə yaratmağa çalışır. Eləcə də ölkəmizdə 60 ildən çoxdur ki, “Göyərçin” jurnalı nəşr olunur. Bu illər ərzində dünya ədəbiyyatının ən yaxşı nümunələri dilimizə çevrilib. Sovet dövründə uşaq ədəbiyyatı ilə bağlı müxtəlif ədəbi festivallar təşkil olunurdu, heç də uşaq ədəbiyyatımızın digər ölkələrin ədəbiyyatından zəif olduğunu düşünə bilmərik. Əksinə, bizim uşaq ədəbiyyatı strukturumuz həm tarixi, həm də mövzu baxımından digər xalqların istər klassik, istərsədə müasir ədəbiyyatından xeyli yaradıcı olduğunu görürük.

Uşaq ədəbiyyatı ayrı-ayrı fərdlərin ədəbiyyatı deyil, bu dövlət qayğısı görən bir uşaq ədəbiyyatıdır. Son illərdə Zahid Xəlilin 6-cildliyi, Ələmdar Quluzadənin və b. kitabları cap olunub. Eləcə də Sevinc Nuruqızı və Aygün Bünyadzadənin uşaqlar üçün yazılmış çox maraqlı kitabları işıq üzü görüb. Yazanlar var, amma günün tələblərinə cavab verən kitablar çox deyil.

Sovet dövründə də bizim çox gözəl uşaq ədəbiyyatımız olub. Onları yenidən toplu halında nəşr edib balaca oxucuların ixtiyarına vermək lazımdır. M.Dilbazi, Teymur Elçin, Xanımana Əlibəyli və başqa şairlərin çox maraqlı şeirləri var. Böyüklərin yazıçısı kimi tanıdığımız Ə.Cəfərzadə, Ə.Vəliyev, İ.Əfəndiyev kimi yazıçılar, uşaqlar üçün də çox gözəl hekayələr yazıblar. Yaşadığımız dövrdə yaranan, uşaq ədəbiyyatının bəzi bədii nümunələrində uşaqların yaş və dünyagörüşü psixologiyası nəzərə alınmır. Orta və yaşlı nəsil az-çox nəsə yazıb və müəyyən uğurlar da əldə ediblər.

Bu analogiyanı dünya uşaq ədəbiyyatı ilə aparmaq nəinki çətindir, əslində heç mümkün deyil. Bizdə yaranmış problemlərinin səbəblərini araşdırdığımızda bu gün uşaq ədəbiyyatı zəifdir. Ənənələrin dağılması, yeniliyin tam şəkildə yaranmaması problemin əsas səbəblərindəndir. Bir məsələ də var ki, uşaq ədəbiyyatını yaşadan xalqdır.

Skandinaviya ölkələri dünya uşaq ədəbiyyatının paytaxtı hesab olunur. O ölkələrin çox yaxşı ənənələri var. XIX əsrin birinci onilliyində Skandinaviyadan təxminən bir milyon adam Amerikaya köçüb. Amerikada Xarb soyadlı bir alim fikirləşir ki, görəsən, bu xalq gələndə özləri ilə nə gətirib. Hansı ailəyə gedirsə, orada ən azı on-on beş uşaq kitabı görür. Yəni xalq özü



ədəbiyyata maraqlı olmalıdır. Dünyanın uşaq ədəbiyyatı üzrə Nobel və Andersen mükafatçıları da skandinaviyalılardır.

Bu baxımdan analogiya aparılsa, bizim uşaq ədəbiyyatına maraq çox zəif vəziyyətdədir. Mətbuatda uşaq ədəbiyyatının zəif olduğunu yazılarda çoxları düşünür ki, Azərbaycanda uşaq ədəbiyyatı yoxdur. XIX əsrdən bu günə qədər bizim çox zəngin bir uşaq ədəbiyyatımız var. Həmin ədəbiyyat, nədənsə, bu gün tam yararlı və sistemli şəkildə davam etdirilmir. “Libra kitab” uşaq nəşriyyatı 4 il ərzində uşaqlar, yeniyetmələr, gənclər, həmçinin valideyn və müəllimlər üçün müxtəlif kateqoriyalar üzrə Azərbaycan və rus dillərində 100-ə yaxın kitab çap edib.

“Libra kitab” nəşriyyatı uşaqları dünya ədəbiyyatının inciləri ilə tanış etmək məqsədilə “Dünya klassik ədəbiyyatı” silsiləsinin çapına başlayıb və bu silsiləni davam etdirir. Silsiləyə daxil olan 15 klassik romandan 10-u Azərbaycan dilində ilk dəfə nəşr olunub. Silsilə Azərbaycan və rus dillərində, illüstrasiyalarla nəşr çap edilib. “Anlama-qavrama qabiliyyətini inkişaf etdirən nağıllar” silsiləsi 4-6 yaşlı uşaqlar üçün nəzərdə tutulub və 5 kitabdan ibarətdir.

Maraqlı nağıllar müəllifi Vüqar Haqverdiyevin 2014-cü ildə yazdığı “İbişin nağılı” əsəri Azərbaycan Yazıçılar Birliyi Uşaq Ədəbiyyatı seksiyasının, respublikamızın bir sıra nüfuzlu xəbər saytlarının təşkilatçılığı və informasiya dəstəyi ilə keçirilən “Müasir nağıl” müsabiqəsində 2-ci yerə layiq görülüb. 2015-ci ildə Azərbaycan Yazıçılar Birliyi Uşaq ədəbiyyatı şöbəsi və Qafqaz Nəşriyyat Evinin birgə keçirdiyi “Müasir uşaq nağılları” Birinci Respublika müsabiqəsində “Sehrli tütək” nağılı 3-cü yerin qalibi olub. Qeyd etmək lazımdır ki, 2015-də keçirilən həmin müsabiqədə 1-ci və 2-ci yerlər üçün qalib müəyyən edilməyib.

Zahid Xəlilin son 7 ildə həm uşaq ədəbiyyatının nəzəri-estetik problemləri ilə bağlı kitabları, elmi məqalələri, həm də nəzm və nəsr əsərləri nəşr olunub. Son illər yazıcının “Orxan” (2015), “Orxan, Vəfa və Bənək” (2015), “Çınqı” (2016), “Kralın kreslosu” (2018), “Dəmir yumruq dastanı” (2021) kimi nəsr kitabları, “Ağ leyləklər” (2016) və “Göy qurşağı” (2018) şeirlər toplusu və “Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı” monoqrafiyası işıq üzü görüb. “Ağ leyləklər” kitabı Mədəniyyət Nazirliyinin “Qızıl kəlmə” mükafatını alıb.

Şanlı zəfərimizə həsr olunan “Dəmir yumruq dastanı” kitabının Nizami adına Ədəbiyyat İnstitutunda geniş müzakirəsi keçirildi. Yazıcının “Ciyələkli dərə”, “Yumru yumaq”, “Qış masalı” kitabları İstanbulun “Asmaaltı” nəşriyyatı tərəfindən kütləvi tirajla nəşr olunmuşdu. İstanbulda nəşr olunan iki aylıq ədəbiyyat və düşüncə dərgisi 2017-ci il 86-cı sayını bütövlükdə Zahid Xəlilin yaradıcılığına həsr etmişdi.

Yazıçı Cocuq Mərcanlı, Gəncə, Yevlax, Şirvan, Siyəzən, Bakı məktəbliləri ilə, həmçinin Türkiyənin bir necə şəhəri, Norveçin Oslo şəhərində yaşayan türkdilli oxucularla onlayn görüşlər keçirib. Buda şairin durmadan yaradıcılığına yenilik qatması ilə əlaqədardır.

Gəncədə yaşayan Aləmzər Əlizadənin uşaq şeirləri və hekayələri kiçik ədəbiyyat sevənlərin bədii zövqünün inkişafına, ata-anaya, vətənə, təbiətə məhəbbətin formalaşmasına, dilinin püxtələşməsinə, intellektual və sosial səviyyəsinin yüksəlməsinə təkan verir. Şairin son illər balqabaqdan bəhs edən “Anatağın Ay yuxusu” povesti və Moskvada “Четыре расказа” hekayələr və “Кого ищет луна” şeir kitabları nəşr olunub.

Qəşəm İsabəyli İsveçrədə (IBBY kimi tanınan) dünyanın hər yerindən olan insanların beynəlxalq şəbəkəsini təmsil edən qeyri-kommersiya təşkilatında, 2014-cü ildə “Cin” nağıl-povestinə görə Andersen Şərəf Diplomuna layiq görülüb.

2015-ci ildə isə onun “Leyləyin intiqamı” şeirlər, nağıllar və hekayələr kitabı Mədəniyyət Nazirliyinin “Qızıl Kəlmə” Təhsil Nazirliyinin uşaq ədəbiyyatı ilə bağlı elan etdiyi müsabiqədə (2016) nəzm nominasiyası üzrə birinci mükafatı alıb.

Qəşəm İsabəyli IBBY-nin (ay-bi-binin) 2021-ci il 10-12 sentyabr ayında Moskvada keçirilən 37-ci Konqresinə dəvət edilib, bütün maliyyə xərci Rusiya dövləti tərəfindən ödənilən bu tədbirdə səhhətiylə bağlı iştirak edə bilməsə də, "Uşaq ədəbiyyatına Şərq və Qərb gəlişi" məqaləsi ilə onlayn çıxış edib. Həmçinin “Üüü...” nəşr toplusunun 2020-ci ildə Andersen mükafatına namizəd kimi seçilməsinə görə IBBY Prezidentinin şəxsi təşəkkürünü alıb.

2014-2022-ci illər ərzində Q.İsabəylinin Azərbaycan türkcəsində “Leyləyin intiqamı”, “Aclıq dərəsi”, “Qara pişiklə boz cücələrin ölüm-dirim savaşı”, “İi... aaa”, rus dilində “Osyol sın osla”, “Urok qoloda”, “Keçinin azadlıq nağılı”, “Üüü...” əsərləri toplusu ingiliscə nəşr olunub. Bu illər ərzində Q.İsabəyli iki dəfə dünyanın ən nüfuzlu uşaq ədəbiyyatı mükafatlarına – “Andersen” və “Lindqrin” mükafatlarına namizəd olub.

Rafiq Yusiföglü son yeddi ildə “Sabahın sorağında” (2016), “Bulud fayton” (2017), “Nağıl qapısı” (2018), “Yaddaş kitabı” (2019), “Sehrli, şeirli qrammatika” (2020) adlı şeir, “Bitdlicə” (2018) adlı nəsr, “Xeyirxah ovçu” (2015), “Durna lələyi” (2016), “Gəzən balqabaq tağı” (2017), “Ağıllı dovşan” (2018), “Yeriyən ağac” (2020) adlı tərcümə kitabları və “Yağış, çiçəklər və mən” toplusu isə (Rain, flowers and I) ingilis dilində nəşr edilib. O, Təhsil Nazirliyinin uşaq ədəbiyyatı ilə bağlı elan etdiyi müsabiqədə (2016) nəzm nominasiyası üzrə birinci mükafata, "Nağıl qapısı" kitabına görə isə "Qızıl Kəlmə" (2019) mükafatına layiq görülüb.

Sevinc Nuruqızının “Qədim Bakıya səyahət”, “Nəğməli, şəkilli riyaziyyat” hərfləri öyrənək silsiləsindən bir neçə kitabı; “Melisa”, “Qaz balası Qaqa” kitabları Türkiyədə, “Sürayyanın izində” əsəri isə Cənubu Koreyada Azərbaycan, ingilis və rus dillərində çap olunub. Ötən dövr ərzində Sevinc Nuruqızı bir neçə maraqlı əsəri dilimizə çevirdi və Mədəniyyət Nazirliyinin “Qızıl Kəlmə”, Türkiyənin Azərbaycandakı səfirliyinin Azərbaycan Yazıçılar Birliyi ilə keçirdiyi “Çanaqqala -100” müsabiqəsində “Çanaqqala keçilməz” poemasına görə birinci yerin qalibi oldu. Təhsil Nazirliyinin və başqa dövlət qurumlarının xaricdə və ölkəmizdə ictimai təşkilatların mükafatını aldı, nağılları və şeirləri dərsliklərə salındı.

2017-ci ildə Aygün Bünyadzadə Təhsil Nazirliyi tərəfindən keçirilmiş “Ən yaxşı uşaq əsərləri üçün” müsabiqədə "uşaq pyesləri" nominasiyasında 2-ci yeri qazanıb və fəxri fərmanla mükafatlandırılıb. Yazıcının, həmçinin son 7 ildə Türkiyə türkcəsindən dilimizə uyğunlaşdırdığı və redaktoru olduğu onlarca kitab işıq üzü görüb. 2021-ci ildə müəllifin “Nağıllar” kitabı “Çaşıoğlu” nəşriyyatında dərc olunub.

Reyhan Yusifqızının son illərdə xeyli sayda kitabları nəşr olunub, şeirləri dərsliklərə salınıb. Yazıcının əsərləri Mədəniyyət Nazirliyinin “Qızıl Kəlmə”, “Səməd Behrəngi”, Avrasiya Yazarlar Birliyinin Mahmud Qaşqarlı hekayə müsabiqəsində 1-ci yerin qalibi olub.

Aygün Bünyadzadə 2016-cı ildə Polşada “Uşaqlar qarşısında xidmətləri üçün” BMT-nin və Polşa Respublikasının Beynəlxalq “Təbəssüm Ordenu”na layiq görülüb və “Təbəssüm Ordenu Kavaleri (cəngavəri)” fəxri adını qazanıb. Bugünkü günə qədər dünyanın ən müxtəlif bölgələrindən olan siyasətçilərin, dövlət başçıların, din xadimlərinin, yazarların və digər məşğuliyyət sahiblərinin layiq görüldüyü beynəlxalq “Təbəssüm Ordenu” dünyada yeganə mükafatdır ki, irqindən, dinindən və məşğuliyyətindən asılı olmayaraq, uşaqlar tərəfindən, onların dostu olan böyüklərə verilir. Dünya uşaq ədəbiyyatı nəhənglərindən Astrid Lindqrin, Tuve Yansson, Coan Roulinq, Sergey Mixalkov, Aqniya Barto müxtəlif dövrlərdə bu mükafata

layiq görülmüşlər və bu gün Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının nümayəndəsi olan Aygün Bünyadzadənin bu nəhənglərlə eyni cərgədə yer alması qürurverici bir haldır.

Otən illərdə Anarın məktəbəqədər yaşda uşaqlar üçün “Muradın nağılları” kitabı çap olunub. Yazıçı bu kitabı nəticəsi Muradın ad gününə həsr edib. Kitabda Anarın yeni yazıları ilə yanaşı, uzun illər öncə qələmə aldığı hekayələri və uşaqlar üçün yazdığı "Yuxum qaçıb" adlı radiopyesi də yer alıb. Nəfis tərtibatlı kitaba Xalq rəssamı Arif Hüseynovun çəkdiyi illüstrasiyalar elə ilk baxışdaca uşaqları ovsunlayır, nağıl dünyasına aparır.

Muradın anasına “Mənə çay bişir” deməsi ilə çox mətləblər aydın olur. Anası nəvazişlə ona başa salır ki, çayı bişirməzlər, dəmləyərlər, xörəyi isə bişirərlər. Beləcə, anası Murada Azərbaycan mətbəxinə aid bəzi yeməklərin, ərzaqların əvvəlcə adlarını, sonra isə xüsusiyyətlərini öyrədir.

Ədəbiyyatşünas alim Mətanət Vahidin fikrincə, “Muradın nağılları” məktəbəqədər yaşlı uşaqların estetik zövqünün formalaşmasında rolu ola biləcək bir kitabdır. Çünki balacalar üçün hazırlanan kitablara çəkilən illüstrasiyalar mətnin məzmunu ilə bağlanaraq vizual hekayəni formalaşdırma bilirsə, məsələnin funksional tərəfi həll edilmiş sayılır, lakin rəssam estetik zövqün inkişafına yönəlik yerində və qədərində olan ştrixlər əlavə etməyi də bacarırsa, gerçək incəsənət nümunəsi ilə qarşılaşmaq şansı əldə edirik. Beləliklə, deyə bilərik ki, Anarın azyaşlılara ərməğanı olan "Muradın nağılları" kitabı üz qabığından son səhifəsinə kimi həm uşaqlara xitab edən mətnlər, həm də rəng seçimi və miniatürlər, müxtəlif milli ornamentlərin istifadəsi baxımından yüksək zövq nümunəsidir.

Xalq yazıçısı Elçinin uşaq ədəbiyyatı haqqında məqalələri, mülahizələri və xarici ölkə yazıçılarından, konqres və konfranslarda edilən çıxışlardan, mübahisələrdən gətirdiyi sitatlar müasir uşaq ədəbiyyatımızın yoluna işıq salır. Bəzən bu, kompas rolunu oynayır. Bu gün o mülahizələrdən deyil, yanılmaclara, alleterasiyalara, uşaqların nitq, dil və şeirimizdə üslub inkişafına nümunə ola biləcək. Elçinin "Düz" haqqında yanılmacı maraqlıdır.

“Maşına mindik, getdik, düz getdik düzə.

Oy, nə gözəldi düz!.. Güldü, çiçəkdi, hər tərəf kəpənəkdi...

Lalələr düzüm-düzülüb düzüm-düzüm düzülüb düzdə.

Ay gözəl düzüm, qoy səndən lalələr üzüm, aparıb güldanlara düzüm,

Sonra da güldanları şüşəbəndlərimizə düzüm.

- Düz deyirəm, nənə?

- Düz dedin, Aysu!

- Axı, nənə, sən deyirsən, mən də düzəm, düm-düzəm, düzdü, nənə, hə?

- Hə, Aysu, düz belə də! Sən düz qızsan! lap dübbədüz qızsan!

- Bax, nənə, ode, uzaqda o ağac da düz durub, düz!

- düzdü, Aysu, bu da düzdü!

Düzdə gəzdik, gəzdik, yorulduq. Sonra da düzdən düzəldik yola gəldik evə.

Oy, nə qədər lalə yığmışam düzdən!.. Çox sağ ol, gözəl düzüm!

İndi gedim, lalələri güldanlara düzüm...”.

Elçinin uşaq folklorundan bəhrələndiyinə, təbii uşaq düşüncəsi və sərbəst şeir olduğuna görə maraqlı bir nümunədir. Təəssüflər olsun ki, bizdə sərbəst uşaq şeiri yoxdur, varsa da azdır.

Amma Türkiyə ədəbiyyatını izlədiyimizdə sərbəst uşaq şeirlərinə lazımı qədər rast gəlirik və bu da Türk ədəbiyyatının məhsuldarlığıdır.

Müasir uşaqlığın bu təsirlərlə üz-üzə qalması, formalaşacaq cəmiyyətin bir çox sahələrində böyük çətinliklərə gətirib çıxarda bilər. Kitab oxunması xəyal qurmaq, fantaziya, təsəvvür bacarıqlarının yaranması, dilin qorunması, ötürülməsi baxımından vacib olduğu kimi oxunan kitabların, baxılan filmlərin, dinlənən musiqilərin, oynanan oyunların yaratdığı təsir də gözdən qaçmamalıdır.

İndi ədəbiyyatın qarşısında duran ən mühüm məsələlərdən biri uşaq mətn zövqünün qorunub saxlanması, uşaq hekayələrinin, uşaq şeirlərinin yazılmasıdır. İndi özünü bütünlüklə uşaq mətnlərinin yaradılmasına həsr etmiş müəlliflərin adını sadalamaq belə çətinlikdir. Mənsub olduğu xalqın izlərinin daşınması, həmçinin dünyəvi dəyərlərin tanınması, uşaqların vətənpərvərlik, humanizm, əməyə hörmət, dostluq, yoldaşlıq və digər məsələlərlə bağlı kiçik yaşlardan çatışmazlıq hiss etməməsi üçün hər bir ölkənin vətəndaşlarının qarşısında duran vəzifələr uşaq ədəbiyyatının yaranmasına xüsusi diqqət tələb edir.

Uşaq ədəbiyyatı əslində ədəbiyyatın ən çətin sahəsi hesab olunur. Uşaqlarla dil tapmaq, uşaq ürəyinə nüfuz etmək, onun inamını və etibarını qazanmaq, yaddaşında gözəl izlər buraxmaq, gələcək həyatında heç zaman yaddan çıxmıyacaq əsərlər yazmaq hər müəllifə nəsisib olmur. Balaca Qara balığı, Karlsonu, Buratinonu, Alisanı, Uzuncorab Peppini, Balaca Şahzadəni, Qavroşu kim xatırlamır? Hər biri öz yerini tutmuş, zamanın sınağından keçmiş, nümunəyə çevrilmiş obrazlardır.

## ƏDƏBİYYAT

1. Aygün Əhmədova. "Azərbaycan Uşaq Ədəbiyyatı", Bakı-Elm və təhsil-2012. Səh,120
2. Aygün Əhmədova." Uşaq şeirinin inkişaf yolları" (1980-1990) Bakı-Mütərcim-2018,səh,126
3. Aygün Əhmədova."XX əsr müasir Azərbaycan ədəbiyyatında uşaq oxusu nümunələri"  
Bakı-Müəllim-2022, səh-220
4. Aygün Əhmədova "Abdulla Şaiqin Bədii Yaradıcılığı" Bakı-ADPU-nun  
nəşriyyatı-2023. Səh,532
5. Qəşəm İsabəyli. "Leyləyin intiqamı" Bakı-Şirvanəşr-2015.Səh,124
6. Ələmdar Quluzadə "Kəpənəklər oxumur" Bakı-Şuşa nəşriyyatı-2013. Səh-150
7. Zəhid Xəlil "Dəmir yumruq dastanı" TEAS Press nəşriyyat evi, 2021. Səh-200

**M.A. SABİR PERIOD IN AZERBAIJAN CHILDREN'S LITERATURE**  
**AZERBAYCAN ÇOCUK EDEBİYATINDA M.A. SABİR DÖNEMİ**

**Aygun Ahmadova Shukur kızı**

**Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi (Ü. Hacıbeyov-68), 0000-0002-2464-2513**

**Aygün Ahmadova, Edebiyat Öğretim Teknolojileri Bölümü Doçenti**

**Özet**

“Debistan” dergisinden önce “Rahbar” (editör Mahmudbey Mahmudbeyov) kapalıydı. Derginin ilk sayısı 24 Eylül 1906'da yayımlanmış, ancak 5 sayı çıktıktan sonra maddi sıkıntılar nedeniyle Ocak 1907'de yayın hayatına son verilmiştir. Böylece 1911 yılına kadar Azerbaycan'da çocuklar süreli yayından mahrum kaldılar. 1911 yılında düzenlenen "pedagoji kursu" katılımcıları, "Mekteb" adlı bir çocuk dergisi kurmaya karar verdiler ve bu çalışmayı yürütmek için izin aldılar. Kasım 1911'den itibaren Bakü'de iki haftada bir yayınlanmaya başlandı (editörler: Gafur Reşad Mirzazade ve Abdurrahman Efendizade) ve 1920'ye kadar devam etti. "Debistan" ve "Rahbar" gibi "Mekteb" de bilimsel-pedagojik ve edebi-sanatsal bir dergiydi. Bu dergilerin faydası neydi? Edebiyat eleştirmeni Aflatun Memmedov, 1977'de yayınlanan "Azerbaycan Çocuk Edebiyatı" adlı kitabında ("Debistan", "Rahbar" ve "Mekteb" dergilerine dayanarak) "Üç dergi de Azerbaycan çocuk edebiyatının gelişim tarihinde önemli bir rol oynamıştır. Yeni okullar açan ve değerli ders kitapları hazırlayan M.A.Sabir, A.Şaig, A.Seहत, S.S.Axundov, S.M. Ganizade ve diğer yazarlar, şairler ve eğitimciler Azerbaycan çocuk dergilerinin yayınlanmasından sonra çocuk edebiyatının güzel ve renkli örneklerini ortaya koydular.

Çocuk edebiyatının başlıca yaratıcıları gerçekçi yazarlar ve eğitimcilerdir. Bunlardan biri olan Mirza Alakbar Sabir de okulda çalışıyordu ve çocukların psikolojisini, ilgi alanlarını, ne tür edebiyata ihtiyaç duyduklarını çok iyi biliyordu. Şiirlerinde ve manzum eserlerinde eğitim, okul ve yetişme konularına özel bir önem vermiştir. "Debistan" ve "Rahbar" dergilerinin yayınlanması, onun çocuk edebiyatı alanındaki faaliyetlerinin sürekliliğinin önünü açmış ve çocuk edebiyatının sorunlarını anlama fırsatı sağlamıştır.

1908 yılında Bakü'de yayınlanan "İkinci Yıl" ders kitabının hazırlanmasında Mirza Alekber Sabir'in büyük katkısı olmuştur. Kentin pedagojik camiası ve genel olarak aydınları tarafından ciddi ilgiyle karşılanan bu kitap hakkında araştırmacı Nadir Velihanov şunları yazıyor: "Bu ders kitabı, Azerbaycan pedagojik düşüncesinin tarihinde yeni ve ilerici bir olaydı. "İkinci Yıl" kitabının yazarları, okuma-yazmaya yeni başlayan Azerbaycanlı çocukların eğitimiyle ilgili düşünceleri, sade ve anlaşılır bir dille yazıya dökmeyi kendilerine temel hedef olarak belirlemişler. İşte bu nedenle ders kitabının yazarları büyük şairimiz M. A. Ayrıca çocukların kolayca anlayabileceği, çocukların hafızasında yer edecek ve küçük okuyucuları da sevindirecek Sabir, A. Sahhat ve A. Shaig'in şiirlerinden örnekler verildi."

Böylece 20. yüzyılın başlarında gelişen aydınlanma hareketinde Sabir, hem pedagojik faaliyetleriyle hem de çevirileriyle üstün hizmetlerde bulunmuş, klasik milli çocuk edebiyatımızın oluşmasını ve gelişmesini sağlamıştır. Ama Sabir'in en büyük hizmeti, bugün bile örnek gösterilen ve gücünü koruyan, çocuk edebiyatının güzel örnekleri olan edebi metinler ortaya koymuş olmasıdır.

Sabir'in şiirleri çocuk edebiyatının gelişmesinde eşsiz bir rol oynamıştır. Bu şiirler, yaklaşık bir asırdır çocuklarımıza milli ruhumuzun en değerli yönlerini tanıtmada, onlara dilimize, vatanımıza, doğamıza karşı sevgi aşılama da önemli rol oynamıştır.

**Anahtar kelimeler:** yetenek, ders kitabı, şiirsel, stil, günlük, edebi, pedagojik, ihtiyaç

### Abstract

Before the "Dabistan" magazine, "Rahbar" (editor Mahmudbey Mahmudbeyov) was closed. The first issue of this magazine was published on September 24, 1906, and after only 5 issues, it ceased publication in January 1907 due to financial difficulties. Thus, until 1911, children in Azerbaijan were left without a periodical press. The participants of the "pedagogical course" organized in 1911 decided to establish a magazine for children called "Mekteb" and received permission to carry out this work. It began to be published in Baku once every two weeks (editors: Gafur Rashad Mirzazade and Abdurrahman Efendizade) from November 1911 and continued until 1920. Like "Debistan" and "Rahbar", "Mekteb" was a scientific-pedagogical and literary-artistic magazine. What was the benefit of these magazines? Literary critic Aflatun Mammadov writes in his book "Azerbaijani Children's Literature" (based on the magazines "Debistan", "Rahbar" and "Mekteb"), published in 1977, that "All three magazines played an important role in the history of the development of Azerbaijani children's literature. M.A.Sabir, A.Shaig, A.Sahhat, S.S.Akhundov, S.M. Ganizadeh and other writers, poets and educators who opened new schools and prepared valuable textbooks created beautiful and colorful examples of children's literature after the publication of Azerbaijani children's magazines".

The main creators of children's literature were realistic writers and educators. Mirza Alakbar Sabir, as one of them, worked at school, knew very well the psychology and interests of children, what kind of literature they felt the need for. In his poems and verse works, special attention was paid to education, school, and upbringing issues. The publication of the magazines "Debistan" and "Rahbar" paved the way for his continuous activity in connection with children's literature and created an opportunity to understand the problems of children's literature.

Mirza Alakbar Sabir made a great contribution to the textbook "Second Year" published in Baku in 1908. About this book, which was met with serious interest by the city's pedagogical community and intellectuals in general, researcher Nadir Valikhanov writes: "This textbook was a new progressive event in the history of Azerbaijani pedagogical thought. The authors of "Second Year" set themselves the main goal of writing down ideas related to the education of Azerbaijani children who had just started reading and writing in a simple, clear language. That is why the authors of the textbook also gave examples of poems by our great poets M. A. Sabir, A. Sahhat, A. Shaig, which are suitable for the easy comprehension of children's thinking, can leave an imprint in the child's memory, and appeal to the taste of a young reader." Thus, in the enlightenment movement that surged at the beginning of the 20th century, Sabir rendered exceptional service with both his pedagogical activity and his translations, and achieved the formation and development of our classic national children's literature. But Sabir demonstrated his greatest service by producing beautiful literary texts, examples of children's literature that are still presented as examples and retain their power today.

Sabir's poems played an unparalleled role in the development of children's literature. For nearly a century, these poems played an important role in introducing the most valuable aspects of our national spirit to our children, instilling in them a love for our language, our homeland, our nature, and our homeland.

**Keywords:** talent, textbook, poetic, style, everyday, literary, pedagogical, need

Məlumdur ki, XIX əsrin sonları, XX əsrin əvvəllərində milli uşaq ədəbiyyatının və dərslərlərin formalaşdırılıb inkişaf etdirilməsi sahəsində hərəkət başlamışdır. Bu işdə Rəşid bəy Əfəndiyev, Sultan Məcid Qənizadə, Mahmudbəy Mahmudbəyov, Abdulla Şaiq, Abbas Səhhət, Süleyman Sani Axundovla bərabər, Mirzə Ələkbər Sabir və digərləri mühüm rol oynamışdır. Mirzə Ələkbər Sabir yalnız böyük satirik deyildir, həm də uşaq ədəbiyyatının inkişafında xüsusi xidmətləri olan şəxsiyyətlərdən biridir.

“Beynəlmiləl” kimi son dərəcə ciddi şeiri yazan şairin qələmədən incə ruhlu uşaq şeirləri də çıxmışdır. O, məktəbdarlıqla yanaşı, “Dəbistan” və “Rəhbər” jurnallarında, “Birinci il”, “İkinci il”, “Yeni məktəb” dərslərlərində, həmçinin “Səda”, “Həqiqət”, “Günəş” və s. qəzetlərdə əsərləri ilə daim iştirak etmiş, “Yaz günləri”, “Uşaq və buz”, “Qarınca”, “Cütçü”, “Molla Nəsrəddinin yorğanı”, “Əskik alıb, artıq satan tacir”, “Yalançı çoban”, “Uşaqlara”, “Analar bəzəyi” kimi şeir və mənzum nağılları, həmçinin İ. Krilovdan tərcümə etdiyi “Qarğa və Tülkü” təmsilinin nəşrinə nail olmuşdur. Sabirin yüksək poetik istedadının, uşaq psixologiyasına dərin bələdliyinin, sadə və anlaşılqı dilin, yığcam və bitkin süjetin məhsulu olan klassik uşaq şeirləri orta məktəb dərslərlərimizdə bu gün də öz layiqli yerini tutmaqdadır. Böyük şairin Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının inkişafı tarixində ki, xidmətləri iki istiqamətdə formalaşmışdır. 1. Dövr dərslərlərinin hasilə gəlməsində rolu, 2. Uşaq poetikasında yeni və sadə mövzu seçimi.

1905-ci il 17 oktyabr manifestindən sonra Rusiyanın başqa ucqarlarında olduğu kimi Qafqazda, o cümlədən Azərbaycanda da bəzi azadlıqlar həyata keçirildi. Mətbuat yaratmaq üçün icazə istəyən ziyalıların bəzilərinin xahişlərinə müsbət cavab verildi. Ə.Hüseynzadə, Ə.Ağayev, H.Vəzirov, Ü.Hacıbəyov, C.Məmmədquluzadə, O.Nemanzadə kimi yazıçılar gündəlik ədəbi-ictimai-siyasi qəzetlər çap etdiyi bir vaxtda müəllim-yazıçılar uşaq mətbuatına böyük ehtiyac olduğunu görərək bu işi həyata keçirməyə başladılar. Bunun nəticəsi olaraq hasilə gələn “Dəbistan” (1906-1908), “Rəhbər”(1906-1907) jurnallarının nəşrə başlaması, həm ədəbi, həm də pedaqoji ictimaiyyət tərəfindən sevinclə qarşılandı və həm pedaqoji fikrin, həm də milli uşaq ədəbiyyatının sürətli inkişafına təkan verdi. M.Ə.Sabir, A.Səhhət, S.S.Axundov, Abdulla Şaiq kimi uşaq ədəbiyyatının qüdrətli yaradıcıları meydana çıxdı.

Ümumiyyətlə, XX əsrin əvvəllərində, 1906 və 1907-ci illərdə Bakıda keçirilən I və II müəllimlər qurultayı, orda qəbul edilən qərarlar milli uşaq mətbuatımızın yaranması və milli uşaq ədəbiyyatının canlanması məxsusi mərhələ təşkil edir. Mirzə Ələkbər Sabir ilk milli uşaq jurnalı olan “Dəbistan”ın nəşrini digər həmkarları kimi böyük sevgi ilə qarşılamış, yazdığı bir çox maraqlı uşaq nümunələrini bu jurnalda çap etdirmişdir.

İlk nömrəsi 1906-cı il aprelin 16-da çıxan “Dəbistan” jurnalı öz səhifələrində bədii ədəbiyyata geniş yer verirdi. Çap olunan əsərlər, əsasən, Azərbaycan yazıçılarının şeir və hekayələrindən, rus və şərq ədəbiyyatından edilmiş tərcümələrdən ibarət idi. Bu əsərlərin çoxu maarifin, məktəbin gözəlliyindən bəhs edir, uşaqlarda məktəbə, təhsilə maraq və sevgi hissləri oyadırdı. H.Zərdabinin nağılvari oçerkləri “Dəbistan”ın balaca oxucularını heyvanat aləmi ilə tanış edirdi” (Ə.Mirəhmədov).

Lakin “Dəbistan” jurnalı uzun ömürlü ola bilmədi. Mətbəə xərci ilə bağlı maddi çətinliklər və abunəçi yoxluğu ilə əlaqədar cəmi 27 nömrəsi çıxdıqdan sonra jurnal 1908-ci ilin mart ayında bağlandı. Bu xəbəri dərin təəssüf hissi ilə qarşılayan Mirzə Ələkbər Sabir yazmışdı:

Əlmünətü lillah ki "Dəbistan"da qapandı!

Bir badi-xəzan əsdi, gülüstan da qapandı!

Hasilləri puç oldu bütün məzrəcatın,

Yel vurdu qavun-qarpızı, bostan da qapandı!

“Dəbistan” jurnalından əvvəl isə “Rəhbər” (redaktor Mahmudbəy Mahmudbəyov) bağlanmışdı. Bu jurnalın da ilk nömrəsi 1906-cı il 24 sentyabrda çıxmış, cəmi 5 nömrəsi buraxıldıqdan sonra 1907-ci ilin yanvar ayında maddi çətinlik üzündən nəşrini dayandırmışdı. Beləliklə, 1911-ci ilə qədər Azərbaycanda uşaqlar dövrü mətbuatsız qalmışdı. 1911-ci ildə təşkil olunan "pedaqoji kursun iştirakçıları uşaqlar üçün “Məktəb” adlı jurnal təsis etməyə qərar verib, bu işi həyata keçirmək üçün icazə aldılar. 1911-ci ilin noyabr ayından Bakıda iki həftədə bir dəfə (redaktorları: Qafur Rəşad Mirzəzadə və Əbdürrəhman Əfəndizadə) nəşr olunmağa başlamış, 1920-ci ilə qədər davam etmişdir. “Dəbistan” və “Rəhbər” kimi “Məktəb” də elmi-pedoqoji və ədəbi-bədii jurnal idi. Bu jurnalların faydası nə oldu? Ədəbiyyatşünas alim Əflatun Məmmədov 1977-ci ildə çap etdirdiyi “Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı” (“Dəbistan”, “Rəhbər” və “Məktəb” jurnalları əsasında) “kitabında yazır ki, “Hər üç jurnal Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının yaranmasında mühüm rol oynamışdır... Əsl uşaq əsərləri 1905-ci ilə qədər yox dərəcəsinə idi. Yeni-yeni məktəblər açan, qiymətli dərslilər hazırlayan M.Ə.Sabir, A.Səhhət, A.Şaiq, S.S.Axundov, S.M. Qənizadə və başqa yazıçı, şair və maarif xadimləri uşaq ədəbiyyatının gözəl və rəngarəng nümunələrini Azərbaycan uşaq jurnallarının nəşrindən sonra yaratmışlar”.

Uşaq ədəbiyyatının əsas yaradıcıları realist yazıçılar və maarif xadimləri idi. Mirzə Ələkbər Sabir onlardan biri olaraq, həm məktəbdə çalışır, uşaq psixologiyasını və maraqlarını, onların hansı ədəbiyyata ehtiyac hiss etdiyini çox yaxşı bilirdi. Onun şeir və mənzum əsərlərində maarifə, məktəbə, tərbiyə məsələlərinə xüsusi diqqət yetirilirdi. “Dəbistan” və “Rəhbər” jurnallarının nəşri onun uşaq ədəbiyyatı ilə bağlı davamlı fəaliyyət göstərməsinə yol açmış, uşaq ədəbiyyatının problemlərini duymağa imkan yaratmışdır.

1908-ci ildə Bakıda nəşr edilən “İkinci il” dərslisində Mirzə Ələkbər Sabirin böyük əməyi olmuşdur. Şəhərin pedaqoji ictimaiyyətinin, ümumiyyətlə ziyalıların ciddi maraqla qarşıladığı bu kitab haqqında tədqiqatçı Nadir Vəlixanov yazır: “Bu dərslük Azərbaycan pedaqoji fikir tarixində yeni mütərəqqi hadisə olmuşdur. “İkinci il”in müəllifləri yenicə oxuyub yazmağa başlayan azərbaycanlı balaların təlim-tərbiyəsinə aid fikirləri sadə, aydın dillə qələmə almağı qarşıya əsas məqsəd qoymuşdular. Məhz buna görə dərsliyin müəllifləri böyük şairimiz M. Ə. Sabirin, A. Səhhətin, A. Şaiqin uşaq təfəkkürünün asan qavraya bilməsinə uyğun, uşaq yaddaşında nəqş sala bilən, balaca oxucunun zövqünü oxşayan şeirlərindən də nümunə verirdilər”.

Beləliklə, XX əsrin əvvəllərində dalğalanan maarifçilik hərəkatında Sabir həm pedaqoji fəaliyyəti, həm də tərcümələri ilə müstəsna xidmət göstərdi, klassik milli uşaq ədəbiyyatımızın formalaşdırılmasına nail oldu. Sabirin ən böyük xidməti gözəl bədii mətnlər, bu gün də örnək kimi təqdim olunan və gücünü saxlayan uşaq ədəbiyyatı nümunələri hasilə gətirməklə sərgilədi.

Sabirin şeirləri uşaq ədəbiyyatının inkişafında misilsiz rol oynadı. Bir əsrə yaxın müddətdə bu şeirlər milli ruhumuzun ən dəyərli cəhətlərinin kiçik oxuculara tanıtılmasında, onların dilimizə bağlılığında, yurdumuzu, təbiətimizi, vətənimizi sevməsində mühüm rol oynadı.

Şairin “Uşaq və buz” şeiri bütün uşaqların şeirlə, ədəbiyyatla ilk tanışlığının başladığı ünvandır. İllər ötür, zaman öz balaca qəhrəmanlarına ən yeni, ən müasir texnologiyaların dili



ilə müraciət edir, hətta əsirinə çevirir. Amma bu torpaqda doğulan, yenicə dil açan bütün körpələrin yaddaşının bir küncündə bu şeir özünə əbədi yuva salmış olur. Çünki “Uşaq və buz” tək axıcılığı, sadə və rəvan yazılışı ilə deyil, həm də dili, sözü sevməyi uşaqlara öyrətdiyinə görə müstəsna. Yaxud “Yaz günləri” şeiri uşaqların təbiət hadisələri, ilin fəsiləri ilə tanışlıqla bərabər sabaha, gələcəyə ümidlərinin yer aldığı poetik nümunədir:

Gəl, gəl, a yaz günləri!  
İlin əziz günləri!  
Dağda ərit qarları,  
Bağda ərit qarları.  
Çaylar daşıb sel olsun,  
Taxıllar tel-tel olsun.  
Ağaclar açsın çiçək,  
Yarpağı ləçək-ləçək.

Məlumdur ki, “Hophopnamə”nin üçüncü, təkmilləşdirilmiş nəşri 1922-ci ildə işıq üzü görüb. Yeni nəşr öz həcminə görə ilk nəşrlərdən xeyli fərqlənib. Sabirin külliyyatına düşməyən bir sıra əsərlərini yeni nəşrə əlavə ediblər. “Məktəb şərqi”, “Cütçü”, “Ağacların bəhsi”, “Elmə təğrib” şeirləri ilk dəfə bu nəşrdə çap olunur. Bu gün də məktəb dərslərində yer alan bu şeirlər uşaq ədəbiyyatımızın ən uğurlu poetik nümunələri sırasında yer alır. Bu şeirlərin hər birində Sabiri uşaq xarakterinin formalaşmasına, ona ən dəyərli cəhətlərin aşılmasında milli mənəvi dəyərləri görürük. Müəllif “Ağacların bəhsi” şeirində Alma, Palıd və Şam ağaclarının bəhsləşməsi timsalında lovgalığı, eqoizmi, yersiz iftixarı tənqid predmetinə çevirir. Yaxud “Cütçü” şeirində müəllif zəhmətin gücünü, öz əlinin halal qazancı ilə dolanmağın hər şeydən üstün olmasını bədii vüsətlə, yığcam poetik təhkiyə ilə uşaqların diqqətinə çatdırır.

Çıxdı günəş, doldu cəhan nur ilə,  
Cütçü sürür tarlada cüt şur ilə.  
Atlar, öküzlər kotana güc verir,  
Gah yüyürür, gah yıxılır, gah durur.  
Cütçü batıb qan-tərə, yer şumlayır,  
Şumladığı tarlasını tumlayır.  
Olsa da artıq nə qədər zəhməti -  
İşləməyə var o qədər qeyrəti.  
Çünki bilir rahat əziyyətdədir,  
Şad yaşamaq səydə və qeyrətdədir.

Ümumiyyətlə, Sabir bütün əsərlərində mənəvi-əxlaqi tərbiyə məsələsinin işıqlandırılmasına xüsusi diqqət yetirmişdi. Onun əsərlərinin məzmununda insanpərvərlik, xeyirxahlıq, vəhsiliyə nifrət, möhkəm iradə, haqsızlığa nifrət ideyaları vardır. Əlbəttə, belə fikirləri Azərbaycanın bütün klassik yazıçıların əsərlərində müşahidə etmək olar. Lakin XX əsrin əvvəllərində maarifçi ziyalılar mətnlərində təlim-tərbiyə məsələlərini xüsusən diqqət mərkəzində saxlayır, uşaqlarda müsbət keyfiyyətlərin formalaşmasına yardımçı ola biləcək hadisələrin təsvirinə

geniş yer verirdilər. Mirzə Ələkbər Sabir də bu mənada, real həyatı, uşaq mühitini bədii təsvirin mərkəzinə gətirirdi.

Şairin “Məktəbə təğrib” şeirindən bir misralara diqqət edək:

Mənim bağım, baharım!

Fikri ziyalı oğlum!

Məktəb zamanı gəldi,

Dur, ey vəfalı oğlum!

Ey gözüm, ey canım!

Get məktəbə, cavanım!

Sabir əksər şeirlərində folklordan alınma süjetlərə və mənzumələrə daha çox diqqət yetirmişdir. Onun uşaqlar üçün qələmə aldığı bədii nümunələr, əsasən, süjetli hekayətlərdən və mənzumələrdən ibarətdir, -deyə bilərik. Bu barədə bir faktı qeyd etmək lazımdır ki, XIX əsrin sonlarında Sultan Məcid Qənizadə öz şair dostlarına-Mirzə Ələkbər Sabir, Abbas Səhhət, Məhəmməd Hadi və başqalarına məsləhət görürdü ki, öz yaradıcılıqlarında süjetli şeirlərə, mənzumələrə daha çox yer versinlər. O, dostu Məhəmmədətağı Sidqiyə 1894-cü ildə göndərdiyi məktubda yazırdı ki, “...Bəndə təlim və tədris işlərində millət nağıllarının faydaların dərk etdiyimizə laməhalən bir neçəsinin dildən qələmə düşməgin çox arzu edirdim. Buna binaən öz həmvətənlərim-Şirvanın növcavan şairlərinə bu təklifi etdim”.

Bəli, Abbas Səhhətin Sabirə verdiyi klassik qiymətdə səsləndirdiyi “Sabirin asarı...İran məşrutəsinə bir ordudan ziyadə xidmət etmişdir” fikrini böyük şairin uşaq ədəbiyyatının inkişafı yönündə xidmətlərinə də aid etmək olar. Sabir uşaq ədəbiyyatı ilə bağlı ən gözəl nümunələrini o vaxtda ərsəyə gətirdi, ilk oxu kitablarının, anadilli dərslərlərin, ilk uşaq mətbuatının yaranmasına o vaxt öz mücadiləsini verdi ki, eyni vaxtda o, milli satirik şeirimizin ən gözəl örnəklərini yaradırdı, İran məşrutə inqilabına, rus-türk müharibəsinə şeirlər həsr edirdi, vətəndəki yaraları - mövhumatı, qadın hüquqsuzluğunu, savadsızlığı amansız və aramsız tənqid edirdi. Çünki “Vətən, millət, dil” amalı Sabirin yaradıcılıq yolundakı inqilabi məqsədlər idi və milli təəssübkeşlik bütün istiqamətlərdə özünün siması və xarakteri ilə ön sıralarda dayanmağı ziyalı hünəri sayırdı.

M.Ə.Sabir, özündən sonra gələn xələflərinə ədəbiyyat tarixində ədəbi yol açmışdır. Sabir yaradıcılığı Azərbaycandakı, Yaxın və Orta Şərqi bir çox yerlərindəki xalq azadlıq hərəkatına, düzgün istiqamət verən örnək yaradıcılıq olmuşdur.

M.Ə.Sabirin məktəbini davam etdirən şairlər üç qrupa bölünürdü:

**Birinci qrupa** Sabirin ideya-mövzu, həm də bədii üslub və yaradıcılıq yolunu öyrənərək xalqilik yolu ilə gedənlər və Sabir ənənələrini davam etdirənlər daxildir.

**İkinci qrupda** yaradıcılıqlarının müəyyən dövründə Sabir əsərlərinə meyl edib, onu öyrənməyə çalışan şairlər yer alır. Bura Azərbaycan ədəbiyyatından C.Cabbarlı, qismən A.Səhhət və Abdulla Şaiq daxildir.

**Üçüncüsü qrup:** Sabir poeziyasını, əsasən, bədii forma xüsusiyyətlərini mənimsəməklə, ideya-mövzu cəhətdən çox vaxt nəzirəçi olaraq qalan şairlər. Bura Azərbaycan, Cənubi Azərbaycan və fars ədəbiyyatının onlarca nümayəndəsi daxildir.

M.Ə.Sabir tərəqqipərvər bir şair idi. Əsərlərində və dünya görüşündə daima irəliyə baxmağı həyatın bir qanunu kimi təbliğ edirdi. Şairə görə, cəmiyyətdə insanlar iki cür

formalaşır. Birincisi insanlıqdan kənar olub şüursuz və düşüncəsiz bir ömür keçirməli və ya əksinə mübariz olub şüursuzluğa qarşı mübarizə aparmalıdır. Təbii ki, şair ikinci yolu seçərək xalqına qarşı hikmətamiz fikirləri ilə biganə qalmırdı. Şairin fikrincə ölümə layiq olan siniflərin aqibəti və köhnəlmiş dünyası artıq təməmindən çürümüşdür və köhnəlmiş dünyanın gələcəyinin olmamasını dönə-dönə əsərlərində satira vasitəsilə göstərirdi.

Qələm dostlarının əsərlərində yenilik uğrunda, köhnəliyə qarşı mübarizəyə diqqət edən Sabir öz əsərlərində ölkə daxili düşmənlərinə öldürücü təsir edərək, onları tarixi inkişaf qarşısında aciz və gülünc görürdü.

## ƏDƏBİYYAT

- 1.Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi, Azərbaycan SSR Elmlər Akademiyası nəşriyyatı, Bakı-1960, 905 səh.
- 2.Cəfər Xəndan, Sabir yaradıcılığının sənətkarlıq xüsusiyyətləri, Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı, Bakı- 1962, 436 s.
- 3.Hophopnamə,Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı,Bakı-1960, s 494
- 4.Kamal Talıbzadə. “Abbas Səhhət”.Gənclik. Bakı. 1986. 271, s
- 5.Məmmədov, Ə. Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı (“Dəbistan”, “Rəhbər” və “Məktəb” jurnalları əsasında). Bakı: 1977.

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL YARATICILIK YETENEKLERİNİN  
GELİŞİMİ İÇİN PEDAGOJİK KOŞULLAR**  
**İBTİDAİ SINIF ŞAĞIRDLARININ BƏDİİ YARADICILIQ QABİLİYYƏTLƏRİNİN  
İNKİŞAFININ PEDAQOJİ ŞƏRTLƏRİ**

**Şəhla Süleymanova**

**Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu Pedagogika üzrə fəlsəfə doktoru**

**Orcid: 0000-0002-2499-7197**

**Özet**

İlkokulda 6 - 10 yaş aralığında öğrenciler eğitim almaktadır. Küçük okul yaşındaki öğrenciler, belirli bir düzeyde temel yazı ve hesaplama becerilerini kazanmaya başlamaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin yeteneklerinin ve becerilerinin belirlenmesi konusu da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu zaman, yönlendirici öğretmenin sayesinde yetenekli öğrencinin bu alanda belirli bir anlayışı şekillenecektir. Sanatsal yaratıcılık yeteneği olan öğrencilerin çevrelerine karşı tutumu, bakış açıları, onlara etki eden faktörler ve yeni yaratıcı şeyler üretme becerisi geliştikçe, geleceğin yetenekli dahisi yetişebilir. Sanatsal yaratıcılık, bir sanat eserinin ya da sanat formunun yaratılması sürecidir. Bu, fikirlerin, duyguların ve hikayelerin ifade bulunduğu sanat eserlerinin kavramsallaştırılmasını, planlanmasını ve yaratılmasını kapsar. Yaratıcı çalışmalar, resim, heykel, fotoğrafçılık, edebiyat, müzik gibi birçok farklı formda olabilir.

Sanatsal yaratıcılık anlayışı, materyallerin aranması, eskizlerin oluşturulması, tekniğin seçilmesi ve öğrencinin yüksek kaliteli ve yaratıcı eserler yaratabilmesini sağlayan belirli beceri ve yeteneklerin varlığını gösterir. Bu süreç pedagojik açıdan ele alındığında, öğrenci motive edilmeli, teşvik edilmesine dikkat edilmelidir, eğitim ve öğretim yöntemleri ile ilkeler doğru şekilde kullanılmalı ve velilerle bilgilendirici sohbetler yapılmalıdır. Bu tür öğrencilerin duygularını ifade etmelerine, hislerini ve duygularını göstermelerine, hayal güçlerini ve düşünme yeteneklerini geliştirmelerine imkan tanınması, onların benzersiz fikirlerinin hayata geçirilmesine yol açar. Öğrencilerin ilk yıllarında, özellikle ilkokulda okurken, hayal güçlerinin ürünü olan yeni bir şey yaratma isteği ilgiye dönüştürülürse, hedef olarak belirlenirse, bireysel gelişimlerine ulaşmak mümkündür. Çünkü, sanatsal süreçler aracılığıyla bir şeyi canlandırmaya çalıştığında öğrencinin yeteneği gelişir.

Yaratıcılık faaliyetiyle uğraşan öğrenci, sanatsal yaratıcılığın öznesidir. Bu kişi, sanatsal eserin sanatsal figürünü yaratır ve bunu somut bir eserde somutlaştırır. Gerçek bir sanatçının belirgin özelliği, dünyayı ve toplumda meydana gelen süreçleri sanatsal biçimlerde kapsamlı ve derin bir şekilde kavrayıp yansıtmaya yeteneğidir. Diğer taraftan, bu şekilde öğrenci, kendi yaratıcılığında evrensellik özelliklerini yansıtarak, somut bir kültürel ortamın temsilcisi olarak ortaya çıkabilir. Yaratıcılık, 'beceri', 'yetenek' ve 'dahi' gibi kavramlarla ilişkilendirilir. Tüm bunlar, eğitim alan kişinin bu faaliyet için olanaklarını belirleyen sanat yeteneğinin gelişimi açısından temel koşullardır. Yani, geleceğin ressamını, bestecisini, heykeltıraşını, oyuncusunu, yazarını, şairini ve diğer dahi kişilikleri yetiştirmek, ilkokul öğretmenin yetkin duruşuna bağlıdır. Öğrencileri zamanında keşfetmek ve ön plana çıkarmak özel bir yetenek ve tutum gerektirir. Çünkü, onların daha iyi okuyup yüksek notlar almasını isteyen öğretmen ve ebeveyn

sayısı fazladır. Böylə bir durumda, öğrencilərin 'Görsəl Sanatlar' və 'Müzik' dərslərinin öğretimi sūrecində, istər oyunlar, istər yarışmalar yoluyla, bu öğrencilərin yaradıcı fikirlərini hayata gəçirmək mümkündür. Ayrıca, pedaqojik və psixoloji açıdan öğrencilərə gūvenmək, onları təşvik etmək, gələcəklərinə umutla baxmaq, övmək və isimlərini daha yüksəklərə taşımək, bu sūrecin pedaqojik koşullarını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimələr:** öğrenci, sanatsal yaradıcılıq, öğretmen, ilkokul

### **Xūlasə**

İbtidai sinifdə 6 – 10 yaş aralığında şagirdlər təhsil alır. Kiçik məktəb yaşlı şagird müəyyən mənada ilkin yazı və hesablamə vərđişlərinə yiyələnəməyə başlayır. Bununla bərabər şagirdlərin qabiliyyətlərinin, istedadlarının müəyyənləşdirilməsi məsələləri də göz önündə saxlanılmalıdır. Belə ki, istiqamətverən müəlliminin sayəsində istedadlı şagirdin bu yöndə müəyyən təsəvvürü formalaşacaqdır. Bədii yaradıcılıq qabiliyyəti olan şagirdlərin ətraf mühitə münasibəti, baxışı, onlara təsiri, yeni kreativ nə işə yaratmaq bacarığı inkişaf etdikcə gələcəyin talantlı dahisi yetişə bilər. Bədii yaradıcılıq bir sənət əsərinin və ya sənət formasının yaradılması prosesidir. O, ideyaları, emosiyaları və hekayələri ifadə edən sənət əsərlərinin konseptuallaşdırılmasını, planlaşdırılmasını və yaradılmasını əhatə edir. Hansı ki, yaradıcılıq işləri rəsm, heykəltəraşlıq, fotoqrafiya, ədəbiyyat və musiqi və s. daxil olmaqla bir çox formada ola bilər.

Bədii yaradıcılıq anlayışı materialların axtarışı, eskizlərin yaradılması, texnikanın seçilməsini, şagirdə yüksək keyfiyyətli və kreativ əsərlər yaratmağa imkan verən müəyyən bacarıq və qabiliyyətlərin olmasını göstərir. Deməli, bu prosesə pedaqoji tərəfdən yanaşılarsa, şagird motivasiya edilməli, stimullaşdırılmasına diqqət göstərilməli, təlimin, tərbiyənin metodlarından, prinsiplərindən yerində istifadə olunmalı, valideynlərlə maarifləndirici söhbətlər aparılmalıdır. Belə şagirdlərin emosiyalarını ifadə etməyə, duyğularını, hisslərini göstərməyə, təxəyyül və təfəkkürlərini inkişaf edirməyə şərait yaradılması onların unikal ideyalarının həyata keçməsinə səbəbiyyət verir. Şagirdlərin ilkin yaşlarında məhz ibtidai sinifdə oxuyarkən təxəyyüllərinin məhsulu olan yeni bir şey yaratmaq həvəsi marağa çevrilsə, hədəf olaraq müəyyənləşdirilsə, fərdi olaraq inkişafına nail olmaq mümkündür. Çünki, bədii proseslər vasitəsilə nəyisə canlandırmağa çalışdığı zaman şagirdin istedadı inkişaf edir.

Yaradıcılıq fəaliyyəti ilə məşğul olan şagird bədii yaradıcılığın subyektidir. Hansı ki, bədii əsərin bədii obrazını yaradır və onu konkret əsərdə təcəssüm etdirir. Əsl sənətkarın səciyyəvi xüsusiyyəti onun dünyanı və cəmiyyətdə baş verən prosesləri bədii formalarda hərtərəfli və dərinləndirən dərək etmək və əks etdirmək bacarığıdır. Digər tərəfdən, bununla şagird öz yaradıcılığında universallıq xüsusiyyətlərini təcəssüm etdirərək konkret mədəni mühitin nümayəndəsi kimi çıxış edə bilər. Yaradıcılıq “bacarıq”, “istedad” və “dahi” kimi anlayışlarla əlaqələndirilir. Bütün bunlar təhsilalanın bu fəaliyyət üçün imkanlarını müəyyən edən incəsənət qabiliyyətinin inkişafı istiqamətində ilkin şərtlərdir. Deməli, gələcəyin rəssamını, bəstəkarını, heykəltəraşını, aktyorunu, yazıçısını, şairini və digər dahi şəxsiyyətlərini yetişdirmək ibtidai sinif müəlliminin səriştəli mövqeyindən asılıdır. Elə şagirdləri vaxtında aşkarlayıb, üzə çıxarmaq xüsusi bacarıq, mövqə tələb edir. Çünki, onların daha yaxşı oxuyub əla qiymətlər almasını tələb edən müəllim və valideyn çoxdur. Belə olan təqdirdə şagirdlərin “Təsviri incəsənət”, “Musiqi” fənnlərinin tədrisi prosesində də istər oyunlar, istər yarışlar vasitəsilə həmin şagirdlərin kreativ ideyalarını həyata keçirmək olar. Həmçinin, pedaqoji və psixoloji tərəfdən şagirdlərə inanmaq, həvəsləndirmək, onların gələcəklərinə ümidlə baxmaq, tərifləmək, adlarını daha yüksəklərə daşımaq bu prosesin pedaqoji şərtlərini göstərməkdədir.

**Açar sözlər:** şagird, bədii yaradıcılıq, müəllim, ibtidai sinif

**HISTORY OF DEVELOPMENT OF AZERBAIJANI LANGUAGE AND  
CONTEMPORARY TRENDS**  
**AZERBAYCAN DİLİNİN GELİŞİM TARİHİ VE ÇAĞDAŞ EĞİLİMLER**

**Arzu Kərimova**

**Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti (Ü. Hacıbəyov-68),  
ORCID:0000-0002-2662-6015**

**ÖZET**

Bu makalede Azerbaycan dilinin gelişim tarihi, eski biçimlerden modern duruma kadar evrimi ele alınmaktadır. Azerbaycan dili, Oğuz grubu Türk dillerinden biridir ve çok asırlık zengin bir tarihe sahiptir. Dilin oluşumu, Arap, Fars ve Türk kültürleriyle etkileşim de dahil olmak üzere birçok faktörün etkisi altında gerçekleşmiştir.

Makale, Azerbaycan dilinin gelişiminin ana aşamalarını kapsamaktadır ve erken dönemlerden günümüze kadar olan süreçleri incelemektedir. Tarihsel açıdan bakıldığında, günümüz Azerbaycan topraklarında yaşayan kabileler eski Türk ve İran dillerine ait lehçelerde konuşmuş ve zamanla bu diller arasında karşılıklı etkileşimler olmuştur. Metinde ayrıca dilin edebiyat, eğitim ve idari alanlardaki rolü ile Moğol istilaları, Safeviler dönemi ve Azerbaycan'ın Rus İmparatorluğu ve SSCB'ye dahil edilmesi gibi tarihi olayların dile etkisi ele alınmaktadır.

Özellikle modern dönemde Azerbaycan dilinin gelişim eğilimlerine dikkat çekilmektedir. Makalede küreselleşme, dijital teknolojiler, medya ve devlet dil politikalarının Azerbaycan dili üzerindeki etkileri analiz edilmektedir. İngilizcenin artan etkisi, internet kaynaklarının yaygın kullanımı ve 21. yüzyılın gerekliliklerine uyum sağlama ihtiyacı gibi zorluklar karşısında dilin korunması ve geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Böylece, makale Azerbaycan dilinin tarihî faktörler ve modern değişimler göz önünde bulundurularak kapsamlı bir incelemesini sunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Azerbaycan dili, Oğuz grubu, dil faktörü, Türk kültürü, eğitim.

**ABSTRACT**

This article covers the history of the development of the Azerbaijani language, its evolution from ancient forms to the modern state. The Azerbaijani language is one of the Turkic languages of the Oghuz group and has a rich, centuries-old history. The formation of the language was influenced by many factors, including interaction with Arab, Persian and Turkish cultures.

The article covers the main stages of the development of the Azerbaijani language and examines the processes from the early period to the present day. Historically, the tribes living in the territory of today's Azerbaijan spoke dialects of the ancient Turkic and Iranian languages, and over time, there was mutual interaction between these languages. The text also discusses the role of the language in literature, education and administration, as well as the impact of historical events such as the Mongol invasions, the Safavid period and the incorporation of Azerbaijan into the Russian Empire and the USSR.

The development trends of the Azerbaijani language in the modern period are particularly highlighted. The article analyzes the impact of globalization, digital technologies, media, and state language policies on the Azerbaijani language. The importance of language preservation and development in the face of such challenges as the increasing influence of English, the widespread use of Internet resources, and the need to adapt to the requirements of the 21st century is emphasized. Thus, the article presents a comprehensive study of the Azerbaijani language, taking into account historical factors and modern changes.

**Keywords:** Azerbaijani language, Oghuz group, language factor, Turkish culture, education.

## AZƏRBAYCAN DİLİNİN İNKİŞAF TARİXİ VƏ MÜASİR MEYİLLƏR

Məqalədə Azərbaycan dilinin inkişaf tarixi, onun qədim formalardan müasir vəziyyətə qədər təkamülü araşdırılır. Azərbaycan dili oğuz qrupuna aid türk dillərindən biridir və çoxəsrlik zəngin tarixə malikdir. Onun formalaşması bir çox amillərin, o cümlədən ərəb, fars və türk mədəniyyətləri ilə əlaqələrin təsiri altında baş vermişdir.

Eyni zamanda, məqalədə Azərbaycan dilinin inkişafının əsas mərhələləri əhatə olunur, erkən dövrlərdən başlayaraq, müasir dövrə qədər olan proseslər araşdırılır. Tarixi baxımdan, Azərbaycan ərazisində yaşayan tayfalar qədim türk və irandilli dialektlərdə danışmış və zaman keçdikcə bu dillər arasında qarşılıqlı təsirlər baş vermişdir. Məqalədə həmçinin dilin ədəbiyyatda, təhsildə və inzibati sahələrdə rolu və tarixi hadisələrin – Monqol yürüşlərinin, Səfəvilər hakimiyyətinin və Azərbaycanın Rusiya İmperiyasına və SSRİ-yə daxil edilməsinin dilə təsiri tədqiq edilir.[2, 34]

Xüsusilə müasir dövrdə Azərbaycan dilinin inkişaf meyillərinə diqqət yetirilir. Məqalədə qloballaşma, rəqəmsal texnologiyalar, media və dövlət dil siyasətinin dilə təsiri araşdırılır. İngilis dilinin artan təsiri, internet resurslarının geniş istifadəsi və XXI əsr realıqlarına uyğunlaşma ehtiyacı kimi çağırışlar qarşısında dilin qorunmasının və inkişafının əhəmiyyəti vurğulanır. Beləliklə, məqalə Azərbaycan dilinin tarixi faktorlar və müasir dəyişikliklər nəzərə alınmaqla kompleks tədqiqini təqdim edir.

Azərbaycan dilinin inkişaf tarixi və müasir tendensiyalardan (meyillərdən) danışarkən qeyd etmək istərdim ki, Azərbaycan dili zəngin və çoxəsrlik tarixə malikdir. O, oğuz qrupuna aid türk dillərindən biridir və qədim dövrlərə gedib çıxan dərin köklərə sahibdir. Azərbaycan dilinin formalaşması müxtəlif mədəniyyətlərin təsiri altında baş vermiş, orta əsrlərdən başlayaraq müasir dövrə qədər inkişaf etmişdir.

Azərbaycan dilinin erkən formalaşma dövrünü nəzərdən keçirsək görərik ki, Azərbaycanlıların qədim əcdadları erkən orta əsrlərdə bu regiona gəlmiş türk tayfalarının təsirinə məruz qalmış dillərdə danışmışdılar. Artıq X–XII əsrlərdə Azərbaycan dili müstəqil formalaşmağa başlamış, lakin ərəb və fars dillərindən alınmalar onun lügət və qrammatikasına təsir etmişdir.

Orta əsrlərdə, yəni XIII–XV əsrlərdə Azərbaycan dili inkişaf edərək, xüsusilə, İmaməddin Nəsimi və Məhəmməd Füzuli kimi şairlərin yaradıcılığı sayəsində ədəbi forma qazandı. Bu dövrdə Azərbaycan dili poeziyada, diplomatiyada və rəsmi sənədlərdə geniş istifadə olunmağa başladı. Eyni zamanda, onu da qeyd etmək olar ki, Osmanlı və İran təsiri dilimizin strukturunun inkişafında əhəmiyyətli rol oynadı. [1, 80]

**Müasir Azərbaycan dili.** XX əsrdə Azərbaycan dili əhəmiyyətli dəyişikliklərə məruz qaldı. 1929-cu ildə ərəb əlifbası latın qrafikası ilə əvəz olundu, 1940-cı ildə isə kiril əlifbasına

keçid edildi. 1991-ci ildə Azərbaycanın müstəqilliyini bərpa etməsindən sonra yenidən latın əlifbasına keçid edildi ki, bu da dilin beynəlxalq məkana inteqrasiyasına kömək etdi.

Müasir tendensiyalardan danışarkən qeyd etmək istərdim ki, bu gün Azərbaycan dili qloballaşma və rəqəmsal texnologiyaların təsiri altında inkişaf etməyə davam edir. Azərbaycan dilinin əsas tendensiyalar bunlardır:

1.Lügət fondunun genişlənməsi – informasiya texnologiyaları və elmin inkişafı ilə əlaqədar

ingilis dilindən alınmaların artması.

2.Qrammatikanın sadələşdirilməsi – dili qeyri-rəsmi mühitdə istifadə edən danışanların sayının artması ilə bağlı dəyişikliklər.

3.Dil siyasətinin inkişafı – Azərbaycan dilinin KİV, təhsil və mədəniyyətdə qorunması və

populyarlaşdırılması istiqamətində görülən tədbirlər.

4.Rəqəmsal mühitə inteqrasiya – onlayn resursların, tərcümə texnologiyalarının və süni intellektin Azərbaycan dilində inkişafı. [3, 101]

Beləliklə, məqaləmin sonunda qeyd etmək istərdim ki, Azərbaycan dili qədim dialektlərdən müasir ədəbi dilə qədər uzun bir yol keçmiş, zamanın çağırışlarına uyğunlaşaraq öz milli kimliyini qoruyub saxlamışdır.

#### **İstifadə olunmuş ədəbiyyat**

- 1.Cəfərov S. M. "Azərbaycan dilinin tarixi". Bakı, 2005.
- 2.Axundov İ. Q. "Müasir Azərbaycan dili və onun inkişafı". Bakı, 2010.
- 3.Məmmədov T. R. "Azərbaycanda linqvistik proseslər". Moskva, 2018.
- 4.Orucov V. "Qloballaşmanın Azərbaycan dil mədəniyyətinə təsiri". Bakı, 2021.
- 5.Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının Dil və Ədəbiyyat İnstitutunun rəsmi materialları.



THE EFFECT OF MODERN TECHNOLOGIES ON LEARNING THE  
AZERBAIJANI LANGUAGE  
MODERN TEKNOLOJİLERİN AZERBAIJAN DİLİNİN ÖĞRENİLMESİNE  
ETKİSİ

Arzu Kərimova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti (Ü. Hacıbəyov-68),

ORCID:0000-0002-2662-6015

ÖZET

Modern dünyada teknolojiler, eğitim ve dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu makale, modern teknolojilerin Azerbaycan dilinin öğrenilmesine etkisini, avantajlarını ve olası zorluklarını ele almaktadır. Eğitimde kullanılan temel dijital araçlar, mobil uygulamalar, çevrimiçi kurslar, yapay zeka ve sanal iletişim platformaları analiz edilmektedir. Özellikle sosyal medya, multimedya kaynakları ve otomatik çeviri sistemlerinin Azerbaycan dilinin yayılmasındaki ve popülerleşmesindeki rolü vurgulanmaktadır.

Makale ayrıca, kişiselleştirilmiş eğitim programları, uyarlanabilir test sistemleri ve sanal gerçeklik gibi modern eğitim trendlerini incelemektedir. Yazarlar, dijital çözümlerin eğitim programlarına entegrasyonunun ve bu araçların eğitim verimliliğine etkisinin önemine dikkat çekmektedirler.

Sonuç olarak, Azerbaycan dilinin öğrenilmesinde modern teknolojilerin kapsamlı bir analizi yapılmakta, avantajları ve dezavantajları belirlenmekte ve dijital eğitimin gelişimi için gelecek perspektifleri sunulmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** müasir, multimedia, rəqəmsal, resurslar, dil .

ABSTRACT

In the modern world, technologies play an important role in education and language development. This article discusses the impact of modern technologies on learning the Azerbaijani language, their advantages and potential difficulties. The main digital tools used in education, mobile applications, online courses, artificial intelligence and virtual communication platforms are analyzed. In particular, the role of social media, multimedia resources and automatic translation systems in the spread and popularization of the Azerbaijani language is emphasized.

The article also examines modern educational trends such as personalized learning programs, adaptive testing systems, and virtual reality. The authors note the importance of integrating digital solutions into educational programs and the impact of these tools on educational efficiency.

As a result, a comprehensive analysis of modern technologies in learning the Azerbaijani language is made, their advantages and disadvantages are identified, and future perspectives for the development of digital education are presented.

**Keywords:** modern, multimedia, digital, resources, language.

## MÜASİR TEKNOLOGİYALARIN AZƏRBAYCAN DİLİNİN ÖYRƏNİLMƏSİNƏ TƏSİRİ

Müasir dünyada texnologiyalar tədris və dil bacarıqlarının inkişafında mühüm rol oynayır. Bu məqalə müasir texnologiyaların Azərbaycan dilinin öyrənilməsinə təsirinə, onların üstünlükləri və mümkün çağırışlarına həsr olunmuşdur. Təhsildə istifadə olunan əsas rəqəmsal alətlər, o cümlədən mobil tətbiqlər, onlayn kurslar, süni intellekt və virtual ünsiyyət platformaları təhlil edilir. Xüsusilə sosial şəbəkələrin, multimedia resurslarının və avtomatlaşdırılmış tərcümə sistemlərinin Azərbaycan dilinin yayılmasında və populyarlaşmasında rolu vurğulanır.

Məqələdə, həmçinin, fərdiləşdirilmiş tədris proqramları, adaptiv test sistemləri və virtual reallıqdan təhsildə istifadə kimi müasir tendensiyalar araşdırılır. Eyni zamanda, məqələdə rəqəmsal həllərin tədris proqramlarına inteqrasiyasının və bu alətlərin tədris səmərəliliyinə təsirinin vacibliyini qeyd edirlər.

Beləliklə, Azərbaycan dilinin öyrənilməsində müasir texnologiyaların kompleks təhlili aparılır, onların üstünlükləri və çatışmazlıqları müəyyən edilir, həmçinin rəqəmsal təhsilin inkişafı üçün perspektiv istiqamətlər təklif olunur.[3, 103]

Müasir texnologiyaların Azərbaycan dilinin öyrənilməsinə təsirindən söhbət açarkən qeyd etmək lazımdır ki, müasir texnologiyalar tədris prosesini, o cümlədən dil öyrənməni köklü şəkildə dəyişib. Bu gün rəqəmsal alətlər təhsil proqramlarının ayrılmaz hissəsinə çevrilib və Azərbaycan dilinin öyrənilməsini daha rahat, interaktiv və əlçatan edib.

Azərbaycan dilinin öyrənilməsində əsas texnologiyalar xüsusi yer tutur.

Müasir texnologiyalar Azərbaycan dilinin effektiv öyrənilməsinə kömək edən geniş spektrli alətləri əhatə edir:

1. Mobil tətbiqlər və onlayn kurslar – Duolingo, Memrise və yerli təhsil platformaları kimi

resurslar istifadəçilərə istənilən vaxt dil öyrənmək imkanı yaradır.

2. Sosial şəbəkələr və media – YouTube, Instagram və Telegram kanalları tədris videoları,

podkastlar və interaktiv tapşırıqlar təqdim edir.

3. Avtomatlaşdırılmış tərcüməçilər və səsli köməkçilər – Google Translate, Yandex.Translate və digər maşın tərcümə texnologiyaları dili anlama və istifadəni asanlaşdırır.

4. Süni intellekt və çat-botlar – fərdi köməkçilər istifadəçilərlə qarşılıqlı əlaqə quraraq qrammatika və lüğətin mənimsənilməsinə yardım edir.

5. Virtual və artırılmış reallıq – imersiv öyrənməni təmin edən innovativ texnologiyalar dil

öyrənmə prosesini daha real edir.

Rəqəmsal təhsilin üstünlükləri və çağırışlarından bəhs edərkən bunları qeyd etmək olar ki,

texnologiyaların Azərbaycan dilinin öyrənilməsində istifadəsinin bir sıra üstünlükləri var:

–Əlçatanlıq – tədris istənilən vaxt və yerdə mümkündür.

–Fərdiləşmə – proqramlar istifadəçinin bilik səviyyəsinə və seçimlərinə uyğun tənzimlənir.

–İnteraktivlik – oyun elementləri, testlər və multimedia materialları öyrənməni daha maraqlı edir. [1, 28]

Lakin bəzi çağırışlar da mövcuddur:

1. Texnologiyadan asılılıq – ənənəvi öyrənmə metodlarına marağın azalması.

2. Onlayn kontentin keyfiyyəti – dəqiq bilik əldə etmək üçün məlumatların süzülməsi zərurəti.

3. Canlı ünsiyyətin olmaması – ana dili daşıyıcıları ilə danışmaq təcrübəsinin vacibliyi.

Dil öyrənmədə texnologiyaların inkişaf perspektivləri

Texnologiyaların inkişafı ilə dil öyrənmə prosesi daha dinamik olur. Yaxın gələcəkdə gözlənilir:

–Süni intellekt əsasında daha dəqiq tərcümə və tədris alətlərinin yaranması.

–Virtual reallığın daha geniş imkanlar təqdim etməsi.

–Azərbaycan dilinin öyrənilməsi üçün yeni interaktiv platformaların hazırlanması. [2, 58]

Beləliklə, müasir texnologiyalar Azərbaycan dilinin öyrənilməsinə mühüm təsir göstərərək yeni imkanlar yaradır və təhsil prosesinin səmərəliliyini artırır. Onların tədris proqramlarına inteqrasiyası dilin rəqəmsal dövrdə yayılmasına və populyarlaşmasına töhfə verir.

**Anahtar kelimələr:** müasir, multimedia, rəqəmsal, resurslar, dil .

**Keywords:** modern, multimedia, digital, resources, language.

**İstifadə olunmuş ədəbiyyat**

1. Əliyev R. "Dillərin öyrənilməsində müasir texnologiyalar". Bakı, 2020.

2. Həsənova N. "Rəqəmsal alətlərin Azərbaycan dilinin öyrənilməsinə təsiri". Moskva, 2019.

3. Orucov V. "Dil təhsilində interaktiv metodlar". Bakı, 2021.

4. Beynəlxalq linqvistik və texnologiyalar jurnalı. "Rəqəmsal təhsilin tendensiyaları", Bakı, 2022.

5. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin rəqəmsal təhsil üzrə rəsmi materialları.

ETIQUETTE, LANGUAGE NORMS AND SPEECH CULTURE  
ƏDƏB DİLİN NORMALARI VƏ NİTQ MƏDƏNİYYƏTİ

Mehdiyeva Mətanət Bahadur qızı

ID 0009-0005-0068-4590, F.ü.f.d., baş müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

XÜLASƏ

Nitq mədəniyyətinə danışıq və yazı mədəniyyəti daxildir. Belə yüksək mədəniyyətə yiyələnən hər bir şəxs, ziyalı ictimai həyatda daim uğur qazanır. Nitq mədəniyyəti tətbiqi dilçiliyin sahəsidir. Nitq mədəniyyəti prosesində ədəbi dil normaları əsasdır. Ədəbi dil ictimai müəssisə və idarələrdə, nəşriyyat və mətbuatda, radio və televiziya, maarif və mədəniyyət ocaqlarında və digər yerlərdə istifadə olunan dildir. Hər bir ədəbi dil həm şifahi, həm də yazılı formalara, eyni zamanda zəngin üslubi rəngarəngliyə malik olur. Ədəbi dilin hamı üçün aydın və ümumi olması onun əsas əlamətlərini təşkil edir. Ədəbi dil mədəni və tarixi hadisədir. Bu dil cəmiyyətin mədəni tələbatı əsasında və müəyyən zərurət nəticəsində şifahi yolla yaranır. Müasir Azərbaycan ədəbi dili özünəməxsus daxili qaydalara və ədəbi normalara malikdir. Normativlik ədəbi dildə başlıca şərtidir. Ümumi normalar olmadan ədəbi dil də ola bilməz. Ədəbi normalar fikrin aydın, dəqiq ifadə olunmasına, hamı tərəfindən eyni formada anlaşılmasına, eyni zamanda, düzgün və vahid nitq yaratmağa kömək edir

282

Norma dilin fonetika, leksika və qrammatikasını əhatə edən dil qaydalarından ibarətdir. Qeyd etmək lazımdır ki, ədəbi dil və nitq mədəniyyəti dil normaları olmadan tənzimlənmə bilməz. Ədəbi dilin normaları – ədəbi dilin inkişafının müəyyən dövründə dil vasitələrindən istifadə qaydalarıdır. Dildə, eləcə də nitqdə norma nisbi sabitlik yaradır, nizamlayıcı funksiya yerinə yetirir. Eyni zamanda ədəbi dilin normaları kütləvi və dəyişkəndir. Ədəbi dilin normaları mütləq deyil, bu o deməkdir ki, müəyyən şəraitdən asılı olaraq dəyişikliyə uğraya bilər. Nitq fəaliyyətində dil normalarından düzgün istifadə düzgünlük, aydınlıq, dəqiqlik, məntiqilik, ifadəlilik, ahəngdarlıq kimi üslubi keyfiyyətlər yaradır. Yəni dilin normalarına düzgün riayət etmək nitqin gözəlliyini şərtləndirən başlıca əlamətlərdən hesab olunur.

**Açar sözlər:** ədəbi dil, nitq mədəniyyəti, norma anlayışı

SUMMARY

Speech culture includes speaking and writing culture. Every person who acquires such a high culture, an intellectual always succeeds in public life. Speech culture is the field of applied linguistics. Literary language norms are fundamental in the process of speech culture. Literary language is the language used in public institutions and offices, publishing and press, radio and television, educational and cultural centers and other places. Each literary language has both oral and written forms, as well as a rich stylistic variety. The fact that the literary language is clear and common to everyone is its main feature. Literary language is a cultural and historical phenomenon. This language is created orally based on the cultural needs of the society and as a result of certain necessity. Modern Azerbaijani literary language has its own internal rules and literary norms. Normativity is the main condition in literary language. There can be no literary language without general norms.

Literary norms help to express the idea clearly and accurately, to be understood by everyone in the same form, and at the same time to create a correct and unified speech.

The norm consists of language rules covering the phonetics, lexis and grammar of the language. It should be noted that literary language and speech culture cannot be regulated without language norms. The norms of the literary language are the rules of using language tools in a certain period of the development of the literary language. In language, as well as in speech, the norm creates relative stability and performs a regulating function. At the same time, the norms of the literary language are massive and variable. The norms of the literary language are not absolute, which means that they can change depending on certain circumstances. The correct use of language norms in speech activity creates stylistic qualities such as correctness, clarity, accuracy, logic, expressiveness, harmony. In other words, correct observance of language norms is considered one of the main signs determining the beauty of speech.

**Key words:** literary language, speech culture, concept of norms

## MİRZƏ İBRAHİMOVUN HƏYATI VƏ “GƏLƏCƏK GÜN” ROMANI

Prof. Dr. Elman Quliyev

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti Türk ədəbiyyatı bölməsinin müdiri

Xalq yazıçısı və akademik Mirzə İbrahimov 15 oktyabr 1911-ci ildə Cənubi Azərbaycanın Sərab mahalının Evə kəndində kasıb kəndli ailəsində anadan olmuşdur. Anasının və kiçik bacısının ehtiyac səbəbindən dünyalarını dəyişməsindən sonra Əjdər kişi 1918-ci ildə iki kiçik yaşlı oğlu ilə bərabər işləmək üçün Bakıya gəlir. Bir il çəkmir ki, 8 yaşlı Mirzə atasını və qardaşını itirir. O, Balaxanı və Zabrat qəsəbələrində muzzurluq etməklə çörək pulu qazanır. Fabrik-zavod məktəbində təhsilini tamamladıqdan sonra Neft-Sənaye Texnikumuna daxil olur. 1930-cu ildə “Qazılan buruq” adlı ilk şeiri “Aprel alovları” məcmuəsində dərc edilir. Mirzə İbrahimov 1931-1933-cü illərdə Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat İnstitutunun ikiillik hazırlıq şöbəsində təhsil alır. 1933-1935-ci illərdə Naxçıvan MTS siyasi şöbəsinə “Surət” qəzetinin baş redaktoru vəzifəsinə göndərilir. Naxçıvandakı müşahidələr əsasında 1935-ci ildə “Həyat” pyesini yazmışdır. Mirzə İbrahimov 1935-1937-ci illərdə Sank -Peterburq (keçmiş Leninqrad) şəhərində yerləşən SSPİ Elmlər Akademiyasının Şərqsünaslıq İnstitutunun aspiranturasında təhsil alır. 1938-1942-ci illərdə Bakıda müxtəlif dövlət qurumlarında çalışır. O, 1941-1942-ci illərdə Təbriz şəhərində çıxan “Vətən yolunda” qəzetinin məsul redaktoru işləmişdir. 1945-ci ildə yeni təsis edilmiş Azərbaycan SSP EA-nın ilk həqiqi üzvlərindən biri olmuşdur. M. İbrahimov 1948-54-cü illərdə Azərbaycan Yazıçılar İttifaqının İdarə Heyətinin birinci katibi, 1954-1958-ci illərdə Azərbaycan Respublikası Ali Soveti Rəyasət Heyətinin sədri vəzifəsində işləmişdir. O, 1970-1986-cı illərdə Azərbaycan Yazıçılar İttifaqı İdarə Heyətini sədri olmuşdur. 1938-1989-cu illərin müxtəlif dövrlərində dəfələrlə millət vəkili statusu əldə etmişdir. Xidmətlərinə görə 1981-ci ildə Sosialist Əməyi Qəhrəmanı adı almışdır.

Mirzə İbrahimov 17 dekabr 1993-cü ildə Bakıda vəfat etmişdir. Qəbri Fəxri xiyabandadır.

Azərbaycan ədəbiyyatının qüdrətli siması olan Mirzə İbrahimov yaradıcılığa şeirlə başlasa da onun sənətinin aparıcı istiqamətini nəsr nümunələri təşkil edir. M.İbrahimov Azərbaycan ədəbiyyatında nəsr ənənələrindən geniş şəkildə istifadə edən və ona yaradıcı münasibət bəsləyən sənətkarlardan biridir. M. İbrahimov öz romanlarında ənənə və novatorluq məsələsinə ciddi yanaşmışdır. O, ilk romanlarından başlayaraq təsvir olunan hadisələri cəmiyyəti bütünlükdə əhatə edən əhəmiyyətli hadisə kimi verir, ictimai inkişafı qanunauyğun tərzdə təsvir edirdi.

İbrahimov romanlarının ən mühüm keyfiyyəti onun ədəbi-bədii mühakimələrinin ümumiləşdirmə cəsarətindədir. Onun elə bir romanı tapılmaz ki, orada həyatın sərt həqiqətlərindən yan keçilsin.

Demək olar ki, M. İbrahimov hər üç romanında – “Gələcək gün”, “Böyük dayaq”, “Pərvanə”də realizm məsələlərini əsas götürür, onu bədii yaradıcılığının imkanları səviyyəsində həll etməyə çalışır. M. İbrahimov təsvir etdiyi və yaşadığı həyatın dərinindən və hərtərəfli əks etdirilməsini də realizm tələbləri ilə bir cərgəyə qoyur.

Alim-yazıçı romanlarında realizmi müəyyən tarixi dövrün məhsulu kimi götürmür, onu inkişaf prosesində həyatın özündən alır. Onun romanlarında realizm qəhrəmanların həyatı və

zövqi tələbləri ilə bağlanır. Görkəmli nasirin yaradıcılığında mündəricə ilə forma həmişə vəhdətdə götürülür. Özünün dediyi kimi: "Axı, realist ədəbiyyatda mündəricə ilə forma vəhdəti daha parlaq şəkildə gözə dəyir və realist əsərlər yalnız mündəricəsi, materialı ilə yox, formasında xəlqiliyi, xalq danışığı dilinə və təfəkkürünə yaxınlığı, sadəliyi və təbiiliyi ilə başqa əsərlərdən seçilir".

M. İbrahimov romanlarında ideya və məzmunu dövrümüzün tələbləri səviyyəsinə qaldıra bilir. Onun romanlarında insanlar (müsbət xarakterlər), inqilabi inkişafda təsvir olunan personajlar həyatda qabaqcıl ideyalar uğrunda mübarizə aparırlar.

"Gələcək gün" romanı (1948) M. İbrahimov yaradıcılığında roman janrının bünövrəsi, ədəbiyyatımızın ən yaxşı nümunəsi sayıla bilər. Roman İkinci Dünya müharibəsi ərəfəsində Cənubi Azərbaycan və İran xalqlarının ağır həyatının təsviri, imperialist siyasətinə, yerli irticaya, istibdad əleyhinə qarşı xalqların qəhrəmancasına mübarizəsi baxımından əhəmiyyətlidir.

Cənubi Azərbaycan və İran xalqlarının acınacaqlı həyat tərzinin bədii ifadəsi ədəbiyyatımızın həmişə mövzu mənbəyi olmuşdur. Böyük C.Məmmədquluzadə, A. Şaiq, A. Səhhət, M.S.Orduvadi bu sahədə xüsusilə fərqlənmişlər. Bir ənənə kimi, M. İbrahimov bu mövzuya daha çox münasibət bildirən sənətkardır. Yazıcının "Gələcək gün" romanı belə mövzuya müasir ədəbiyyatda tamamilə yeni nöqtədən yanaşmaq kimi səsləndi. "Romandan aldığımız ümumi təəssürata görə deyə bilərik ki, azadlıq hərəkatına qoşulan bu qəhrəmanlar böyük inqilabi təcrübə qazanmışlar... Onlar öz fəaliyyətləri ilə yaşadıkları zamanın böyük xadimi idilər, biz o zamanədən nə qədər uzaqlaşırıqsa, onların böyüklüyü bizim üçün bir o qədər aydın olur".

Roman M. İbrahimov yaradıcılığı üçün əsas inkişaf mərhələsi oldu. Əsərdə mövzunun klassik ifadə formasında verilməsi daha əhəmiyyətli hadisəyə çevrildi.

"Gələcək gün" romanı "Cənub mövzusu" ilə birləşsə də, müəyyən mənada bu mövzuya həsr olunan əsərlərdən fərqlənir. Romanda yazıçı ümumiləşdirməsi, hadisələr çərçivəsinin genişliyi, mübarizə aparən insanların mənəvi aləminin böyüklüyü bu fərqi əsas ölçüsü kimi götürülə bilər. Yazıçı təsvir etdiyi tarixi şəraiti, faktları yaxşı öyrənməklə bərabər, ictimai-əxlaq problemlərinin bədii həllini də verə bilər.

Əsərdə Azərbaycan fəhlə və kəndlisinin İran azadlıq hərəkatında oynadığı rol Azərbaycan xalqına xas olan ən mühüm cəhət kimi təsvir edilir. "Romanda həyat həqiqətlərinə uyğun olaraq, İran Azərbaycanı zəhmətkeşlərinin mübarizəsi ümumi İran xalqının demokratik mübarizəsi ilə birləşdirilir və xalqlar dostluğu ideyası zəmnində təsvir edilir". M. İbrahimov əsərdə azadlıq uğrunda mübarizəyə qalxmış xalqların ən qabaqcıl nümayəndələrini göstərir. Əsərdə İran həyatının qəddar və cansızıcı bir dövrü realist təsvirdən uzaqda qalmır. Məhz həmin təsvirdə daha çox kənddəki hadisələr əks etdirilir. Çünki M. İbrahimov tarixi-konkret şəraitə uyğun olaraq "yeni-yeni genişlənməyə başlayan mübarizəni" kəndlə əlaqələndirir. Buna görə əsərin qəhrəmanı Firidunu kəndə gətirir. Kənd Firidun üçün ilk güclü həyat məktəbinə çevrilir. O, burada mənəvi sarsıntı keçirir, kökündən dəyişir. Əgər Firidun əsərin əvvəlində kəndə ancaq maddi vəziyyətini yaxşılaşdırmaq üçün gəlsə, az keçmədən başqalarının taleyi üçün fikirləşməli olur. Özündə başqalarına kömək üçün zərurət hiss edir.

Yaxşı haldır ki, müəllif əsərdə şəxsi qüvvələri həyat faktı kimi inandırıcı götürür. Lakin bu faktlar eybəcər təzahür formasında mənəvi mövqedən rədd edilir.

M. İbrahimovun "Gələcək gün" romanının emosional təsiri çox güclüdür. Məhz bu emosional təsir əsərin sosial nüfuzunu dolğunlaşdırır. Maraqlıdır ki, yazıçı əsərdə münasibəti şəxsi narazılıq üzərində qurmur. Buna böyük ictimai mənəvi verir. Bunun nəticəsidir ki, əsas

qəhrəmanlarından biri olan Firidunda üsyankarlıq bilavasitə kəndlilərin ağır vəziyyətini gördükdən sonra başlayır. Bu səbəbdəndir ki, Firidun romanda məhdud intriqa səviyyəsinə endirilmir. Müəllif əsərdə buna böyük bədii haqq qazandırır. Kəndli həyatının dözülməzliyi Firidunu səadət həsrətilə, şirin arzuların yaratdığı xəyali aləmə aparır. Və Firidunun xalq yolunda mübariz addımları, şirin arzuları ilk buradan başlayır. Elə buna görə də əvvəllər torpağı qucaqlayıb öpən, hər şeyi torpaqda axtaran Firidunla, sinfi mübarizənin mərkəzində dayanan Firidun arasında fərq yaranır. Onun mənəvi və zehni sarsıntısı da buradan başlayır.

Hadisələr daxilində Firidunun passiv etirazları inqilabiləşir. Fəaliyyətinin mənasında dəyişiklik yaranır. Firidunun həyatında bu cür dəyişiklik təbii verilir.

Əsərdə M. İbrahimov Musa kişinin ailə həyatını orijinal boyalarla oxucu qarşısında açmağa bilir. Onun ailəsini hər yerdə izləyən qorxu, fəlakət, çətinlik hissləri İran kəndlisinin həyatı ilə bağlanır. M. İbrahimov əsərdə hadisələrin mərkəzində dayanan Firidunun ictimai mühiti və həyatını dərinlən öyrənir. Firidun üçün xarakterik olanı təsadüfi hallarda saf-çürük edir. Daha doğrusu, faktları seçir, müşahidə edir və öyrənir. Bu cür yaradıcılığı ədib həyatın sənətkar qarşısında qoyduğu ən vacib tələb hesab edir.

M. İbrahimov Firidunu həyatın ən çətin, mürəkkəb və axarlı sahələrindən keçirir. Hələ romanın əvvəlində Firidun xalqa zidd qüvvələrlə üzləşir. Əsərin konfliktini burada zahirən üzə çıxır. Müəllif böyük ustalqla bu ziddiyətlərin arxasından hadisələrin açılmasını təzahür etdirir. M. İbrahimov öz qəhrəmanını açıqfikirli, uzaqgörən, həyat və mübarizə məsələlərində geniş məlumatlı olan bir obraz kimi işləmişdir.

Firidunun qəlbində imperializmə, xüsusən Amerika və ingilis müstəmləkəçilərinə dərin nifrət var. Çünki Firidun imperialistləri bəşəriyyəti uçuruma sürükləyən bir qüvvə, milli-azadlıq hərəkatının boğulması üçün maddi təminat verən taun adlandırır. Əslində Amerika və ingilis müstəmləkəçiliyinə nifrət əsərdə birbaşa və konkret mənada başa düşülməlidir.

M. İbrahimov Firidunu ən çətin vəziyyətdə belə ümidini itirməyən, yüksək əqidə ilə yaşayan surət kimi canlandırır. Yerinə düşən faktıdır ki, yazıçı Firidun obrazını yaradarkən Firidun İbrahiminin həyat və fəaliyyətindən istifadə etmişdir. Bu da əsərin qəhrəmanı Firidunu bir daha həyatla bağlayır.

Konkret də olsa demək lazımdır ki, əsərin bütün obrazları-istər müsbət, istərsə də mənfi surətləri obyektiv yazıçı mövqeyindən işıqlandırılaraq həyatın real təsvirinə güclü təkən vermişdir.



**MIRZA İBRAHİMOV'S ARTICLES "PROMETHEUS OF THE LAND OF FIRE"  
AND "THE SULTAN OF THE KINGDOM OF WORDS"**

**MİRZƏ İBRAHİMOVUN “ODLAR YURDUNUN PROMETHEYİ” VƏ “SÖZ  
MÜLKÜNÜN SULTANI” ADLI MƏQALƏLƏRİ**

**Dr. Ülker Bahşiyeva**

**ADPU-nun Filoloji fakültesinin Edebiyatın tdrisi teknolojisini  
bölümünün baş öğretim üyesi ORCID İD 0000-0002-5994-2356**

**Özet**

“Odlar yurdunun Prometeyi” və “Söz mülkünün sultanı” adlı məqalələrində görkəmli akademik Mirzə İbrahimov Nəsimi yaradıcılığı ilə əlaqədar bir çox məqamlara aydınlıq gətirmək iqtidarındadır. Hər şeydən əvvəl, biz görürük ki, M.İbrahimovun Nəsimiyə münasibəti birtərəfli səciyyəyə daşımır. Nəsimi orta əsrlər Azərbaycan ədəbiyyatının bütöv bir şəxsiyyəti kimi təqdim olunur və yeri gəldikcə onun yaradıcılığının xarakteristikası Şərq və Qərb ədəbi dəyərləri kontekstində açıqlanır. Çünki məqalə müəllifi Nəsimini bir ədəbiyyat çərçivəsinə sığmayan, düşüncələri bəşəri miqyasda yer alan sənətkarlar sırasında görür. Nəsimidə Avropa intibah ədəbiyyatı ilə səsleşən ideya və motivlərin böyük yer tutduğuna şübhə yoxdur. Nəsimi Şərq intibah ədəbiyyatının ən böyük simalarından biridir. Həm də son dərəcə orijinal, hətta nadir dərəcədə orijinal simadır. O, Şərq və Avropa intibah ədəbiyyatının o cür şairlərindəndir ki, onların yaradıcılığında azadlıq ideali, qabaqcıl fəlsəfi-siyasi görüşlər bədii yaradıcılığının, poetik təfəkkürün mündəricəsini təşkil edir.

**Anahtar kelimələr:** M.İbrahimov, Füzuli, Nəsimi, təriqət, şeir

**Abstract**

In his articles “Prometheus of the Land of Fire” and “Sultan of the Kingdom of Words”, the prominent academician Mirza Ibrahimov is able to clarify many points related to Nasimi’s creativity. First of all, we see that M.Ibrahimov’s attitude to Nasimi is not one-sided. Nasimi is presented as a whole personality of medieval Azerbaijani literature, and as appropriate, the characteristics of his creativity are explained in the context of Eastern and Western literary values. Because the author of the article sees Nasimi among the artists whose thoughts do not fit into the framework of one literature, but are on a human scale. There is no doubt that ideas and motifs that resonate with European Renaissance literature occupy a large place in Nasimi. Nasimi is one of the greatest figures of Eastern Renaissance literature. He is also an extremely original, even a rare original figure. He is one of those poets of Eastern and European Renaissance literature whose creative work embodies the ideal of freedom and advanced philosophical and political views, forming the content of their artistic creativity and poetic thinking.

**Keywords:** M.Ibrahimov, Fuzuli, Nasimi, sect, poetry

**GİRİŞ**

Akademik Mirzə İbrahimovun Azərbaycan ədəbiyyatının XIV-XVI əsrlər mərhələsindəki təriqət meyillərinin xarakteristikası, onun nümayəndələri barədə elmi fikirləri

ədəbiyyatşünaslığımızda böyük maraq doğurmuşdur. Bu sırada Nəsimi və Füzuli yaradıcılığının təhlili əsas yerlərdən birini tutur. M.İbrahimov 1973-cü ildə yazdığı “Odlar yurdunun Prometeyi” və “Söz mülkünün sultanı” adlı iki tədqiqat məqaləsində Nəsiminin həyatı, şəxsiyyəti, ictimai-fəlsəfi görüşləri, yaradıcılığı və s. barədə geniş təhlillər aparmışdır.

Məqalədə Nəsiminin formalaşdığı mühit, məkan, tarix və s. barədə yer alan fikirlərdə təkcə Nəsiminin yaşadığı yer və dövr xarakterizə edilmir. Bu xarakteristikada X-XIV əsrlər Azərbaycan, Qafqaz və Yaxın Şərqi ictimai-siyasi, ədəbi-mədəni mühiti özünə yer alır. Məsələyə geniş arenada münasibət Nəsimi poetik dünyasının bütün çalarları ilə təqdim etməyi müəllifə imkan verir. Bu mənada hər iki məqalədə Nəsimi irsi həm fərdi yaradıcılıq nümunəsi kimi, həm də Qərb və Şərq ədəbi dəyərləri ilə qarşılıqlı əlaqədə təhlil olunur. Araşdırmanın bu şəkildə aparılması Nəsimi yaradıcılığının forma, məzmun, ideya xüsusiyyətlərinin özünəməxsusluğunu üzə çıxarmaqda müəllifə kömək edir. Bu təhlillərdə Nəsimi ilə bağlı bir çox suallara cavab tapmaq mümkündür. Nəsiminin formalaşdığı tarixi şərait, ədəbi-bədii mühit, Nəsimi poeziyasının mündəricəsi, dil, ifadə gözəllikləri, Nəsimi poeziyasında insan problemi, kamilləşmə məqamı, hürufilik, onun mahiyyəti və s. cəhətlər cavablananlar sırasındadır. Şübhəsiz, Nəsimi yaradıcılığını hürufilikdən kənarında düşünmək mümkün deyildir. M.İbrahimovun Nəsimi ilə bağlı elmi mülahizələrində onun hürufilik təlimində oynadığı rol, yaradıcılığında hürufizmin yeri və s. mərhələlər əsaslı yer tutur.

M.İbrahimov hürufizmi hərfərin ilahiləşdirilməsi və Allah, insan, maddi aləm məsələlərinə dini-fəlsəfi münasibət kontekstində izah edir. O, hürufizmə məxsus hərfələr nəzəriyyəsi ilə danışarkən Fəzlullah Nəmidən sitat gətirir, 28 və 32 hərfin müqəddəsliyini, bütün varlığın bu hərfərlə dərk olunması fikrinə münasibət bildirir: “Hürufizm hərf sözündən yaranıb və zahirən ərəb əlifbasının 28, fars əlifbasının 32 hərfini müqəddəs elan edən, bütün varlığın, Allahın və insanın hərfərdəki sirlərin dərk olunması ilə dərk oluna biləcəyini söyləyən ictimai-dini cərəyandır. Əslində hürufizm insanı ilahiləşdirməyə inandırıcı dəlil axtarırdı. Bu məqsədlə o deyirdi ki, insanın üzü elə bir lövhədir ki, orada Quranın bütün ayələrini ifadə edən 28-32 hərf həkk olunmuşdur. Bu, Allahın, dinin dediyi “ləvhi-məhfuz”dur, yəni ilahi sirləri saxlayan lövhədir. Bu müddəanın məntiqi nəticəsi belədir ki, Allah insanı yaradanda özünü nəzərdə tutmuşdur”(11, 142). Bu fikirlər sovet dönəmində yazılsa da, M.İbrahimov elmi-tarixi həqiqəti saxlamaqla hürufizmə obyektiv yanaşmışdır. M.İbrahimovun bu fikri milli-mənəvi, elmi-fəlsəfi və dini dəyərlərimizin düzgün təhlilinin aparılmasına şəraitin yarandığı müstəqillik dövrü tədqiqatlarındakı hürufizmlə bağlı fikirlərlə üst-üstə düşür. Prof. Yaqub Babayev yazır: “Hürufilikdə Allah, hərf (söz-kəlam), insan, maddi varlıq və 4 ünsür münasibətləri bir-biri ilə əlaqəli, tam və bütöv bir vəhdət halında götürülür: Hər şey Allahdır → hər şey 28 və 32 həfdir (yəni söz və kəlamdır) → hər şey həmin hərfərin sirlərinə vəqif olan insandır → hər şey maddi varlığın əsasını təşkil edən 4 ünsürdür. Hürufilər əzəli və əbədi olan zatın (xaliq) təcəllisindən zühur edən varlığın yaradılış nizamını bu sistemdə qəbul edirdilər: Allah → söz → kainat → insan”(12, 204).

Göründüyü kimi, M.İbrahimovun Nəsimi yaradıcılığı, eyni zamanda hürufiliklə bağlı görüşləri təriqət problemləri kontekstində son dövrün obyektiv təhlilləri ilə üst-üstə düşür. Digər baxımdan M.İbrahimov hürufizmdən danışarkən onu sırf dini cərəyan kimi təqdim etmir. O, hürufizmi dinamik, dialektik inkişafda göstərməklə hürufi şairlərin həyatdakı mütəmadi dəyişikliklərin mövcudluğu üzərində dayandığını xüsusi vurğulayır.

Tədqiqatçı alim Nəsimi poeziyasındakı insan anlayışı ilə hürufilərin insana yanaşması arasındakı uyğunluğa xüsusi fikir verir. Nəsimi poeziyasında insan uca, bütün xalqlardan üstün tutulduğu kimi, hürufilikdə də insanın Allahın özünəbənzər yarandığı, varlığın insan üçün xəlq olunduğu və hər şeyin insanın xatiri üçün yaradıldığı ideya şəklində ortaya atılır. Ona görə də

M.İbrahimov qeyd edir ki, Nəsimidə insan modeli hürufi təlimində yer alan insan modeli ilə tam eynidir. Alimin bu fikirləri istər Nəsimi yaradıcılığının, istərsə də hürufiliyin vacib xüsusiyyətlərindən birinin düzgün araşdırıldığını sübut edir.

Deyilənlərlə yanaşı alimin Nəsimi ilə bağlı qələmə aldığı geniş həcmli məqalələrində mübahisəli məqamlar da yox deyil. Həmin mübahisəli məqamların bəziləri o dövrdə nəsimişünaslığa baxışda sovet ideologiyasının xarakterindən, bəziləri isə müəllifin şəxsi qənaətlərindən irəli gəlirdi.

Məlum olduğu kimi, sovet dönəmindəki araşdırmaların çoxunda Nəsimi panteist şair kimi qələmə verilir, onun yaradıcılığında daha çox dünyəvi məhəbbət axtarıldı. H.Arslı, M.Quluzadə, C.Qəhrəmanov, Ə.Səfərlı, X.Yusifli və s. ədəbiyyat tarixçiləri sənətkarı panteist şair kimi təqdim etmişlər. M.İbrahimov da həmin alimlərin cərgəsindədir. Əlbəttə, bu yanlışlıq sovet dönəmində elmdə mövcud olan Avropasentrizm nəzəriyyəsinin təsiri ilə baş verən bir hadisə idi. Avropada və ümumiyyətlə, Qərbdə həmin tendensiya hələ də qalmaqdadır. Avropanın bütün sahələrdə, o cümlədən elmdə və fəlsəfədə Şərqdən üstün olduğunu iddia edən Avropasentristlərə görə panteizm də qərb fəlsəfəsinin nailiyyətlərindən biridir. Şərqi Avropa ilə müqayisə edən Avropa və sovet alimləri bir sıra şərq şairlərində, mütəfəkkirlərində, xüsusilə də sufi və hürufi şairlərdə, filosoflarda panteizm elementləri tapırdılar. Həmin təsir Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında da özünü büruzə verirdi. Nəsimişünas alim M.Quluzadə yazırdı: “Panteist Nəsimidə məhəbbət məsələsində də ikilik – dünyəvi və ilahi məhəbbət yoxdur. Onun tərənnüm etdiyi eşq yalnız dünyəvi eşqdır”(12, 55).

Bu kiçik sitatda siyasi-ideoloji qələbdən irəli gələn iki yanlışlıq özünü göstərir. 1. Nəsimini panteist şair hesab etmək; 2. Onu daha çox dünyəvi eşqin tərənnümçüsü adlandırmaq. Bu tendensiyanı biz M.İbrahimovun məqalələrində də görürük. Əslində isə İ.Nəsimi panteist şair yox, “vəhdəti-vücuda”dur. Onun yaradıcılığında dünyəvi eşqin tərənnümünə müəyyən dərəcədə yer verilsə də, o, daha çox ilahi eşqin təsvir və təbliğatçısıdır.

Onu da əlavə edək ki, həqiqətən də, panteizmlə “vəhdəti-vücuda” fəlsəfəsinin ortaq, bir-birinə oxşayan, üst-üstə düşən cəhətləri çoxdur. Elə bu səbəbə görə də Avropa və sovet alimləri “vəhdəti-vücuda” Nəsimini çox zaman panteist sənətkar kimi dəyərləndirmişlər. Halbuki bu iki dini-fəlsəfi baxışın əsaslı fərqləri də vardır.

M.İbrahimovun mülahizələrində mübahisə doğuran məsələlərdən biri də F.Nəiminin həbs olunduqdan sonra müridlərinə ünvanladığı “Vəsiyyətnamə” adlandırılan məktublarında adı çəkilən Seyid Əlinin kimliyi məsələsidir. XX əsrin 70-80-ci illərində aparılmış tədqiqatlarda bir qayda olaraq Seyid Əlinin İ.Nəsimi olduğu fikri qəbul edilir. M.İbrahimov da bu fikrə şərik çıxır və yazır: “Nəimi “Vəsiyyətnamə”də ən yaxşı müridləri sırasında əsil adı Seyid olan Nəsiminin adını çəkir, kiçik qızı İsməti Gilana aparmağı məsləhət görür və ümid edir ki, “bəlkə, Seyid gəlib oraya çıxdı”. Başqa bir yerdə İsmətə və Ayişəyə salam göndərərək yazır: “Seyid Əli onlarla birgə olsun, uşaqlarımızın məhrəmidir, bacardığı qədər böyüyündən ayrılmasın”. Nəhayət, o, İsmətin Nəsimiyə getməsinə məsləhət görərək yazır: “Əgər razılıq versələr övladların kiçiyini (yəni İsməti – M.İ.) Seyid Məhəmməd oğlu Seyidəliyə verin”(11, 131). Göründüyü kimi, alim Seyid Məhəmməd oğlu Seyidəlinin İ.Nəsimi olduğunu birmənalı şəkildə qəbul edir. Lakin son illərin araşdırmaları nəticəsində bəlli olmuşdur ki, “Vəsiyyətnamə”də adı çəkilən Seyid Əli İ.Nəsimi yox, Nəiminin xas müridlərindən və özünə canişin təyin etdiyi doqquz nəfərdən biri olan Əbülhəsən Əliyül Əladır.

Haqqında söhbət açdığımız məqalələrdə etiraz doğuran fikirlərdən biri də tədqiqatçının hürufizmi “feodal hakimiyyətinə və Teymur işğallarına qarşı xalq etiraz və narazılığının, yəni ictimai oppozisiyanın ifadəsi” (11, 142) hesab etməsidir. Belə bir qənaət ifrat siyasi-sosioloji

baxışın məhsulu kimi qəbul edilə bilər. Çünki hürufilik, ümumiyyətlə, cəmiyyətdəki bütün cəhaləti aradan qaldırmaq, daha doğrusu, cahil insanı kamil bəşər övladına çevirmək missiyasını izləyirdi. Həmin cahil insan istər ixtiyarlı, istər ixtiyarsız, istər varlı, istər kasıb, istər hakim, istər məhkum olsun, hamıya eyni dərəcədə şamil edilirdi. O ki qaldı Teymur hakimiyyətinə və feodal zülmünə etiraz məsələsi, hürufilər, doğrudan da, bunların hər ikisinə qarşı çıxış edirdilər. Çünki o zaman işğal və zülm bu iki ictimai qrupun təmsalında hürufilərin etiqad və inanc qapısını döyür, ədaləti, bərabərliyi təmin etmək niyyətinin qarşısına çəpər çəkirdi.

M. İbrahimovun qənaətləri içərisində belə bir fikri də məqbul saymaq doğru görünür: “Bəzi məsələlərin şərhində Nəimi materializmə yaxınlaşır”(11, 145). Bu tezisdə Marksist-Leninçi ideoloji şüarın cizgisi aydın görünür. F.Nəimi və hürufilər materializmdən çox-çox uzaq idilər. Onlar Quranı və onun aid olduğu islam dinini, hər şeyin yaradıcısı olan Xəliqi qəbul edir, hər şeyə onun səbəb olduğunu, bütün varlığın, o cümlədən şüurun, ağıl və kamalın Allah tərəfindən xəlf edildiyini qəbul edirdilər. Sadəcə olaraq onlar bu əqidədə idilər ki, Allah hər şeyi öz zatından yaratmışdır. İlahi xassəyə və ruha malik insan da Allahın özünəbənzər xəlf etdiyi şərəfli məxluqdur.

#### **KAYNAKLAR**

1. İbrahimov M. Əsərləri, 10 cildə, I cild, Bakı: Yazıçı, 1978, 512 s.
2. İbrahimov M. Əsərləri, 10 cildə, II cild, Bakı: Yazıçı, 1978, 504 s.
3. İbrahimov M. Əsərləri, 10 cildə, III cild, Bakı: Yazıçı, 1979, 592 s.
4. İbrahimov M. Əsərləri, 10 cildə, IV cild, Bakı: Yazıçı, 1979, 596 s.
5. İbrahimov M. Əsərləri, 10 cildə, V cild, Bakı: Yazıçı, 1980, 339 s.
6. İbrahimov M. Əsərləri, 10 cildə, VI cild, Bakı: Yazıçı, 1981, 376 s.
7. İbrahimov M. Əsərləri, 10 cildə, VII cild, Bakı: Yazıçı, 1981, 332 s.
8. İbrahimov M. Əsərləri, 10 cildə, VIII cild, Bakı: Yazıçı, 1981, 303 s.
9. İbrahimov M. Əsərləri, 10 cildə, IX cild, Bakı: Yazıçı, 1982, 664 s.
10. İbrahimov M. Əsərləri, 10 cildə, X cild Bakı: Yazıçı, 1983, 507 s.
11. İbrahimov M. Niyəsiz, necəsiz bir yazısan sən. Bakı: Yazıçı, 1985, 552 s.
12. İbrahimov M. Xəlfilik və realizm cəbhəsindən. Bakı: Azərənəşr, 1961, 524 s.
13. İbrahimov M. Ana dili – hikmət xəzinəsi. Bakı: Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı, 1991, 136 s.

THE INFLUENCE OF ZIYA GOYALP'S ENVIRONMENT ON CREATIVITY  
ZİYA GÖYALPIN YARADICILIĞA YAŞADIĞI MÜHİTİN TƏSİRİ

F.ü.f.d. Ülkər Elman qızı Baxşiyeva

ADPU-nun Filologiya fakültəsinin  
Ədəbiyyatın tədrisi texnologiyası kafedrasının baş müəllimi.

ORCID İD 0000-0002-5994-2356

### Özet

Ziya Göyalp türk ədəbiyyatının tanınmış simalarından olmuşdur. Ziya Göyalpın zəngin şeir yaradıcılığının ana xəttini turançılıq və türkçülük ideyalarının təbliği təşkil edir. Şairin yaradıcılığı türk xalqının milli-mənəvi oyanışında böyük təsir gücünə malik olmuşdur. Onun müxtəlif şeirlərinin toplandığı “Kızıl elma”, “Yeni hayat”, “Altun işık” adlı şeir kitabları, “Türkçülüyn əsasları”, “Türkləşmək, İslamlaşmaq, müasirləşmək”, “Türk türesi”, “Malta məktubları” və s. əsərləri, müxtəlif mətbu orqanlarda dərc etdirdiyi elmi, ictimai, ədəbi məqalələri Z. Göyalpın böyük yaradıcılıq irsinə sahib olduğunu göstərir. Məqalədə Ziya Göyalpın “Türk milletindenim! İslam ümmetindenim! Avropa medeniyetindenim!” məşhur devizinin onun şeir yaradıcılığına necə təsir etməsi məqamları təhlil obyektinə çevrilmişdir. Həmçinin Z. Göyalpın şeirlərinin əsas ideyalarından biri olan, türk xalqlarının milli dəyərlərə əsaslanaraq müasirləşib və inkişaf etməsi məsələləri də təhlil olunmuşdur.

**Anahtar kelimələr :** Ziya Göyalp, Türk, mövzu, ideya, yaradıcılıq

### Summary

Ziya Goyalp was one of the famous figures of Turkish literature. The main line of Ziya Goyalp's rich poetry creation is the promotion of the ideas of Turanism and Turkism. The poet's work had a great impact on the national-spiritual awakening of the Turkish people. His various poems are collected in poetry books called "Gold apple", "New life", "Gold light", "Basics of Turkism", "Turkification, Islamization, Modernization", "Turkish Type", "Maltese Letters", etc. His works, scientific, social and literary articles published in various press bodies show that Z. Goyalp has a great creative heritage. In the article, Ziya Goyalp said, "I am from the Turkish nation! I am from the Islamic community! I'm from European civilization!" How the popular motto affects his poetry has become an object of analysis. Also, one of the main ideas of Z. Goyalp's poems, the issue of modernization and development of the Turkish people based on national values, was also analyzed.

**Key words:** Ziya Goyalp, Turk, topic, idea, creativity

### GİRİŞ

Ziya Göyalp Türk ədəbiyyatında bütün mənəviyyatı, ruhu ilə Türk millətinə bağlı olan, türkçülük ideyalarını inkişaf etdirən simalardan biri olmuşdur. Bildiyimiz kimi, Z. Göyalp yaradıcılığı yaşadığı dövrün ictimai-siyasi hadisələri ilə birbaşa əlaqəli şəkildə inkişaf edirdi. Belə ki, XX əsrin əvvəllərində Türkiyədə ictimai-siyasi vəziyyət son dərəcə qarışıq idi. Bütün dünyanı öz gücü, qüdrəti ilə lərzəyə salan Osmanlı imperiyası XIX əsrdən etibarən zəifləməyə

başlamışdır. Bu prosesin sürətlənməsində imperiya daxili siyasi çəkişmələrlə yanaşı , Avropa və Rusiya kimi böyük dövlətlərin təsirləri də mühüm rol oynamışdır. Osmanlı imperiyası dörd əsrdə qazandığı torpaqlarını son iki əsrdə itirməyə başlamışdı . XX əsrin əvvəllərində Balkan müharibəsi , qeyri-müsəlman xalqların öz azadlıqları uğrunda mübarizələri , qiyamları , Birinci dünya müharibəsinin acınacaqlı təsirləri Osmanlı İmperatorluq rejiminin parçalanmasını daha da sürətləndirmişdir . Həmin dövrdə xalq arasında hakim olan Osmanlıçılıq ideologiyası artıq Türkcülük ideologiyası ilə əvəzlənməyə başlamışdır. Osmanlı torpaqlarında yaşayan qeyri- müsəlmanların xəyanəti türk xalqına artıq anlatmışdı ki, dövlətin yeganə nicat yolu qanı bir,canı bir olan türk millətindədir. Bunun üçün də insanları bir-birinə bağlayan dil ,din , əxlaq, mədəniyyət kimi ortağ dəyərlərin vacibliyi əsas götürülürdü . Bu dövrdə türkcülük ideyalarının xalq arasında bu qədər geniş şəkildə yayılıb qüvvətlənməsi onu bir milli hərəkat səviyyəsinə çevirmişdi .Milli hərəkatın bu şəkildə geniş yayılması xalq arasında, xüsusilə gənclər arasında bir neçə nəslin əsl türkcü,əsl vətənpərvər patriot kimi yetişməsinə səbəb olmuşdur.Həmin dövrdə ölkədə imperiya əleyhinə müxtəlif gizli təşkilatlar fəaliyyət göstərirdi. Siyasi rejim əleyhinə qadağan olunmuş kitablar gənclər arasında sürətlə yayılmağa başlamışdır. Onlar Qərb siyasi modelini ölkəyə tətbiq etməyə çalışırdılar. Ziya Göyalp da imperatorluq rejimindən cümhuriyyət rejiminə keçid dövründə yazıb yaradan, Türkcülük ideyalarının təbliğində öndə gedən simalardan biri olmuşdur. Ziya Göyalpın atası Tofiq Əfəndi dövrünün tanınmış , açıqfikirli ziyalılardan olmuşdur. Milli türk mədəniyyətini qoruyaraq ,qərb mədəniyyətinin müsbət keyfiyyətlərini qəbul etməyin tərəfdarı olan Tofiq Əfəndini oğlunun düzgün istiqamətdə təhsil alması hər zaman düşündürmüşdür. Bu səbəbdən də Tofiq Əfəndi Ziya Göyalpı həm ərəb,fars dilləri , həm klassik ədəbiyyat , həm qərb ədəbiyyatı ,həm İslam dini , həm fransız dili , həm yunan fəlsəfəsi , həm digər dünyəvi elmlər kimi kompleks təhsil sistemini mənimsətməyi məqsəduyğun hesab etmişdir . O, oğlunu hərtərəfli şəxsiyyət olaraq yetişdirmək istəmişdir. Bütün bunlarla yanaşı Ziya Göyalpın əsl türk milli- mənəvi dəyərlərinə bağlı türkcü kimi yetişməsinə arzu etmişdir. Çox təəssüf ki, Ziya Göyalp 1890-cı ildə ,14 yaşında ikən özünün mənəvi dayağı hesab etdiyi atasını itirmişdir. Tofiq Əfəndiyə oğlu ilə bağlı arzularını görmək qismət olmamışdır.Lakin Ziya Göyalp atasının arzularını gerçəkləşdirərək, onun doğru istiqamət kimi müəyyənləşdirdiyi yolu davam etdirmişdir .

Ziya Gökalp türk ədəbiyyatı tarixində böyük şair ,ictimai xadim , görkəmli filosof , pedaqoq ,türançılıq konsepsiyasının əsasını qoymuş böyük türkcü alim kimi öz möhrünü vurmuşdur. Ziya Göyalp sənəti müxtəlif istiqamətli və zəngin bir yaradıcılıqdır . Belə ki , onun müxtəlif şeirlərinin toplandığı “Kızıl elma” , “ Yeni hayat” , “Altun işık” adlı şeirlər kitabları, ”Türkcülüyn əsasları” , “Türkləşmək ,İslamlaşmaq ,müasirləşmək” , ”Türk türesi” , “Malta məktubları” və s. əsərləri, müxtəlif mətbu orqanlarda dərc etdirdiyi elmi,ictimai ,ədəbi məqalələri Z.Göyalpın böyük yaradıcılıq irsinə sahib olduğunu göstərir.Ziya Göyalpın “Türk milletindenim ! İslam ümmetindenim ! Avropa medeniyetindenim !” məşhur devizi Türk ədəbiyyatşünaslığı tarixinə qızıl hərflərlə yazılmışdır.Ziya Göyalp müasirləşmək deyəndə görünüşcə avropalılara oxşamağın , yaşayış tərzini baxımından bənzəməyin , Avropa milli-mənəvi dəyərlərini qəbul etməyin tərəfdarı olmamışdır. Avropa mədəniyyətinin müsbət keyfiyyətlərini qəbul etməyi nəzərdə tutmuşdur. Bunu daha çox Avropa elmini , tərəqqisini mənimsəməklə dəstəkləmişdir.Ziya Göyalpı görə, Türk xalqı öz milli- mənəvi dəyərlərini, milli mədəniyyətini qorumağıdır, lakin Avropa elminin müsbət keyfiyyətlərini qəbul edərək müasirləşməyi də zəruri hesab etmişdir. Ziya Göyalpın atası Tofiq Əfəndinin bu fikirləri “gençlerimiz bir taraftan Fransızcaı ,bir taraftan da Arapça ve Farsçayı iyi öğrenmeli , bu sayede hem Batı ilimlerine ,hem de Doğu bilginlerine bütünüyle vakıf olmalı ,sonra da bunları kıyaslama ve uzlaştırma yoluyla milletimizin muhtaç olduğu büyük hakikatleri

meydana çikarmalıdır.”( 7,339 ) Ziya Göyalp düşüncesinin mayasını,bünövrəsini təşkil etmişdir. Bu istiqamətdə püxtələşən Ziya Göyalp “Türk millətindənəm ,İslam ümmətindənəm və Avropa mədəniyyətindənəm” fikrinə belə aydınlıq gətirmişdir: ”Türkçülərin gəyesi müasir (çağdaş Avropai ) bir İslam Türklüğüdür . Türkçülüğün millət mefkuresi Türkçülükse ,ümmət mefkuresi de İslamçılıqdır. Türklerin hepsi İslam olduğu için Türkçülər hiçbir zaman İslam ümmətçiliğine aykırı bir his beslemeyeceklerdir. Türkleşmək ,İslamlaşmaq mefkureleri arasında bir çatışma olamadığı gibi ,bunlarla müasirləşmək ihtiyacı arasında da bir uyumsuzluq olamaz .Bugün , bizim için müasirləşmək demək ,Avrupalılar gibi zırhlar , otomobiller , teyyarələr yapıp kullanabilmek demektir.Müasirləşmək ,şəkilce və yaşayış tarzi ilə Avrupalılara benzemek demək değıldir. Asrılıq ihtiyacı ,bize Avrupadan yalnız ilmi ameli fenlerin alınmasını emrediyor.Avrupada dindən və milliyetten doğan , binaenaleyh bizde de bu kaynaklar da aranması lazım gelen birtakım manevi ihtiyaclarımız vardır ki , bunların Batıdan alınması gerekmez . Şu halde yeni mefkurenin üç amacı vardır : Türklük ,İslamlık ,Müasirlık Türkçülüğün gəyesi bir Türk harsı yaratmaqdır. Bu mefkure ,İslamlık və Batı medeniyeti ilə tamamlanır.Şu halde her Türkün inançları şu tarzda ifade olunmalıdır : “Türk millətindenim! İslam ümmətindenim ! Avrupa medeniyetindenim !”(7.344 )

#### KAYNAKLAR

- 1.N.S.Banarlı . Resimli Türk edebiyatı tarihi 2cildde, (II cild). İstanbul.1998.
2. Z.Gökalp .Türkleşmək , islamlaşmaq, müasirləşmək. Ankara. Emel matbaacilik sanayi.1976.
3. Z.Göyalp .Türkçülüğün əsasları . Bakı .1991.
4. Z.Gökalp.Türk töresi.İstanbul.2013.
5. Z.Gökalp.Altın ışık.İstanbul.2005.
- 6.İ.H.Baltacıoğlu .Ziya Gökalp .İstanbul .1966.
- 7.A.Kabaklı .Türk edebiyatı .İstanbul.Acar matbaacılık A.Ş. 1997.

## THE PSYCHOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL DEPTHS OF DOSTOEVSKY'S REALISM

### DOSTOYEVSKI REALİZMİNİN PSIXOLOJİ VƏ FƏLSƏFİ DƏRİNLIKLƏRİ

Aynur Bədəlova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin müəllimi

#### Xülasə

Dostoyevski XIX əsr rus ədəbiyyatının ən böyük nümayəndələrindən biri kimi yalnız sosial və iqtisadi məsələlərə deyil, həm də insan psixologiyasına və mənəvi mübarizələrə dərinliklərlə nüfuz edir. Onun əsərlərində realizm yalnız cəmiyyətin sosial təbəqələrini təqdim etməklə kifayətlənmir, eyni zamanda xarakterlərin daxili dünyasını, əxlaqi və psixoloji mübarizələrini də təhlil edir. Məqalədə Dostoyevskinin "Cinayət və cəza", "Karamazov qardaşları" və "Ölü evdən qeydlər" kimi əsərlərini misal çəkərək onun realizmində sosial və psixoloji aspektlərin necə birləşdirildiyi araşdırılmışdır. Dostoyevski insanın əxlaqi böhranlarını və daxili ziddiyyətlərini açıq şəkildə əks etdirərək realizmi daha mürəkkəb və dərin bir yanaşma ilə ifadə edir. Dostoyevski insan təbiətinin dərin tərəflərini və sosial quruluşdakı qeyri-bərabərlikləri təhlil edərək realist ədəbiyyatın istiqamətini genişləndirir. Bu cəhətləri ilə Dostoyevski dünya ədəbiyyatının ən mürəkkəb və zəngin realist nümunələrini yaratmışdır.

**Açar sözlər:** yazıçı, realizm, insan, əxlaq, əsər.

#### Abstract

Dostoevsky, as one of the greatest representatives of 19th-century Russian literature, deeply penetrates not only into social and economic issues, but also into human psychology and spiritual struggles. In his works, realism is not limited to presenting only the social strata of society, but also analyzes the inner world of characters, their moral and psychological struggles. The article examines how social and psychological aspects are combined in Dostoevsky's realism, citing such works as "Crime and Punishment", "The Brothers Karamazov" and "The House of the Dead". Dostoevsky expresses realism with a more complex and profound approach, clearly reflecting the moral crises and internal contradictions of man. Dostoevsky expands the direction of realistic literature by analyzing the deep aspects of human nature and the inequalities in the social structure. With these aspects, Dostoevsky created the most complex and rich realistic examples of world literature.

**Keywords:** writer, realism, human, morality, work.

#### Giriş

Fəlsəfi və bədii cəhətdən zəngin bir təfəkkürə sahib olan Fyodor Dostoyevski XIX əsr rus ədəbiyyatının ən böyük nümayəndələrindən biridir. O, öz əsərlərində cəmiyyətin sosial və mənəvi çətinliklərini, insan psixologiyasının mürəkkəbliyini və əxlaq problemini dərinliklərlə araşdırmışdır. Bu baxımdan Dostoyevski yaradıcılığı yalnız XIX əsr rus realizminin deyil, həm də ümumiyyətlə realist ədəbiyyatın ən zəngin və mürəkkəb nümunələrini təqdim edir. XIX əsr rus ədəbiyyatında realizm xüsusilə 1840-cı illərdə sosial və mədəni dəyişikliklərin təsiri altında inkişaf etməyə başlamışdır. Realizmin əsas məqsədi cəmiyyətdəki müxtəlif təbəqələrin həyatını, xüsusən də aşağı sosial qrupların təcrübələrini olduğu kimi təqdim etmək idi. Bu dövrdə Lev



Tolstoy, İvan Turgenev və digər yazıçılar realizmin əsas prinsiplərini inkişaf etdirərkən Dostoyevski bu istiqamətin daha mürəkkəb tərəflərindən çıxış edirdi. Onun əsərləri yalnız sosial təhlillə məhdudlaşmır, həm də fərdin daxili psixoloji vəziyyətləri və mənəvi mübarizələrini əks etdirir. Dostoyevski realizmin ənənəvi sərhədlərini aşaraq insanın əxlaqi vəziyyətini, mənəvi böhranlarını və daxili konfliktlərini dərinlən araşdırmışdır. Onun əsərlərində realizm yalnız cəmiyyətin gündəlik həyatının əks olunmasından ibarət olmamış, həm də insanın daxili dünyası, əxlaqi mübarizələri və sosial ədalətsizliklərə qarşı duyduğu narazılıqlar dərin təhlil edilmişdir. Dostoyevski realizmi, əsasən psixoloji realizm olaraq qəbul edilir. O, insan psixologiyasını çox dərinliklə analiz edir və xarakterlərin daxili dünyasını, onların ziddiyyətli hissələrini və əxlaqi prinsiplər içindəki mübarizəsini açıq şəkildə göstərir. Bu, Dostoyevskinin digər realist yazıçılardan fərqlənməsinin əsas səbəblərindən biridir. Məsələn, "Cinayət və Cəza" əsərində Raskolnikovun psixoloji vəziyyətinin təhlili, onun cinayətə əl atma motivləri və sonrasında yaşadığı əzab Dostoyevskinin psixoloji realizmə olan marağını nümayiş etdirir. O, xarakterləri yalnız xarici mühitlə deyil, həm də daxili aləmləri ilə təsvir edir. Dostoyevskinin realizmi, xüsusilə mənəvi və əxlaqi prinsiplərin ön plana çıxması ilə fərqlənir. O, sadəcə cəmiyyətdəki sosial problemləri deyil, insanın daxili dünyasındakı əxlaqi mübarizələri, yaxşılıq və pislik, günah və bağışlanma prinsiplərini də araşdırır. Onun qəhrəmanları əksər hallarda daxili mübarizə və psixoloji travmalarla üzləşən insanlardır. Dostoyevski fərdin əxlaqi inkişafını və insan təbiətinin mürəkkəbliyini təsvir edərək realizmi daha fəlsəfi bir çərçivəyə daşıyır. Dostoyevski realizmin sosial və iqtisadi məsələlərinə əlavə olaraq dini və fəlsəfi suallara da toxunur. Onun əsərlərində tez-tez iman, Tanrı, əxlaq və insanın mənəvi məqsədi ilə bağlı mübahisə və müzakirələr yer alır. "Karamazov qardaşları" romanında bu mövzu xüsusilə önəmlidir. Dini inancın və şübhənin qarşıdurması, fərdin insanlıq və Tanrı ilə əlaqəsini aydınlaşdırmağa çalışan dərin fəlsəfi və ideoloji suallarla mürəkkəbləşir. Dostoyevski realizmi yalnız sosial mühitin əks olunması ilə deyil, həm də dini və fəlsəfi düşüncənin mübahisəsi ilə zənginləşir. Dostoyevski sosial təbəqələrin qarşıdurmasını da realizminin mərkəzinə qoymuşdur. O, dövrün cəmiyyətindəki ədalətsizliyi, fəhlə sinfinin vəziyyətini və yuxarı təbəqələrin çətinliklərini geniş şəkildə analiz edir. Onun əsərlərində sosial tənqid, çox vaxt mənəvi və psixoloji mübarizələrlə qarışır. R. Mirzəzadə düzgün qeyd edir: *"Dostoyevski xalqın, bütün məzlumların taleyinə doğacaq günəşi həsrətlə gözləyirdi. Bu həsrətin içində insanların savadlanıb, maariflənilib, azad, xoşbəxt həyata qovuşub, dünyəvi təfəkkür sahibləri olması istəyi xüsusi yer tuturdu."* [4. səh, 5] Dostoyevski realizmi sosial ədalətsizliklərlə yanaşı, dərin sosial böhran və uçurumlarla da əlaqələndirir. Onun əsərlərində fəhlə sinfinin yaşadığı kasıblıq, cəmiyyətdəki sərt fərqlər və əxlaqi böhranlar geniş şəkildə işlənir. Əsərlərində Rusiyanın sosial quruluşundakı qeyri-bərabərliklər və bu qeyri-bərabərliyin insanların daxili dünyasında yaratdığı təlatümlər aydın şəkildə əks olunmuşdur. Dostoyevski xarakterləri sadəcə cəmiyyətdəki mühitə uyğun təsvir etmir, həm də onların daxili ziddiyyətlərini və inkişafını çox detallı şəkildə təqdim edir. Onun qəhrəmanları, adətən psixoloji baxımdan zəngin və mürəkkəbdir. Dostoyevski əsərlərində realist ədəbiyyatın ən mühüm cəhətlərini — cəmiyyətin sosial quruluşunun təhlilini, fərdi psixologiyanı və əxlaqi məsuliyyəti ustalıqla birləşdirir. Yazıçının əsərlərində sosial ədalətsizliklər, iqtisadi böhran və sinfi mübarizələri ilə yanaşı insanın psixoloji vəziyyətləri təsvir edilir. "Cinayət və Cəza" Dostoyevskinin realizm prinsipinə ən uyğun əsərlərindən biridir. Bu romanda baş qəhrəman Rodion Raskolnikovun acliq və ümitsizlik içində etdiyi cinayət onun sosial vəziyyətini və daxili psixoloji vəziyyətini əks etdirir. F. Qaraoğlu qeyd edir: *"Dostoyevski realizminin əsasında insan iztirabları, tapdalanmış və təhqir edilmiş şəxsiyyətin faciəsi dayanır. Belə şəxsiyyətlərdən biri oxuculara təqdim olunan "Cinayət və cəza" romanının qəhrəmanı Raskolnikovdur. Yazıçı humanist niyyətlərini şər yolla həyata keçirməyə cəhd edən qəhrəmanın tutduğu yolu inkar edir və çıxış yolunu insanın həqiqətlə barışmasında görürdü."*

[1. səh, 15] Raskolnikov cəmiyyətdəki ədalətsizliyi aradan qaldırmaq məqsədilə cinayətə əl atır, lakin onun əxlaqi mübarizəsi, psixoloji sarsıntı və vicdan əzabı romanın əsas strukturunu təşkil edir. Dostoyevski Raskolnikovun cinayətini sosial və psixoloji aspektlərdən analiz edərək fərdin və cəmiyyətin qarşılıqlı təsirini dərinlən göstərir. Dostoyevski realizmi sadəcə sosial şərait və hadisələrin təsvirindən daha dərin bir şəkildə ifadə edir. O, insan psixologiyasının və əxlaqi problemlərin mürəkkəbliyini, insanın daxili dünyasını realist təhlillərlə üzə çıxarır. Bu, onun əsərlərində psixoloji realizmin ən əhəmiyyətli xüsusiyyətidir. Dostoyevski insanın daxili ziddiyyətləri və əxlaqi problemləri ilə qarşı-qarşıya qalmasını təsvir edərək realizmi daha mürəkkəb və çoxşaxəli bir cərəyana çevirir. "Karamazov qardaşları" Dostoyevskinin psixoloji realizminin zirvəsidir. Bu əsərdə qardaşlar Dmitri, İvan və Aleksey Karamazov fərqli əxlaqi və fəlsəfi baxışlara sahibdirlər. Dostoyevski hər bir qardaşın daxili dünyasında yaşadığı mənəvi mübarizələri, yaxşılıq və pislik, inanc və şübhə, cəza və bağışlanma arasında olan ziddiyyətləri diqqətlə təsvir edir. Bu əsər realizmin insan psixologiyasını dərinləşdirən və sosial mühitlə qarşılıqlı əlaqədə təqdim edən ən vacib nümunələrindən biridir. Dostoyevski əsərlərində yalnız cəmiyyətin sosial strukturunu deyil həm də fərdin əxlaqi problemini və mənəvi mübarizəsini təhlil edir. Onun yazılarında fərdin cəmiyyətdəki yeri, əxlaq məsuliyyəti və insanın ruhu arasındakı qarşıdurmalar ön plana çıxır. 1861-ci ildə nəşr olunan "Ölü evdən qeydlər" əsəri də zəngin realizm və psixoloji aspekt baxımında dəyərli bir əsərdir. Əsər Dostoyevskinin Sibir həbsxanasında keçirdiyi illərin təcrübələrinə əsaslanır və burada realizm həm sosial şərtlərin, həm də insan psixologiyasının təsvirində özünü göstərir. Əsər yalnız sosial realizmin deyil, həm də psixoloji realizmin ən yaxşı nümunələrindən biridir. Dostoyevski əsərdə cəmiyyətin sosial ədalətsizliklərini və fərdin daxili psixoloji böhranlarını eyni anda təqdim edir. Bu əsər onun realizminin çoxqatlı və dərin yanaşmasını nümayiş etdirir.

Fyodor Dostoyevski XIX əsr rus realizminin istedadlı və unudulmaz nümayəndələrindən biri kimi ədəbiyyatda yalnız sosial məsələlərin deyil həm də insan psixologiyasının və əxlaq problemlərinin bədii əksini təqdim etmişdir. Onun yaradıcılığı realizmin ənənələrini genişləndirərək insanın daxili dünyasını və sosial mübarizəsini daha zəngin və çoxşaxəli bir şəkildə nümayiş etdirir. Dostoyevskinin əsərləri, təkcə XIX əsr rus ədəbiyyatının deyil, ümumiyyətlə dünya ədəbiyyatının ən dərin və mürəkkəb realist nümunələridir.

### Ədəbiyyat

1. F. Qaraoğlu. Tarixdə İz Buraxanlar: Fyodor Dostoyevski. Bakı Xəbər. 2018.
2. F. Dostoyevski. Seçilmiş əsərləri. II cild. Bakı, Şərq-Qərb. 2009. 744 səh.
3. S. Şərifova. Klassiklər və müasirlər söz müstəvisində. Bakı. Elm və təhsil, 2018. 568 səh.
4. R. Mirzəzadə. Bəşərin ölməz dühası, həqiqi insan aşiqi. Həftə içi. 2016

## KÜÇÜK YAŞLI ÖĞRENCİLERDE EKOLOJİK KÜLTÜRÜN OLUŞTURULMASI KİÇİKYAŞLI MƏKTƏBLİLƏRDƏ EKOLOJİ MƏDƏNİYYƏTİN FORMALAŞDIRILMASI

Sevinc Vəliyeva

Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu, Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru

Orcid: 0009-0000-0710-6324

Dünya, iklim değişikliği ve ekolojik krizle yüzleşiyor. Dünya yüzeyini korkunç felaketler bekliyor. Son zamanlarda dünyayı saran orman yangınları, depremler ve seller, bir alarm ziline dönüşüyor. İçme suyu kıtlığı, sıcaklıkların yüksek seviyelere çıkması, karbon gazının havayı kaplaması gibi durumlar kara bir geleceğin habercisidir. Küçük ada devletleri yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Ekolojik problemleri önlemek için tüm ülkeler bir araya gelmelidir. Savaşlara harcanan milyarlarca dolardan bir kısmı, iklim değişikliğinin düzenlenmesine ve ekolojik sorunların çözülmesine yönlendirilse, dünya tehlikelerden kurtulabilir.

Doğaya, ekolojiye özen göstermek, flora ve faunayı korumak sadece devletlerin değil, aynı zamanda her bir ülke vatandaşının borcudur. Birçok durumda çevreyi, nehirleri, çayırıları, parkları bazı insanlar tehlikeye atmaktadır. Ormanda ateş yakıp söndüğünden emin olmadan orayı terk eden, söndürülmemiş sigarayı her yere atan, nehirlere, göllere çeşitli atıklar atan, hayvanlara zalimce davranan, ağaçları kesen bazı insanlardır. Doğayı, flora ve faunayı devletlerle birlikte ülke vatandaşları da korumalıdır.

Bu yılın kasım ayında Bakü şehrinde düzenlenen COP29, iklim değişiklikleri ve ekolojik felaketlerin ortadan kaldırılmasına yönelik büyük çapta bir etkinlikti. Ayrıca finansal destek konularının çözülmesi de gündemdeydi. Bu tezde bahsedilen sorunların ortadan kaldırılmasına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Her ülkenin vatandaşı, ekolojik kültüre sahip olmalı, doğayı koruma faaliyetlerine katılmalıdır. Ekolojik sorunların çözülmesinde, doğanın korunmasında, ülkenin bitki ve hayvan dünyasına olan sevgi ve ilgi duygularının büyüyen nesle aşılmasında eğitim kurumlarının da önemli görevleri vardır.

Flora ve fauna ile yakından tanışmak, onların korunmasının önemini anlamak ve bu yönde etkili faaliyetlerde bulunmak için sınıf öğretmenleri, eğitimin prensiplerini kendi çalışmalarında, öğrencilerle olan ilişkilerinde rehber almalıdırlar. Aşağıdaki prensiplerin kullanılmasına tavsiye edilmektedir:

- Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yaşamla, barışçıl kalkınma ile ilişkilendirilmesi prensibi;
- Amaçsallık prensibi;
- Bitki ve hayvan dünyasına ilgi, sevgi ve özenli bir ilişkinin oluşturulması amacıyla sistemlilik ve süreklilik prensibi;
- Öğrencilerin yaş, bireysel ve cinsiyet özelliklerine dikkat edilmesi prensibi;
- İyimserlik prensibi;

- Saygı ve beklentilerde tutarlılıq prensibi;
- Beklentilerde birlik prensibi.

Küçük yaşlı öğrencilerde flora ve faunaya, doğaya ve onun eşsiz güzelliklerine ilgi, sevgi, özenli bir ilişki geliştirme talebinin oluşturulması işinin etkinliyinə ulaşmaq için ilkökul öğretmeninin eğitim yöntemlerinden de faydalanmaq mümkündür.

**Anahtar kelimeler:** öğrenci, fauna, flora, doğa, ekolojik eğitim

### **Xülasə**

Dünya iqlim dəyişikliyi, ekoloji böhranla üz-üzədir. Yer üzünü dəhşətli fəlakətlər gözləyir. Son zamanlar dünyanı ağzına alan meşə yanğınları, zəlzələ və daşqınlar həyəcan təbilidir. İcməli su qıtlığı, istiliyin yüksək həddə çatması, karbon qazının havanı bürüməsi və s. qara gündən xəbər verir. Kiçik ada dövlətləri yox olmaq təhlükəsindədir. Ekoloji problemlərin qarşısını almaq üçün bütün ölkələr bir araya gəlməlidir. Müharibələrə çəkilən milyardlarla xərcin bir qismi iqlim dəyişikliyinə nizamlanmasına, ekoloji problemlərin həllinə yönəlsə, dünya təhlükələrdən xilas olar.

Təbiətə, ekologiyaya qayğı göstərmək, flora və faunalı qorumaq təkəcə dövlətlərin deyil, eyni zamanda hər bir ölkə vətəndaşının borcudur. Bir sıra hallarda ətraf mühiti, çayları, çəmənlikləri, parkları ayrı-ayrı şəxslər təhlükə qarşısında qoyurlar.

Meşədə od qalayıb onun sönməsinə əmin olmadan oranı tərək edən, sönməmiş siqareti hara gəldi atan, çaylara, göllərə cürbəcür şeylər tullayan, heyvanlarla qəddar rəftar edən, ağacları qıran bəzi insanlardır. Təbiəti, flora və faunanı dövlətlərlə yanaşı ölkə vətəndaşları da qorunmalıdırlar.

Bu ilin noyabr ayında Bakı şəhərində keçirilmiş COP29 - iqlim dəyişiklikləri, ekoloji fəlakətlərin aradan qaldırılması problemlərinə həsr olunmuş son dərəcə irimiqyaslı tədbir idi. Həm də maliyyə dəstəyi məsələlərinin həlli nəzərdə tutulurdu.

Bu tezis haqqında danışılan problemlərin aradan qaldırılmasına dəstək rolunu oynayır.

Hər bir ölkənin vətəndaşı ekoloji mədəniyyətə yiyələnməli, təbiəti mühafizə fəaliyyətinə qoşulmalıdır.

Ekoloji problemlərin həllində, təbiətin mühafizəsi işində, ölkənin bitki və heyvanat aləminə rəğbət və məhəbbət hisslərinin böyüyən nəslə aşılmasında təhsil ocaqlarının üzərinə də mühüm vəzifələr düşür.

Flora və fauna ilə yaxından tanış olmaq, onların mühafizəsinin vacibliyini anlamaq və bu istiqamətdə səmərəli fəaliyyət göstərmək üçün sinif müəllimləri tərbiyənin prinsiplərini öz fəaliyyətlərində, şagirdlərlə işdə rəhbər tutmalıdırlar. Aşağıdakı prinsiplərdən istifadə məsləhət bilinir:

-təhsil-tərbiyə işlərinin həyatla, dinc quruculuq ilə əlaqələndirilməsi prinsipi;

-məqsədaydınlığı prinsipi;

-bitki və heyvanat aləminə rəğbət, məhəbbət və qayğılı münasibətin təşəkkül etdirilməsi məqsədilə sistemlilik, fasiləsizlik prinsipi;

- şagirdlərin yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərinə diqqətin yetirilməsi prinsipi;

-nikbinlik prinsipi;

-hörmət və tələbkarlıq prinsipi;

- tələblərdə vahidlik prinsipi.

Kiçikyaşlı məktəblilərdə flora və faunaya, təbiətə və onun əsrarəngiz gözəlliklərinə rəğbət, məhəbbət, sevgi və qayğıkeş münasibətə tələbatın formalaşdırılması işinin səmərəliliyinə nail olmaq üçün ibtidai sinif müəllimi tərbiyə metodlarının imkanlarından da faydalanmaq mümkündür.

**Açar sözlər:** şagird, fauna, flora, təbiət, ekoloji tərbiyə

## AZƏRBAYCANIN DÖVLƏTÇİLİK TARİXİNDƏ YENİ MƏRHƏLƏ. AZƏRBAYCAN XALQ CÜMHURİYYƏTİ.

İsmayilov Şahismayıl Namaz oğlu

Azərbaycan Dillər Universiteti, Azərbaycan Universiteti, Tarix üzrə fəlsəfə doktoru,  
dosent ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-7441-3575>

### Xülasə

Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (AXC), Azərbaycanın dövlətçilik tarixində yeni və mühüm bir mərhələni təmsil edir. 19-cu əsrin əvvəllərində Rusiya və İran tərəfindən bölünmüş və öz dövlətçiliyindən məhrum edilmiş Azərbaycan xalqı, 20-ci əsrin əvvəllərində milli oyanışa və azadlıq uğrunda mübarizəyə başlamışdır. Bu mübarizənin zirvəsi, 1918-ci il mayın 28-də AXC-nin elan edilməsi ilə qeyd olunmuşdur. AXC, Azərbaycanın mədəni və siyasi yüksəlişinin nəticəsi olaraq, dünya siyasi düzülüşünün yenidən qurulduğu dövrdə meydana gəlmişdir. AXC, Türk və müsəlman dünyasında ilk demokratik respublik olmuşdur. Bu respublika, öz müstəqilliyini qısa müddət ərzində olsa da, qonşu dövlətlərlə dostluq münasibətləri qurmağa və milli dövlətçilik ənənələrini bərpa etməyə çalışmışdır. AXC, 1920-ci il aprelin 28-də Sovet hakimiyyətinin qurulması ilə ləğv edilmişdir.

**Açar sözlər:** 28 may, Müstəqillik, Türk dünyası, Müsəlman dünyasında ilk demokratik respublika, AXC

### Giriş

Bəşəriyyət tarixinin ən dəhşətli və ən qanlı hərbi-feodal müstəmləkə rejimi olan Çar Rusiyası da Azərbaycan xalqının dövlətçilik ənənələrini məhv edə bilmədi. Əsarət altına salınmış türk-müsəlman xalqlarının milli mənlük şüurunu və qədim dövlətçilik ənənələrini məhv etmək siyasəti yeridən Rusiya imperiyası Cənubi Qafqazı bu siyasətin ən dəhşətli qanlı qırğın meydanına çevirmişdi. Bu qəddar siyasətin son məqsədi Cənubi Qafqazı Azərbaycanın türk-müsəlman əhalisindən "təmizləmək", bundan sonra İran və Türkiyəni aradan qaldıraraq rahatca isti dənizlərə çıxmaq, bununla da Rusiyanın tarixi arzusuna — Hindistana yetişmək niyyətinə nail olmaq idi. Məhz bu məqsədlə də bir tərəfdən imperiyanın ayrı-ayrı yerlərindən Azərbaycan ərazisinə müxtəlif mənşəli xristian əhali köçürülüb gətirilir, digər tərəfdən də yerli əhalinin xristianlaşdırılması və ruslaşdırılması siyasəti yeridilirdi. Daha dəhşətli isə bu idi ki, həmin qanlı siyasəti daha uğurla həyata keçirmək üçün erməni-müsəlman qırğınları törədilirdi. Ölkənin şimal-qərb hüduqlarında isə Azərbaycan və gürcü xalqları arasına nifaq salmaq siyasəti yeridilirdi. Bir sözlə, Azərbaycan Çar Rusiyasının milli-müstəmləkəçilik siyasətinin ən dəhşətli sınaq meydanına çevrilmişdi. Buna görə də bütün Rusiya imperiyası ərazisində məhz qədim dövlətçilik ənənələrinə malik olan Azərbaycan çarizmin qəddar milli-müstəmləkə rejiminə qarşı milli müqavimət hərəkatının əsas mərkəzinə çevrildi. İdarə olunmağa deyil, idarə etməyə vərdiş etmiş Azərbaycan xalqı özünün qabaqcıl ziyalılarının başçılığı altında bütün Rusiyanın türk-müsəlman xalqlarının milli azadlıq hərəkatının önünə keçdi. 1917-ci ildə Rusiyada baş vermiş Fevral inqilabı nəticəsində çar devrildi. Bununla da Rusiyada monarxiyaya son qoyuldu. Ölkədə çarizmin məzlum vəziyyətə saldığı xalqların milli hərəkatı başlandı. 1918-ci il mayın 28-də Məhəmməd Əmin Rəsulzadənin başçılığı altında Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (1918–1920) – müsəlman Şərqiində ilk dünyəvi demokratik dövlət yaradıldı. Bu respublika azərbaycanlıların tarixi yaddaşında Azərbaycan dövlətçiliyinin ilk təcrübəsi kimi iz qoymuşdur.

## Nəticə

1918 - ci il Mayın 28-də Həsən bəy Ağayevin sədrliyi ilə Azərbaycan Milli Şurasının tarixi iclası keçirildi.

İstiqlal Bəyannaməsi bütün türk-müsəlman dünyasında, ümumiyyətlə bütün Şərqdə, ilk dəfə olaraq Azərbaycanda ən demokratik respublika idarə üsulunun — parlamentli respublikanın yaradılacağından xəbər verirdi. Azərbaycan Milli Şurasının İstiqlal Bəyannaməsində deyilirdi: Həmin iclasda iştirak edən Həsən bəy Ağayev (sədr), Mustafa Mahmudov (katib), Fətəli xan Xoyski, Xəlil bəy Xasməmmədov, Nəsib bəy Usubbəyov, Mir Hidayət Seyidov, Nəriman bəy Nərimanbəyov, Heybət Qulu Məmmədbəyov, Mehdi bəy Hacınski, Əli Əskər bəy Mahmudbəyov, Aslan bəy Qardaşov, Sultan Məcid Qənizadə, Əkbər Ağə Şeyxülislamov, Mehdi bəy Hacıbababəyov, Məmməd Yusif Cəfərov, Xudadat bəy Məlik-Aslanov, Rəhim bəy Vəkilov, Həmid bəy Şahtaxtinski, Firidun bəy Köçərlinski, Camo bəy Hacınski, Şəfi bəy Rüstəmbəyov, Xosrov Paşa bəy Sultanov, Cəfər Axundov, Məhəmməd Məhərrəmov, Cavad Məlik-Yeqanov və Hacı Molla Səlim Axundzadə Azərbaycanın İSTİQLAL BƏYANNAMƏSİNİ qəbul etdilər.

1. Bu gündən etibarən Azərbaycan xalqı hakimiyyətə malik olduğu kimi, Cənub-Şərqi Zaqafqaziyani əhatə edən Azərbaycan da tam hüquqlu müstəqil bir dövlətdir.
2. Müstəqil Azərbaycan dövlətinin idarə forması Xalq Cümhuriyyətidir.
3. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti bütün millətlərlə, xüsusilə qonşu olduğu millətlər və dövlətlərlə mehriban münasibətlər yaratmaq əzmindədir.
4. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti milliyyətindən, məzhəbindən, sinfindən, silkindən və cinsindən asılı olmayaraq öz sərhədləri daxilində yaşayan bütün vətəndaşlarına siyasi hüquqlar və vətəndaşlıq hüququ təmin edir.
5. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti öz ərazisi daxilində yaşayan bütün millətlərin sərbəst inkişafı üçün geniş imkanlar yaradır.
6. Müəssislər Məclisi toplanıncaya qədər Azərbaycanın başında xalqın seçdiyi Milli Şura və Milli Şura qarşısında məsuliyyət daşıyan Müvəqqəti Hökumət durur.

Azərbaycan Milli Şurası həmin iclasında, eyni zamanda bitərəf Fətəli xan Xoyskinin başçılığı ilə Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin ilk Müvəqqəti Hökumətinin tərkibini də təsdiq etdi. İlk Müvəqqəti Hökumət bu tərkibdə idi:

Fətəli xan Xoyski - Nazirlər Şurasının sədri və Daxili İşlər naziri

Xosrov Paşa bəy Sultanov - Hərbi nazir

Məmməd Həsən Hacınski - Xarici İşlər naziri

Nəsib bəy Usubbəyov - Maliyyə naziri və Xalq Maarif naziri

Xəlil bəy Xasməmmədov - Ədliyyə naziri

Məmməd Yusif Cəfərov - Ticarət və Sənaye naziri

Əkbər Ağə Şeyxülislamov - Əkinçilik naziri və Əmək naziri

Xudadat bəy Məlik-Aslanov - Yollar naziri və poçt -teleqraf naziri

Camo bəy Hacınski - Dövlət nəzarətçisi

Beləliklə, Birinci Dünya müharibəsinin gedişində və Romanovlar mütləqiyyətinin devrilməsi nəticəsində yaranmış çox mürəkkəb bir tarixi şəraitdə Azərbaycanın şimal torpaqlarında dövlətçilik ənənələrimiz yenidən, özü də bu dəfə parlamentli respublika formasında dirçəldi.

Gənc Azərbaycan dövləti son dərəcə mürəkkəb daxili və beynəlxalq şəraitdə doğulmuşdu. Bakıda hakimiyyəti S.Şaumyanın başçılıq etdiyi daşnak-bolşevik güruhu ələ keçirmiş və Azərbaycanın türk-müsəlman əhalisinə qarşı dəhşətli soyqırımına başlamışdı. Çar generalları tərəfindən silahlandırılmış erməni quldur dəstələri Şərqi Anadolunun və Qərbi Azərbaycanın türk-müsəlman əhalisinə qarşı qanlı qırğını — soyqırımını davam etdirirdilər. Azərbaycan xalqının cəlladları olan Şaumyan və Andronik əlbir fəaliyyət göstərirdilər. Azərbaycan xalqı fiziki cəhətdən məhv edilmək təhlükəsi qarşısında idi. Neft Bakısını ələ keçirməyə çalışan xarici qüvvələr arasındakı rəqabət sona çatmaqda və bütün Cənubi Qafqaz üçün yeni təhlükə — bolşevik Rusiyasının təcavüzü təhlükəsi yaxınlaşmaqda idi. Azərbaycan xalqı öz tarixinin ağır yolayrıcında qalmışdı: ya Milli qurtuluş, ya da ki, məhv edilərək Cənubi Qafqazın etnik-siyasi xəritəsindən tamamilə silinib götürülmək. Azərbaycanı müstəqil dövlət elan etmiş Cümhuriyyət xadimləri məhz belə bir tarixi şəraitdə çaşqın vəziyyətə düşmüş və çıxış yolu tapa bilməyən xalqın önünə keçdi.

1918-ci il iyunun 16-da Milli Şura və hökumət özünün fəaliyyət mərkəzini Gəncəyə köçürdü. Ölkədə yaranmış real vəziyyəti nəzərə alan Azərbaycan Milli Şurası iyunun 17-də Gəncədə iki mühüm qərar qəbul etdi: öz fəaliyyətini müvəqqəti olaraq dayandırdı; bütün hakimiyyəti (həm qanunvericilik, həm də icra hakimiyyətini) Müəssislər Məclisi çağırılanadək F.Xoyskinin sədrliyi ilə yaradılmış yeni — ikinci Müvəqqəti hökumətə həvalə etdi.

Hökumətin tərkibi belə idi: Nazirlər Şurasının sədri — Fətəli xan Xoyski; nazirlər — Məmməd Həsən Hacinski, Nəsim bəy Usubbəyov, Əlimərdan bəy Topçubaşov, Behbud Ağa Cavanşir, Xəlil bəy Xasməmmədov, Xosrov Paşa bəy Sultanov, Xudadat bəy Rəfibəyov, Xudadat bəy Məlik-Aslanov, Ağa Aşurov, Əbdül Əli bəy Əmircanov, Musa bəy Rəfiyev.

Azərbaycan Milli Şurası çətinliklə əldə olunmuş istiqlalın itirilməsindən ehtiyat edərək o zaman həm də qərara almışdı ki, qısa müddət ərzində Müəssislər Məclisi çağırılmalıdır və o vaxta qədər F.Xoyski hökuməti hakimiyyəti öz əlində saxlamalı, heç kimə güzəştə getməməlidir. Azərbaycan Milli Şurası, eyni zamanda F.Xoyski hökumətinin hüquq və səlahiyyətlərini də konkret şəkildə müəyyənləşdirmişdi. Hökumət Azərbaycanın dövlət müstəqilliyini, mövcud siyasi azadlıqları ləğv edə bilməzdi və aqrar məsələ, həmçinin bunun kimi digər mühüm məsələlər barədə inqilabi qanunları dəyişdirmək hüququna malik deyildi. Qalan məsələlərdə isə hökumətə müstəqil hərəkət etmək səlahiyyəti verilirdi. Müvəqqəti hökumət altı aydan gec olmayaraq Müəssislər Məclisi çağırılmalı idi. Beləliklə, Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin ilk Parlamenti — Azərbaycan Milli Şurası özünün ilk addımlarını atmağa başladı. Azərbaycan Milli Şurasının 1918-ci il mayın 27-dən iyunun 17-dək davam edən və cəmi 20 gün sürən ilk fəaliyyəti dövründə cəmi 7 iclası keçirildi və bu iclaslarda başlıca olaraq iki mühüm qərar qəbul edildi: birincisi — Azərbaycanın istiqlalı elan olundu və İstiqlal bəyannaməsi qəbul edildi; ikincisi — Gəncədə Fətəli xan Xoyski başda olmaqla ilk Azərbaycan hökumətini formalaşdırdı və 1813-cü ildən sonra ilk dəfə olaraq Azərbaycanın müstəqil idarə olunmasına başlandı. 1918-ci il iyunun 17-də hakimiyyətə gələn F.Xoyskinin başçılıq etdiyi Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti hökuməti çox ağır bir beynəlxalq və daxili şəraitdə, faktiki olaraq, soyqırım taleyi yaşayan Azərbaycan xalqını tarixin ən ağır qanlı burulğanından çıxarmaq məsuliyyətini öz üzərinə götürməli oldu. Təcili olaraq müstəqil Azərbaycanın dövlət quruculuğuna başlandı. Hökumət yaranmış vəziyyətdən çıxmaq üçün ilk gündən qəti tədbirlərə əl atdı. İyunun 19-da bütün Azərbaycan ərazisində hərbi vəziyyət elan olundu. İyunun 24-də qırmızı parça üzərində ağ aypara və ağ səkkizguşəli ulduz təsvir olunan bayraq azad Azərbaycanın dövlət rəmzlərindən



biri kimi qəbul olundu. İyunun 26-da Müsəlman hərbi korpusu ayrıca Azərbaycan Korpusuna çevrildi və həmin korpusun komandirinə general rütbəsi verildi. Diviziya komandiri səlahiyyətlərinə malik olan Azərbaycan Korpusunun komandiri hökumətin xüsusi tapşırığını yerinə yetirməyə başladı ki, bu da faktiki olaraq Azərbaycan silahlı qüvvələrinin yaradılması demək idi. İyunun 27-də Azərbaycan-türk dili dövlət dili elan olundu. Dövlət quruculuğu daha da genişləndirildi. Türkiyədən dərslilər gətirmək və müəllimlər dəvət etmək barədə qərar qəbul olundu. Məktəblər milliləşdirildi. Yeni müəllim kursları və məktəblər açıldı. Yelizavetpol və Karyagin tarixi adları bərpa olunaraq yenidən Gəncə və Cəbrayıl adlandırıldı. Milli orduya səfərbərlik keçirildi. İyul ayının 15-də Fövqəladə Təhqiqat Komissiyası yaratmaq barədə qərar qəbul olundu. Komissiya Birinci Dünya müharibəsi dövründə bütün Cənubi Qafqaz ərazisində türk-müsəlman əhaliyə qarşı törədilən soyqırımı vəhşiliklərini və onların əmlakının talan olunması məsələlərini araşdırıb cinayətkarları məhkəmə məsuliyyətinə cəlb etməli idi. Hökumətin bu qərarı ilə, əslində, müstəqil Azərbaycanın Milli Təhlükəsizlik sisteminin yaradılmasının əsası qoyuldu. Bundan əlavə, hökumətin nəzarəti altında olan ərazidə vəziyyəti sabitləşdirmək, nəqliyyat, poçt-teleqraf rabitəsi yaratmaq üçün də bir sıra mühüm tədbirlər görüldü. Avqustun 11-də hərbi mükəlləfiyyət haqqında qərar qəbul olundu. Avqustun 23-də Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin vətəndaşlığı haqqında fərman verildi. Lakin F.Xoyski hökumətinin başlıca vəzifəsi ölkənin bütün ərazisində Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin hakimiyyətini bərqərar etmək, Bakını və onun ətraflarını Azərbaycan xalqının düşmənlərindən təmizləmək idi. 1918-ci il sentyabrın 15-də ağır döyüşlərdən sonra Qafqaz İslam Ordusu Azərbaycan xalq könüllü dəstələrinin köməyi ilə Bakını azad etdi. Şəhər S.Şaumyanın bolşevik-daşnak rejimindən sonra hakimiyyəti ələ keçirmiş menşevik-daşnak tör-töküntülərindən - "Sentrokaspi diktaturası"ndan təmizləndi. 1918-ci il sentyabrın 17-də F.Xoyski kabinetinin təşkilindən üç ay sonra Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti hökuməti Bakıya köçdü. Bakı paytaxt elan olundu. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin hakimiyyət dairəsi genişləndi. Noyabrın 9-da Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin dövlət bayrağı üzərində aypara və səkkizguşəli ulduz təsviri olan üçrəngli bayraqa əvəz olundu. İctimai-siyasi, iqtisadi və mədəni həyatın müxtəlif sahələrində quruculuq işləri daha da genişləndirildi. Parlamentli respublika idarəçiliyinin hüquqi norma və qaydalarına sadıq qalan F.Xoyski hökuməti, eyni zamanda, Müəssislər Məclisinin çağırılması üçün hazırlıq görməyə başladı. Bu məqsədlə xüsusi komissiya yaradıldı: Milli Şuranın 1918-ci il 17 iyun tarixli qərarından hələ 6 ay keçməməsinə baxmayaraq, daha doğrusu hökumətin təkbəşinə hakimiyyəti davam etdirmək səlahiyyəti olduğu halda, F.Xoyskinin təşəbbüsü və müraciətinə əsasən 1918-ci il noyabrın 16-da Azərbaycan Milli Şurası yenidən fəaliyyətə başladı. Hökumətin sədri F.Xoyskinin təklifi ilə Azərbaycan Milli Şurası Müəssislər Məclisi çağırmaq işini öz üzərinə götürdü. Azərbaycan Milli Şurasının 1918-ci il noyabrın 19-da M. Ə.Rəsulzadənin sədrliyi ilə keçirilən iclasında Azərbaycan Parlamentçiliyi tarixinin çox mühüm qərarları qəbul olundu. O zaman Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin fəvqəladə dərəcədə çətin və mürəkkəb şəraitdə fəaliyyət göstərməsinə baxmayaraq Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti son dərəcə demokratik inkişaf yolu tutdu. 19 noyabr tarixli həmin iclasda qeyd olundu ki, Azərbaycanın əhalisi yalnız azərbaycanlılardan ibarət olmadığı üçün Azərbaycan Milli Şurasında qeyri millətlər də təmsil olunmalıdır, daha doğrusu Azərbaycan ərazisində yaşayan bütün millətlər parlamentdə təmsil olunmalıdır. Azərbaycan Milli Şurası ölkə əhalisinin (2 mln. 750 min nəfər) hər 24 min nəfərinə 1 nəfər nümayəndə hesabı ilə 120 nəfərdən ibarət olmalı idi. Onlardan 80 nəfər müsəlmanları, 21 nəfər erməniləri, 10 nəfər rusları, 1 nəfər almanları və 1 nəfər yəhudiləri təmsil etməli idi. Sayları çox az olduğu üçün, parlament seçkilərində iştirak etmək hüquqları olmadığı halda, gürcülər və polyaklar da hərəsinə bir deputatla parlamentdə təmsil olunmalı idilər. Azərbaycan Milli Şurasının 19 noyabr 1918-ci il tarixli iclasının qərarına əsasən hələ 1917-ci ilin sonlarında Ümumrusiya Müəssislər Məclisinə seçilmiş 44 nəfər türk-müsəlman nümayəndə birbaşa yeni

yaradılacaq parlamentin tərkibinə daxil edilirdi. Müsəlmanlardan qalan 36 deputat və başqa millətlərin nümayəndələri yenidən seçilməli idi. Yeni Parlamentin formalaşdırılması 1918-ci il dekabrın 3-də başa çatdırılmalı idi. Göründüyü kimi, 1918-ci ilin Mart soyqırımından hələ vurtut yarım il keçməsinə baxmayaraq Azərbaycan parlamentində 21 nəfər erməni nümayəndəsinin iştirakına yol açılırdı. O zamankı tarixi şəraitdə atılan bu addım Azərbaycan xalqının demokratik təbiətinə, insan haqlarına nə qədər dərin hörmətlə yanaşmasına parlaq sübutdur. Parlament demokratiyamızın bu parlaq faktı M.Ə. Rəsulzadənin yeni parlamentin çağırılması ilə bağlı olaraq 1918-ci il noyabrın 29-da xalqa etdiyi müraciətdə də əks olunmuşdu: "... bizə fəlakət və səfələtdən başqa bir şey verməyən ədavət və ixtilafı bir tərəfə qoyaq. Tarix hamımızı bir yerdə yaşamaq məcburiyyətində qoyub. Yeni başlayan həyatın təbii məşəqqətlərini asanlıqla çəkmək üçün yaşayışımızı aqıl və insani əsaslar üzərində quraq, bir-birimizi sevak, ehtiram edək. Milli və məzhəb fərqlərinə baxmayaraq, bütün Azərbaycan vətəndaşları bir vətənin övladlarıdır. Ümumi vətəndə müştərək həyatlarını qurmaq və öz səadətlərinə birlikdə yetişmək üçün onlar bir-birlərinə əl uzatmalı və yardım etməlidirlər". M.Ə. Rəsulzadə Azərbaycan əhalisinə müraciətdə bildirirdi ki, azlıqda qalan millətlərin və məmləkətin vilayətlərinin də nümayəndələri təmsil olunacaq yeni parlament yurdumuzun sahibi olacaq, onun müqəddəratını həll, hökumətini təşkil və mənafeyini müdafiə edəcək. 1918-ci il dekabrın 7-də saat 13-də H.Z. Tağıyevin qızlar məktəbinin binasında (hazırda Füzuli adına Əlyazmalar İnstitutunun yerləşdiyi bina) Azərbaycan Parlamentinin təntənəli açılışı oldu. Bu, bütün müsəlman şərqində o dövrün ən demokratik prinsipləri əsasında formalaşdırılmış ilk parlament idi. Parlamentin açılışında Azərbaycan Milli Şurasının sədri M.Ə. Rəsulzadə geniş təbrik nitqi söylədi. "Müsəvat" fraksiyasının təklifi ilə Əlimərdan bəy Topçubaşov parlamentin sədri, Həsən bəy Ağayev isə onun birinci müavini seçildi. Paris sülh konfransına yola düşmüş Ə. Topçubaşov səfərdə olduğu üçün parlamentin fəaliyyətinə H. Ağayev rəhbərlik etdi. Parlamentin ilk iclasındaca F. Xoyski hökumətinin istefası qəbul edildi və yeni hökumətin təşkil olunması qərara alındı. Yeni hökumətin təşkili yenidən F. Xoyskiyə tapşırıldı. 1918-ci il dekabrın 26-da F. Xoyski parlamentdə öz proqramı ilə çıxış etdi və yeni hökumətin tərkibini təsdiq olunmağa təqdim etdi. Parlament hökumətin proqramını qəbul etdi və F. Xoyskinin təşkil etdiyi hökumətə etimad göstərdi. Azərbaycan Parlamentinin fəaliyyətə başladığı dövrdəki tariximizin çox mühüm ibrət dərslərindən biri də budur ki, Cümhuriyyət xadimlərinin, bütün xalqımızın ilk Azərbaycan Parlamentində ermənilərə 21, rüslərə isə 10 yer ayırmasına baxmayaraq, onlar Parlamentin açılışında iştirak etmədilər. Bakıda fəaliyyət göstərən Rus Milli Şurası Azərbaycanın öz müstəqilliyini elan etməsilə "Vahid və bölünməz Rusiya"nın parçalanmasına yol açdığı üçün "Azərbaycanın Rusiyadan ayrılması faktını tanımadı" və Azərbaycan Parlamentini baykot etmək barədə qərar qəbul etdi. Lakin Azərbaycanda yaşayan rus-slavyan əhalisinin təzyiqi ilə sonralar Rus Milli Şurası həmin qərarı ləğv etməyə məcbur oldu. Həmin dövrdə Azərbaycanın müstəqilliyi ilə barışa bilməyən ermənilər də Rus Milli Şurasını müdafiə etdilər və iki aydan çox müddət ərzində Parlamentin iclaslarında iştirak etmədilər. Parlamentə qatıldıqdan sonra isə həmişə Azərbaycan dövlətçiliyinə xəyanət mövqeyindən çıxış etdilər. Bundan əlavə, ölkədə ali hakimiyyəti öz əlində cəmləşdirmiş və sayı 100 nəfərə çatmayan Parlamentdə 11 fraksiya və qrupun fəaliyyət göstərməsi də olduqca mürəkkəb daxili və beynəlxalq şəraitdə müstəqil dövlət quruculuğuna ciddi əngəl törədirdi. Ayrı-ayrı fraksiya və qruplar bir çox hallarda özlərinin məhdud fraksiya və qrup mənafelərini ümummillə mənafedən üstün tuturdular. Məsələn, Parlamentin sosialist bloku "yoxsulların mənafeyini müdafiə etmək" pərdəsi altında, müntəzəm olaraq, Azərbaycanın Sovet Rusiyasına birləşdirilməsini təbliğ etmiş, Sovet Rusiyasında diplomatik nümayəndəlik açılması barədə qərar qəbul edilməsinə nail olmuş, nəhayət, Qızıl Ordunun ölkəyə müdaxiləsinə tərəfdar çıxmışdı ki, bu da mahiyyətcə Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinə qarşı pozuculuq işi aparmaqdan başqa bir şey deyildi. Bununla belə, Azərbaycan Xalq

Cümhuriyyətinin Parlamenti öz fəaliyyəti ərzində, o cümlədən 17 aylıq aramsız fəaliyyəti dövründə həyata keçirdiyi müstəqil dövlət quruculuğu təcrübəsi ilə, qəbul etdiyi yüksək səviyyəli qanunvericilik aktları və qərarları ilə Azərbaycan dövlətçiliyi tarixində, xüsusən də parlament mədəniyyəti tarixində dərin və zəngin iz qoymuşdur. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti dövründə parlamentçilik tariximiz iki dövrə ayrılır: Birinci dövr - 1918-ci il mayın 27-dən noyabrın 19-dək davam etmişdir. Bu altı ay ərzində Azərbaycan Milli Şurası adı ilə fəaliyyət göstərən və 44 nəfər müsəlman-türk nümayəndədən ibarət olan ilk Azərbaycan Parlamenti çox mühüm tarixi qərarlar qəbul etmişdir. İlk Parlamentimiz 1918-ci il mayın 28-də Azərbaycanın müstəqilliyini elan etmiş, ölkənin idarə olunmasını öz üzərinə götürmüş və tarixi İstiqlal bəyannaməsini qəbul etmişdir. Azərbaycan Milli Şurasının o zaman çox mürəkkəb və həlledici bir tarixi məqamda Tiflisdə-Qafqaz canişininin iqamətgahında elan etdiyi İstiqlal bəyannaməsi Azərbaycan demokratiyası və parlamentarizm ənənələri tarixinin ən parlaq hüquqi sənədi olaraq bu gün də öz tarixi və praktiki əhəmiyyətini saxlamaqdadır. Milli Şura dövründə Azərbaycan Parlamentinin təsis toplantısı ilə birlikdə cəmi 10 iclası keçirilmişdir. İlk iclas 1918-ci il mayın 27-də Tiflisdə, son iclas 1918-ci il noyabrın 19-da Bakıda keçirilmişdir. Mayın 27-də Azərbaycan Milli Şurası təsis olunmuş, iyunun 17-də isə fəaliyyətini müvəqqəti dayandıraraq, 6 aydan gec olmayaraq Müəssislər Məclisi çağırılmaq şərti ilə, bütün qanunverici və icraedici hakimiyyəti Müvəqqəti hökumətə vermişdir. Xalq Cümhuriyyəti hökuməti 1918-ci il sentyabrın 17-də Bakıya köçdükdən sonra Azərbaycan Milli Şurası noyabrın 16-da öz fəaliyyətini yenidən bərpa etmişdir. Noyabrın 19-da Azərbaycan Milli Şurası həmin il dekabrın 3-də Müəssislər Məclisinin-geniş tərkibli Azərbaycan Parlamentinin çağırılması haqqında qanun qəbul etdi və öz fəaliyyətini dayandırdı. Beləliklə, Azərbaycan Parlamenti öz fəaliyyətinin bu dövründə, daha doğrusu, Milli Şura dövründə Tiflisdə, Gəncədə və Bakıda fəaliyyət göstərmişdir. 1919–1920-ci illərdə dərin siyasi və sosial-iqtisadi böhran yaşayan Azərbaycanda daxili siyasi vəziyyət gərgin idi: ölkənin qəzalarında müxtəlif siyasi və sosial qruplar arasındakı silahlı münaqişələr baş verirdi. Eyni zamanda, 1918-ci ildə Sovet hakimiyyətinin dağılması anından etibarən, yeraltı cəmiyyətlərdə müxtəlif siyasi partiyalar və sosialist oriyentasiyalı təşkilatlar fəaliyyət göstərirdi. Onlar siyasi məqsədlərinə nail olmaq üçün 1920-ci ilin fevralında AK(b)P ilə birləşdi. 1920-ci ilin aprelində XI Qırmızı Ordu Şimali Qafqazdakı Könüllü ordunu məğlub edərək, Azərbaycanla sərhədə yaxınlaşdı. Azərbaycan bolşevikləri aprelin 26-dan 27-sinə keçən gecəsində başlayan silahlı üsyanlara hazırlaşdılar. Bakıda baş verən üsyanla paralel olaraq, bir sıra sovet zirehli qatarlar Azərbaycanla sərhədi keçdi və düşmən arxasında uğurlu dərin basqın etdi. Bolşeviklər paytaxtın ən əhəmiyyətli obyektlərinə nəzarəti qurduqdan sonra hakimiyyətin təslim edilməsi haqqında Azərbaycan hökumətinə və parlamentinə ultimatum təqdim etdi. Fövqəladə toplantıda məclis Azərbaycan Kommunist Partiyasına hakimiyyəti vermək üçün səs verdi. Ölkə daxilində daxil olan XI Qırmızı Ordunun hərbi dəstəyi ilə yeni hökumət qısa müddət ərzində Azərbaycanın qalan hissəsini də nəzarəti altına aldı. Bu hadisələrin əsas nəticəsi Azərbaycanda Sovet hakimiyyətinin qurulması (Kommunist Partiyasının rəhbərliyi ilə) və müstəqil Azərbaycan Sovet Sosialist Respublikasının elan edilməsi idi. Və Azərbaycan SSR 1922-ci ilə qədər müstəqil bir dövlət kimi fəaliyyət göstərdi.

Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin əldə etdiyi bəzi uğurlar:

- Qadınlara səsvermə hüququ verilməsi, Azərbaycanı dünyada bu hüququ verən ilk ölkələrdən biri və ilk müsəlman çoxluğuna sahib ölkə etmişdir.
- Universal səsvermə hüququna əsaslanan parlamentin qurulması.
- Demokratik dövlət quruluşu, iqtisadiyyat, mədəniyyət, təhsil, ordu təşkilatı və digər sahələrdə əldə edilmiş uğurlar.

Ədəbiyyat siyahısı

1. "Azərbaycan Demokratik Cümhuriyyətinin 100 illiyini qeyd edir" - [Report.az](<https://report.az/az/domestic-politics/azerbaijan-marks-100th-anniversary-of-azerbaijan-democratic-republic/>)
2. "İlk Azərbaycan Demokratik Respublikasının 106-cı ildönümünün qeyd edilməsi haqqında" - [Caliber.az](<https://caliber.az/az/post/243454/>)
3. "Azərbaycan Demokratik Respublikası" - [preslib.az](<https://axc.preslib.az/en>)
4. "Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti" - [Wikipedia]([https://az.wikipedia.org/wiki/Azerbaijan\\_Democratic\\_Republic](https://az.wikipedia.org/wiki/Azerbaijan_Democratic_Republic))
5. "Azərbaycanın böyük nailiyyətləri" - [irs-az.com](<https://irs-az.com/new/files/2018/229/2792.pdf>)
6. <https://azerbaijan.az/related-information/143>
7. Aydın Balayev, Azərbaycan Cümhuriyyətinin doğuşu (1917-1918- ci illər milli mücadiləsi)

**A SYSTEMATIC REVIEW OF GRADUATE THESES ON LANGUAGE AND  
COMMUNICATION SKILLS OF INDIVIDUALS WITH MENTAL DISABILITIES  
ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP OLAN BİREYLERİN DİL VE İLETİŞİM  
BECERİLERİNE YÖNELİK YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN SİSTEMATİK  
OLARAK İNCELENMESİ**

**Ayşe SEVİNÇ<sup>1</sup>, Raziye ERDEM<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim, 0009-0004-7642-7307

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim, 0000-0001-7631-1575

**Özet**

Dil, bireyler arasında sözlü veya görsel işaretler aracılığıyla ortak anlam oluşturmayı sağlayan bir sistemdir. Bu sistemin etkili kullanımı, bireyler arası iletişimi mümkün kılarken, bağlama uygun gerçekleşmemesi etkileşimi olumsuz yönde etkilemekte olup iletişimin uygun bağlamda gerçekleşebilmesi için bireylerin dil becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu süreçte bilişsel beceriler, dil gelişiminin temel koşulu olup önemli bir rol oynamaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireyler, yetersizliğin derecesine bağlı olarak bilişsel becerilerde sınırlılıklar yaşayabilmektedir. Bu sınırlılıklara eşlik eden diğer sınırlılıklardan özellikle dil ve iletişim sorunları bu bireylerde yaygın olarak gözlemlenmektedir. Bu durum, dil gelişimi ile ilgili daha derinlemesine inceleme yapılmasını ve bireylerin ihtiyaçlarına yönelik müdahale programlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu çalışma, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tezleri sistematik bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında YÖK Tez veri tabanında belirlenen 12 anahtar kelime ile tarama yapılmış çalışma tespit edilmiştir. Çalışmaların seçiminde belirlenen kriterler doğrultusunda; 1983-2024 yılları arasında yayımlanmış, lisansüstü düzeyde olan, zihinsel yetersizliği bulunan bireylere yönelik gerçekleştirilen ve örnekleminde bu bireylerin yer aldığı, dil ve iletişim becerilerine odaklanan, içeriğine ulaşılabilir tezler değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmanın bulgularında, seçilen tezlerin üniversite, yayın yılı, çalışma alanı, araştırma yöntemi ve modeli, katılımcıların özellikleri, ele alınan konu ve kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Bulgular doğrultusunda, zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik araştırmalarda kullanılan yöntemlerin eğilimleri, çalışma alanlarının dağılımı ve veri toplama süreçleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Elde edilen veriler, özel eğitim alanındaki araştırma eksiklerini belirlemeye katkı sağlarken, gelecekte yapılacak çalışmalar için yönlendirici olma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, çalışma bulguları özel eğitim alanındaki diğer literatür sonuçları bağlamında tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** özel eğitim, zihinsel yetersizliği olan birey, dil becerileri, dil bileşenleri, dil ve iletişim

**Abstract**

Language is a system that enables individuals to create common meaning through verbal or visual signs. While the effective use of this system makes communication between individuals possible, the lack of contextualization negatively affects the interaction, and individuals need to have language skills in order for communication to take place in the appropriate context. In this process, cognitive skills are the basic condition for language

development and play an important role. Individuals with intellectual disabilities may experience limitations in cognitive skills depending on the degree of disability. Among other limitations that accompany these limitations, language and communication problems are commonly observed in these individuals. This situation necessitates a more in-depth examination of language development and the development of intervention programs for the needs of individuals.

This study aims to systematically examine the postgraduate theses on language and communication skills of individuals with intellectual disabilities. Within the scope of the research, 12 studies were identified by searching with 12 keywords determined in the YÖK Thesis database. In line with the criteria determined in the selection of the studies; theses published between 1983 and 2024, at postgraduate level, focusing on language and communication skills, focusing on individuals with intellectual disabilities and including these individuals in the sample, and whose content was accessible were included in the evaluation. In the findings of the study, the university, year of publication, field of study, research method and model, characteristics of the participants, the topic addressed and the data collection tools used were examined. In line with the findings, the trends of the methods used in research on language and communication skills of individuals with intellectual disabilities, the distribution of study areas and data collection processes were discussed comparatively. While the data obtained contributes to identifying research gaps in the field of special education, it has the potential to be a guide for future studies. In this context, the findings of the study were discussed in the context of other literature in the field of special education.

**Keywords:** special education, individuals with intellectual disabilities, language skills, language components, language and communication

## 1. Giriş

Dil, toplumu oluşturan bireyler arasında sözlü veya görsel işaretlerden oluşan ortak anlaşmaya dayalı sistemdir (TDK, 2025). Bu sistemin kullanılmasıyla bireyler arasındaki iletişimi kolaylaşmaktadır (Sarı vd., 2019). İletişimin uygun bağlamda gerçekleşmemesi insanlar arasındaki etkileşimi önemli ölçüde etkilemektedir (Açık, 2022). Bilişsel beceriler ise bu aşamada önem arz etmekte olup dil becerilerinin kazanılması için gereken koşuldur (Açık, 2022). Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler yetersizlikten etkilenme derecesine göre; bilişsel beceriler başta olmak üzere sosyal becerilerde, özbakım becerilerinde, konuşma ve dil becerilerinde sınırlılık yaşayabilmektedir (DSM-V, 2013). Bu sınırlılıklardan dil, konuşma ve iletişim problemleri zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerde sıklıkla görülmektedir (Açık, 2022).

Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler dil ve konuşma anlamında; dili geç edinme, tipik dil gelişim sırasını oldukça yavaş şekilde takip etme bazı dil gelişim dönemlerinde hızlı gelişim gösterebilirken bazı dönemlerde oldukça yavaş gelişim gösterebilmektedir. Ayrıca bellek, bilgileri organize edebilme, genelleme, ortak dikkat, işitme yetersizliği, motor gelişim açısından etkilenme düzeyine göre dil ve konuşma bozukluğu anlamında farklılıklar da görülebilmektedir (Rosenberg, vd., 1993; Ünverdi, 2024).

### 1.1. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Olan Bireylerin Dil ve Konuşma Özellikleri

Özel gereksinimli bireylerde dil diğer gelişim alanlarına göre daha fazla etkilenen gelişim alanıdır (Gençay, 2007). Bu gelişim alanının diğer alanlara göre etkilenme durumu zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler için de geçerlidir (Gençay, 2007). Dil gelişimi; sesbilgisel alanın, anlam bilgisel alanın, sözdizimsel alanın, biçimbilgisel alanın ve kullanım bilgisel

alanın kurallarıyla incelenmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil ve konuşma becerilerine ilişkin özellikleri aşağıda dil bileşenleri bağlamında açıklanmıştır (Acarlar, 2006).

Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerde sesbilgisel gelişim alanını edinim sırası, tipik gelişim gösteren akranlarının sesbilgisel gelişim alanını edinim sırasıyla benzerlik göstermektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler sesbilgisel gelişim alanında özellikle; ses üretimi, hece yitimi, ünsüz öbeği daralması gibi sorunlar yaşabilmekte olup bu sorunlar konuşma anlaşılabilirliğini etkilemektedir (Ünverdi, 2024). Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerde somut kelime edinimi, verilen bilgiden kelimeyi anlayabilme gibi becerileri tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı düzeydeyken (Gençay, 2007) özellikle edinilen sözcükleri zihinde bağdaştırma, alıcı sözcük hanelerinde gecikme, hızlı haritalandırmada bağlantı kuramama, edinilen sözcüğü kategorize edememe gibi güçlükler görülebilmekte olup tipik gelişim gösteren akranlarına göre kelimeleri öğrenme hızları daha düşüktür (Gençay, 2007; Ünverdi, 2024). Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylere sözcüklere gelmesi gereken ekleri uygun bağlamda kullanmada, kullanılan ekleri anlamlandırmada genel olarak sorun yaşamakta olup sözcükleri yalın halleriyle uzun yapıda olmayacak şekilde kullanılmaktadırlar (Ege, 2006). Özellikle soyut yapıda bulunan sözcüklerde, tek sözcükten oluşan sözcüden iki sözcükten oluşan sözceye geçmede, karmaşık ve birleşik cümle yapıları kullanmakta ve anlamakta, soru cümleleri kurmada, neden sonuç gibi ilişki kurmada da zorlanılmaktadırlar (Ünverdi, 2024). Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler, konuşulan konuya bağlı kalma, konuyu açıklama, mecazi cümleler kurma ve bu cümleleri anlama gibi alanlarda sorun yaşayabilmektedir (Ege, 2006; Gençay, 2007; Ünverdi, 2024). Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil bileşen özellikleri incelendiğinde genel olarak tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı gelişim sırasını izledikleri görülmekteyken bileşen bazında farklılıklar olduğu görülmektedir (Gençay, 2007).

Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik literatürde farklı konularda çalışmalara raslanmıştır. Bu çalışmalarda; zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylere uygulanan yöntemlerin dil ve iletişim becerilerine etki etme düzeyleri (Erben, 2005; Kaygılı vd., 2009; Kılıçaslan vd., 2006; Akdeniz vd., 2013; Yakın vd., 2010), dil ve iletişim becerilerinin özellikleri (Ünsal vd., 2017; Ege, 2006; Akoğlu vd., 2012; Delgen vd., 2024; Gençay, 2007; Turan vd., 2003), dil bileşenleri (Erişkin- Yıldırım, 2006; Sönmez, 2011; Koçak vd., 2014) konularından oluşmakta olup zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik derleme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışma alanyazında yer alan çalışmalar doğrultusunda zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tezleri sistematik şekilde inceleyerek alandaki akademik eğilimleri, araştırma yöntemlerini ve içerik analizlerini ortaya koymayı amaçlamakta olup zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil gelişimine dair mevcut araştırmaları sentezleyerek alan yazındaki boşlukları belirleme ve gelecekte yapılacak araştırmalar için yönlendirici olma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle özel eğitim alanında çalışan öğretmenler, uzmanlar ve araştırmacılar için önemli bir kılavuz olması beklenmektedir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tezleri sistematik şekilde inceleyerek alandaki akademik eğilimleri, araştırma yöntemlerini ve içerik analizlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, 1983-2024 yılları arasında YÖK Tez veri tabanında yayımlanan ve belirlenen kriterlere uygun olan tezler incelenmiş; tezlerin yayınlandığı üniversite, yayın yılı, çalışma alanı, çalışma konusu, araştırma yöntemi ve modeli, katılımcıların demografik özellikleri ve kullanılan veri toplama araçları açısından değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan soruların yanıtları aranmıştır:

1. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin eğitim düzeyine göre dağılımı nasıldır?
3. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin çalışma alanına göre dağılımı nasıldır?
5. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin araştırma konusuna göre dağılımı nasıldır?
6. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
7. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?
8. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır?
9. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin katılımcıların yaşlarına göre dağılımı nasıldır?
10. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin katılımcıların tanılarına göre dağılımı nasıldır?
11. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin incelenmesini kapsayan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

### **Çalışmanın Önemi**

Dil ve iletişim becerileri, bireylerin toplumsal etkileşimlerini, akademik başarılarını ve günlük yaşam becerilerini doğrudan etkileyen temel unsurlardır. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde bu beceriler, yetersizliğin derecesine ve bireysel değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir (DSM-V, 2013; Ünverdi, 2024). Bu durum, dil gelişimi ile ilgili daha derinlemesine inceleme yapılmasını ve bireylerin ihtiyaçlarına yönelik müdahale programlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda, çalışma; mevcut araştırmaları derleyerek zihinsel yetersizlik ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyma, dil gelişim sürecindeki benzerlik ve farklılıkları belirlemesi, özel eğitim alanında çalışan öğretmenler, uzmanlar ve araştırmacılar için kanıta dayalı veriler sunarak etkili öğretim ve müdahale yöntemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunması, elde edilen bulgular doğrultusunda özel eğitimde dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik müfredat ve destek hizmetlerine yönelik önerilerde bulunma noktalarında önem arz etmektedir. Bu çalışma, zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil gelişimine dair mevcut araştırmaları sentezleyerek alan yazındaki boşlukları belirleme ve gelecekte yapılacak araştırmalar için yönlendirici olma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle özel eğitim alanında çalışan öğretmenler, uzmanlar ve araştırmacılar için önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tezleri sistematik şekilde incelemeyi amaçlayan bir çalışmadır. Araştırmada



sistemik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistemik derleme, belirli bir konu hakkında yapılan çalışmaların belirlenen dahil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda elde edilen verilerin bütüncül olarak analiz edilmesi durumudur (Aslan, 2018). Araştırmaya dahil edilen çalışmalara internet ortamından elektronik şekilde ulaşılmıştır. Elde edilen verileri incelemek ve özetlemek için betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur.

## 2.2.Tarama Süreci

Alanyazın taraması ‘‘YÖK Ulusal Tez Merkezi’’ veri tabanında gerçekleşmiştir. Veri tabanında arama yaparken ‘‘özel eğitim’’, ‘‘zihinsel engel’’, ‘‘zihin’’, ‘‘zihin yetersizliği’’, ‘‘fonoloji’’, ‘‘dil gelişimi’’, ‘‘pragmatik’’, ‘‘doğal dil’’, ‘‘dil becerileri’’, ‘‘sözce’’, ‘‘down sendromu’’, ‘‘down sendromlu’’ anahtar kelimeleri kullanılarak toplam 4068 çalışmaya ulaşılmıştır. Anahtar kelimeler sonucunda ulaşılan çalışmalar dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre incelendiğinde elde edilen çalışma sayısı 31 olmuştur.

## 2.3.Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Tarama sonucunda elde edilen veriler aşağıda yer alan dahil etme kriterleri dahilinde araştırmaya dahil edilmiştir. Bu kriterler şunlardır:

- Araştırma yıllarının 1983-2024 yılları arasında olması,
- Araştırmaların lisansüstü çalışmalar olması,
- Araştırmaların zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylere yönelik olması,
- Araştırmanın çalışma örneklemini zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin oluşturması,
- Araştırmanın dil ve iletişim becerilerine yönelik olması,
- Araştırmanın yayın dilinin Türkçe olması,
- Araştırmaların tam metninin erişilebilir olmasıdır.

Araştırmanın dışlama kriterleri şunlardır:

- Araştırma yıllarının 1983-2024 yılları dışında olması,
- Araştırmaların zihinsel yetersizlik haricindeki tanı gruplarına yönelik olması,
- Araştırmaların çalışma örneklemini zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler haricindeki örneklemelerin oluşturması,
- Araştırmanın dil ve iletişim becerileri haricindeki alana yönelik olması,
- Araştırmanın yayın dilinin Türkçe harici dil olması,
- Araştırmanın tam metninin erişilemez olmasıdır.

Elde edilen veriler kapsamında dahil edilen çalışmalar araştırmacının belirlediği; çalışmanın yayın yılı, çalışmanın eğitim düzeyi, yazarın bağlı olduğu üniversite, yazarın çalışma alanı, çalışmanın konusu, çalışmanın yöntemi, çalışmanın modeli, katılımcıların yaşı, katılımcıların cinsiyeti, katılımcıların tanısı, çalışmanın veri toplama araçları başlıkları kapsamında analiz edilmiştir.

## 2.4.Güvenirlilik

Yapılan araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için ikinci yazar veri tabanında aynı anahtar kelimeler ile tarama yapmıştır. Yapılan tarama sonucunda kodlayıcı güvenilirliği %97

çıkarmıştır. Veri analizinin güvenilirliği için ikinci yazar aynı adımları izleyerek analizi gerçekleştirmiştir.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında belirlenen 12 anahtar kelime YÖK Tez veri tabanı üzerinden taratılmış toplamda 4068 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan toplam çalışmada tekrar eden 17 çalışma ve tam metnine erişilemeyen 6 çalışma araştırmaya dahil edilmeyip toplam ulaşılan çalışma sayısı 4045 olmuştur. Araştırma için belirlenen dahil etme ve dışlama kriterleri göz önünde bulundurularak yapılan incelemede 4014 çalışma dahil etme kriterlerini sağlamadığı için dışlanarak elde edilen 31 çalışma incelenmiştir. Yapılan araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için ikinci yazar veri tabanında aynı anahtar kelimeler ile tarama yapmıştır. Yapılan tarama sonucunda kodlayıcı güvenilirliği %97 çıkmıştır. Veri analizinin güvenilirliği için ikinci yazar aynı adımları izleyerek analizi gerçekleştirmiştir. Elde edilen çalışmalar; çalışmanın yayın yılı, çalışmanın eğitim düzeyi, yazarın bağlı olduğu üniversite, yazarın çalışma alanı, çalışmanın konusu, çalışmanın yöntemi, çalışmanın modeli, katılımcıların yaşı, katılımcıların cinsiyeti, katılımcıların tanısı, çalışmanın veri toplama araçları olmak üzere 11 başlıkta incelenmiştir.

### 3. Bulgular

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik dahil etme ve dışlama kriterleri dahilinde 31 lisansüstü çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmalar; çalışmanın yayın yılı, çalışmanın eğitim düzeyi, yazarın bağlı olduğu üniversite, yazarın çalışma alanı, çalışmanın konusu, çalışmanın yöntemi, çalışmanın modeli, katılımcıların yaşı, katılımcıların cinsiyeti, katılımcıların tanısı, çalışmanın veri toplama araçları olmak üzere 11 başlıkta analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonuçları özet şeklinde Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi

Yazar	Yayın Yılı	Eğitim Düzeyi	Üniversite	Çalışma Alanı	Konu	Araştırma Yöntemi	Araştırma Modeli	Katılımcı			Veri Toplama Aracı
								Yaş	Cinsiyet	Tanı/Sayı	
Akbey	2016	Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Dil Bileşenleri	Nicel	Betimsel	7-30 yaş	Kız: 23 Erkek: 21	Zihin (n:44)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu)
											Standart olan araçlar (Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ), Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğun

											u Anlama Testi (SOBAT-II)
Akdenizli	2016	Yüksək Lisan s	Dokuz Eylül Üniversitesi	Özel Eğitim	Dil Gelişimi	Nicel	Öntest-Sontest	Belirt il- memi ş	Kız: 4 Erkek : 11	(N: 18) Zihin (n:15) Öğret men (n:3)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Gözlem formu, kontrol listeleri, görüşme formları)
											Standart Olan Ölçme Aracı (Peabody Resim- Kelime Testi (PRKT))
Arabul Yayla	2015	Yüksək Lisan s	Bahçeşehir Üniversitesi	Bilgi Teknolojileri	Dil Gelişimi	Nicel	Prototip önerisi	2-6 yaş	Belirt il- memi ş	Zihin	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Oyun testi skalaları, oyun testi değerlendirme soruları)
Aydın	2004	Yüksək Lisan s	Dokuz Eylül Üniversitesi	Genel Dilbilim	Dil Özellikleri	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	7-13 yaş	Kız: 3 Erkek : 5	Zihin (n:8)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Görüşme formları, çözümlemeler, ses bilimsel metod)
Baysal	1983	Yüksək Lisan s	Hacettepe Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	Dil Gelişimi	Nicel	Deneysel	4-6,5 yaş	Kız: 6 Erkek : 6	Zihin (n:12)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu, kayıt formları)
											Standart Olan Ölçme Aracı (Seattle Performan ce Bilişsel Gelişim Değerlendirme

											Ölçeği, Seattle Performan ce Dil Gelişim Değerlendi rme Ölçeği, Peabody Resim- Kelime Testi)
Demir	201 8	Yüks ek Lisan s	Trakya Ünivers itesi	Engelli Çalışmal arı	Dil Becerile ri	Nitel	Durum	11- 12 yaş	Belirt il- memi ş	Zihin	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Beceri ölçekleri, uygulama çalışmaları , uygulama metinleri, video kaydı)
Dibek	200 3	Yüks ek Lisan s	Marmar a Ünivers itesi	Okul Öncesi	Kelime Kazanım ı	Nicel	Deneys el	7-11 yaş	Kız: 4 Erkek : 14	Zihin (n:18)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu, video kaydı)
Dönmez	201 8	Yüks ek Lisan s	Başkent Ünivers itesi	Odyoloji	Artiküla syon	Belirtil me- miş	Belirtil me- miş	6-12 yaş	Zihin Kız: 11 Erkek : 8 Tipik Kız:1 2 Erkek :9	(N:40) Zihin (n:19) Tipik (n:21)	Standart Olan Ölçme Aracı (Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Peabody Resim- Kelime Testi)
Düver	200 6	Yüks ek	Hacette pe	Çocuk Gelişimi	Dil Bileşenl eri	Belirtil me- miş	Belirtil me- miş	5-7 yaş	Kız:7 9	(N:180 )	Standart Olmayan Ölçme

		Lisans	Üniversitesi						Erkek : 101	İşitme (n:33) Tipik (n:90) Otizm (n:20) Zihin (n:37)	Aracı (Bilgi formları) Standart Olan Ölçme Aracı (Çocuk İletişim Kontrol Listesi (ÇİKL))
Ekerge 1	2000	Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Doğal Dil	Nicel	Tek Denekli	7-12 yaş	Erkek : 3	Zihin (n:3)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Kavram değerlendirme aracı)
Erben	2005	Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	Dil Gelişimi	Nicel	Öntest-Sontest	Berlitil-memiş	Belirtil-memiş	(N:40) Zihin (n:20) İşitme (n:20)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Şekil tanıma aracı, şekil oluşturma aracı, şekil ayırt etme aracı)
Erdem 1	2011	Doktora	Ankara Üniversitesi	Özel Eğitim	Dil Becerileri	Nicel	Betimsel	10-21 yaş	Zihin Kız:17 Erkek :18 Tipik Kız:14 Erkek :21	(N:70) Zihin (n:35) Tipik (n:35)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu, Resimli Kompozisyon Seti, Edimbilim) Beceriler Protokolü, Zihin Kuramı Becerilerinin Değerlendirme Araçları Seti)  Standart Olan Ölçme Aracı (Leiter Uluslararası Performans Ölçeği,

											Ankara Artikülasyon Testi (AAT))
Gençay	2007	Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	Dil Gelişimi	Nicel	Deneysel	3-4 yaş	Kız:29 Erkek:32	Zihin (n:61)	Standart Olan Ölçme Aracı (Denver II Gelişim Tarama Testi, Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları Kontrol Listesi)
İslamoglu Kültür	2019	Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Özel Eğitim	Dil Bileşenleri	Nicel	Tarama	2-6 yaş	Zihin Kız:9 Erkek:6 Tipik Kız:9 Erkek:6	(N:30) Zihin (n:15) Tipik (n:15)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu) Standart Olan Ölçme Aracı (Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ))
Kanpolat	2023	Doktora	Atatürk Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	Dil Becerileri	Nicel	Tarama	11-15+ yaş	Zihin Kız:102 Erkek:158	(N:520) Zihin (n:260) Öğretmen (n:260)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu, Okuma Yazma Becerileri Ölçekleri)
Kıyak	2016	Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Dil Becerileri	Nicel	Betimsel	7-11 yaş	Zihin Kız:29 Erkek:18 Tipik Kız:26 Erkek:19	(N:92) Zihin (n:47) Tipik (n:45)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu) Standart Olan Ölçme Aracı (Pragmatik Dil

											Becerileri Envanteri- Türkçe Versiyonu, Sosyal Beceri Derecelen dirme Sistemi- Öğretmen Formu)
Ongun	2015	Yüks ek Lisan s	Turgut Özal Ünivers itesi	Odyoloji	Artiküla syon	Belirtil me-miş	Belirtil me-miş	3-12 yaş	Kız:1 7 Erkek :23	Zihin (n:40)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Anketler)
											Standart Olan Ölçme Aracı (Ankara Artikülasy on Testi (AAT))
Oturak lı	2023	Yüks ek Lisan s	Marmar a Ünivers itesi	Özel Eğitim	Dil Becerisi	Nicel	Tek Denekl i	12- 15 yaş	Kız:3	Zihin (n:3)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Oturu mların veri toplama formları, öğretim setleri, Gözlemcil er Arası Güvenirlilik (GAG), Uygulama Güvenirlig i, Öğretmenl er İçin Sosyal Geçerlik Formu
Ökten	2024	Yüks ek Lisan s	Trabzon Ünivers itesi	Özel Eğitim	Dil Becerile ri	Nicel	Tarama	48- 72 ay	Belirt il- memi ş	(N:50) Zihin (n:25) Tipik (n:25)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu)
											Standart Olan Ölçme Aracı (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL),

											Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE))
Öran	202 4	Yüks ek Lisan s	Marmar a Ünivers itesi	Özel Eğitim	Dil Becerile ri	Nicel	Deneys el	5-10 yaş	Belirt il- memi ş	Zihin (n:20)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Çalışma Belleği Ölçeği)
											Standart Olan Ölçme Aracı (Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE))
Özer	201 2	Yüks ek Lisan s	Ankara Ünivers itesi	Özel Eğitim	Dil Özellikl eri	Belirtil me-miş	Belirtil me-miş	2-16 yaş	Zihin Kız:1 2 Erkek :13 Tipik Kız:1 4 Erkek :11	(N:50) Zihin (n:25) Tipik (n:25)	Standart Olan Ölçme Aracı (Stanford- Binet Zekâ Testi, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL))
Öztürk	202 2	Dokt ora	Ankara Ünivers itesi	Çocuk Gelişimi	Dil ve iletişim	Karma	İç içe gömülü desen	24- 48 ay	Erkek :3	Zihin (n:3) Anne (n:3)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu, Duyusal- Motor Planlama Farklılıklar ı Belirleme Kontrol Listesi, Stratejileri Uygulama Durumu Belirleme Formu, Serbest Olay Kaydı Veri Toplama Formu, Yarı Yapılandır ılmış Görüşme Formu)



Standart  
Olan  
Ölçme  
Aracı  
(Gazi  
Erken  
Çocukluk  
Gelişimi  
Değerlendi  
rme Aracı  
(GEÇDA),  
Erken  
Gelişim  
Evreleri  
Sosyal  
Duygusal  
Gelişim  
Envanteri  
(EGE-  
SD),  
Fonksiyon  
el  
Duygusal  
Gelişim  
Ölçeği  
(FODGÖ),  
Ebeveyn  
Davranışın  
1  
Değerlendi  
rme  
Ölçeği-  
Türkçe  
Versiyonu  
(EDDÖ-  
TV),  
Çocuk  
Davranışın  
1  
Değerlendi  
rme  
Ölçeği-  
Türkçe  
Versiyonu  
(ÇDDÖ-  
TV))

Sarıye r	201 7	Yüks ek Lisan s	Anadol u Ünivers itesi	Dil ve Konuşm a Terapisi	Dilbilgis el	Nicel	Betims el	6-15 yaş	Kız:4 Erkek :8	Zihin (n:12)	Standart Olan Ölçme Aracı (Türkçe erken dil gelişim testi (TEDİL), Görsel işitsel sayı dizisi testi (GİSD-B), Türkçe okul çağı dil gelişim testi
-------------	----------	--------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	-----------------	-------	--------------	-------------	----------------------	-----------------	--

											(TODİL), Anlamsız sözcük tekrarı testi (ASTT), Türkçe dil örnekleri analiz programı (SALT))
Şahin	202 2	Yüks ek Lisan s	Kapado kya Ünivers itesi	Dil ve Konuşm a Terapisi	Dil Becerile ri	Nicel	Betims el	1-4 yaş	Belirt il- memi ş	(N:60) Zihin Ebeve yn (n:30) Tipik Ebeve yn (n:30)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu, Okul Öncesi Çocuklard a Günlük İletişim Becerilerin in Pragmatik Profili)
Şentür k	200 6	Yüks ek Lisan s	Gazi Ünivers itesi	Özel Eğitim	Sözcük Üretimi	Nicel	Tek Denekl i	5-8 yaş	Belirt il- memi ş	Zihin (n:3)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi Toplama Aracı, dil örnekleri)
Tabak	201 8	Yüks ek Lisan s	Akdeni z Ünivers itesi	Sanat ve Tasarım	Dil Becerile ri	Karma Desen	Betims el  Biçims el mülaka t	11- 14 yaş	Kız:3 Erkek :7	Zihin (n:10)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Literatür taraması, kavrama yönelik önstest- sonstest, sanat elemanları nın incelenme si)
Tiryak i	202 2	Yüks ek Lisan s	Anadol u Ünivers itesi	Özel Eğitim	Dil Becerile ri	Nicel	Betims el	Okul ön- cesi	Özel gerek si- nimli Kız:1 7 Erkek :35 Diğer tanı (36) Tipik Kız:2 5 Erkek :27	(N:156 ) Zihin (n:16) Diğer tanı (36) Tipik (n:52) Öğret men (n:52)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu) Standart Olan Ölçme Aracı (Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE),

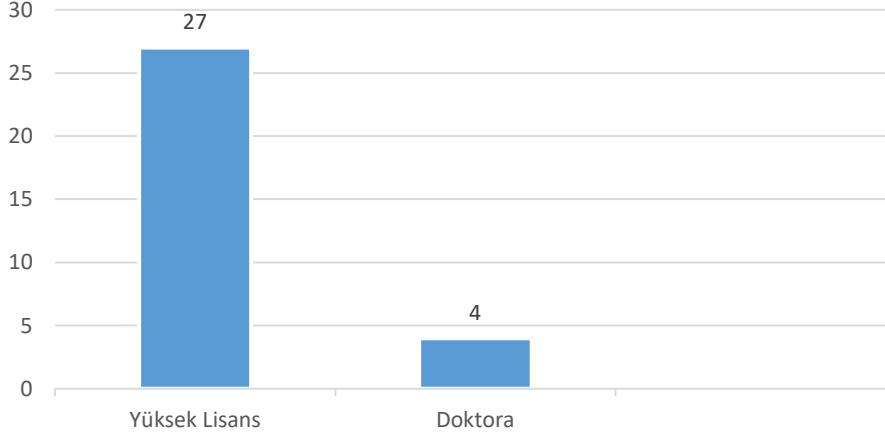
											Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF))
Töret	2010	Yüks ek Lisan s	Ankara Ünivers itesi	Özel Eğitim	Dil Özellikl eri	Nicel	Betims el	24-60 ay zihin otizm	Zihin Kız:3 Erkek :7	(N:30) Zihin (n:10)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu)
								12-18 ay tipik	Otizm Kız:2 Erkek :8	Otizm (n:10) Tipik (n:10)	Standart Olan Ölçme Aracı (Leiter Uluslar Arası Performans Testi,Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Görüntü Kaydı (EÇEGK), Araştırmacı-Çocuk Etkileşimi Görüntü Kaydı (AÇEGK))
Uçak	2015	Yüks ek Lisan s	Turgut Özal Ünivers itesi	Odyoloji	Artikülasyon	Nicel	Tarama	3-7 yaş	Zihin Kız:7 Erkek :23	(N:60) Zihin (n:30)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Aile formu)
									Tipik Kız:1 Erkek :13	Tipik (n:30)	Standart Olan Ölçme Aracı (Ankara Artikülasyon Testi (AAT))
Yıldırım Erişkin	2006	Yüks ek Lisan s	Ankara Ünivers itesi	Özel Eğitim	Dil Özellikl eri	Nicel	Betims el	8-11 yaş	Zihin Kız:5 Erkek :67	(N:236) Zihin (n:118)	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Çocuk )



yıllarda ise (örn: 2009, 2014, 2021) yıllarında zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine ilişkin yapılan çalışmaların olmadığı görülmektedir.

### 3.2.İncelenen Çalışmaların Yapıldığı Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların yapıldığı eğitim düzeyine ilişkin bulgular Şekil 2’te gösterilmiştir.

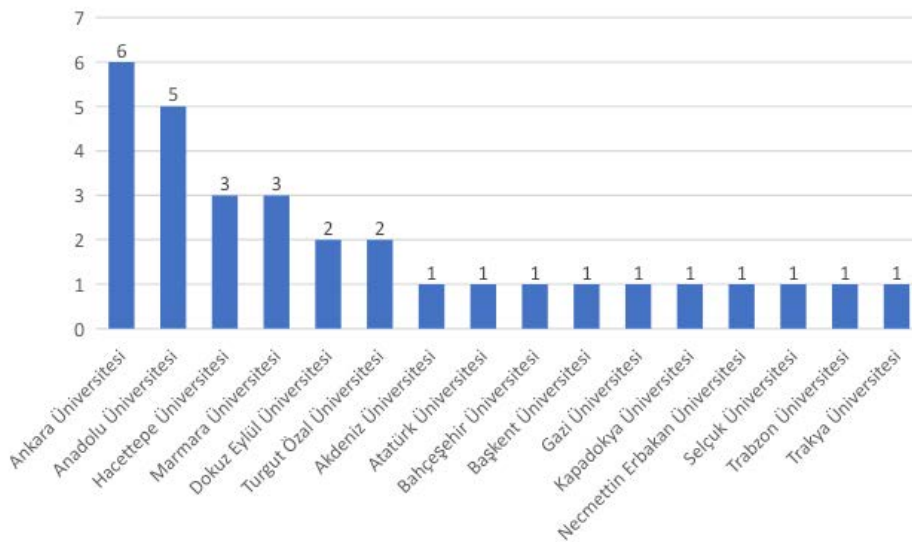


Şekil 2. İncelenen çalışmaların yapıldıkları eğitim düzeyine göre dağılımları

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yapıldıkları eğitim düzeyine göre dağılımları incelendiğinde 27 çalışma ile en fazla yüksek lisans düzeyinde çalışma yapıldığı, en az yapılan eğitim düzeyinin 4 çalışma ile doktora düzeyinde çalışması olduğu görülmektedir.

### 3.3.İncelenen Çalışmaları Gerçekleştiren Yazarların Bağlı Oldukları Üniversiteye İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaları gerçekleştiren yazarların bağlı oldukları üniversitelere ilişkin bulgular Şekil 3’te gösterilmiştir.

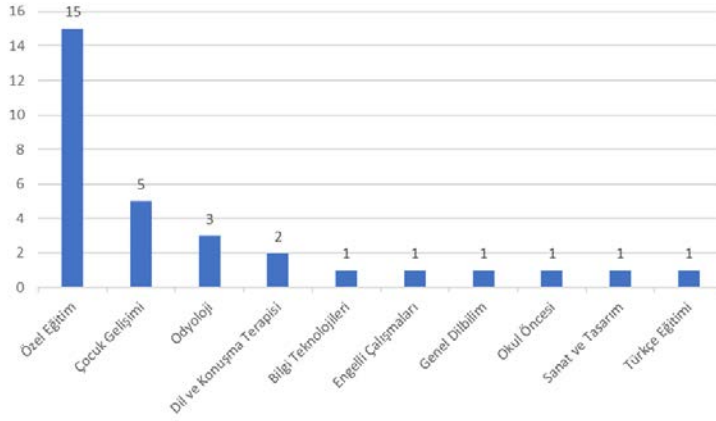


Şekil 3. İncelenen çalışmaları gerçekleştiren yazarların bağlı oldukları üniversitelerin dağılımları

Araştırmaya dahil edilen çalışmalarını gerçekleştiren yazarların bağlı oldukları üniversiteler incelendiğinde, en fazla yazarın bağlı olduğu üniversite altı çalışma ile Ankara Üniversitesi olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalara bakıldığında beş çalışma ile Anadolu Üniversitesi, çalışmayı gerçekleştiren yazarların en fazla bağlı olduğu ikinci üniversitedir. Anadolu Üniversitesini üçer çalışma ile Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi takip etmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi ve Turgut Özal Üniversitesi ikişer çalışma ile en fazla yazarın bağlı olduğu üniversiteler içerisinde dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

### 3.4.İncelenen Çalışmaların Alanlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların alanlarına ilişkin bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.

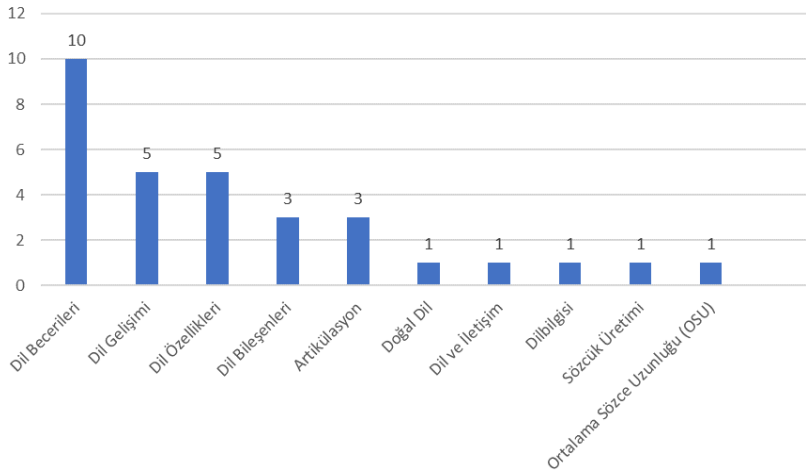


Şekil 4. İncelenen çalışmaların alanlarına göre dağılımları

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar incelendiğinde en fazla çalışma alanının 15 çalışma ile özel eğitim alanında gerçekleştiği, özel eğitim alanından sonra en fazla çalışmanın 5 çalışma ile çocuk gelişimi alanında gerçekleştiği görülmektedir. İncelenen çalışmalara bakıldığında en az çalışmaların birer çalışma ile bilgi teknolojileri, engelli çalışmaları, genel dilbilim, okul öncesi, sanat ve tasarım ve Türkçe eğitimi alanlarında gerçekleştiği görülmektedir.

### 3.5.İncelenen Çalışmaların Konularına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların konularına ilişkin bulgular Şekil 5'da gösterilmiştir.

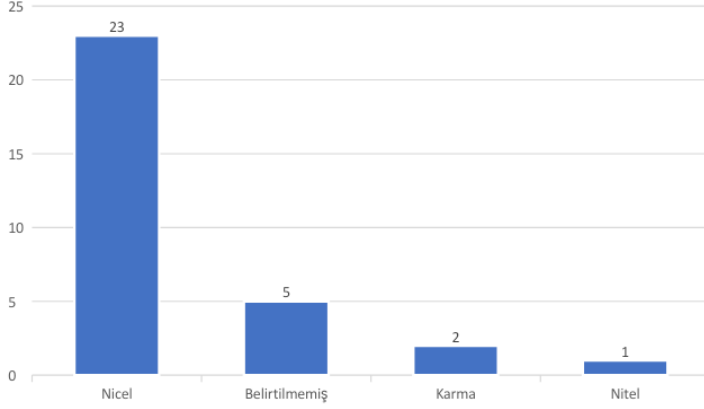


Şekil 5. İncelenen çalışmaların konularına göre dağılımı

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların 10 çalışma ile en fazla dil becerileri konusunda gerçekleştirildiği, birer çalışma ile doğal dil, dil ve iletişim, dilbilgisi, sözcük üretimi ve ortalama sözce uzunluğu (OSU) konuları en az çalışılan konular olduğu görülmektedir.

### 3.6.İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların konularına ilişkin bulgular Şekil 6'de gösterilmiştir.

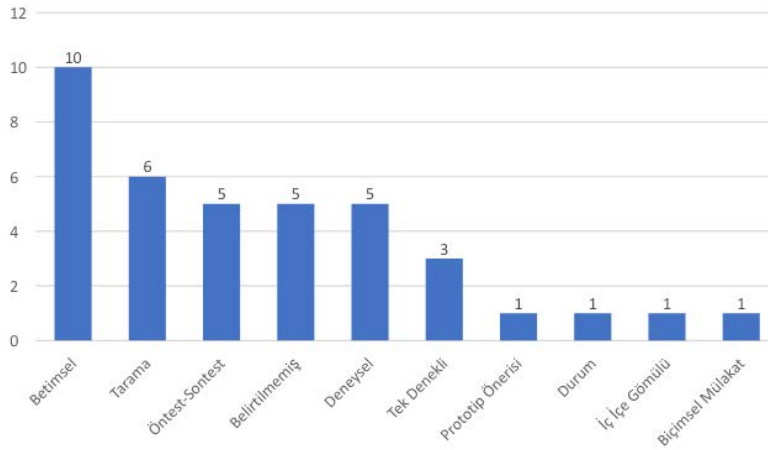


Şekil 6. İncelenen çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar incelendiğinde 23 çalışma ile en fazla çalışmanın nicel araştırma yöntemine göre yapıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalara bakıldığında ikinci olarak en fazla tercih edilen araştırma yöntemi 2 çalışma ile karma araştırma yöntemine göre yapılan çalışmalar olduğu görülürken en az kullanılan çalışma yönteminin bir çalışma ile nitel araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalardan 5 tanesinde araştırma yönteminin belirtilmemiştir.

### 3.7.İncelenen Çalışmaların Modeline İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların konularına ilişkin bulgular Şekil 7'de gösterilmiştir.

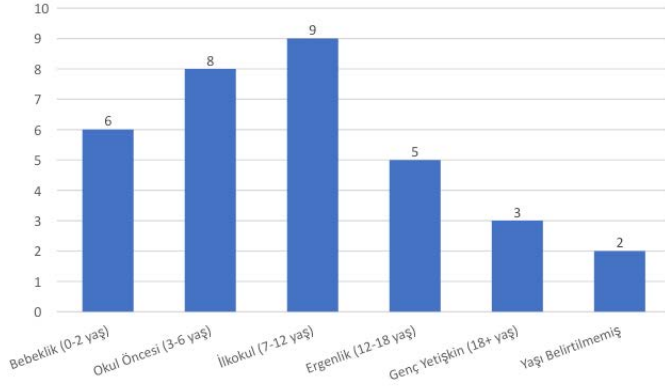


Şekil 7. İncelenen çalışmaların modeline göre dağılımı

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar incelendiğinde 10 çalışma ile en fazla betimsel araştırma modeline yönelik çalışma yapıldığı görülmektedir. Tarama araştırma modeli, yapılan 6 çalışma ile incelenen çalışmalar arasında en fazla tercih edilen ikinci araştırma modeli olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar arasında en az tercih edilen araştırma modelleri birer çalışma ile prototip önerisi, durum, iç içe gömülü, bilimsel mülakat araştırma modelleridir.

### 3.8.İncelenen Çalışmalarda Yer Katılımcıların Yaşına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmalarda yer alan katılımcıların yaşına ilişkin bulgular Şekil 8’da gösterilmiştir.

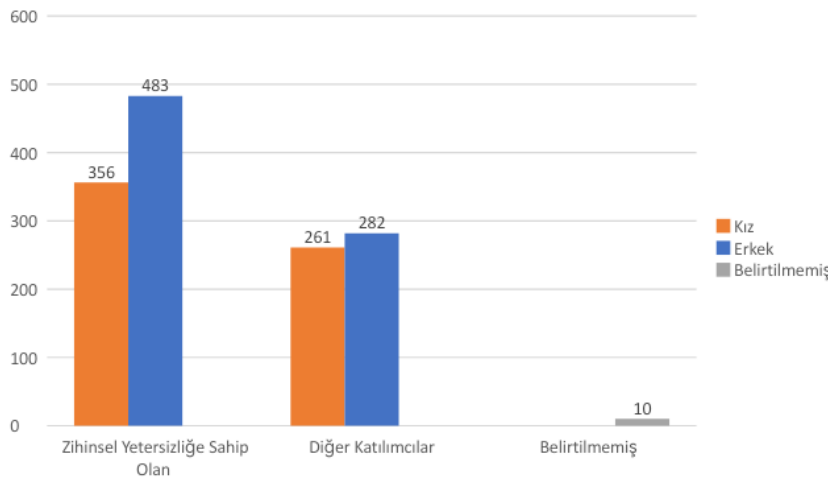


Şekil 8. İncelenen çalışmalarda yer alan katılımcıların yaşlara göre dağılımı

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar incelendiğinde 9 çalışma ile en fazla çalışmada yer alan katılımcıların 7-12 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Okul öncesi döneme ait 3-6 yaş aralığında yer alan katılımcı sayısı 8 çalışma ile en fazla çalışılan ikinci yaş aralığı olduğu görülmektedir. Genç yetişkinlik dönemine ait 18+ yaş aralığı en az çalışılan yaş aralığı olduğu görülmektedir.

### 3.9.İncelenen Çalışmalarda Yer Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmalarda yer alan katılımcıların cinsiyetine ilişkin bulgular Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. İncelenen çalışmalarda yer alan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı

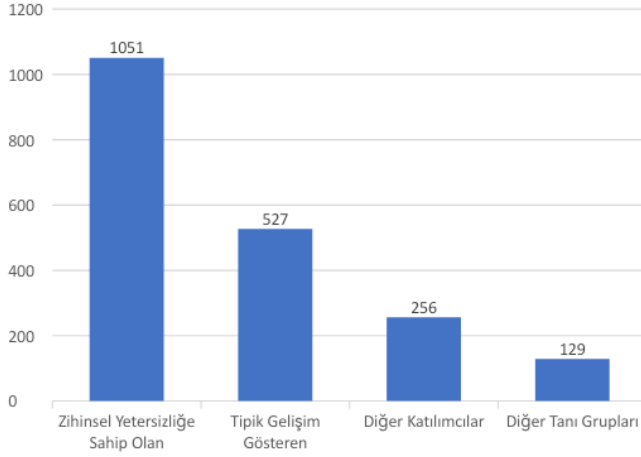
Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerde en fazla çalışılan cinsiyet grubunun 483 sayı ile erkekler olduğu, zihinsel yetersizliğe sahip olan



bireylerde en az çalışılan cinsiyet grubu 356 sayı ile kızlar olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalarda yer alan diğer katılımcılarda en fazla çalışılan cinsiyet grubunun 282 sayı ile erkekler iken, en az çalışılan cinsiyet grubu 261 sayı ile kızlardır

### 3.10. İncelenen Çalışmalarda Yer Katılımcıların Tanılarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmalarda yer alan katılımcıların tanılarına ilişkin bulgular Şekil 10'de gösterilmiştir.

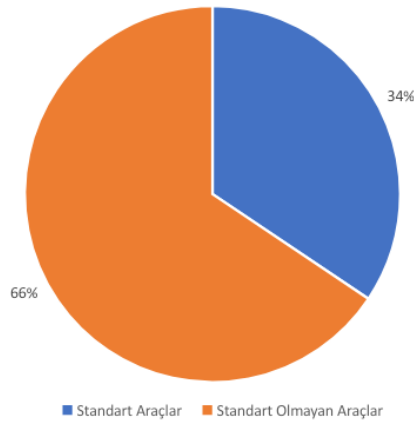


Şekil 10. İncelenen çalışmalarda yer alan katılımcıların tanılarına göre dağılımı

Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler 1051 katılımcı sayısı ile en fazla çalışılan tanı grubu olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda 527 katılımcı sayısı ile ikinci grup tipik gelişim gösteren katılımcıların oluşturduğu görülmektedir.

### 3.11. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmalarda yer alan katılımcıların tanılarına ilişkin bulgular Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. İncelenen çalışmaların kullanılan veri araçlarına göre dağılımı

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar incelendiğinde veri toplama aracı olarak çalışmaların %66'sını standart olmayan araçların tercih edildiği, çalışmaların %34'ünü standart olan araçların tercih edildiği görülmektedir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik dahil etme ve dışına kriterleri dahilinde 31 lisansüstü çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmalar; çalışmanın yayın yılı, çalışmanın eğitim düzeyi, yazarın bağlı olduğu üniversite, yazarın çalışma alanı, çalışmanın konusu, çalışmanın yöntemi, çalışmanın modeli, katılımcıların yaşı, katılımcıların cinsiyeti, katılımcıların tanısı, çalışmanın veri toplama araçları olmak üzere 11 başlıkta analiz edilmiştir.

Çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı incelendiğinde; bazı yıllarda (2006, 2015, 2016, 2018 ve 2022 yıllarında) daha fazla çalışmanın yapıldığı, buna karşılık bazı yıllarda ise hiçbir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, 1983-2024 yılları arasında bazı yıllarda hiçbir çalışmanın bulunmaması, bu alandaki akademik boşlukları ortaya koymaktadır. Özellikle 1984-1999 ve 2001-2002 gibi uzun yıllar boyunca zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu durum, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerileri alanında akademik ilginin belirli dönemlerde arttığını ancak bazı dönemlerde bu ilginin azaldığını göstermektedir. Bu durumun ulusal eğitim politikaları, akademik teşvik sistemleri, bilimsel farkındalık gibi değişkenlerle ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaların eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; elde edilen bulgular, bu alanda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Yüksek lisans çalışmalarını takiben, doktora düzeyinde yapılan çalışmaların daha sınırlı olduğu ve en az çalışmanın doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Yüksek lisans programları genellikle daha fazla öğrenci kabul etmekte ve akademik kariyer hedeflemeyen öğrenciler için de bir eğitim süreci sunmaktadır. Buna karşılık, doktora programları daha az öğrenciye yönelik olup daha uzun ve kapsamlı araştırma süreçleri gerektirdiğinden, bu düzeyde yapılan çalışma sayısının düşük olabilmektedir. Doktora düzeyinde yapılan çalışmalarda bu eksiklik, literatürde bu alanda daha fazla çalışmaların desteklenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Çalışmaları gerçekleştiren yazarların bağlı oldukları üniversiteler incelendiğinde; elde edilen bulgular, en fazla çalışmanın Ankara Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirildiğini, bunu Anadolu Üniversitesi, Hacettepe ile Marmara Üniversitelerinin takip ettiğini göstermektedir. Dokuz Eylül ve Turgut Özal Üniversiteleri ise ikişer çalışma ile dördüncü sırada yer almaktadır. Bu bulgular, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin dil ve iletişim becerileri alanında yapılan akademik çalışmaların belirli üniversitelerde yoğunlaştığını göstermektedir. Özellikle Ankara Üniversitesi, özel eğitim ve dil gelişimi alanında köklü akademik birikimi ve güçlü öğretim kadrosu ile bu alanda öncü bir konumda bulunmaktadır. Benzer şekilde, Anadolu ve Hacettepe Üniversiteleri, özel eğitim ve dil ve konuşma terapisi alanlarında uzman akademisyenlere sahip olmaları nedeniyle bu alanda daha fazla araştırmaya ev sahipliği yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte, birçok üniversitenin bu alanda sınırlı sayıda çalışma yaptığı veya hiç çalışma gerçekleştirmediği görülmektedir. Bu durum, zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerileri üzerine yapılan akademik çalışmaların Türkiye genelinde eşit dağılmadığını ve belirli üniversitelerde yoğunlaştığını göstermektedir. Üniversiteler arasındaki bu farklılık, akademik kadro yapısı, bölümlerin akademik yönelimleri gibi faktörlerle açıklanabilir.

Çalışmaların alanlarına göre dağılımları incelendiğinde; elde edilen bulgular, en fazla çalışmanın özel eğitim alanında yapıldığını göstermektedir. Bunu çocuk gelişimi, odyoloji ve dil ve konuşma terapisi alanları takip etmektedir. Bilgi teknolojileri, engelli çalışmaları, genel dilbilim, okul öncesi, sanat ve tasarım ve Türkçe eğitimi gibi alanlarda ise yalnızca birer çalışma yapıldığı görülmektedir. Özel eğitim alanında yapılan çalışmaların sayıca fazla olması, bu alanın akademik olarak daha fazla desteklendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, çocuk gelişimi ve odyoloji alanlarında yapılan çalışmaların da önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. En az çalışma yapılan alanlar arasında bilgi teknolojileri, engelli çalışmaları, genel dilbilim, okul öncesi, sanat ve tasarım ve Türkçe eğitimi yer almaktadır. Bu durum, bu alanlarda zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerine ilişkin akademik çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Günümüzde teknolojinin dil gelişiminde oynadığı rol göz önünde bulundurulduğunda, bu alandaki akademik çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmaların konularına göre dağılımları incelendiğinde; elde edilen bulgular, en fazla çalışılan konunun dil becerileri olduğunu göstermektedir. Bunu dil gelişimi ve dil özellikleri takip etmektedir. En az çalışılan konular arasında doğal dil, dil ve iletişim, dilbilgisi, sözcük üretimi ve ortalama sözce uzunluğu (OSU) gibi alanlar bulunmaktadır; bu konularda yalnızca birer çalışma yapılmıştır. Bu bulgular, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil becerileri üzerine yapılan çalışmaların büyük ölçüde genel dil becerileri, dil gelişimi ve dil özelliklerine odaklandığını göstermektedir. Buna karşın, doğal dil, dilbilgisi, sözcük üretimi ve OSU gibi konuların daha az çalışılmış olması, bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olması, dilin üretim boyutuna yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil becerileri üzerine yapılan araştırmaların daha çok genel düzeyde kaldığını ve belirli dil bileşenlerine yönelik ayrıntılı çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Daha derinlemesine ve spesifik araştırmaların yapılması, bu bireylerin dil ve iletişim becerilerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde; elde edilen bulgular, en fazla kullanılan yöntemin nicel araştırma yöntemi olduğunu göstermektedir. Karma araştırma yöntemi ikinci sırada yer almakta olup yalnızca iki çalışmada tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi ise sadece bir çalışmada kullanılmış olup en az tercih edilen yöntemdir. Ayrıca 5 çalışmada araştırma yöntemi belirtilmemiştir. Bu bulgular, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerileri üzerine yapılan akademik çalışmaların büyük ölçüde nicel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütüldüğünü göstermektedir. Nicel araştırma yöntemleri, verileri ölçülebilir hale getirerek geniş örneklem gruplarında genelleme yapma olanağı sunduğu için akademik çalışmalarda sıklıkla tercih edilen bir yaklaşımdır. Bu durum, bireylerin dil gelişim süreçlerinin, deneyimlerinin ve sosyal etkileşimlerinin de incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Çalışmalarda kullanılan araştırma modellerine göre dağılımları incelendiğinde; elde edilen bulgular, en fazla kullanılan araştırma modelinin betimsel araştırma modeli olduğunu göstermektedir. Bunu tarama araştırma modeli takip etmektedir. Öntest-sontest ve deneysel araştırma modelleri ise beşer çalışma ile üçüncü sırada yer almaktadır. Tek denekli araştırma modeli belirli bir oranda tercih edilmiş olup, prototip önerisi, durum, iç içe gömülü ve bilimsel mülakat araştırma modelleri ise yalnızca birer çalışmada kullanılmıştır. Bu bulgular, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerileri üzerine yapılan akademik çalışmaların büyük ölçüde betimsel ve tarama araştırma modellerine dayandığını göstermektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerileri üzerine yapılan çalışmaların büyük ölçüde mevcut durumun analizine dayandığı, ancak doğrudan eğitimsel veya terapötik müdahalelerin etkinliğini değerlendiren deneysel çalışmaların daha az

olduğu görülmektedir. Ancak, prototip önerisi, durum, iç içe gömülü ve bilimsel mülakat araştırma modellerinin yalnızca birer çalışmada kullanılmış olması, bu modellerin akademik çalışmalarda daha az tercih edildiğini göstermektedir.

Çalışmalarda yer alan katılımcıların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde; elde edilen bulgular, en fazla katılımcının 7-12 yaş aralığında olduğunu göstermektedir. Bunu okul öncesi döneme ait 3-6 yaş aralığındaki katılımcılar takip etmektedir. 0-2 yaş aralığı en fazla çalışılan üçüncü yaş grubu olurken, ergenlik dönemi (12-18 yaş) dördüncü sırada yer almıştır. Genç yetişkinlik (18+ yaş) dönemi ise en az çalışılan yaş aralığıdır. Ayrıca, yaşı belirtilmeyen iki çalışma bulunmaktadır. Bu bulgular, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin araştırılmasında ağırlıklı olarak çocukluk dönemi üzerine odaklanıldığını göstermektedir. Özellikle 7-12 yaş ve 3-6 yaş gruplarında yapılan çalışmaların sayısının fazla olması, bu yaş aralığının dil gelişimi açısından kritik bir dönem olmasıyla açıklanabilir. Buna karşın, ergenlik dönemi (12-18 yaş) ve özellikle genç yetişkinlik dönemi (18+ yaş) üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olması, zihinsel yetersizliği olan bireylerin ilerleyen yaşlardaki dil ve iletişim becerilerine yönelik araştırmaların eksik olduğunu göstermektedir. Bu araştırma sonuçları iletişim becerilerinin sosyal yaşantı, eğitim ve mesleki hayat üzerindeki etkilerini anlamak için ergenlik ve yetişkinlik döneminde daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Çalışmalarda yer alan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; elde edilen bulgular, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerde en fazla çalışılan cinsiyet grubunun erkekler olduğunu göstermektedir. Kızlar ise en az çalışılan cinsiyet grubu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, erkeklerin zihinsel yetersizlik ile ilgili yapılan araştırmalarda daha fazla temsil edildiğini gösterirken, kızların bu araştırmalarda daha az yer aldığını ortaya koymaktadır. Diğer katılımcılar grubunda da benzer bir eğilim gözlemlenmiştir: Erkekler en fazla çalışılan cinsiyet grubu olurken, kızlar en az çalışılan grup olmuştur. Bu bulgular, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerle karşılaştırıldığında, genel olarak erkek katılımcıların daha fazla yer aldığı bir eğilimi yansıtmaktadır.

Çalışmalarda yer alan katılımcıların tanı gruplarına göre dağılımları incelendiğinde; elde edilen bulgulara göre, katılımcıların sayılarına bakıldığında zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyleri, tipik gelişim gösteren bireyler ve diğer katılımcılar takip etmektedir. Tipik gelişim gösteren bireylerin de birçok çalışmada kontrol grubu olarak yer aldığı görülmektedir. Bu durum, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin tipik gelişim gösteren bireylerle karşılaştırmalı olarak ele alındığını göstermektedir. Bu tür karşılaştırmalı çalışmaların, zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil gelişimindeki farklılıkları anlamak açısından önemli bilgiler sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı incelendiğinde; elde edilen bulgular, çalışmaların %66'sında standart olmayan veri toplama araçlarının, %34'ünde ise standart araçların kullanıldığını göstermektedir. Standart olmayan veri toplama araçlarının daha fazla tercih edilmesi, araştırmacıların çalışma konularına ve katılımcı gruplarına özgü ölçüm araçları geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen veya uyarlanan ölçüm araçlarının artırılması bu araçların güvenilirlik ve geçerliliğinin artırılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

#### 4.1.Öneriler

- Zihin yetersizliğine sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin kritik dönemlerinden başlanarak boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin dil ve iletişim becerileri bireyler arasında farklılık gösterebilmektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylere yönelik bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak müdahale programları oluşturularak etkililiği gözlenebilir.
- Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin cinsiyetler göre dil edinim süreçlerinde arasındaki benzerlik ve farklılıklar üzerine çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Farklı yetersizlik türlerinin dil ve iletişim becerilerine yönelik derleme çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Mevcut çalışmalar okul öncesi ve ilkokul yaş grupları ağırlıkta olarak gerçekleştirilmiştir. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin ergenlik, genç yetişkinlik gibi farklı yaş aralıklarındaki dil ve iletişim becerilerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

### KAYNAKÇA

- Açak, M. Z. (Ed.). (2022). Engelli Bireyler ile İletişim. Efe Akademi Yayınları.
- Akbey, G.Ö. (2016). *Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Akdeniz, H., Töre, Ö., Körmükçü, F. Y., Gündoğdu, Y., & Telci Dereli, Ş., (2013). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Rekreatif Etkinlik Olan Yaratıcı Dramanın Dil Gelişimi Üzerine Etkileri. "International Balkan Symposium in Sport Sciences(IBSSS2013)"
- Akdenizli, C. (2016). Yaratıcı dramının, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşam becerileri ve alıcı dil gelişimi üzerindeki etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Akoğlu, G., & Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: Zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(42).
- Arabal Yayla, H. (2015). Down sendromlu çocukların dil gelişiminin oyun tabanlı ortam ile desteklenmesine ilişkin bir prototip önerisi. (Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Aydın, B. (2004). Down Sendromlu çocuklarda dil sisteminin işleyişi üzerine dilbilimsel bir çözümleme. (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Baysal, E.N. (1983). 4-6,5 yaş grubundaki down sendromlu çocukların dil gelişimi eğitimlerinde müzik öğelerinin kullanılması. (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Delgen, G., Vural, A. Ö., & Can, E. Zihinsel Engelli Çocukların Dil Bozuklukları: Grice'in İşbirliği

İlkeleri Çerçevesinde İnceleme. Scientific Committee, 176.

Demir, T. (2018). Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi üzerine

bir çalışma. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı).

Diagnostic Criteria From DSM-5. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013. (p.;17-

44).

Dibek, E. (2003). 7-11 yaş öğretilbilir zihinsel engelli çocuklarda eğitici dramının

kelime kazanımına etkisi. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Dönmez, F. (2018). Down sendromlu bireylerde odyolojik bulgular ile artikülasyon

becerileri arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Düver, E. (2006). 5-7 yaş grubu normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocukların dil kullanım (pragmatik) becerilerinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Ekeril, İ. (2000). Zihin engelli çocuklara zıtlık kavramını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan

öğretim yönteminin etkililiği. (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Erben, S. (2005). Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Erdem, R. (2011). Down sendromlu ve engelli olmayan çocukların zihin kuramı becerileri ile dil

becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Gençay, G. (2007). Üç-dört yaş gelişim özelliği gösteren zihinsel engelli çocukların aldıkları eğitimin

dil gelişimine etkisinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

İslamoğlu Külte, Ş. (2021). 2-6 yaş arası down sendromlu bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin fonolojik farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Kanpolat, Y.E. (2023). Zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin bazı

değişkenler açısından incelenmesi. (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Kayılı, G., Koçyiğit, S., & Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (26), 347-355.
- Kılıçaslan, Y., Uçar, Ö., Güner, E. S., & Bal, K. (2006). Otistik ve zihinsel engelli çocuklar için doğal dil işleme tabanlı bir yardım aracı: bir başlangıç çalışması. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 7(2), 101-108.
- Kıyak, Ü.E. (2016). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Koçak, N., Tepeli, K., Yalçın, H., & Uslu, B. (2014). Özel eğitim kurumuna devam eden mental retardasyon tanısı almış 5-11 yaş çocukların kelime dağarcıklarının incelenmesi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014(4), 6-13.
- Ongun, M. (2015). Down sendromlu bireylerin artikülasyon problemlerinin araştırılması.
- Oturaklı, B. (2023). Sözel davranış yaklaşımının Down Sendromlu çocukların tersine söz içi becerilerin edinimi üzerindeki etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ökten, K. (2024). Zihinsel yetersizliği olan ve tipik gelişim gösteren çocukların yürütücü işlev ve dil becerilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Öran, Ü. (2024). Çalışma belleğinin geliştirilmesine yönelik müdahale programının hafif düzey zihin yetersizliği olan çocukların dil becerisi ve çalışma belleği performansına etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Özer, E. (2012). Normal gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların dil özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Öztürk, N. (2022). Down sendromlu çocukların gelişimine ve anne-çocuk etkileşim davranışlarına DIR/floortime modeline dayalı müdahale programının etkisinin incelenmesi. (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Rosenberg, S., Abbeduto, L. (2013). Language and Communication in Mental Retardation: Development, Processes, and Intervention. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sarı, H., Gökdağ, H. (2019). Özel Gereksinimli Bireylerde Dil Gelişimi, Ankara: Vize Akademik.

- Sarıyer, M.N. (2017). Türkçe konuşan Down sendromu olan çocukların dilbilgisel özelliklerinin betimlenmesi ve çalışma belleği ile ilişkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Sönmez, A. Ş. (2011). Zihin Engelli çocukların Sosyal Becerileri ile artikülasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Şahin, A. (2022). 1-4 yaş arasındaki tipik gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların pragmatik dil becerilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Kapadokya Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü).
- Şentürk, I. (2006). Çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretimi yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimlerinde etkililiği. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Tabak, S. (2018). Resim uygulamalarının hafif düzey (retarde) özel eğitim öğrencilerinin dil becerisi gelişimine katkısı. (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı).
- TDK, (2025). Dil Nedir?, Türk Dil Kurumu Sözlüğü Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tiryaki, E.E. (2022). Kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Töret, G. (2010). Otizmlili, down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Turan, F., & Ege, P. (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(01).
- Uçak, M.M. (2015). Zihinsel engelli 3-7 yaş arasındaki çocuklarda sesletim (artikülasyon) bozukluklarının değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi, Turgut Özal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Ünsal, S., Uçak, M. M., Bal, F., Sarıgül, A. Y., & Cengiz, D. U. (2017). Zihinsel engelli 3-7 yaş arasındaki çocuklarda sesletim (artikülasyon) bozukluklarının değerlendirilmesi. *Güncel Pediatri*, 15(3), 17-25.
- Ünverdi, C. (2024), Zihinsel yetersizliği olan bireylerde dil özellikleri, F. Acarlar, Ö. Diken içinde



Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi (s. 86-100) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yakın, U. M., & Özmen, R. G. (2010). Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 9(17), 21-39.

Yıldırım Erişkin, A. (2006). Zihinsel engelli çocukların türkçedeki fonemleri edinimlerinin incelenmesi ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yıldırım Erişkin, A. (2013). Normal gelişim gösteren, down sendromlu ve otizmi olan çocukların

temel kavramları ile ortalama sözce uzunlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

T.C.  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

Belge No: 903.07-2500013924

Tarih: 10.02.2025

REKTÖRLÜK MAKAMINA	
T.C. Kimlik No	29962798800
Adı Soyadı	Doç.Dr. Oktay KIZKAPAN
Memuriyet / Görev Yeri	DOÇENT / Eğitim Fakültesi
Aylık Derece ve Kademe - Kurum Sicil No	2 / 2 - 20726
Ne Amaçla Görevlendirileceği	1-2 Mart 2025 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenecek olan Ases VIII. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinin Düzenleme Kuruluna akademisyen temsilcisi olarak katılmak
Gideceği Yer	TÜRKİYE > ANTALYA, ANTALYA
Görev Süresi (Yol Dahil - Hariç)	1.03.2025-2.03.2025 tarihleri arasında yol izni hariç 2(iki ) gün süre ile
Görevlendirme Şartları (Yolluklu - Yolluksuz v.s.)	Yol gidersiz - Yevmiesiz
Verilecek avans miktarı	
Masrafların nerede karşılanacağı	Kendisi karşılayacaktır
Seyahat Şekli	
<b>Görevlendirilmesine esas olan evrak, gerekçe ve kanun</b>	
1 - 2547 SK 39.maddesi ile görevlendirme	

2547 Sayılı Kanunun 39.maddesi gereğince yukarıda belirtilen tarihlerde adı, içeriği, amacı ve adresi belirtilmiş akademik faaliyetleri yerine getirmek üzere görevlendirilmem hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

09.02.2025

Doç. Dr. Oktay Kızıkan

Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN  
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Bölüm Başkanı

Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU  
Eğitim Fakültesi Dekanı



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: CDHAMCP Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/nevu-ebys>

**10.03.2025**

**ISBN: 978-625-95806-5-4**

**ASES PUBLICATIONS-2025©**