

КЫРГЫЗ-ТҮРК “МАНАС”
УНИВЕРСИТЕТИ
KIRGIZISTAN-TÜRKİYE
MANAS ÜNİVERSİTESİ



MANAS Journal of
Social Studies

MANAS Sosyal
Araştırmalar Dergisi

e-ISSN/ISSN 1694-7215



**Kırgızistan-Türkiye Manas
Üniversitesi**
Kyrgyz-Turkish Manas University

MANAS Journal of Social Studies - MJSS **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi - MSAD**

Uluslararası Hakemli Bilimsel Dergi International, Peer Reviewed Scientific Journal

e-ISSN/ISSN: 1694-7215

Yayın Sıklığı
Yılda dört kez (Ocak, Nisan, Temmuz, Ekim)

Publication Frequency
Four times annually in January, April, July, October

Yayın Türü
Yaygın Süreli

Publication Type
Serial, Quarterly

Yayın Dili
Türkçe, İngilizce, Kırgızca ve Rusça

Publication Language
Turkish, English, Kyrgyz and Russian

SAHİBİ

OWNERS

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi adına

on behalf of Kyrgyz-Turkish Manas University

Rektör / Rector – Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN

Rektör Vekili / Pre Rector – Prof. Dr. Almaz İBRAYEV

BİLİMSEL YAYIN KOORDİNATÖRÜ

SCIENTIFIC PUBLICATION COORDINATOR

Prof. Dr. Recai DOĞAN

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

BAŞ EDİTÖR

EDITOR IN-CHIEF

Prof. Dr. Recai DOĞAN

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

YARDIMCI EDİTÖR

ASSOCIATE EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

YAYIN KURULU

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Recai DOĞAN

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ

Prof. Dr. Alpaslan AŞIK

Doç. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA

Doç. Dr. Azamat MAKSÜDÜNOV

Doç. Dr. Erkan EFİLTİ

Yard. Doç. Dr. Naringül MARGAZIYEVA

ALAN EDİTÖRLERİ	SECTION EDITORS
Din Bilimleri <i>Theology</i>	Prof. Dr. Recai DOĞAN <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Edebiyat <i>Letters</i>	Prof. Dr. Ozan YILMAZ <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Eğitim <i>Education</i>	Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Güzel Sanatlar <i>Fine Arts</i>	Prof. Dr. Mehmet ÖZKARCI <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Muhasebe ve Finansman, Yönetim Bilgi Sistemleri <i>Accounting and Finance, Management Information Systems</i>	Prof. Dr. Gökhan ÖZER <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Sosyoloji <i>Sociology</i>	Prof. Dr. Ertan ÖZENSEL <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Spor Bilimleri <i>Sport Sciences</i>	Prof. Dr. Fikret SOYER <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Arkeoloji <i>Archaeology</i>	Prof. Dr. Nezahat CEYLAN <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Tarih <i>History</i>	Prof. Dr. Alpaslan AŞIK <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimi <i>International Relations and Political Science</i>	Prof. Dr. Yunus Emre GÜRBÜZ <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Ekonomi Bilimi, Kamu Ekonomisi <i>Economics, Public Economics</i>	Assoc. Prof. Dr. Culus GANİEV <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
İşletme, Yönetim ve Organizasyon <i>Business, Management and Organization</i>	Assoc. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Medya ve İletişim <i>Media and Communication</i>	Assoc. Prof. Dr. Gökçe YOĞURTÇU <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Pazarlama <i>Marketing</i>	Assoc. Prof. Dr. Azamat MAKŞÜDÜNOV <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Psikoloji <i>Psychology</i>	Assoc. Prof. Dr. Erkan EFİLTİ <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Kamu Yönetimi <i>Public Administration</i>	Assoc. Prof. Dr. Uğur ÜNAL <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Turizm <i>Tourism</i>	Assist. Prof. Dr. Naringül MARGAZIYEVA <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Dil Çalışmaları <i>Language Studies</i>	Assist. Prof. Dr. Serdar DAĞISTAN <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Felsefe <i>Philosophy</i>	Dr. Abdıraşit BABATAYEV <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>

- Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU - Ankara University / Türkiye
Prof. Dr. Abdullah KARAÇAY - Akdeniz University / Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR - Turkish Academy of Sciences / Türkiye
Prof. Dr. Ahmet TAŞAĞIL - Yeditepe University / Türkiye
Prof. Dr. Ali ABISHEV - Kazakh Economics University / Kazakhstan
Prof. Dr. Alisher RASULEV - Institute of Economics / Uzbekistan
Prof. Dr. Anvarbek MOKEEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Ayşegül Asuman AKDOĞAN - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Ercan OKTAY - Karamanoğlu Mehmetbey University / Turkey
Prof. Dr. Cemal SEZER - Sakarya University / Türkiye
Prof. Dr. Celaledin SERİNKAN - Pamukkale University / Türkiye
Prof. Dr. Ceyhun Vedat UYGUR - Pamukkale University / Türkiye
Prof. Dr. Cusup PİRİMBAYEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Engin YILDIRIM - T.C. Supreme Court / Türkiye
Prof. Dr. Ercan SIRAKAYA - University of South Carolina / USA
Prof. Dr. Erdener KAYNAK - Penn State University / USA
Prof. Dr. Fevzi OKUMUŞ - University of Central Florida / USA
Prof. Dr. Feyzullah EROĞLU - Pamukkale University / Türkiye
Prof. Dr. Fırat YALDIZ - Necmettin Erbakan University / Türkiye
Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA - Marmara University / Türkiye
Prof. Dr. Goudarz SADEGHI - University of Mohaghegh Ardabili / Iran
Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY - Kilis Yedi Aralık University / Türkiye
Prof. Dr. Hakan TAŞ - Marmara University / Türkiye
Prof. Dr. Hasan VERGİL - İstanbul University / Türkiye
Prof. Dr. K. Makhmad UMAROV - Institute of Economics / Tajikistan
Prof. Dr. Kaisyn KHUBİEV - M. V. Lomonosov Moscow State University / Russia
Prof. Dr. Kubat TABALDİYEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Layli UKUBAYEVA - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Levent ALTINAY - Oxford Brookes University / UK
Prof. Dr. Mehmet AYDIN - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Mehmet BALCILAR - Eastern Mediterranean University / North Cyprus Turkish Republic
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM - International Balkan University / Türkiye
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN - Fatih Sultan Mehmet University / Türkiye
Prof. Dr. Meltem ONAY - Dokuz Eylül University / Türkiye
Prof. Dr. Metin BAYRAK - Atatürk University / Türkiye
Prof. Dr. Murat TAŞDAN - Kafkas University / Türkiye
Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Mustafa MIYNAT - Celal Bayar University / Türkiye
Prof. Dr. Muzaffer UYSAL - Virginia Polytechnic Institute / USA
Prof. Dr. Nuriddin KAYUMOV - Tajikistan Academy Of Sciences / Tajikistan
Prof. Dr. Orazaly SABDEN - Institute of Economics / Kazakhstan
Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU - Recep Tayyip Erdoğan University / Türkiye
Prof. Dr. Ömer Selçuk EMSEN - Atatürk Üniversitesi University / Türkiye
Prof. Dr. Polina ANANCHENKOVA - Academy of Labour and Social Relations / Russia
Prof. Dr. Rahman ALSHANOV - Turan University / Kazakhstan
Prof. Dr. Selahattin SARI - Beykent University / Türkiye
Prof. Dr. Selçuk EMSEN - Atatürk University / Türkiye
Prof. Dr. Shakir ULLAH - Stratford University / USA
Prof. Dr. Şeyhmus Recai TEKOĞLU - Dokuz Eylül University / Türkiye
Prof. Dr. Tatiana PYSHKINA - Academy of Economic Studies of Moldova / Moldova
Prof. Dr. Tohtar ESİRKEPOV - Turan University / Kazakhstan
Prof. Dr. Tuncay AYAS - Sakarya University / Türkiye
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL - Trakya University / Türkiye

Prof. Dr. Turar KOYCHUEV - National Academy of Sciences / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Elena BONTA - University "Vasile Alecsandri" of Bacau / Romania
Prof. Dr. Yahya ALTINKURT - Muğla Sıtkı Koçman University / Türkiye
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Yüksel EKİNCİ - University of Portsmouth / UK
Prof. Dr. Nezahat CEYLAN - Balıkesir University / Türkiye
Prof. Dr. Oktay ÖZGÜL - Yalova University / Türkiye
Prof. Dr. Yavuz GÜNAŞDI - Atatürk University / Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ÜNGÖR - Erzincan Binali Yıldırım University / Türkiye
Prof. Dr. Akın BİNGÖL - Kafkas University / Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nurdin USEEV - Uluslararası Türk Akademisi / Kazakhstan
Dr. Cıldız ÇİMANOVA - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan

REDAKSİYON	REDACTION
Türkçe Ayşe ADIGÜZEL, Murat ATAR, Özkan ÇELİK	Turkish <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Kırgızca Venera TURATBEK KIZI, Toyçubay ÜSÖNALİYEV	Kyrgyz <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
İngilizce Gulnara APSAMATOVA, Aida ASILBEKOVA, Tolkun MUSAEVA, Aynura AHMADOVA, Zarina CAYLOBAYEVA.	English <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
Rusça Anara BAYIZBEKOVA	Russian <i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
TEKNİK EDİTÖR	TECHNICAL EDITOR
Kayahan KÜÇÜK Yusuf GÜNDÜZ	<i>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan</i>
YAZIŞMA ADRESİ	CORRESPONDENCE ADDRESS
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Cengiz Aytmatov Caddesi 56, 720044, Bişkek/Kırgızistan	Kyrgyz-Turkish Manas University Editor in Chief MANAS Journal of Social Studies 56 Chyngyz Aitmatov Avenue, 720044, Bishkek, Kyrgyzstan
İLETİŞİM	CONTACTS
e-mail: mjssmanas@gmail.com, recai.dogan@manas.edu.kg Tel: +996 (312) 49 27 63 (65, 69, 70, 74, 58) +996 (312) 54 19 41-47 Fax: +996 (312) 49 27 61, 81-89	
WEB SAYFASI	WEB PAGE
http://journals.manas.edu.kg/mjsr/index.php http://dergipark.gov.tr/mjss	

MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi
Dizinleme

MANAS Journal of Social Studies (MJSS)
is indexed and abstracted in



ULAKBİM TR Dizin



The European Reference Index for the
Humanities and the Social Sciences
(ERIH PLUS)



Türk Eğitim Endeksi



Araştırmax Bilimsel Yayın İndeksi



Open Academic Journals Index



Academic Resource Index



Scientific Indexing Services (SIS)



Central & Eastern European Academic Source
Database



SOBIAD, Sosyal Bilimler Atıf Dizini



CiteFactor Academic Scientific Journals



Academia Edu



Cabell's Directories



Directory of Research Journals Indexing



İdeal Online



Cosmos IF



Russian Science Citation Index





MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi

MANAS Journal of Social Studies

e-ISSN / ISSN: 1694-7215
<http://journals.manas.edu.kg>

Yıl/Year	Cilt/Volume	Sayı/Issue
2025	14	Eğitim Bilimleri Ek Sayısı

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi / Research Article

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
İsmail SATMAZ	Öğretmen Çocuklarının Gözüyle Eğitim Fakülteleri <i>Faculties of Education through the Eyes of Teachers' Children</i>	1 – 17
Eyup YÜNKÜL	Gençlerin Dijital Oyun Dünyası: Lisans Öğrencilerinin Bakış Açısı <i>The Digital Game World of Youth: Perspectives of Undergraduate Students</i>	18 – 30
Pinar GÜNGÖR, Gülden KAYA UYANIK ve RüştÜ YEşİL	İşbirlikli Öğrenme Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması <i>Cooperative Learning Scale: Adaptation Study to Turkish</i>	31 – 49
Fatmagül YILDIZ ÖZGÜN ve Hayri KOÇ	Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Aile Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Prososyal Davranışlarına Etkisi <i>The Effect Of Social Skills Training Program and Family Education Program on Prosocial Behaviors of Preschool Children</i>	50 – 64
İkram ÇINAR	Ömer Faik Numanzade'nin Ceditçilik Çalışmaları ve Bunun Eğitim Politikasına Etkisi <i>Ömer Faik Numanzade's Jadidism Studies and its Effect on Education Policy</i>	65 – 80
Cansu ULAKCI ve Şükrü İLGÜN	7. Sınıf Öğrenci Velilerinin Matematik Eğitiminden Beklentilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi <i>An Examination of the Expectations of 7th Grade Students' Parents Regarding Mathematics Education in Terms of Various Variables</i>	81 – 97
Volkan Davut MENGİ	Reimagining Game Design Through Maslow's Hierarchy of Needs <i>Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Oyun Tasarımını Yeniden Düşünmek</i>	98 – 112
Emel ÇABUK ve Mustafa ÇELİK	Öğretmenlerin İş Doyumları İle Sessiz İstifa Davranışları Arasındaki İlişki <i>The Relationship Between Teachers' Job Satisfaction And Quiet Quitting Behaviors</i>	113 – 132

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
Canan ATAMAN, Rabia DUMANLIKAYA ve Özlem ŞENER	Türkiye’de Ergenlerle Yapılan Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodrama Uygulamalarına Dayalı Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <i>A Review of Graduate Theses Based on Group Psychological Counseling and Psychodrama Practices With Adolescents in Turkey</i>	133 – 148
Argen ZHUMGALBEKOV ve Erkan EFİLTİ	Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласы: Валиддүүлүк жана ишенимдүүлүк деңгээлин аныктоо <i>Teacher Job Satisfaction Scale: Validity and Reliability Study</i>	149 – 162
Ogün BİLGE, İlhami SARIÇAM ve Adem BEYHAN	İdeal Sınıf Öğretmeni: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma <i>The Ideal Primary School Teacher: A Qualitative Study Based on Teachers’ Perspectives</i>	163 – 181
Rashad SEYİDOV	Transformation in Arabic Teaching: The Convergence of Artificial Intelligence, Social Media, and Pedagogical Innovation <i>Arapça Öğretiminde Dönüşüm: Yapay Zekâ, Sosyal Medya ve Pedagojik İnovasyonun Yakınsaması</i>	182 – 192
Halil ALAKUŞ ve Kürşad YILMAZ	Bilimsel Araştırmalarda Yapay Zekâ Kullanımı Etik İlkeleri <i>Ethical Principles for the Use of Artificial Intelligence in Scientific Research</i>	193 – 217
Madina KONAKBAYEVA ve Serra Sevde HATİPOĞLU	Structural Challenges to Healthcare Access: A Comparative Analysis of International Students in Türkiye and Kazakhstan <i>Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Hizmetlerine Erişimi: Kurumsal Engeller ve Yapısal Çözüm İhtiyacı</i>	218 – 234
Derleme Makalesi / Review Article		
Fatmanur ÇİMEN ve İsmail SEÇER	Travmatize Çocuklara Yönelik Ebeveyn Katılımlı Müdahale Yaklaşımları: Sistematik Derleme Çalışması <i>Parent Involvement Intervention Approaches for Traumatised Children: A Systematic Review Study</i>	235 – 253

Öğretmen Çocuklarının Gözüyle Eğitim Fakülteleri

İsmail SATMAZ¹

Öz

Bu araştırmada, öğretmen çocuklarının perspektifinden eğitim fakültelerinin tercih nedenleri, beklentileri ve karşılaştıkları durumlar incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum deseni ile yürütülen çalışmaya, 20 öğretmen aday katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen çocukları eğitim fakültelerini idealist nedenler, kişisel ilgi, kariyer perspektifi, ailevi ve ekonomik faktörlerden dolayı tercih etmektedir. Fakültelerden beklentileri arasında nitelikli ve uygulamalı eğitim, kişisel ve mesleki gelişim desteği, kariyer rehberliği, çağdaş yaklaşımlar ve destekleyici sosyal çevre yer almaktadır. Katılımcılar, eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımındaki yetersizlikler, akademik-idari sorunlar, sosyal ve kişisel deneyimler ile fiziki altyapı eksikliklerinden kaynaklanan zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, motivasyonlarını artıran sosyal bağlantılar ve mesleki farkındalık gibi pozitif deneyimler de yaşamışlardır. Sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarının uygulamalı eğitim ve inovatif yaklaşımlarla zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, dijital teknolojilerin entegrasyonu ve öğretmen adaylarına yönelik kariyer destek hizmetlerinin artırılması önerilmektedir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinin mevcut yapısının yeniden yapılandırılması, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitim-öğretim kalitesinin yükseltilmesi açısından stratejik bir önem arz etmektedir. Bu çalışma, öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerine yönelik tercihleri, beklentileri ve deneyimlerini çok boyutlu bir perspektifle inceleyerek, öğretmen yetiştirme politikalarının iyileştirilmesine yönelik kuramsal ve uygulamalı düzeyde özgün katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Çocukları, Öğretmenlik Mesleği

Faculties of Education through the Eyes of Teachers' Children

Abstract

In this study, the reasons for choosing faculties of education, expectations, and encountered experiences are examined from the perspective of children of teachers. The research was conducted using a qualitative case study design, and 20 prospective teachers participated. According to the findings, children of teachers prefer faculties of education due to idealistic reasons, personal interest, career perspectives, as well as familial and economic factors. Their expectations from these faculties include high-quality and practical education, support for personal and professional development, career guidance, contemporary approaches, and a supportive social environment. Participants stated that during their education, they faced challenges such as insufficient use of technology, academic and administrative problems, personal and social difficulties, and inadequate physical infrastructure. However, they also reported positive experiences that increased their motivation, such as social connections and increased professional awareness. The results emphasize the need to enrich teacher training programs through practical education and innovative approaches. Furthermore, the integration of digital technologies and the enhancement of career support services for prospective teachers are recommended. In this context, restructuring the current framework of faculties of education is strategically important for supporting the professional development of teacher candidates and improving the quality of education. This study aims to provide original theoretical and practical contributions to the improvement of teacher training policies by examining the preferences, expectations, and experiences of children of teachers toward faculties of education from a multidimensional perspective.

Keywords: Faculty of Education, Children of Teachers, Teaching Profession

Atıf İçin / Please Cite As:

Satmaz, İ. (2025). Öğretmen çocuklarının gözüyle eğitim fakülteleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 1-17. doi:10.33206/mjss.1649899

Geliş Tarihi / Received Date: 02.03.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 10.04.2025

¹ Dr.Öğr. Üyesi – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ismailsatmaz@comu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-2696-3019



Giriş

Öğretmen, bireylerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştiren, öğrenme süreçlerini yönlendiren, eğitimi organize eden ve aynı zamanda toplum için rol model olma görevini üstlenen profesyoneldir (MEB, 2013). Rol model olma kavramı, bireylerin belirli kişilerin davranışlarını, tutumlarını ve değerlerini benimseyerek kendilerine rehber edinmesi sürecini ifade eder (Bandura, 1977). Rol modeller, bireylerin kimlik gelişimi, motivasyon ve mesleki yönelimleri üzerinde etkili olmaktadır (Gibson, 2004). Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler sadece deneyim yoluyla değil, aynı zamanda çevrelerindeki rol modelleri gözlemleyerek de öğrenirler (Bandura, 1986). Bu bağlamda rol modeller, bireylerin sosyal ve kişisel gelişim süreçlerinde güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Özellikle ergenlik döneminde, bireylerin kimlik arayışları sırasında belirli kişilere rol model olarak yönelmeleri, kimlik oluşumunda kritik bir aşamadır (Erikson, 1968). Rol modeller, sadece kişisel gelişimle sınırlı kalmaz; mesleki rol modeller, gençlerin kariyer tercihlerini şekillendirir ve onları belirli alanlarda uzmanlaşmaya teşvik eder (Lockwood ve Kunda, 1997). Bu uzmanlaşma sürecinde sosyalizasyon önem arz etmektedir.

Sosyalizasyon, bireylerin toplumun norm, değer ve inanç sistemlerini öğrenerek sosyal bir kimlik kazandıkları süreçtir (Berger ve Luckmann, 1966). Giddens (2013), sosyalizasyonu bireylerin toplumun norm, değer ve inanç sistemlerini içselleştirerek sosyal kimliklerini oluşturdukları dinamik bir süreç olarak ele almaktadır. Bu süreç, yalnızca bireyin topluma uyum sağlamasıyla sınırlı kalmaz; aynı zamanda toplumsal yapının yeniden üretilmesine de katkı sunar (Giddens, 1991). Toplumun en küçük birimlerinden biri ailedir. Aile, bireylerin geleceğe dair beklentilerini ve kariyer tercihlerini şekillendirirken hem doğrudan hem de dolaylı etkiler yaratır (Lent, Brown, ve Hackett, 1994). Öğretmenlerin rol model olmaları kendi aileleri için de geçerli olabilir. Öğretmenler, rol model olma eylemini gerçekleştirirken eğitimsel sermaye birikimleri önemli bir değişken olabilir.

Eğitimsel sermaye, bireylerin eğitim yoluyla kazandıkları bilgi, beceri, diploma ve kültürel birikimlerin, toplumsal ve ekonomik başarıları üzerindeki etkilerini ifade eder (Bourdieu, 1986; Oreopoulos ve Salvanes, 2011). Bu kavram, bireylerin eğitim aracılığıyla toplumsal statülerini artırmalarına ve sosyoekonomik yapı içinde avantaj elde etmelerine olanak sağlar. Eğitimsel sermaye hem bireylerin sosyal mobilitesini hem de toplumun sınıfsal yapısını şekillendirir (Coleman, 1988). Öğretmenler eğitimsel sermayelerini kariyer mirası olarak çocuklarına aktarabilir (Vautero vd., 2021).

Kariyer mirası, bireylerin profesyonel yaşamları boyunca kazandıkları deneyimlerin, bilgi birikimlerinin ve değerlerin gelecekteki nesillere veya organizasyon içindeki meslektaşlara aktarılmasını ifade etmekle kalmayıp, aynı zamanda kurumsal kültür ve örgütsel öğrenmenin de önemli bir bileşenini oluşturmaktadır (Giddens, 1991; Senge, 1990). Bu kavram, bireysel iş deneyimlerinin ötesinde, kurumların bilgi ve deneyim birikimlerini sistematik olarak paylaşmalarının ve yeni nesillere aktarmalarının önemini vurgulamakta olup, örgütsel öğrenme süreçleri bağlamında da kariyer mirasının kritik rol oynadığını göstermektedir (Argote, 2013). Bireylerin meslek seçiminde ailelerin rolü, uzun yıllardır hem sosyoloji hem de psikoloji alanında önemli bir araştırma konusu olmuştur. Aile, bireyin sosyalizasyon sürecinde ilk ve en etkili kurum olduğundan, bireylerin kariyer tercihlerini şekillendirmede önemli bir etkiye sahiptir (Super, 1990). Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde aileden gelen destek ve yönlendirme, bireyin kariyer gelişimini belirleyen önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Ginzberg, 1952).

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler, aile üyelerinin davranışlarını gözlemleyerek kariyer tercihlerinde yönelim geliştirirler (Bandura, 1977). Aile bireyleri, çocukların kariyer hedeflerini destekleyici ya da sınırlayıcı şekilde etkileyebilir. Örneğin, ekonomik kaygılar nedeniyle bazı aileler çocuklarının "garanti" meslekleri tercih etmesini isteyebilirken, bazı aileler ise bireyin ilgi ve yeteneklerini öne çıkaran tercihlere yönlendirme yapmaktadır (Whiston ve Keller, 2004).

Ailelerin bireylerin meslek seçiminde oynadığı rol, çok boyutlu bir etkileşim sürecine dayanmaktadır (Hargrove, 2002). Aileden alınan destek, bireyin kariyer kararlarını şekillendirirken motivasyon ve özgüven üzerinde de doğrudan etkili olmaktadır (Filippin ve Paccagnella, 2012). Bununla birlikte, bireylerin kendi yetenek ve ilgi alanlarını keşfetmelerine olanak tanıyan aile yaklaşımları, daha tatmin edici ve sürdürülebilir kariyer tercihlerine yol açabilmektedir (Lent ve Brown, 2020). Dolayısıyla, meslek seçiminde ailenin etkisini anlamak, gençlerin kariyer gelişimini desteklemek için önemli bir başlangıç noktası olabilir.

Öğretmen adaylarının meslek tercihleri, bireylerin kişisel değerleri, toplumsal beklentiler, ekonomik faktörler ve mesleğin saygınlığı gibi çok boyutlu etmenlerden etkilenir (Richardson ve Watt, 2006). Eğitim sisteminin geleceği, bu adayların meslek seçim süreçlerinde karşılaştıkları motivasyonlar ve engellerin

anlaşılması ile doğrudan ilişkilidir. Meslek seçimi sadece bireysel bir karar değil, aynı zamanda toplumsal dinamiklerin ve eğitim politikalarının etkilerini de yansıtır (Kyriacou ve Coulthard, 2000). Öğretmen adaylarının meslek tercihleri, içsel ve dışsal motivasyonlarla şekillenir. İçsel motivasyonlar, bireylerin öğretme isteği, başkalarına fayda sağlama arzusu ve kişisel tatmin gibi etmenlerden kaynaklanırken; dışsal motivasyonlar ekonomik güvence, iş bulma olasılığı ve toplumsal statü gibi unsurlarla ilişkilidir (Watt ve Richardson, 2007). Ayrıca, sosyal öğrenme kuramına göre, bireylerin meslek tercihleri çevrelerindeki rol modellerden de etkilenmektedir (Bandura, 1986). Adaylar, aile üyeleri, öğretmenleri veya toplumdaki diğer figürlerin etkisiyle meslek seçimi yapabilmektedirler. Kariyer kararları, bireylerin yaşam tarzları, duygusal refahları, ekonomik ve sosyal statüleri ile kişisel gelişimleri ve topluma katkıları üzerinde uzun vadeli etkiler yaratır (Gati ve Tal, 2008). Öğretmenlik mesleği tercihi yapan bireylerin öğrenim görecekleri yerlerin başında eğitim fakülteleri gelmektedir.

Eğitim fakülteleri, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim politikalarına katkıda bulunarak, geleceğin eğitim sisteminin şekillenmesine yardımcı olurlar. Eğitim fakülteleri hem pedagojik bilgi hem de mesleki kimlik unsurlarını içeren çok yönlü bir kurumsal yapıya sahiptir. Bu yapıda alanında uzman etkili öğretmenler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Shulman'a (1987) göre etkili bir öğretmen, konu alanı bilgisi ve pedagojik alan bilgisi arasında denge kurabilen kişidir. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine girme ve bu meslekte kalma konusundaki bağlılığı, öğretmen eğitimcileri arasında büyük ilgi gören bir yapı olmuştur (Chesnut ve Cullen, 2014; Klassen ve Chiu, 2011; Schlechty ve Vance, 1981). Bununla birlikte alan yazında öğretmen çocuklarının düzenli spor yapma durumları (Namlı, 2006), çocuklarının özel okula yazdırma nedenleri (Kurban, 2021), bir ebeveyn olarak öğretmen (Sikes, 1998) ve eğitim fakültesinde bulunan öğrencilerin meslek tercihleri (Şeker ve Çapri, 2020) araştırmaları bulunmaktadır. Bu araştırmaların artması alan yazına katkı sağlayacaktır. Öğretmen çocuklarının gözünden eğitim fakülteleri araştırması, aile dinamiklerinin eğitim tercihleri üzerindeki etkisini anlamak açısından önemlidir. Bu çocuklar, ebeveynlerinin mesleki deneyimlerini ve eğitim yaklaşımlarını doğrudan gözlemlene fırsatı buldukları için, gelecekteki öğretmenlerin kariyer seğimlerini nasıl etkilediklerini ortaya koyabilirler. Ayrıca, öğretmen çocuklarının eğitim fakülteleri hakkındaki düşünceleri, bu kurumların toplumda nasıl algılandığına dair önemli bilgiler sunarak, eğitim fakültelerinin itibarını ve toplumdaki rolünü aydınlatılabilir. Eğitim kalitesine yönelik beklentiler de araştırma kapsamında ele alınabilir; bu sayede, öğretmen çocuklarının eğitim süreçlerine dair görüşleri, eğitim sisteminin geliştirilmesi gereken alanlarını belirlemeye yardımcı olabilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen çocuklarının gözünden eğitim fakültelerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda bulunan sorulara öğretmen çocuklarının gözünden cevap aranmaktadır.

1. Eğitim fakültelerini tercih etme gerekçeleri nelerdir?
2. Eğitim fakültelerinden beklentileri nelerdir?
3. Eğitim fakültelerinde karşılaştıkları durumlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum deseni kullanılmıştır. Durum deseni, karmaşık konuların anlaşılması ve keşfedilmesine olanak sağlar. Durum çalışmasında çıktılarından ziyade süreçle, olguyu etkileyen belirli unsurlardan ziyade bağlamla, doğrulamaktan ziyade keşfetmekle ilgilenilir (Merriam, 2018). Araştırmacının, olguların bireysel ve bağlamsal farklılıklarını dikkate alarak katılımcıların deneyimlerini bütüncül bir bakış açısıyla incelemesini sağlamak amacıyla bu yöntem seğilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının deneyimleri, kariyer beklentileri ve fakülte seçim süreçlerinde aile, sosyokültürel bağlam ve kişisel faktörlerin etkisi gibi birbiriyle etkileşim halindeki unsurların anlaşılması için bu yöntem seğilmiştir.

Katılımcı Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların; eğitim fakültesinde öğretmen adayı olması, 18-25 yaş aralığında olması, ilk defa lisans eğitimi alıyor olması ve ebeveynlerinden en az birinin öğretmenlik yapıyor olması ölçütlerinin sağlıyor olması istenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 2023-2024 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcı grubuna ilişkin özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Yakınlık derecesi	Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Yakınlık derecesi
K1	Kız	3.sınıf	Anne	K11	Kız	4.sınıf	Baba
K2	Erkek	1.sınıf	Anne	K12	Erkek	1.sınıf	Anne
K3	Kız	3.sınıf	Baba	K13	Kız	2.sınıf	Anne-Baba
K4	Erkek	1.sınıf	Baba	K14	Erkek	4.sınıf	Anne
K5	Erkek	4.sınıf	Anne	K15	Kız	3.sınıf	Anne
K6	Kız	1.sınıf	Anne-Baba	K16	Kız	1.sınıf	Baba
K7	Kız	2.sınıf	Anne	K17	Erkek	2.sınıf	Baba
K8	Erkek	1.sınıf	Baba	K18	Kız	3.sınıf	Anne
K9	Kız	4.sınıf	Baba	K19	Kız	1.sınıf	Anne
K10	Erkek	2.sınıf	Anne	K20	Kız	2.sınıf	Baba

Araştırmaya katılan katılımcılar K1, K2, K3,....., K20 olarak adlandırılmıştır. Araştırmaya 12 kız, 8 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Bu katılımcıların 7'si 1.sınıf, 5'i 2.sınıf, 4'ü 3.sınıf ve 4'ü de 4.sınıf öğrencisidir. Ayrıca, katılımcıların 10'unun annesi, 8'inin babası ve 2'sinin hem annesi hem babası öğretmendir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu 10 sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularına ilişkin uzman görüşleri, biri eğitim programları ve öğretim alanında, diğeri ise Türk dili alanında uzman olan iki kişiden alınmıştır. Daha sonrasında son olarak bir öğretmen adayına okutularak görüşme sorularının son hali verilmiştir. Katılımcılara, eğitim fakültesini tercih etme nedenleri, eğitim fakültesinden beklentileri, ailelerinin etkisi, karşılaştıkları zorluklar, programlara ilişkin görüşleri, mesleki kimliklerine ilişkin sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

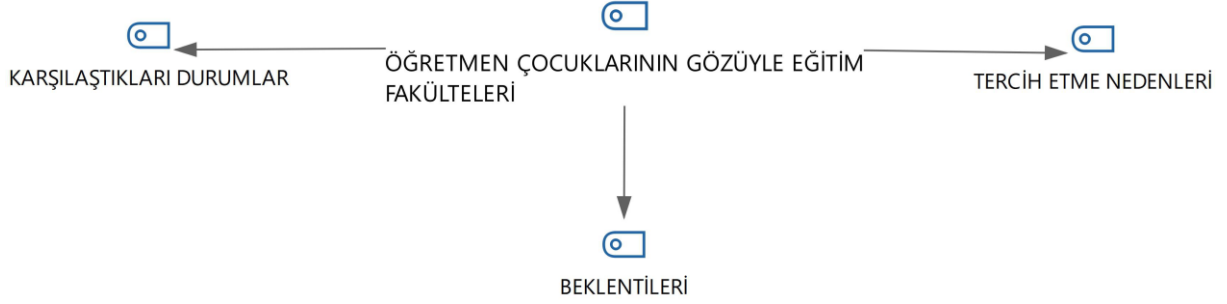
Araştırmada, tüm veriler araştırmacı tarafından, önceden hazırlanmış görüşme rehberi doğrultusunda gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, eğitim fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 45-60 dakika sürmüştür. Katılımcılar tamamen gönüllülük esası ile belirlenmiştir. Görüşme sırasında, ses kayıt cihazları kullanılarak tüm veriler dijital olarak kaydedilmiş ve daha sonra profesyonel bir transkript hizmetiyle metne aktarılmıştır. Transkriptler, katılımcıların anonimliği korunarak incelenmiş ve ilk aşamada, verilerin kapsamlı bir şekilde anlaşılması için tam okumalar gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sürecinde, veriler Miles ve Huberman (1994) ile Yıldırım ve Şimşek (2018) yöntemlerine uygun olarak açık kodlama aşamasından geçirilmiş; bu aşamada metin içerisindeki tekrar eden ifadeler, kavramlar ve örüntüler belirlenmiş, her bir kod için açık tanımlar yapılmıştır. Oluşturulan kodlar, benzerliklerine göre temalar ve kategorilere dönüştürülmüş; bu aşamada, kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki eğitim programları ve öğretim alanında uzman, kodlar ve oluşturulan temalar üzerinde bağımsız olarak değerlendirme yapmış, aralarında ortaya çıkan farklılıklar tartışma yoluyla uzlaştırılmıştır. Ayrıca, bu süreçte elde edilen tema, kategori ve kodların modellenmesinde MAXQDA nitel analiz programı kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı araştırmacının inandırıcılığını artırmak amacıyla, katılımcılarla birebir kısa toplantılar yapmış onlarla zaman geçirmiş ve verilerin toplandığı bağlamı iyi tanımıştır. Araştırmacının 20 yıllık öğretmenlik meslek deneyimi bulunmaktadır. Ayrıca araştırma sekiz yıllık eğitim fakültesinde ders verme deneyimi bulunmaktadır. Bu deneyimleri ile öğretmen adayları ile uzun süreli etkileşimi, katılımcıların görüşlerini daha açık bir şekilde ifade etmelerine ve araştırmacının bağlamı derinlemesine anlamasına olanak sağlamıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar gönüllülük esasıyla araştırmaya katılım sağlamışlardır. Araştırma bulgularının doğruluğunu sağlamak için analiz sonuçları rastgele seçilen beş katılımcı ile paylaşılmış ve elde edilen verilerin onların düşünce ve deneyimlerini yansıtmadığına ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Araştırmacının önyargılardan arınmış bir şekilde veri toplama ve analiz süreçlerini yürütmesine özen gösterilmiştir. Araştırmada ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ölçütlerine uymayan katılımcılar araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarının belirlenmesinde ve verilerin analizinde uzman görüşü alınmıştır. Görüşme verileri, ses kaydı ve transkriptlerle belgelenmiş, analiz sürecinin her adımı detaylı olarak raporlanmıştır. Tüm bu durumların araştırmacının geçerliğini ve güvenirliliğini artırmak amacıyla yapılmıştır.

Bulgular

Bu araştırma öğretmen çocuklarının gözünden eğitim fakültelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerini tercih etme gerekçeleri, fakülteden beklentileri ve bu ortamda karşılaştıkları durumlara cevap aranmaktadır. Bu gerekçe ile öğretmen çocuklarının eğitim fakülteleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgular alt amaçlar doğrultusunda sunulmuştur. Bulgulara ilişkin temalar Şekil 1’de gösterilmektedir.

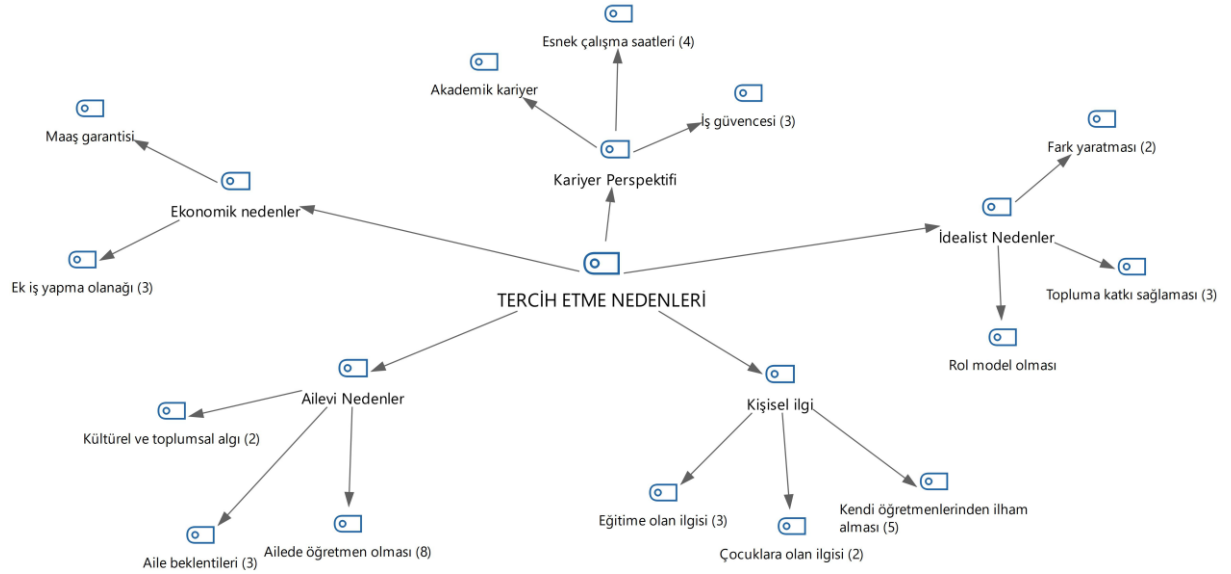


Şekil 1. Öğretmen çocuklarının gözünden eğitim fakülteleri temaları

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen çocuklarının görüşleri üç temada toplanmaktadır. Bu temalar; tercih etme nedenleri, beklentileri ve karşılaştıkları durumlardır. Bu temalara ilişkin kategoriler ve kodlar modellenerek gösterilmektedir. Ayrıca, öğretmen çocuklarının görüşlerine ilişkin doğrudan aktarımlarda bulunmaktadır.

Öğretmen Çocuklarının Eğitim Fakültelerini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerini tercih etmelerine yönelik bulgular analiz edilmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerini tercih etme nedenleri

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerini tercih etme nedenleri idealist nedenler, kişisel ilgi, kariyer perspektifi, ailevi nedenler ve ekonomik nedenler kategorilerinde toplanmıştır. Bu kategorilere ilişkin kodlar ve kodların frekansları aşağıda belirtilmektedir. Ayrıca, her kategoriye ilişkin öğretmen çocuklarının belirtmiş oldukları doğrudan alıntılar yer almaktadır.

İdealist Nedenler

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında idealist nedenler kategorisi altında en fazla topluma katkı sağlaması (n:3) kodu yer almaktadır. Bu kodu fark yaratması (n:2) kodu takip etmektedir. Ayrıca, rol model olması kodu yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K3: Ben bir öğretmen çocuğuyum. Toplumu eğitmek ve bireylerin hayatına dokunmak istediğim için öğretmenlik mesleğini seçtim. Bu tercihi yaparken benim en büyük motivasyon kaynağım bu oldu.

K17: Babam köy okulunda öğretmendi. Biz ilçe merkezinde oturuyorduk. Babam her gün okula geliş gidiş yapıyordu. Bazı günlerde bende babamın okuluna gidiyordum. Köy okullarında okuyan çocukların maddi durumları çok iyi olmadığı için çok zorlanıyorlardı. O günden sonra öğretmen olup onlara yönelik projeler yapmak istiyorum.

K4: Siyasetçilerin eğitime çok önem vermediklerini düşünüyorum. Öncelikle öğretmen olmak istiyorum. Mesleğimi çok iyi bir şekilde yapıp siyasete atılmak istiyorum. Eğitim ile ilgili farkındalık yaratmak istiyorum. Tüm öğrencilerime de bu konuda örnek olmak istiyorum. Bunu başarabilirsem önce ülkemi sonra dünyayı olumlu yönde değiştirebilirim.

Katılımcıların görüşleri, öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarının köklü kişisel deneyimlere ve toplumsal katkı arzusuna dayandığını ortaya koymaktadır. Bir öğretmen çocuğu, toplumun eğitilmesi ve bireylerin hayatına dokunulmasının kendi meslek seçimini belirleyen en önemli faktör olduğunu ifade ederken, babasının yaşadığı zorluklar ve dezavantajlı bölgelerdeki çocukların eğitimsel sıkıntıları, bir diğer katılımcıda öğretmen olup bu alanda projeler geliştirme isteğini tetiklemiştir. Öte yandan, siyasetlerin eğitime yeterince önem vermediğini düşünen bir katılımcı ise, öncelikle öğretmen olarak mesleğini en iyi şekilde icra edip, sonrasında siyasete adım atarak eğitimle ilgili farkındalık yaratıp toplumsal değişime öncülük etmeyi hedeflemektedir.

Kişisel İlgi

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında kişisel ilgi kategorisi altında en fazla kendi öğretmeninden ilham alması (n:5) kodu yer almaktadır. Bu kodu eğitime olan ilgisi (n:3) kodu takip etmektedir. Ayrıca, çocuklara olan ilgisi (n:2) kodu yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K19: İlkokulda matematiği hiç sevmiyordum. Ortaokuldaki matematik öğretmenim benim hayatımı değiştirdi. Onun anlatımı bize olan tutumu çok iyiydi. Bize “kuzucuğum” diye hitap ederdi. Onu sevdikten sonra o ne anlattıysa anlar hale gelmiştim. Onun gibi bir öğretmen olmak istiyorum.

K5: Çocukluğumdan itibaren yeni bir şeyi öğrenmek çok boşuma gidiyor. Öğretmenlerim beni çok severdi. Arkadaşlarımla anlamadığı konularda bana konu anlatırlardı. Onların konuları anladığını görmek beni daha fazla mutlu etmeye başladı. Öğrenmek ve öğretmek tam bana göre bir iş. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini seçtim.

K1: Ben çocukları seviyorum. Özellikle küçük yaş grubundaki çocukları seviyorum. Onlarla zaman geçirmek çok boşuma gidiyor. Bundan dolayı yıllardır öğretmen olmak istiyordum.

Katılımcı görüşleri, öğretmenlik mesleğine yönelimlerinde ilham verici öğretmen figürlerinin ve öğrenmeye duyulan tutkunun belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Bir katılımcı, ilköğretim döneminde matematiğe ilgi duymasa da ortaokulda tanıştığı ve kendisini samimi yaklaşımıyla motive eden bir matematik öğretmenin, öğrenme sürecini kökten değiştirdiğini ve bu öğretmene benzer biri olma isteğini tetiklediğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise, çocukluk döneminden itibaren yeni şeyler öğrenme arzusunun ve öğretmenleriyle kurduğu sıcak ilişki sayesinde hem öğrenme hem de öğretme sürecinden aldığı keyfi vurgulayarak öğretmenlik mesleğini seçtiğini belirtmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar, özellikle küçük yaşta çocuklarla vakit geçirmenin onlara büyük mutluluk verdiğini ve bu sevginin mesleki tercihlerinde etkili olduğunu dile getirmiştir.

Kariyer Perspektifi

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında kariyer perspektifi kategorisi altında en fazla esnek çalışma saatleri (n:4) kodu yer almaktadır. Bu kodu iş güvencesi (n:3) kodu takip etmektedir. Ayrıca, akademik kariyer kodu yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K12: Benim annem öğretmen. Sabah okula gidip en geç 15.00 gibi eve gelir. Evin tüm işlerini yapardı. Bazı günler dersi olmadığı için hiç okula gitmezdi. Ben de klasik bir memur olmak istemiyorum. Açıkçası çalışma saatleri açısından bu mesleği seçtim.

K15: Ülkenin şartlarını düşündüğüm zaman öğretmenliğin garanti meslek olduğunu düşünüyorum. İş güvencesi olduğunu düşündüğüm için bu bölümü seçtim.

K2: Ben önce eğitim fakültesinde okumak istiyordum. Sonrasında yüksek lisans ve doktora yapmak istiyordum. Asıl amacım eğitim fakültesinde akademisyen olmak. Bu hedefim doğrultusunda ilk adımım olan eğitim fakültelerini tercih ettim. Tüm tercihlerim de öğretmenlik üzerineydi.

Katılımcı görüşleri, öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarında çalışma saatlerinin esnekliği, iş güvencesi ve mesleki hedeflerin belirleyici olduğunu göstermektedir. Bir görüş, ebeveyninin öğretmenlik mesleğinde yaşadığı yoğun çalışma saatleri ve ev işlerini üstlenme durumu nedeniyle klasik bir memur olmaktan kaçınmak amacıyla bu mesleği tercih ettiğini belirtirken, bir başka görüş ülkenin şartları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenliğin garanti meslek olduğu ve iş güvencesinin bu tercihte önemli rol oynadığı düşüncesini ortaya koymaktadır. Ayrıca, başka bir katılımcı, akademik kariyer hedefleri doğrultusunda eğitim fakültesinde okumak, yüksek lisans ve doktora yaparak mesleki yol haritasını oluşturma arzusuyla, tüm tercihlerinin öğretmenlik etrafında şekillendiğini ifade etmiştir.

Ailevi Nedenler

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında ailevi nedenler kategorisi altında en fazla ailede öğretmen olması (n:8) kodu yer almaktadır. Bu kodu kültürel ve toplumsal algı (n:3) kodu takip etmektedir. Ayrıca, aile beklentileri (n:2) kodu yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K11: Ben çalışan anne babaya sahip bir ailede doğdum annemin özel sektörde çalışması ve yoğun olması sebebiyle babamın yanında büyüdüm. Babam sınıf öğretmeni. Babamın yanında öğretmenler odasında vakit geçiriyordum. Öğrencilerin babama saygısız sergisi, diğer öğretmenlerin birbirine saygısız hep ilgimi çekmişti. Aslında öğretmenlerle büyüdüm. Bir gün onlar gibi olma hayalim beni eğitim fakültesine yönlendirdi. Babamda bu tercihi yapmam konusunda beni teşvik etti.

K18: Çocukluğumdan beri kulağımda hep “öğretmenlik kutsal bir meslek” ifadesi var. Bu sözü duydukça annemle hep gurur duydum.

K7: Biriyile tanıştığım zaman annem ve babamın mesleğini sordukları zaman önce annemin mesleğini söyledim. Arkadaşlarım bana hep çok şanslısın derlerdi. Şimdi ben de bu kutsal mesleği yapma konusunda ilerliyorum.

K10: Tercih dönemi annem ve babam benimle konuştu. Benim annem öğretmen. Babam anneni görüyorsun. Öğretmen ve mesleğini çok severek yapıyor. Karar senin ama biz senin öğretmen olmanı isteriz. Ben de anneme sordum. Sen ne diyorsun anneciğim. Annem de benim öğretmenlik tercihi yapmamı önerdi. Ben de istiyordum zaten. Böylece eğitim fakültelerini tercih ettim.

Katılımcıların görüşleri, öğretmenlik mesleğine yönelimlerinde aile ortamının, özellikle de öğretmen olan ebeveynlerin olumlu örnekliliği ve mesleğe dair duyulan kutsallık hissini belirleyici olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, öğretmenlerle iç içe büyümenin, mesleğin saygıdeğer bir statüye sahip olduğunu sürekli vurgulayan bir atmosferin varlığını hissettiklerini ve bu durumun, eğitim fakültesi tercihlerinde etkili bir motivasyon kaynağı oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Ekonomik nedenler

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında ekonomik nedenler kategorisi altında en fazla maaş garantisi (n:3) kodu yer almaktadır. Bu kodu ek iş yapma olanağı kodu takip etmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K14: Öğretmenlik tercihlerim maaşının iyi olmasından kaynaklı açıkçası. Annem öğretmen. Babam özel sektörde çalışıyor. Babam birçok kez iş değişikliği yaptı. Babam çok çalışıyor ama annem kadar maaş alamıyor. Biraz garanticiyim galiba © (Maaş garantisi)

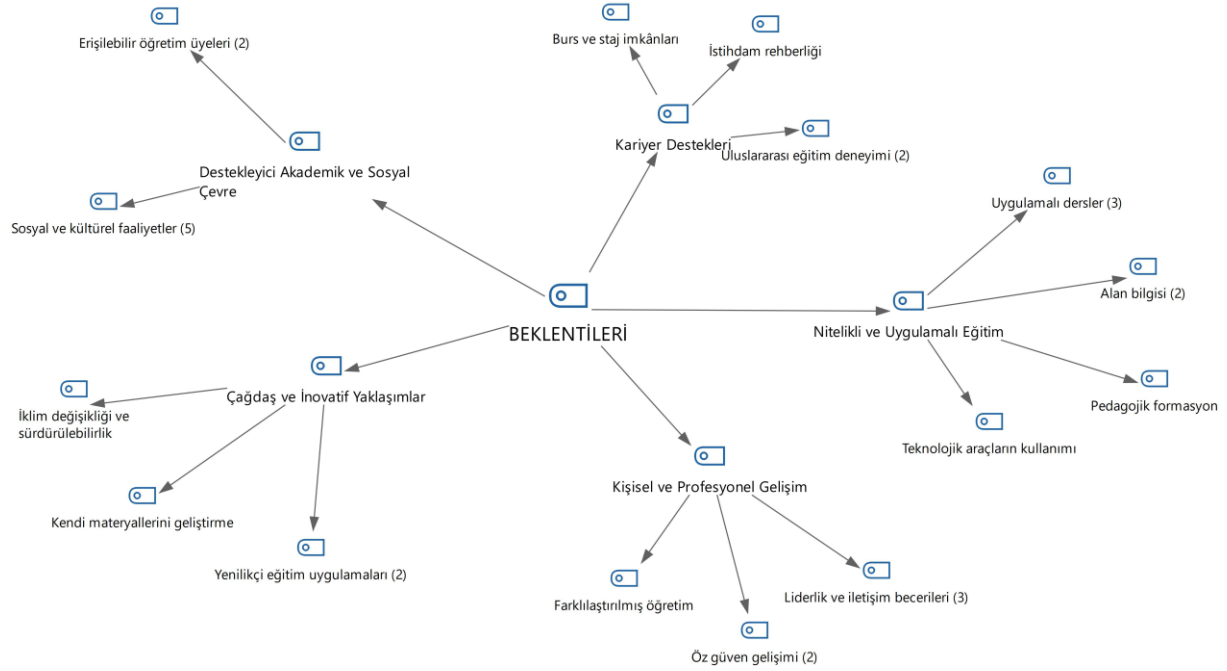
K8: Babam öğretmen. Babam ayrıca ticaretle uğraşıyor. Okula üç gün gidiyor zaten. Zamam olduğu için ek iş yapma olanağı oluyor açıkçası. Amcamla beraber müteahhlik yapıyor. Bende bu mantıkta düşündüm. Öğretmenliğin yanı sıra aile şirketlerimiz ile de

ilgileneceğim. O işlerle uğraşmasam bile bölümüm matematik olduğu için özel ders vererek de para kazanabilirim diye düşünüyorum. (Ek iş yapma olanağı)

Katılımcı görüşleri, öğretmenlik mesleğini ekonomik güvenceler ve ek gelir fırsatları açısından cazip bulduklarını göstermektedir. Bir katılımcı, annesinin öğretmen olarak aldığı düzenli ve güvenilir maaşı, babasının özel sektörde yaşadığı belirsizliklerle kıyaslayarak, mesleğin maddi açıdan istikrarlı bir tercih olduğunu vurgularken, bir diğer katılımcı öğretmenliğin esnek çalışma saatleri sayesinde aile işletmeleriyle veya özel ders vererek ek gelir elde etme olanağını öne sürmüştür.

Öğretmen Çocuklarının Eğitim Fakültelerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerinden beklentilerine ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3. Öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerinden beklentileri

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerinden beklentileri nitelikli ve uygulamalı eğitim, kişisel-profesyonel gelişim, kariyer destekleri, çağdaş-inovatif yaklaşımlar ve destekleyici akademik-sosyal çevre kategorilerinde toplanmıştır. Bu kategorilere ilişkin kodlar ve kodların frekansları aşağıda belirtilmektedir. Ayrıca, her kategoriye ilişkin öğretmen çocuklarının belirtmiş oldukları doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Nitelikli ve Uygulamalı Eğitim

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında nitelikli ve uygulamalı eğitim kategorisi altında en fazla uygulamalı dersler (n:3) kodu yer almaktadır. Bu kodu alan bilgisi (n:2) kodu takip etmektedir. Ayrıca, pedagojik formasyon ve teknolojik araçların kullanımı kodları yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K13: Ben matematik öğretmenliğinde okuyorum. İyi bir matematikçi olmak istiyorum. Dolayısıyla bu fakülteden iyi bir alan bilgisi alarak mezun olmak istiyorum.

K8: İyi bir öğretmen olmak için eğitim bilgileri ile ilgili dersleri çok iyi anlamam gerekiyor. Hatta bunları içselleştirmem gerekir. Sonuçta bir şeyi sadece bilmek önemli değildir onu nasıl aktardığımız önemlidir. Dolayısıyla pedagojik formasyon derslerinin çok iyi bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

K9: Eğitim fakültesine yeni başladım. Gördüğüm kadarıyla uygulamalı dersler çok az. Genellikle hocalarımız tarafından teorik dersler anlatılıyor. Sadece son sınıfta okullara gidip uygulamalı dersler yapacağız. Bence bu yeterli değil. Uygulamalı derslerin artırılması gerekiyor.

K20: Eğitim teknolojilerine hakimiyet kazandırılması ve dijital öğretim materyallerinin hazırlanması konusunda uzman olmak istiyorum. Bu uzmanlık alanları ile derslerin ağı olduğunu görüyorum. Bu konularda daha iyi bir eğitim almayı umut ediyorum.

Katılımcılar, öğretmenlik eğitiminde alan bilgisinin yanı sıra pedagojik formasyonun, uygulamalı derslerin ve eğitim teknolojilerinin önemine vurgu yapmaktadır. Bazıları, iyi bir alan bilgisi edinmeyi hedeflerken; bilgiyi etkili aktarabilmek için pedagojik formasyonun kalitesini ön plana çıkarmış, bazıları ise uygulamalı derslerin yetersizliği ve eğitim teknolojileri alanındaki eksiklikleri dile getirmiştir.

Kişisel ve profesyonel gelişim

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında kişisel ve profesyonel gelişim kategorisi altında en fazla liderlik ve iletişim becerileri (n:3) kodu yer almaktadır. Bu kodu öz güven gelişimi (n:2) kodu takip etmektedir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim kodu yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K6: Sınıf yönetimi, kriz çözme ve etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda dersleri almak istiyorum. Bu derslerden bazıları var ama bazıları neredeyse hiç yok. Öğretmenlik mesleğinde iyi bir performans sergilemem için bu derslerin hepsinin olması gerekmektedir. En nihayetinde öğretmen sınıf içinde ve okul dışında lider özelliğine sahip bir birey olmalıdır. Bu yüzden hem kişisel hem de mesleki gelişimim iyi olması gerekmektedir.

K16: Bazen yanlış tercih mi yaptım diye düşünüyorum. Sonuçta kalabalık sınıflarda öğrencilerin karşısına çıkacağım. Sanırım bu konularda desteğe ihtiyacım var.

K3: Özel eğitim, çok kültürlü sınıflar ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemleri hakkında bilgi edinme fırsatlarının sunulmasını bekliyorum. Toplumda özel eğitime muhtaç birçok birey var. Ayrıca ülkemizde ve dünyada çok sayıda göçmen çocuk var. Onlarla ilgili de eğitimler almam gerektiğini düşünüyorum.

Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için sınıf yönetimi, kriz çözme, etkili iletişim ve özel eğitim gibi temel alanlarda eksiksiz ve uygulamalı derslerin sunulması gerektiğini vurgularken, büyük sınıf ortamlarında yaşanabilecek zorluklar nedeniyle destek ihtiyacı duyduklarını ve çok kültürlü sınıflar ile farklı öğrenme stillerine yönelik eğitim fırsatlarının artırılmasını beklediklerini ifade etmişlerdir.

Kariyer destekleri

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında kariyer destekleri kategorisi altında en fazla uluslararası eğitim (n:2) kodu yer almaktadır. Bu kodu burs-staj imkanları ve istihdam rehberliği kodları takip etmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K2: Ben üniversite de okurken yurt dışına öğrenci olarak gitmek istiyorum. Yurt dışı eğitim programları hakkında araştırma yaptım. Sadece Erasmus programı hakkında bilgi edindim. Öğrencilerin bu konularda daha fazla bilgilendirilmesi gerekiyor.

K7: Yurt içi ve yurt dışı eğitim programları ve staj olanakları hakkında bilgiler almak istiyorum. Birkaç hocama bu durumları sordum ama net bir cevap alamadım.

K11: Öğretmenlik dışında akademik kariyer, özel sektörde çalışma veya farklı eğitim alanlarına yönelme konularında danışmanlığın verilmesini bekliyorum. Sonuçta herkesin ataması gerçekleşmeyecek. Devlet kadroları dışında kurumlarda da çalışacağız. Özellikle özel eğitim kurumlarında çalışmamız daha yüksek olasılıklı duruyor. Bu kurumlara yönelik de bilgilendirmeler yapılması gerekiyor.

Katılımcılar, yurt içi ve yurt dışı eğitim programları, staj olanakları ve Erasmus dışındaki alternatifler hakkında daha kapsamlı bilgilendirme yapılması gerektiğini belirtirken, öğretmenlik dışında akademik kariyer, özel sektör veya farklı eğitim alanlarına yönelme gibi seçeneklere yönelik danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Çağdaş ve inovatif yaklaşımlar

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında çağdaş ve inovatif yaklaşımlar kategorisi altında en fazla yenilikçi eğitim uygulamaları (n:2) kodu yer almaktadır. Bu kodu kendi materyallerini geliştirme ve iklim

değişikliği-sürdürülebilirlik kodları takip etmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K13: Yaratıcı drama, STEM, proje tabanlı öğrenme gibi modern öğretim yaklaşımlarının ders içeriklerine entegre edilmesini bekliyorum. Ayrıca iklim değişikliği ve sürdürülebilirlik başlıklarının da bizlere aktarılması gerekmektedir. Bu başlıklarla ilgili sadece birkaç seçmeli ders olduğunu gördüm. Daha çok olmalı diye düşünüyorum.

K18: Ders materyalleri ile ilgili bir ders gördüm. Bu dersin içeriğine baktım ama çok eski bir yaklaşımla hazırlanmış. Yapay zekâ araçlarının kullanıldığı bu dönemde daha başka içeriklerin olması gerekiyor.

Katılımcılar, ders içeriklerinin günümüzün gereksinimlerine uygun olarak güncellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Modern öğretim yaklaşımlarının (yaratıcı drama, STEM, proje tabanlı öğrenme gibi) entegrasyonu ve iklim değişikliği ile sürdürülebilirlik konularının daha geniş yer alması beklenirken, mevcut ders materyallerinin eski yaklaşımlarla hazırlandığı ve yapay zekâ gibi çağdaş teknolojik araçların eklenmesinin önem arz ettiği ifade edilmiştir.

Destekleyici akademik ve sosyal çevre

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında destekleyici akademik ve sosyal çevre kategorisi altında en fazla sosyal ve kültürel faaliyetler (n:5) kodu yer almaktadır. Bu kodu erişebilir öğretim üyeleri (n:2) kodu takip etmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

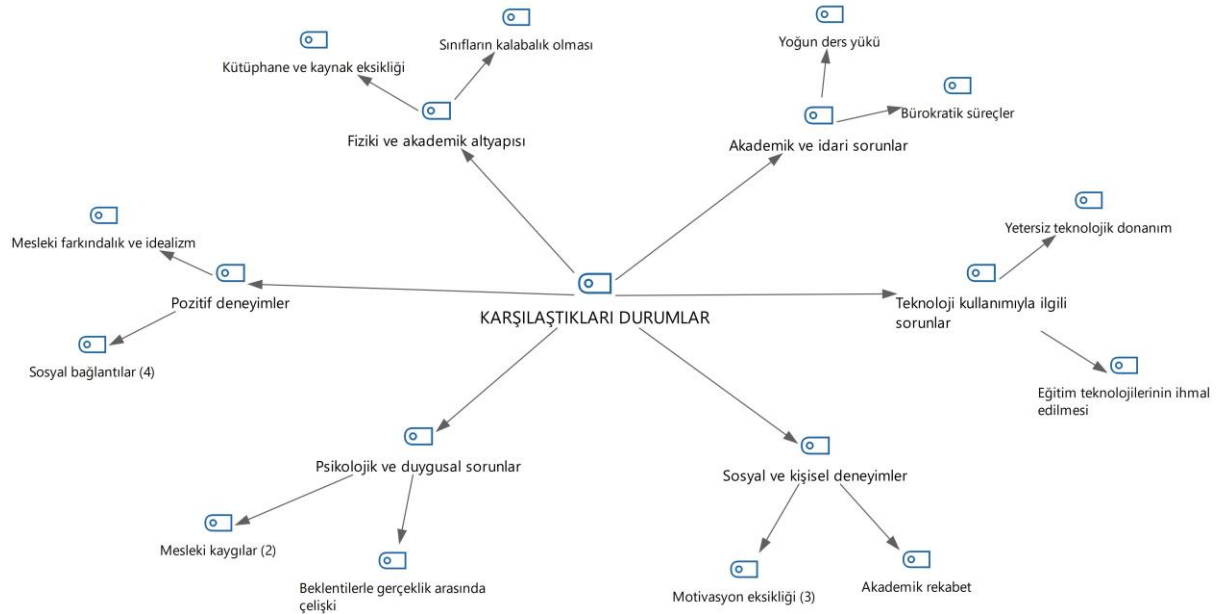
K1: Öğrenci dostu ve motive edici bir kampüs yaşamı istiyorum. Kampüste etkinlikler olmasını istiyorum.

K16: Hocalarımızın rehberlik yapmasını ve destekleyici bir yaklaşım sergilemesini bekliyorum.

Katılımcılar, öğrenci dostu ve motive edici bir kampüs yaşamı ile zengin kampüs etkinliklerinin yanı sıra, öğretim üyelerinin rehberlik ve destekleyici yaklaşımlar sergilemesini talep etmektedir.

Öğretmen Çocuklarının Eğitim Fakültelerinde Karşılaştığı Durumlara İlişkin Bulgular

Öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerinde karşılaştığı durumlara ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar Şekil 4'de görülmektedir.



Şekil 4. Öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerinde karşılaştıkları durumlar

Şekil 4 incelendiğinde, öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerinde karşılaştıkları durumlar; teknoloji kullanımıyla ilgili sorunlar, akademik-idari sorunlar, sosyal-kişisel deneyimler, fiziki-akademik alt yapısı, psikolojik-duygusal sorunlar ve pozitif deneyimler kategorilerinde toplanmıştır. Bu kategorilere ilişkin kodlar

ve kodların frekansları aşağıda belirtilmektedir. Ayrıca, her kategoriye ilişkin öğretmen çocuklarının belirtmiş oldukları doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Teknoloji kullanımıyla ilgili sorunlar

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında teknoloji kullanımıyla ilgili sorunlar kategorisi altında teknolojilerinin ihmal edilmesi kodu ve yetersiz teknolojik donanım kodu yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K16: Okulda dijital araç-gereçler çok sınırlı. Derslerde neredeyse hiç kullanılmıyor. Hocalarımız daha projeksiyonu açmakta bile sorun yaşıyor.

K7: Dijital çağda yaşıyoruz. Okulda bizim kullanacağımız kablosuz internet uygulaması var ama yoğunluktan dolayı neredeyse kimse giremiyor.

Katılımcılar, okulun dijital altyapısının yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Derslerde dijital araçların nadiren kullanıldığını, hocaların projeksiyonu açmada bile zorluk yaşadığını ve yoğunluk nedeniyle kablosuz internet erişiminin sınırlı kaldığını belirtmişlerdir.

Akademik ve idari sorunlar

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında akademik ve idari sorunlar kategorisi altında yoğun ders yükü kodu ve bürokratik süreçler kodu yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K6: Bazı derslerimiz iki saat. Dolayısıyla çok dersimiz var. Bir dönemde bu kadar ders almamalıyız diye düşünüyorum.

K16: Bazı durumlarda öğrenci işlerine ulaşamıyoruz. Elektronik ortamdan bulmaya çalışıyoruz ama bulamıyoruz. Bu sorunların çözülmesi gerekiyor.

Katılımcılar, eğitim sürecindeki bazı pratik sorunlara işaret etmektedir. Bir katılımcı, bazı derslerin iki saatlik olması nedeniyle dönem içindeki ders yükünün fazla olduğunu belirtirken, diğer bir katılımcı ise elektronik ortamda öğrenci işlerine ulaşımında yaşanan aksaklıkların çözülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sosyal ve kişisel deneyimler

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında sosyal ve kişisel deneyimler kategorisi altında en fazla motivasyon eksikliği (n:3) kodu yer almaktadır. Bu kodu akademik rekabet kodu takip etmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K16: Bazen okulu boşa okuduğumu düşünüyorum. Sanki hiç öğretmen olamayacakmışım gibi duruyor. Her şey çok zor geliyor.

K4: Ben mükemmeliyetçi birisiyim. Aslında daha iyi bir bölümü kazanabilirdim ama sınav anındaki stresimden dolayı puanım düşük geldi. Hep arkadaşlarımla yarış içindeyim. Aslında onlara bunu belli etmemeye çalışıyorum ama sınıfın en iyisi de ben olmak istiyorum.

Katılımcılar, akademik süreçte yaşadıkları zorlukları ve yüksek beklentilerin yarattığı baskıyı dile getirmiştir. Bazıları, okulu boşa okudukları ve öğretmen olamayacaklarına dair şüpheler yaşarken, diğerleri mükemmeliyetçilik ve sınav anındaki stres nedeniyle hedefledikleri başarıya ulaşamadıklarını, sınıfın en iyisi olma arzusuyla yoğun bir rekabet içerisinde olduklarını ifade etmiştir.

Fiziki ve akademik altyapısı

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında fiziki ve akademik altyapısı kategorisi altında kütüphane-kaynak eksikliği ve çevre düzenlemesi kodları yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K13: Üniversitemizde kütüphane çok uzak bir yerleşkede bulunuyor. Fakültede de bir kütüphane var ama ben artık her bölümün bir kütüphanesi olması gerektiğini düşünüyorum. Bölümün bir özel sınıfı özel kitaplığı olması gerekiyor. Bizim fakültede bu durum maalesef yok. Genellikle kütüphanede okuma kitapları var. Alanımızla ilgili çok az kaynak var.

K11: Fakültemizin içerisinde hiçbir yeşil alan yok. Çevre düzenlemesi yapılmamış. Her taraf beton yığını. Her yer park edilmiş arabalarla dolu. Halen yeni binalar yapılıyor. Fakültelerin daha çevreci düzenlemeler ile planlanması gerekiyor.

Katılımcılar, fakülte altyapısının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bir katılımcı, bölümüne özel kitaplık ve alanına uygun kaynakların artırılmasını savunurken, diğer katılımcı, fakülte içindeki yeşil alan eksikliği ve çevre düzenlemesinin yetersizliğini dile getirmiştir.

Psikolojik ve duygusal sorunlar

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında psikolojik ve duygusal sorunlar kategorisi altında en fazla meslek kaygısı (n:2) kodu yer almaktadır. Bu kodu akademik beklentilerle gerçeklik arasındaki çelişki kodu takip etmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K15: Çok zor bir meslek grubunu seçtim aslında. İşin içine girince anladım. Aslında annemden görüyordum. Annem bazen eve sınav kağıtları getirirdi. Onları okumak için zaman ayırırdı. Sadece bu olsa iyi. Bazen aklıma tubaf şeyler geliyor. Ya sınavdayken birine bir şey olursa nasıl müdahale ederim diye düşünüyorum.

K16: Burada gerçeklerle karşılaştığımı düşünüyorum. Burayı yazarken çok kolay okur bitirir atanırım diye düşünüyordum. Gerçekten çok fazla derslere zaman ayırmam gerekiyor. Yoksa okulu bitiremeyeceğim.

Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin zorlukları ve akademik sürecin beklenenden daha ağır yük olduğunu ifade etmektedir. Bir katılımcı, mesleğe dair farkındalığının arttığını, sınıfta yaşanabilecek acil durumlara müdahale konusunda kaygılar taşıdığını belirtirken, bir diğeri ise okul hayatının kolay geçmeyeceğini, derslere daha fazla zaman ayırması gerektiğini vurgulamıştır.

Pozitif deneyimler

Öğretmen çocuklarının görüşleri dikkate alındığında pozitif deneyimler kategorisi altında en fazla sosyal bağlantılar (n:4) kodu yer almaktadır. Bu kodu mesleki farkındalık ve idealizm kodu takip etmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmen çocuklarının doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

K11: Okulda kulüplerin tanıtımı yapıldı. Buradan farklı bölümlerde öğrenim gören kişilerle tanıştım. Bu benim açımdan çok iyi oldu. Hatta aynı şehirden gelen arkadaşlar edindim.

K17: Babamın okuluna ziyarete gittim. Orada herkese benim de öğretmen olacağımı söyledi. Yolda yürürken karşılaştığım kişiler de beni görünce tebrik ediyor. Bu benim motivasyonumu artırdı. Çok iyi bir öğretmen olmak istiyorum. Öğrencilerin yüreğine dokunmak istiyorum.

Katılımcılar, okulda düzenlenen etkinlikler ve sosyal bağlantı fırsatlarının, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını ve mesleki farkındalıklarını artırdığını ifade etmektedir. Bir grup, kulüp tanıtımları sayesinde farklı bölümlerden öğrencilerle tanışarak sosyal çevrelerini genişletirken, diğer grup ise aile ortamında yaşadıkları destek ve okul ziyaretleri sırasında aldıkları tebriklerin, öğretmen olma idealizmini pekiştirdiğini vurgulamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ve toplumsal çeşitliliğin yansıtıldığı kurumlar olmakla birlikte, bu ortamlarda meslek sahibi bireylerin çocukları, özellikle öğretmen çocukları, ebeveynlerinin mesleki geçmişi ve beklentileri doğrultusunda farklı deneyimler yaşamaktadır. Bu çalışma, öğretmen çocuklarının perspektifinden eğitim fakültelerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda; öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerini tercih etme nedenleri, beklentileri ve karşılaştıkları durumları incelemiştir.

Araştırma sonucunda tercih etme nedenleri; idealist nedenler, kişisel ilgileri, kariyer perspektifleri, ailevi ve ekonomik etmenler çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Literatürde, öğretmenlik mesleğinin topluma sağladığı katkı, fark yaratma potansiyeli ve rol model olma özellikleri gibi idealist unsurların tercih sürecinde etkili olduğu (Azman, 2013; Brown, 1992; Freidus, 1992; Ingersoll ve Perda, 2008; Karataş, 2020; Kılıç, 2022; Nayır ve Taneri, 2013; Özsoy vd., 2010) belirtilirken, kişisel ilgi faktörünün eğitime duyulan merak, çocuklara olan ilgi ve öğretmen figürlerinden alınan ilhamla desteklendiği (Doğrul ve Kılıç, 2020; Krečić ve Ivanuš

Grmek, 2005; Toraman, 2019) ortaya konulmaktadır. Buna ek olarak, kariyer perspektifinde iş güvencesi, esnek çalışma saatleri ve gelecekteki iş olanakları (Aktan ve Özmuş, 2022; Ekinci, 2017; Rothland vd., 2015) önemli rol oynamaktadır.

Öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerinden beklentileri arasında, nitelikli ve uygulamalı eğitim, kişisel-profesyonel gelişim, kariyer destekleri, çağdaş-inovatif yaklaşımlar ve destekleyici akademik- sosyal çevre kategorilerinde toplanmıştır. Kosharna (2021) uygulamalı eğitimin öğretmen adaylarının mesleki gelişimindeki kritik rolüne dikkat çekerken, Gabdulshakov ve Khairullin (2018) teorik ve pratik entegrasyonunun sağlanamadığı durumlarda eğitim sürecinin etkinliğinin düştüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca, Lunenberg ve Korthagen (2009) ve Balsemão Oss (2018) tarafından desteklenen bulgular, sınıf içi uygulamaların teorik bilgilerin pekiştirilmesi ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde önemi olduğunu belirtmektedir.

Eğitim fakültelerinde karşılaşılan teknoloji kullanımındaki zorluklar, akademik-idari sıkıntılar, sosyal ve kişisel deneyimler, fiziki-akademik altyapı eksiklikleri ile psikolojik-duygusal sorunlar, Ball ve Forzani (2009) tarafından öğretmen yetiştirme programlarında teori ile pratiğin yeterince entegre edilememesi sonucu mesleki yeterliliklerin olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Tarman (2010) ise bu tür yönetsel ve akademik zorlukların programların yeniden yapılandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, Wilson ve Ball (1996) dijital araçların ders içi entegrasyonundaki rehberlik eksikliğinin öğretmen adaylarının bu teknolojileri etkin kullanmasını güçleştirdiğini belirtirken, Futrell, Gomez ve Bedden (2003) öğretmen çocuklarının sosyal çevrelerinden kaynaklanan yüksek beklentilerin, adayların akademik ve mesleki kaygılarını artırdığını öne sürmektedir. Luguetti ve Oliver (2020) ile Dearman ve Alber (2005) tarafından vurgulanan eğitim sürecinin daha destekleyici ve uygulamalı hale getirilmesi gerekliliği, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin artırılması açısından önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen çocuklarının eğitim fakültelerini tercih etme süreçleri; idealist beklentiler, kişisel ilgi, kariyer perspektifi ve ailevi-ekonomik etmenlerin kesişiminde şekillenirken, bu kurumların sunduğu nitelikli ve uygulamalı eğitim, kişisel-profesyonel gelişim ile çağdaş ve destekleyici akademik-sosyal çevre beklentileri de tercih süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Araştırma bulguları, eğitim fakültelerindeki teori-pratik entegrasyonunun eksikliğinin yanı sıra teknolojik altyapı, akademik-idari uygulamalar ve fiziki koşullarda yaşanan zorlukların, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini olumsuz etkilediğini ortaya koyarken, bu durumun programların yeniden yapılandırılmasını gerektirdiğini göstermektedir. Bu çerçevede, öğretmen yetiştirme sürecinin daha destekleyici, uygulamaya yönelik ve inovatif yaklaşımlarla güçlendirilmesinin, hem öğretmen çocuklarının yüksek beklentilerinin karşılanması hem de geleceğin eğitim sistemine olumlu katkılar sağlanabilmesi açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmen eğitiminde teorik ve pratik bileşenlerin entegrasyonunun, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerindeki uzun vadeli etkilerini ortaya koyacak uzunlamasına çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Ayrıca, eğitim fakültelerinde dijital teknolojilerin ders içi entegrasyonu ve bu süreçle ilişkin rehberlik eksikliklerinin öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine etkilerini derinlemesine inceleyecek nitel ve nicel araştırmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen çocuklarının, ebeveynlerinin mesleki geçmişi ve sosyal çevrelerinin, adayların akademik ve mesleki algıları üzerindeki rolünü belirlemek amacıyla karşılaştırmalı çalışmalar yapmak, alana özgün katkılar sağlayabilir. Bunun yanı sıra, öğretmen yetiştirme fakültelerinin yönetsel ve idari yapılandırılmalarının, uygulamalı eğitim programlarının etkinliğini nasıl etkilediğinin incelenmesi, programların yeniden yapılandırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi için önemli bir araştırma alanı sunmaktadır. Son olarak, uygulamalı derslerin artışının sınıf içi performans ve genel eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla, karma yöntem araştırmalarının kullanılması hem teorik hem de pratik boyutların bütüncül analizine olanak tanıyacaktır.

Etik Beyan

“Öğretmen çocuklarının gözüyle eğitim fakülteleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 13.06.2024 tarih ve 09/09 sayılı kararıyla alınmıştır.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “*Faculties of Education through the Eyes of Teachers' Children*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study

was not sent to any other academic publication medium for evaluation. In addition, permission was obtained from the Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Institute Ethics Committee, Scientific Research and Publication Ethics Committee (Date: 13/06/2024 and Decision no: 09/09) to conduct the research.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Not

Bu çalışma 09-12 Mayıs 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilen 3. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

Note

This study was presented as a summary at the 3rd Postgraduate Teacher Studies Congress held between 09-12 May 2024.

Teşekkür

Araştırmanın hedef kitlesi olan öğretmen çocuklarının ebeveynleri olan öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Thanks

I would like to thank our teachers, who are the parents of teacher children, who are the target group of the research.

Kaynakça

- Argote, L. (2013). *Organizational learning: Creating, retaining, and transferring knowledge*. Springer.
- Ball, D.L., & Forzani, F.M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Balsemão Oss, D.I. (2018). The relevance of teachers' practical knowledge in the development of teacher education programs. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 20(1), 167-178.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage.
- Brim, O.G. (1966). *Socialization through the life cycle*. In O. G. Brim & S. Wheeler (Eds.), *Socialization after childhood: Two essays* (pp. 1-49). Wiley.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Dearman, C.C., & Alber, S.R. (2005). The changing face of education: Teachers cope with challenges through collaboration and reflective study. *The Reading Teacher*, 58(7), 634-640.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Filippin, A., & Paccagnella, M. (2012). Family background, self-confidence and economic outcomes. *Economics of Education Review*, 31(5), 824-834.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Futrell, M.H., Gomez, J., & Bedden, D. (2003). Teaching the children of a new America: The challenge of diversity. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 381-385.
- Gabdulchakov, V. F., & Khairullin, I. T. (2018). Integration Of Theoretical And Practical Teacher Training. In V. Chernyavskaya, & H. Kuße (Eds.), *Professional Culture of the Specialist of the Future*, vol 51. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 23-31). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.3>
- Gibson, D.E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 134-156.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (2013). *Sociology* (7th ed.). Polity Press.
- Ginzberg, E. (1952). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 1(3), 38-43.

- Gomez, M.L. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching diverse children: A review with implications for teacher education and practice. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-210.
- Grusec, J.E., & Hastings, P.D. (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargrove, B.K., Creagh, M.G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 185-201.
- Karakitapoğlu-Aygün, Z. (2004). Intergenerational differences in individualism and collectivism: A study of Turkish and American college students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(1), 93-108.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Kosharna, N. (2021). Modern European experience of practical teacher training. *Educological Discourse*, 32(1), 143-155. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.10>
- Kurban, A. (2021). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çocuklarını özel okullara kayıt yaptırtmasının nedenleri. *Asian Journal of Instruction*, 9(2), 19-33. <https://doi.org/10.47215/aji.933354>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103448. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91-103.
- Lugueti, C., & Oliver, K.L. (2020). "I became a teacher that respects the kids' voices": Challenges and facilitators pre-service teachers faced in learning an activist approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 124-138.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225-240.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Namlı, A. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri çocuklarının düzenli spor yapma durumlarının tespiti*. [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Oreopoulos, P., & Salvanes, K.G. (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159-184.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Routledge.
- Richardson, P.W., & Watt, H.M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Richardson, P.W., & Watt, H.M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. *Advances in Teacher Education*, 3(2), 139-157.
- Rothland, M., König, J., & Drahmman, M. (2015). Lehrerkinder-Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 5(2), 129-144.
- Schulenberg, J.E., Vondracek, F.W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sikes, P. (1998). Parent teachers: reconciling the roles. *Teacher Development*, 2(1), 87-105.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. San Francisco: Jossey-Bass.
- Şeker, G., & Çapri, B. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek seçiminde etkili olan faktörler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 651-663.
- Tarman, B. (2010). Global perspectives and challenges on teacher education in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2747-2762.
- Vautero, J., Silva, A.D., & Taveira, M.C. (2021). Family influence on undergraduates' career choice implementation. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(4), 551-570. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09453-0>
- Watt, H.M., & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Whiston, S.C., & Keller, B.K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.
- Wilson, S.M., & Ball, D.L. (1996). Helping teachers meet the standards: New challenges for teacher educators. *The Elementary School Journal*, 96(4), 507-521.

EXTENDED ABSTRACT

This study investigates the perspectives of children of teachers regarding faculties of education, focusing on their motivations for choosing these faculties, their expectations, and the challenges they encounter throughout their academic journey. Children of teachers often grow up closely observing the teaching profession, which provides them with a unique set of experiences and insights that influence their career decisions. Conducted using a qualitative case study approach, the research involved semi-structured interviews with 20 teacher candidates studying at Çanakkale Onsekiz Mart University. Participants were selected through criterion sampling, with the inclusion criteria being aged between 18 and 25, currently enrolled in a faculty of education, and having at least one parent working as a teacher. Data were analyzed using content analysis, identifying key patterns and themes. The findings reveal that teacher children's motivations for pursuing a teaching career can be grouped into five categories: idealistic reasons, personal interest, career perspectives, family influence, and economic factors. Idealistic reasons were rooted in the desire to contribute to society and inspire change, often shaped by role models in their immediate environment, such as their teacher-parents or other educators they admired. Personal interest also played a significant role, particularly for those inspired by their own teachers during their schooling years. Many participants cited their love for learning, teaching, and working with children as critical factors that guided their career choices. Career-related motivations included job security, flexible working hours, and the possibility of pursuing an academic career in education. Several participants viewed teaching as a stable profession that offers long-term job security, particularly in the context of economic uncertainties. Family influence was a central theme in the participants' narratives, with many mentioning how being raised in a household that valued education and frequently discussed teaching as a profession naturally directed them toward this career path. Additionally, the economic stability associated with teaching salaries and the potential for supplementary income, such as private tutoring or working in family businesses, made the profession even more attractive. The study also provides valuable insights into teacher children's expectations from faculties of education. These expectations include high-quality practical training, personal and professional development opportunities, career guidance services, innovative teaching approaches, and a supportive academic and social environment. Many participants emphasized the need for a greater focus on applied courses, highlighting that current programs are often too theoretical. Practical teaching experiences and exposure to real classroom environments were seen as essential for preparing future teachers. Participants also stressed the importance of pedagogical training and leadership skills development, which they believe are critical for their success in managing classrooms and addressing diverse student needs. In addition to leadership and communication skills, participants expressed a desire for training in inclusive education and multicultural classrooms, given the increasing diversity in schools. They also called for integration of digital technologies and up-to-date teaching methods, such as STEM education, project-based learning, and the use of modern educational tools. While participants had high expectations, they also reported encountering several challenges during their time in faculties of education. These challenges included insufficient technological resources, limited opportunities for hands-on learning, and heavy academic workloads. Some participants pointed out that technological infrastructure at their institutions was outdated, limiting their ability to engage with digital tools effectively. Others mentioned difficulties in accessing administrative services and navigating bureaucratic procedures, which added unnecessary stress to their academic experience. Personal and psychological challenges were also frequently discussed. Participants described feelings of anxiety and uncertainty about their future careers, particularly concerning employment prospects and their ability to manage the demands of teaching. Several participants expressed concerns about whether they would be adequately prepared to handle real-world classroom situations. Despite these challenges, many also shared positive experiences that reinforced their commitment to the teaching profession. Building social connections through campus activities and receiving support from peers and family members played a significant role in maintaining their motivation. Some participants noted that the recognition they received from others for choosing teaching, especially within their family circles, boosted their confidence and reinforced their sense of purpose. In conclusion, this study highlights the diverse factors influencing teacher children's decisions to pursue a career in education, as well as their expectations and experiences within faculties of education. Their motivations are shaped by a combination of idealistic aspirations, personal interests, career-related considerations, family influence, and economic factors. While they have high expectations for practical, innovative, and supportive training environments, they also face significant challenges that need to be addressed. The findings suggest that faculties of education must focus on enhancing practical training, integrating modern teaching methods and digital technologies, and providing robust career support services. Improving technological infrastructure and

reducing administrative barriers could significantly enhance teacher candidates' experiences. Future research should explore the long-term impact of family influence on career development, the role of practical training in improving teaching competencies, and the integration of digital tools in teacher education programs. Restructuring teacher education programs to better align with the needs and expectations of teacher candidates is essential for preparing well-qualified educators who can meet the evolving demands of modern education.

Gençlerin Dijital Oyun Dünyası: Lisans Öğrencilerinin Bakış Açısı

Eyup YÜNKÜL¹

Öz

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeni teknolojilere yönelik farkındalıkları, yaklaşımları, yeterlikleri ve kullanım düzeyleri önemli araştırma konuları arasında yer almaktadır. Dijital yerli kuşağın öğrenme alışkanlıklarının değişmesi ve teknolojinin eğitimdeki rolünün hızla artması, öğretmenlerin dijital oyunlara yönelik bakış açılarını ve pedagojik yaklaşımlarını anlamayı zorunlu hale getirmiştir. Bu araştırma, lisans öğrencilerinin dijital oyun oynama alışkanlıklarını ve dijital oyunların çeşitli beceriler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, lisans öğrencilerinin dijital oyunlara ilişkin deneyimleri ve algıları derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak katılımcıların genel düşünceleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin günlük ortalama yarım saat ile 2-3 saat arasında dijital oyun oynadığını ve özellikle bilgi yarışması ile strateji türü oyunları tercih ettiğini göstermiştir. Katılımcılar, dijital oyunların bilişsel ve devinışsel becerileri geliştirdiğini, özellikle refleks ve kas koordinasyonu üzerinde olumlu etkiler sağladığını ifade etmiştir. Sosyal beceriler bağlamında, dijital oyunların iletişim ve sosyalleşme fırsatları sunduğu tespit edilmiştir. Akademik alanda ise öğrenciler, dijital oyunların motivasyonlarını artırdığını ve akademik başarılarına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, dijital oyunların zaman yönetimi üzerindeki etkilerinin bireysel farklılıklara bağlı olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenciler, dijital oyunların seçiminde yaş ve gelişim düzeyinin dikkate alınması, kontrollü oyun sürelerinin belirlenmesi ve stres azaltıcı özelliklere sahip oyunların tercih edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Oyunlar, Lisans Öğrencileri, Beceri Gelişimi, Eğitim Teknolojisi, Öğrenme

The Digital Game World of Youth: Perspectives of Undergraduate Students

Abstract

Teachers' and prospective teachers' awareness, approaches, competencies, and usage levels regarding new technologies are among the significant research topics. The changing learning habits of the digital native generation and the rapidly increasing role of technology in education have made it essential to understand teachers' perspectives and pedagogical approaches toward digital games. This study aims to investigate undergraduate students' digital gaming habits and the effects of digital games on various skills. Conducted using a qualitative research design, the study deeply analyzes the experiences and perceptions of undergraduate students regarding digital games. A purposive sampling approach was preferred to determine the study group. Within the scope of the research, a semi-structured interview technique was employed to thoroughly examine participants' general thoughts. The data obtained were analyzed using the content analysis method. The research findings indicate that students play digital games for an average of half an hour to 2-3 hours daily, with a particular preference for quiz and strategy games. Participants stated that digital games enhance cognitive and psychomotor skills, particularly providing positive effects on reflexes and muscle coordination. In the context of social skills, digital games were found to offer opportunities for communication and socialization. In the academic domain, students noted that digital games increase their motivation and contribute to their academic success. However, it was revealed that the effects of digital games on time management depend on individual differences. Students emphasized the importance of considering age and developmental levels in selecting digital games, establishing controlled gaming durations, and preferring games with stress-reducing features.

Keywords: Digital Games, Undergraduate Students, Skill Development, Educational Technology, Learning

Atıf İçin / Please Cite As:

Yünkül, E. (2025). Gençlerin dijital oyun dünyası: Lisans öğrencilerinin bakış açısı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 18-30. doi:10.33206/mjss.1617282

Geliş Tarihi / Received Date: 10.01.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 11.04.2025

¹ Doç. Dr. - Türkiye-Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, eyunkul@balikesir.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-6177-3766



Giriş

Dijital oyunlar, belli kuralları ve amaçlara sahip, bir elektronik donanım (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) ile oynanabilen (Samur, 2016), oyun ortamı, oyuncu katılımı, etkileşim unsuru ve artan çoklu ortam ile oluşturulan çok çeşitli dijital uygulamalar olarak tanımlanabilir (Manesis, 2020). Bu oyunlar, oyuncuya daha önceden tasarımcı tarafından belirlenen meydan okumalar, hedefler, kurallar ve sınırlamalar sunar (Manesis, 2020). Dijital oyunlar, diğerk oyuncularla sürekli etkileşim sağlama, geri bildirim sunma, oyuncuların ilerlemelerini görme ve beceri geliştirme fırsatı sunma gibi özelliklere sahiptir. Bu tür oyunların özellikleri aşağıdaki gibidir (Abdellatif, McCollum, & McMullan, 2018; Manesis, 2020; Zhonggen, 2019);

- Diğerk oyuncularla sürekli etkileşim sağlama,
- Puanlama yoluyla ya da oyun içerisinde seviye atlama yoluyla geri bildirim sunma,
- Oyuncuların ilerlemelerini sürekli olarak görme imkanı tanıma,
- Çeşitli engelleri aşarken beceri geliştirme fırsatı sunma.

2023 yılında ekonomik hacmi 235 milyar dolar olarak kaydedilen dijital oyun sektörünün, 2026'da 321 milyar dolara ulaşması beklenmektedir (Samur, 2022). Türkiye'de dijital oyun oynayan genç bireylerin yüzde 94,7'si neredeyse her gün veya gün aşırı en az bir defa dijital oyun oynadığı belirlenmiştir (TK, 2021). Bu veriler, dijital oyun oynayan bireylerin oranının oldukça yükseldiğini ve bu yaş grubunun teknoloji kullanım alışkanlıklarının arttığını göstermektedir. Ancak, bu artış, bireylerin bilgiye erişim, sosyalleşme, iletişim ve etkileşim kalitelerinin doğrudan yüksek olduğu anlamına gelmemektedir. Özellikle, genç bireylerin fiziksel ve psikolojik gelişim sürecinde yetişkinlere göre daha düşük öz kontrole sahip oldukları bilinmektedir (Bourgonjon, Valcke, Soetaert, De Wever, & Schellens, 2011).

Dijital oyunlar, geleneksel eğitim anlayışının ötesine geçerek, interaktif öğrenme deneyimleri sunan dinamik araçlar olarak değerlendirilmektedir (Duisenova, 2024). Bu oyunlar, öğrencilerin motivasyonunu artıran (Granice ve diğ., 2014; Soares ve diğ., 2024), bilişsel becerilerini geliştiren (Ghasemi ve diğ., 2024; Mocuanu ve diğ., 2021) ve sosyal etkileşimi destekleyen (Borg ve diğ., 2020) platformlar olarak modern eğitim yaklaşımlarında giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Özellikle lisans öğrencileri, dijital oyunlarla yakından ilişkili bir nesli temsil etmeleri nedeniyle (Kumar ve diğ., 2023; Meriläinen & Ruotsalainen, 2023; Wittek ve diğ., 2016), bu teknolojilerin eğitsel potansiyelini deneyimleyen ve değerlendiren uygun bir örneklem oluşturmaktadır.

Günümüzde ğretmenlerin ve ğretmen adaylarının yeni teknolojilere yönelik farkındalıkları, yaklaşımları, yeterlikleri ve kullanım düzeyleri önemli araştırma konuları arasında yer almaktadır (Serin, 2024; Yünkül & Güneş, 2022). Eğitim ortamlarında dijital oyunların giderek artan kullanımının (Kirkman, 2020; Morales ve diğ., 2024; Sperano ve diğ., 2023), öğretmenler ve ğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını anlamak büyük önem taşımaktadır. Dijital yerli kuşağın öğrenme alışkanlıklarının değişmesi ve teknolojinin eğitimdeki rolünün hızla artması (Thianthai & Tamdee, 2022), ğretmenlerin dijital oyunlara yönelik bakış açılarını ve pedagojik yaklaşımlarını anlamayı zorunlu hale getirmiştir.

Dijital oyunlar, geleneksel eğitim anlayışının ötesine geçerek, interaktif öğrenme deneyimleri sunar (Yıldırım, 2016). Öğrencilerin motivasyonunu artırır, bilişsel becerilerini geliştirir ve sosyal etkileşimi destekler (Lieberman ve diğ., 2009). Özellikle lisans öğrencileri, bu teknolojilerin eğitsel potansiyelini deneyimleyen ve değerlendiren önemli bir örneklem grubudur (Güler ve Yılmaz, 2022).

Bu alışma, eğitimcilerin dijital oyunların eğitsel potansiyeline ilişkin algılarını, endişelerini ve beklentilerini ortaya koymayı hedeflemekte; bu doğrultuda ğretmen yetiştirme programları ve pedagojik yaklaşımlar için önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca, dijital oyunların ğretmen eğitiminde ve sınıf içi uygulamalardaki rolünü anlamaya yönelik bir ereve sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının dijital oyunlara yönelik mesleki görüşlerinin belirlenmesi, eğitim teknolojileri entegrasyonu ve dijital öğrenme ortamlarının tasarımı açısından kritik bir öneme sahiptir.

Araştırma, eğitim fakültelerinin program geliştirme çalışmalarına, ğretmen yetiştirme programlarının teknoloji entegrasyonu stratejilerine ve eğitsel oyun tasarımına yönelik öneriler sunmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı lisans ğrencilerinin dijital oyunlara ilişkin görüşlerini belirlemek olup şu sorulara yanıt aranımıştır:

- Lisans ğrencilerinin dijital oyun oynama sıklıkları ve tercih ettikleri oyun türleri nelerdir?

- Dijital oyunların öğrencilerin bilişsel ve devinışsel (psikomotor) becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?
- Dijital oyunların öğrencilerin sosyal becerileri ve iletişim yetkinlikleri üzerindeki etkileri nasıldır?
- Dijital oyunların öğrencilerin zaman yönetimi ve akademik çalışmalarına etkisi nasıldır?
- Öğrencilerin dijital oyunların akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Lisans öğrencileri dijital oyunların kişisel ve akademik gelişimlerine yönelik ne tür öneriler geliştirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, lisans öğrencilerinin dijital oyunlara yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan, temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır (Glesne, 2013). Temel nitel araştırma deseni, bireylerin bir konuya dair deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl şekillendirdiklerini ve bu deneyimlere hangi anlamları atfettiklerini incelemeyi amaçlar (Merriam, 2009). Araştırma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak katılımcıların genel düşünceleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yöntem, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine incelenmesini ve belirli niteliklere sahip bireylerin seçilmesini içerir (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Araştırmanın sonraki aşamasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen veya hazırlanan ölçütleri karşılayan tüm durumların incelendiği bir yöntemdir (Marshall & Rossman, 2014). Bu çalışmada, katılımcıların dijital oyun oynama deneyimine sahip olmaları, araştırmaya katılım için gönüllü olmaları ve farklı bölümlerden katılım sağlanarak dengenin gözetilmesi bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesinde öğrenim gören 11 öğretmen adayı katılmıştır. Görüşmelerin derinlemesine yapılabilmesi için katılımcı sayısının sınırlı tutulması, her bir katılımcının deneyim ve görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesini sağlar (Cresswel ve Poth, 2018).

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde dijital oyun oynama deneyimine sahip olan katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form, iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra son haline getirilmiştir. Bu süreç, formun geçerliliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı görüşleri, çevrimiçi platformlar üzerinden toplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sürecinde, görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlar dikkatle değerlendirilmiş ve kodlama işlemi yapılmıştır. Benzer yanıtlar bir araya getirilerek kategoriler ve ana temalar oluşturulmuş; araştırmanın amacına uygun olmayan veya tekrarlayan kodlamalar analiz dışı bırakılmıştır. Gerektiğinde yeni kodlamalar eklenmiş ve bu süreçte elde edilen verilerin tutarlılığı sürekli olarak kontrol edilmiştir.

Araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla çalışma grubunun seçimi, veri toplama aracının geliştirilmesi ve analiz süreçlerinde sıkça katılımcıların doğrudan ifadelerinden alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların ifadeleri "Ö1" (Öğrenci 1) gibi kodlarla belirtilmiştir. Ayrıca, verilerin yorumlanmasında uzman çeşitlemesi yöntemi kullanılmış ve kodlayıcılar arasında %88 oranında bir uyum sağlanmıştır. Bu kapsamlı analiz süreci, araştırmanın güvenilirliğine ve geçerliliğine katkı sunmuştur.

Bulgular

Araştırmada öncelikli olarak lisans öğrencilerinin oynadıkları dijital oyun türlerine ilişkin görüşleri toplanmıştır. Analizler sonucunda, katılımcıların tercih ettikleri dijital oyun türlerinin bilgi yarışması, strateji, spor oyunları, aksiyon ve simülasyon kategorilerine ayrıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok oynamayı tercih ettiği dijital oyun türleri Tablo 1'de detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Oynadıkları Dijital Oyun Türleri

<i>Dijital oyun türü</i>	<i>f</i>
Bilgi yarışması	6
Strateji	3
Simülasyon	2
Aksiyon	2
Spor oyunları	2

Tablo 1 incelendiğinde, lisans öğrencilerinin en çok bilgi yarışması ve strateji türü oyunları oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin daha çok zihinsel çaba gerektiren ve problem çözme becerilerini geliştiren oyun türlerine yöneldiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, katılımcılara “Dijital oyun oynama sıklığınız nasıldır?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen yanıtlar analiz edilerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Dijital Oyun Oynama Sıklıkları

<i>Oyun Oynama Sıklığı</i>	<i>f</i>
Her gün yarım saat	4
Haftada 2-3 saat	4
Nadiren	2
Tatil günlerinde	2
Akşamları 2-3 saat	1
Günde en az bir saat	1

Tablo 2 incelendiğinde, lisans öğrencilerinin çoğunluğunun günde yarım saat veya haftada toplam 3 saat dijital oyun oynadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, dijital oyunlara en fazla zamanı ayıran bir öğrencinin günde en az bir saat oyun oynadığını belirttiği tespit edilmiştir. Bu durum, katılımcıların dijital oyun oynama alışkanlıklarının bireysel farklılıklar gösterdiğini ve zaman yönetiminde çeşitlilik bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların oyun oynama sıklıklarına ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Oyunda belli görevleri yerine getirdikten veya günlük görevleri bitirdikten sonra oynamayı bırakıyorum. Günde en az bir saat bir oyunu oynuyorum. Eğer ilgimi çeken başka ögeler oyuna yüklenmişse onlarla ilgilenirken günde iki saati bulduğu zamanlar oluyor” (Günde en az bir saat).

Ö2: “Haftada 2-3 saat diyebiliriz. Tabii bu tatil dönemlerinde değişiklik gösteriyor” (Haftada 2-3 saat).

Ö11: “Nadiren oyun oynuyorum. Oynadığım zaman ortalama 1 saat oyun oynuyorum” (Nadiren).

Araştırmanın üçüncü aşamasında katılımcılara “dijital oyun oynama alışkanlığınız çalışmalarınızı ve akademik başarınızı nasıl etkilemektedir” sorusuna verdiği cevaplar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Dijital Oyun Oynamanın Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri

<i>Kod</i>	<i>f</i>
Pek etkilemiyor	6
Akademik başarıyı destekleme	4
Zaman kaybına sebep olma	2
Odaklanmayı zorlaştırma	2
Motive etme	2

Tablo 3’e bakıldığında dijital oyun oynamanın akademik başarılarını pek etkilemediğini belirtenler, akademik başarısını destekliyor diyen öğrenciler ve oyun oynasalar da zaman kaybı olarak gören öğrencilerin olduğu görülmektedir. Dijital oyun oynamanın akademik başarıyı etkileyip etkilemediğine dair öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö4: “...Pek etkilemiyor.”

Ö7: “Dahası oyunları İngilizce dil seçeneğiyle oynadığımdan dolayı İngilizcem gelişirmeme yardımcı oluyorlar” (Akademik başarıyı destekleme).

Ö5: “Çok zaman kaybı olduğunu düşünüyorum oynamaya başlayınca kendimizi kaptırıyoruz zamanın nasıl geçtiğini anlamıyoruz” (Zaman kaybı).

Araştırmanın dördüncü aşamasında lisans öğrencilerine “dijital oyun oynamak zaman yönetiminizi nasıl etkiliyor” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda lisans öğrencilerinin vermiş olduğu cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Dijital Oyun Oynamanın Zaman Yönetimini Etkilemesine İlişkin Görüşler*

Kod	f
Olumsuz etkisi yok	5
Zaman planlaması	3
Zaman farkındalığının kaybı	3

Tablo 4’e göre dijital oyunların öğrencilerin zaman yönetimini olumsuz etkilemediğini belirten, oyun için ayrılmış vakitlerinin olduğunu belirten ve olumsuz etkilediğini belirten öğrenciler olduğu görülmektedir. Lisans öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki belirtilmiştir:

Ö5: “Çok olumsuz bir tesirini görmedim. Zaten aciliyet olan bir durumda veya süreçte dijital oyunlarla arama set çekerek işimi görmeye çalışıyorum” (Olumsuz etkisi yok).

Ö7: “Genelde sadece oyun için ayrılmış vakitlerim oluyor. Önceden planlanmış saatler oluyor” (Zaman planlaması).

Ö2: “Bazen görevleri bitirmek için hırs yapıyorum bu da zaman kaybına yol açıyor” (Zaman farkındalığının kaybı).

Araştırmanın beşinci aşamasında lisans öğrencilerine “Dijital oyun oynamanın bilişsel ve devinışsel (psikomotor) becerilerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya lisans öğrencilerinin vermiş olduğu cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Dijital oyun oynamanın bilişsel ve devinışsel becerilerini gelişimine ilişkin görüşler*

Kod	f
Refleks ve koordinasyon gelişimi	8
Bilişsel gelişim	5
Olumsuz etkilemektedir	4

Tablo 5 incelendiğinde, dijital oyun oynamanın psikomotor becerileri geliştirdiğini düşünen, bilişsel becerileri geliştirdiğini düşünen ve bilişsel ve psikomotor becerileri olumsuz etkilediğini belirten öğrencilerin olduğu görülmektedir. Bu bulguya ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: “Düşünüyorum. Çünkü bir oyun üzerinde yoğunlaşırken zihinsel olarak çok yönlü faaliyette bulunabiliyoruz. Klavye üzerinde hızlı, seri ve pratik olmayı gerektiren oyunların ise özellikle el becerilerinde bir gelişim sağladığı kanaatindeyim” (Refleks ve koordinasyon gelişimi).

Ö5: “Kesinlikle bunu düşünüyorum çünkü oyunlar çoğunlukla mantık ve strateji gerektirir ve dozunda oyun oynandığında kişinin bilişsel olarak gelişimini de destekler” (Bilişsel gelişim).

Ö2: “Bence geliştirmiyor tam tersi olumsuz etkiliyor diye düşünüyorum” (Olumsuz etkilemektedir).

Araştırmanın altıncı aşamasında lisans öğrencilerine “Dijital oyun oynamanın stresinizi azalttığını ve rahatlamanıza yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik lisans öğrencilerinin vermiş olduğu cevaplar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Dijital oyun oynamanın stresi azaltmasına ve rahatlama sağlamasına ilişkin görüşler*

Kod	f
Stresi azaltır	11
Stresi artırır	2

Tablo 6 incelendiğinde dijital oyun oynamanın stresi azalttığını düşünen lisans öğrencilerin sayısı, arttırdığını düşünenlerin sayısından oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda lisans öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki belirtilmiştir:

Ö6: “Dijital oyun oynamanın stresi azalttığını düşünüyorum çünkü oyuna odaklanmak günlük hayattaki stresimizi bize unutturur ve rahatlamanızı sağlar” (Stresi azaltır).

Ö8: “Evet dijital oyun oynadığı sırada kişi oyuna odaklanır. Bu sebeple hayatında devam etmekte olan sorunlarını bir süreliğine unutmakta ve onların getirdiği stresi oyun oynadığı süre boyunca düşünmemektedir” (Stresi artırır).

Araştırmanın yedinci aşamasında lisans öğrencilerine “Dijital oyun oynamanın sosyal becerilerinizi geliştirdiğini düşünüyör musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik lisans öğrencilerinin vermiş olduğu cevaplar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Dijital oyun oynamanın sosyal becerileri geliştirmesine yönelik görüşler*

Kod	f
Sosyal gelişim	5
Etkisi olmama	4
İletişim ve etkileşim artışı	2
Arkadaşlık kurma	1

Tablo 7’ye göre dijital oyun oynamanın sosyal becerileri geliştirdiğini düşünölmektedir. Bunun yanı sıra sosyal becerileri olumsuz etkilediğini belirten, iletişim ve etkileşimi artırdığını belirten ve arkadaşlıklar kurulduğunu belirten öğrenciler mevcuttur. Bu doğrultuda lisans öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki belirtilmiştir:

Ö1: “Evet sosyal becerileri geliştirdiğini düşünüyörüm özellikle aynı oyun platformunda pek çok kişinin beraber oynadığı oyunlarda sosyalleşme imkânı oluyor” (Sosyal gelişim).

Ö10: “Dahası gerçek hayatta karşılaşılan kişilerle sohbet başlatmak veya ortak ilgi alanı bulmak için de önemli bir faktör olabilir” (İletişim ve etkileşim artışı).

Ö9: “Düşünmüyörüm aslında. Oyunların kişileri daha da asosyal yaptığına inanıyorım. Oyunlar genellikle tek başına oynanıyor ve kimseyle iletişim kurmana ihtiyaç olmuyor” (Etkisi olmama).

Araştırmanın sonraki aşamasında lisans öğrencilerine “Dijital oyun oynamanın akademik başarınız üzerindeki etkisini nasıl iyileştirebilirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlara dayanarak ulaşılan tema ve kategoriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Dijital oyun oynamanın akademik başarı üzerindeki etkisinin iyileştirilmesine yönelik görüşler*

Tema	Kategori	Kod	f
Katkı	Eğitsel	Eğitici oyunlarla gelişim	4
		Dijital oyun entegrasyonu	2
	İçsel	Motive edici oyun	3
		Ödöl olarak dijital oyun kullanımı	2

Lisans öğrencilerinin dijital oyun oynamanın akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin görüşler “Katkı” teması “Eğitsel” ve “İçsel” kategorileri altında düzenlenmiştir. Eğitsel kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla “eğitici oyunlar oynayarak kendimi geliştirebilirim” ve “dijital oyunları derslere entegre edebiliriz” şeklinde görüş bildirdikleri görölmüştür. İçsel kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde en çok “dijital oyunların motive edici olduğu” ve “dijital oyunların bir ödöl aracı olarak göröldüğu” belirtilmiştir. Bulgulara ilişkin lisans öğrencilerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö5: “...eğitici oyunlar oynayarak kendimi geliştirebilir, akademik başarımı yükseltebilirim” (Eğitsel-Eğitici oyunlarla gelişim).

Ö1: “Dijital oyunları derslere entegre edebiliriz. Böylece teknolojinin olumlu yanına vurgu yapabiliriz” (Eğitsel- Dijital oyun entegrasyonu).

Ö6: “Dijital oyunları kendime bir ödöl olarak koyabilirim. Beş saat ders çalıştıktan sonra bir saat oyun oynayacağım gibi...” (İçsel- Ödöl olarak dijital oyun kullanımı).

Araştırmanın son olarak lisans öğrencilerine dijital oyunlara yönelik önerileri sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlara dayanarak ulaşılan tema ve kategoriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Dijital oyunlara yönelik lisans öğrencilerinin önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Tercih	İçerik	Eğitsel oyun tavsiyesi	2
		Yaş ve seviye uyumu	2
		E-spor takımlarına yönlendirme	1
		Zaman yönetimi	8
	Kişisel	Stresten kaçınan oyun tercihi	1

Lisans öğrencilerinin dijital oyunlara ilişkin görüşler “Öneri” teması “İçerik” ve “Kişisel” kategorileri altında düzenlenmiştir. İçerik kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde eğitsel içeriği olan oyunlar öğrencilere tavsiye edilmesi gerekliliği ve bu oyunlarda yaş ve seviyeye dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Kişisel kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde en çok bu oyunlarda zaman yönetimine dikkat edilmesi gerekliliği önerilmiştir. Bulgulara ilişkin lisans öğrencilerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Eğitsel içeriği olan oyunlar öğrencilere tavsiye edilmelidir. Çünkü bu oyunlar basariyi arttırmada yardımcı olur” (İçerik-Eğitsel oyun tavsiyesi).

Ö7: “Bu oyunların herkese açık olmasından ziyade belli yaş grubuna belli oyunların önerilmesi ve izin verilmesi gerektiğini düşünüyorum” (İçerik- Yaş ve seviye uyumu).

Ö8: “...ve oyun oynama süresi eklenebilir. Kullanıcının seçtiği bir saatten sonra oyun oynamaya kapatılabilir” (Kişisel- Zaman yönetimi).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öncelikle lisans öğrencilerinin akıl ve zekâ oyunlarını derslerde oynatmanın faydalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Lisans öğrencilerinin oynadıkları dijital oyun türlerine bakıldığında en çok bilgi yarışması ve strateji türünde oyun oynadıkları görülmüştür. Nitekim alan yazındaki çalışmalar, bilgi yarışması ve strateji oyunlarının bilişsel beceri geliştirme açısından oldukça etkili olduğunu desteklemektedir. Prenskey (2003), Gee (2012) gibi araştırmacılar, dijital oyunların öğrenme süreçlerinde aktif katılım, problem çözme becerisi (Çifçi, 2024) ve eleştirel düşünme yetkinliğini artırdığını vurgulamışlardır. Özellikle strateji oyunlarının öğrencilerin analitik düşünme becerileri geliştirdiği ve karmaşık sistemleri anlamlandırmalarına katkı sağladığı görülmektedir (Boot &Blakely, 2011;Maria Bottino &Ott., 2006). Benzer şekilde, bilgi yarışması türü oyunların ise akademik bilgiyi pekiştirme ve öğrenilen içeriği eğlenceli bir şekilde tekrar etme potansiyeli bulunmaktadır (Monish ve diğ., 2022). Bu bağlamda, araştırma bulguları dijital oyunların eğitsel bağlamda kullanılabilirliğine yönelik önemli bir bakış açısı sunduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcıların dijital oyun oynama sıklıkları incelenmiştir. Buna göre her gün yarım saat ya da günde 2-3 saat oyun oynayanların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular günümüz gençlerinin oyun alışkanlıklarını yansıtan önemli bir veri sunmaktadır. Alan yazındaki çalışmalar, dijital oyun oynamanın gençler arasında yaygın bir boş zaman aktivitesi haline geldiğini desteklemektedir. Güneş (2023) araştırmasına göre, genç bireylerin büyük çoğunluğu düzenli olarak dijital oyun oynamaktadır. Benzer şekilde, Quantic Foundry'nin (2020) küresel oyun araştırmasında, üniversite öğrencilerinin günlük ortalama 1-3 saat arasında oyun oynadığı tespit edilmiştir. TÜİK(2021) de bu doğrultuda benzer bir rapor sunmuştur. Çalışmalar, dijital oyun oynama sıklığının sosyalleşme (Reyes ve diğ., 2023), stres atma (Green ve Bavelier, 2003; Mercer, 2015; Prot ve diğ., 2014) ve boş zamanı değerlendirme (Doğan Keskin & Aral, 2022) gibi psikolojik işlevlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, araştırma bulguları, dijital oyunların genç yetişkinlerin günlük yaşamında giderek artan önemini ve oyun kültürünün yaygınlaşmasını yansıtmaktadır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında katılımcıların dijital oyun oynama alışkanlıklarının çalışmalarını ve akademik başarılarını etkileyip etkilemediklerine bakılmıştır. Buna göre dijital oyun oynamanın çalışmalarını ve akademik başarılarını çoğunlukla etkilemediğini, aksine desteklediği belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin odaklanmayı zorlaştırdığını ifade ettiği görülmüştür. Bu sonuçlar, alan yazındaki farklı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Dijital oyunların bilişsel esneklik (Bozyiğit&Yılmaz, 2023), problem çözme becerisi (Ahmad ve diğ., 2021; Soluade vd, 2022) ve odaklanma yeteneğini geliştirebileceğini belirtirken, Swing ve arkadaşları (2010) aşırı oyun kullanımının akademik performansı olumsuz etkileyebileceğine işaret etmişlerdir. Ayrıca Ip ve diğ. (2008)'e göre akademik başarı ile oyun oynama sıklığı arasında bir ilişki yoktur. Bununla birlikte, Granic ve diğ. (2014) tarafından yapılan kapsamlı bir meta-analiz, dijital oyunların öğrenme motivasyonunu artırdığı ve akademik başarıya katkı sağlayabileceği sonucuna

ulaşmıştır. Özellikle strateji ve eğitsel içerikli oyunların bilişsel beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Ghasemi ve diğ., 2024; Mocuanu ve diğ., 2021). Buna göre dijital oyunların akademik çalışmalara destek olabileceğini, ancak bireysel farklılıkların ve oyun türlerinin önemli bir rol oynadığı söylenbilir.

Araştırmada lisans öğrencilerine dijital oyun oynamak zaman yönetimini etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu dijital oyunların zaman yönetimlerini olumsuz etkilemediğini belirtmiştir. Zaman farkındalığının kaybolduğunu belirten katılımcılar da olduğu görülmüştür. Bu bulgular dijital oyunların psikolojik ve zamansal deneyim üzerindeki karmaşık etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Csikszentmihalyi'nin (1990) "akış" teorisi, dijital oyunların zaman algısını değiştirebilen öznel deneyimler yarattığını açıklamaktadır. Billieux ve diğ. (2015), dijital oyunların zaman farkındalığını değiştirebilen bir "akış durumu" oluşturduğunu ve bu durumun bazı bireyler için bağımlılık benzeri davranışlara yol açabileceğini tespit etmişlerdir. Wood ve diğ. (2004) ise dijital oyunların zaman yönetimi üzerindeki etkisinin bireysel öz-düzenleme becerilerine bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Kowert ve diğ. (2014) tarafından yapılan araştırmada, oyun oynama sürelerinin kontrollü ve bilinçli yönetiminin akademik performans ve günlük yaşam aktiviteleri üzerinde belirgin bir olumsuz etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara göre dijital oyunların zaman yönetimi üzerindeki etkisinin bireysel farklılıkları yansıttığını ve oyun-yaşam dengesi konusundaki bireysel farkındalığın önemini göstermektedir.

Lisans ğrencilerinin dijital oyun oynamanın bilişsel ve devinişsel (psikomotor) becerileri geliştirip geliştirmediği konusunda düşünceleri alınmıştır. Buna göre dijital oyun oynamanın refleksi, kas koordinasyonunu geliştirdiği belirtilmiştir. Aynı zamanda bilişsel gelişime de destekleyici bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Dijital oyun oynamanın söz konusu becerileri olumsuz etkilediğini belirten azınlık da mevcuttur. Green ve Bavelier (2012) ve Li ve diğ. (2016), dijital oyunların görsel-motor koordinasyonu ve tepki sürelerini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Yapılan nöro-bilişsel çalışmalar, aksiyonlu video oyunlarının el-göz koordinasyonu ve çoklu görev yapabilme becerilerini desteklediğini göstermiştir (Green ve diğ., 2012; Strobach ve diğ., 2012; Wenkai ve diğ., 2024). Stanmore ve diğ. (2017), Pallavicini ve diğ. (2018) ve Mansor ve diğ. (2020) ise dijital oyunların özellikle problem çözme, stratejik düşünme ve bilişsel esneklik gibi st düzey zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, Gentile (2011) aşırın oyun kullanımının bazı bireysel vakalarda dikkat dağınlığına neden olabileceğine işaret etmiştir. Ayrıca Dindar (2018) alışmasında, dijital oyun oynama ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Araştırmanın sonuçları alan yazındaki kapsamlı çalışmalarla uyumlu görünmektedir. Sonuç olarak, dijital oyunların beceri gelişimindeki barındırdığı potansiyel olumlu etkilerini desteklerken, aynı zamanda bireysel farklılıkların ve oyun türlerinin önemini de vurgulamaktadır.

Dijital oyun oynamanın sosyal becerileri nasıl etkilediğine bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun sosyalleşmeye ve iletişime vurgu yaparak olumlu etkisinden bahsettiği görülmüştür. Borg ve diğ. (2020), evrimii çok oyunculu oyunların işbirliği, takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmalarda dijital oyunların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini desteklediğini, özellikle küresel oyun topluluklarında farklı kültürlerden insanlarla etkileşim imkânı sağladığı vurgulanmıştır (Attou ve diğ., 2024; Lie ve diğ., 2022). Bununla birlikte, Blinka ve Mikuşka (2014), bu etkileşimlerin niteliğinin oyun türü ve bireysel sosyal becerilere bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları ve literatürdeki çalışmalara bakıldığında dijital oyunların sosyalleşme ve iletişim becerilerini destekleyici rolünün olabileceği görülmüştür.

Dijital oyun oynamanın akademik başarı üzerindeki etkisine öğrenen görüşlerine göre bakıldığında oyunların eğitsel özellikleri ve motive edici tarafları ile akademik başarılarını destekledikleri belirtilmiştir. Bununla beraber akademik olarak başarı sağlayan öğrencilerin dijital oyunları kendileri için bir dl unsuru olarak kullandıkları görülmüştür. Gee (2007), dijital oyunların öğrenme motivasyonunu artıran ve bilişsel beceriler geliştiren etkileşimli ortamlar sunduğunu vurgulamıştır. Kapp (2012), oyunlaştırma (gamification) yaklaşımının akademik motivasyonu destekleyen önemli bir eğitsel strateji olduğunu ortaya koymuştur. Prensky (2002) ise dijital oyunların öğrenme süreçlerinde aktif katılım ve içsel motivasyonu artırdığını belirtmiştir. Deterding ve diğ. (2011), oyun mekanizmalarının dl sistemleri ve başarı duygusunu destekleyerek akademik performansı olumlu etkileyebileceğini göstermişlerdir. Ayrıca, Hanus ve Fox (2015) tarafından yapılan araştırma, dijital oyun mekanizmalarının öğrencilerin özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik duygularını desteklediğini ve bu durumun akademik motivasyonu artırdığını ortaya koymuştur. Buna göre dijital oyunların akademik başarı üzerindeki etkisinin olduğu ancak bireysel motivasyon ve öğrenme stratejilerinin bu süreçte belirleyici olabileceği görülmüştür.

Son olarak araştırmada öğrencilerin eğitsel oyunlar oynanması, oynanan oyunların seviyesinin belirtilen yaşlara göre seçilmesi, oyun oynarken zaman yönetimine dikkat edilmesi ve daha çok stresten uzaklaştıran ve rahatlatan oyunların oynanmasını önerdikleri belirlenmiştir. Gentile ve arkadaşları (2011), dijital oyun kullanımında yaş ve içerik uyumluluğunun ruhsal ve bilişsel gelişim açısından kritik önem taşıdığını vurgulamışlardır. Przybylski ve diğ. (2014), oyun seçiminde yaş ve gelişimsel özelliklerin dikkate alınmasının psikolojik sağlık üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Männikkö ve Billieux (2015), zaman yönetiminin dijital oyun kullanımında temel bir kontrol mekanizması olduğunu ve aşırı oyun kullanımının psikolojik uyum üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini belirtmişlerdir. Bowman (2016) ise stres yönetiminde dijital oyunların rahatlatma ve gevşeme aracı olarak kullanılabileceğini, ancak bunun kontrollü ve bilinçli bir şekilde yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Buna göre dijital oyun kullanımında yaş, içerik, zaman yönetimi ve psikolojik işlevsellik açısından bilinçli bir yaklaşımın gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre belirlenen öneriler aşağıda verilmiştir.

Öğrenenler için;

- Dijital oyun oynarken kontrollü olunması gerekmektedir. Oyun oynama süresi diğer günlük etkinliklerle dengeli olmalıdır,
- Oyun seçerken bilinçli olunmalı, bilişsel ve devinışsel becerileri geliştirecek, yaş ve bireysel gelişime uygun, sosyal ve iletişim becerilerini destekleyecek oyunlar tercih edilebilir,
- Oyun oynamanın zaman yönetimi üzerindeki etkisinin farkında olunmalı ve böylece öz-düzenleme becerilerini geliştirmek hedeflenebilir.

Öğretmenler için;

- Eğitsel içerikli dijital oyunlar öğrenme süreçlerine entegre edilebilir,
- Öğrencilerin dijital oyun kullanım durumları ve bunların akademik performansla ilişkisi konusunda farkındalık oluşturmalarına yardım edilebilir,
- Sınıf içi etkinliklerde işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirecek oyun temelli öğrenme yaklaşımları kullanılabilir,
- Öğrencilere bilinçli oyun seçiminde rehberlik edilebilir.

Araştırmacılar için;

- Dijital oyunların farklı yaş gruplarındaki ve öğretim kademelerinde psikolojik ve akademik uyum üzerindeki etkilerini araştıran boylamsal çalışmalar yapılabilir,
- Dijital oyunların bilişsel, devinışsel ve sosyal beceriler üzerindeki etkilerini derinlemesine analiz eden deneysel çalışmalar yapılabilir,
- Farklı dijital oyun türlerinin akademik motivasyon ve başarı üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Etik Beyan

“Gençlerin Dijital Oyun Dünyası: Lisans Öğrencilerinin Bakış Açısı” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Balıkesir Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu’nun 12.05.2023 tarih ve 2023/03 sayılı toplantısında alınmıştır.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “The Digital Game World of Youth: Perspectives of Undergraduate Students” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. In addition, permission was obtained from the Balıkesir Mayis University Social and Human Sciences Ethics Commission (Date: 12/05/2023 and Decision no: 2023/03) to conduct the research.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Not

Bu makale Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje No: 2023/056.

Note

This article is supported by Balıkesir University Scientific Research Projects Unit. Project Number: 2023/056.

Kaynakça

- Attou, Y., Seddik, M., & Benaissa, M. (2024). The Impact of Integrating Various Digital Games in EFL Classrooms on Soft Skills Development. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 6(5), 117-125.
- Billieux, J., Deleuze, J., Griffiths, M. D., & Kuss, D. J. (2015). Internet gaming addiction: The case of massively multiplayer online roleplaying games. *Textbook of addiction treatment: International perspectives*, 1515-1525.
- Blinka, L., & Mikuşka, J. (2014). The role of social motivation and sociability of gamers in online game addiction. *Cyberpsychology*, 8(2).
- Boot, W. R., & Blakely, D. P. (2011). Mental and physical exercise as a means to reverse cognitive aging and enhance well-being. In *Enhancing cognitive fitness in adults: A guide to the use and development of community-based programs* (pp. 25-44). Springer.
- Borg, M., Garousi, V., Mahmoud, A., Olsson T. & Stålberg O. (2020). "Video Game Development in a Rush: A Survey of the Global Game Jam Participants," in *IEEE Transactions on Games*, 12(3), 246-259, doi: 10.1109/TG.2019.2910248.
- Bowman, N. D. (2016). *The rise (and refinement) of moral panic*, in The Video Game Debate: Unraveling the Physical, Social, and Psychological Effects of Digital Games. eds. R. Kowert and T. Quandt (Routledge), 22–38.
- Bozyiğit, T., & Yılmaz, S. (2023). The Relationship Between Digital Game Addiction, Executive Functions and Impulsivity in Early Adolescents.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Çifçi, A. (2024). Eğitimde Oyunun Gücü. *İnsan ve Toplum Bilimlerinde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 1-4.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems*, 2425-2428.
- Doğan-Keskin, A. D., & Aral, N. (2022). A Review of Graduate Theses Conducted in Turkey on Internet Addiction. *Journal of Education and Future*, (21), 69-82.
- Duisenova, M. (2024). Exploring the effectiveness of digital games as motivational tools for English language learning in primary school settings. *ILIM*, 39(1), 5-15.
- Gee, J. P. (2008). *Learning and games*). MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative.
- Gee, J. P. (2012). Digital games and libraries. *Knowledge Quest*, 41(1), 60-65.
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: a two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319-329.
- Ghasemi, O., Abooyee, M., Labafi, S., & Shirzad, M. (2024). The role of video games in enhancing managers' strategic thinking and cognitive abilities: An experiential survey. *Entertainment Computing*, 50, 100694.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American psychologist*, 69(1), 66.
- Green CS, Bavelier D (2003) Action video game modifies visual selective attention. *Nature* 423:534–7.
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2012). Learning, attentional control, and action video games. *Current biology*, 22(6), 197-206.
- Green, C. S., Sugarman, M. A., Medford, K., Klobusicky, E., & Bavelier, D.. The effect of action video game experience on task-switching. *Computers in human behavior*, 28(3), 984-994.
- Güler, M., & Yılmaz, Ö. (2022). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun oynama özellikleri ve ilişkili etmenler. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 10(2), 45-62.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & education*, 80, 152-161.

- Ip, B., Jacobs, G., & Watkins, A. (2008). Gaming frequency and academic performance. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.1197>
- Kapp, K. M. (2012). What is gamification. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, 1-23.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122.
- Kirkman, K. (2020). Educational Games: A Basic Understanding and Effective Uses. *ART 108: Introduction to Games Studies*.
- Kowert, R., Domahidi, E., & Quandt, T. (2014). The relationship between online video game involvement and gaming-related friendships among emotionally sensitive individuals. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(7), 447-453.
- Li, L., Chen, R., & Chen, J. (2016). Playing action video games improves visuomotor control. *Psychological science*, 27(8), 1092-1108.
- Lieberman, D. A., Fisk, M. C., & Biely, E. (2009). Dijital oyunların çocukların öğrenme ve gelişimi üzerindeki etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 380-398.
- Lie, A., Stephen, A., Supit, L. R., Achmad, S., & Sutoyo, R. (2022). Using strategy video games to improve problem solving and communication skills: A systematic literature review. In *2022 4th International Conference on Cybernetics and Intelligent System (ICORIS)* (1-5). IEEE.
- Manesis, D. (2020). *Digital games in primary education*. In Game design and intelligent interaction. IntechOpen.
- Männikkö, N., Billieux, J., & Kääriäinen, M. (2015). Problematic digital gaming behavior and its relation to the psychological, social and physical health of Finnish adolescents and young adults. *Journal of behavioral addictions*, 4(4), 281-288.
- Mansor, N. S., Chow, C. M., & Halaki, M. (2020). Cognitive effects of video games in older adults and their moderators: a systematic review with meta-analysis and meta-regression. *Aging & mental health*, 24(6), 841-856.
- Maria Bottino, R., & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 359-375.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Masood, F., Dar, M., Shakir, M. S., Ahmed, M., Kabir, I., Shafiq, M. H., Mehmood, Z. & Zakriya, H. (2019). Enhancing usability and user experience of children learning by playing games. In *Advances in Human Factors in Wearable Technologies and Game Design: Proceedings of the AHFE 2018 International Conferences on Human Factors and Wearable Technologies, and Human Factors in Game Design and Virtual Environments*.
- Meriläinen, M., & Ruotsalainen, M. (2023). The light, the dark, and everything else: making sense of young people's digital gaming. *Frontiers in Psychology*, 14, 1164992.
- Mocanu, A., Mocanu, I., & Cramariuc, O. (2021). Cognitive Games for Improving Learning Skills. In *INTED2021 Proceedings* (pp. 7537-7544). IATED.
- Monish, E. S., Sharma, A., Agarwal, B., & Jain, S. (2022, February). Game-Based Learning System for Improvising Student's Learning Effectively: A Survey. In *International Conference on Emerging Technologies in Computer Engineering* (pp. 3-18). Springer International Publishing.
- Morales, L. M., Castillo, J. R., & Cuarte, R. (2024). A Systematic Review on the Effectiveness of Digital Game-Based Learning in the Development of Vocabulary Skills. *International Journal of Multidisciplinary Studies in Higher Education*, 1(1), 55-62.
- Pallavicini, F., Ferrari, A., & Mantovani, F. (2018). Video games for well-being: A systematic review on the application of computer games for cognitive and emotional training in the adult population. *Frontiers in psychology*, 9, 407892.
- Parks, S. (2009). *Methods and materials for teaching the gifted*. F. A. Karnes & S. M. Bean. (Eds.) 3th edition. Prufrock Press Inc.
- Prensky, M. (2002). The motivation of gameplay: The real twenty-first century learning revolution. *On the horizon*, 10(1), 5-11.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21.
- Prot S, Anderson C.A., Gentile D.A. (2014) The Positive And Negative Effects Of Video Game Play. Children And Media. A. Jordan, D. Romer (Eds). Oxford University Press s.109-28.
- Reyes, J., Regidor, J. M., Cabunas, A., Balana, Z., Caparas, E. M., Gamboa, M., ... & Tiglao, D. (2023). Exploring Mobile Game Dependency and Its Effects on Socialization of High School Students. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 9(10), 1393-1412.
- Peshkovskaya, A. G., Babkina, T. S., Myagkov, M. G., Kulikov, I. A., Ekshova, K. V., & Harrieff, K. (2017). The socialization effect on decision making in the Prisoner's Dilemma game: An eye-tracking study. *PloS One*, 12(4), e0175492.
- Przybylski, A. K. (2014). Electronic gaming and psychosocial adjustment. *Pediatrics*, 134(3), 716-722.
- Samur, Y. (2022). Dijital oyunlar. *Trt Akademi*, 7(16), 821-823.
- Serin, M. K. (2024). Matematik Derslerinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Journal of New Paradigms in Education*, 1(1).
- Soares, A. M. J., Melo, F. L. N. B. D., Dantas, S. D. T. A., Silva, M. P. D., & Genuino, S. L. V. P. (2024). Gamification in entrepreneurship education: A systematic literature review and future research agenda. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 13, e2389.

- Soluade, Z. O., Abdu-Raheem, B., Ibikunle, O. A., & Idowu, S. O. (2022). Application of Digital Games in Developing Values and Problem-Solving Skills in Social Studies. *Interdisciplinary Journal of Education*, 5(2), 92-103.
- Sperano, I., Byrne, L., Bong, J. Y., Shaw, R., & Andruchow, R. (2023). Life on the edge: supporting students' learning of cell biology. In J. D. Slotta & E. S. Charles (Eds.), *General Proceedings of the 3rd Annual Meeting of the International Society of the Learning Sciences* (pp. 17-20).
- Stanmore, E., Stubbs, B., Vancampfort, D., de Bruin, E. D., & Firth, J. (2017). The effect of active video games on cognitive functioning in clinical and non-clinical populations: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 78, 34-43.
- Strobach, T., Frensch, P. A., & Schubert, T. Video game practice optimizes executive control skills in dual-task and task switching situations. *Acta psychologica*, 140(1), 13-24.
- Thianthai, C., & Tamdee, P. (2022). How 'digital natives' learn: Qualitative insights into modern learning styles and recommendations for adaptation of curriculum/teaching development. *Journal of Community Development Research (Humanities and Social Sciences)*, 15(3), 85-93.
- TÜİK (2021). Research on the use of information technologies in children. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Bilim,-Teknoloji-veBilgi-Toplumu-102>.
- Wenkai, G., Fengxin, L., & Xuedong, W. (2024). Differences in hand-eye coordination: a comparative analysis between eSports and non-eSports populations.
- Wittek, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D., & Molde, H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International journal of mental health and addiction*, 14, 672-686.
- Wood, R. T., Gupta, R., Derevensky, J. L., & Griffiths, M. (2004). Video game playing and gambling in adolescents: Common risk factors. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 14(1), 77-100.
- Yıldırım, E. (2016). Dijital oyun tasarım programlarının eğitimde önemi. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 5(2), 12-19.
- Yunkul, E., & Gunes, A. M. (2022). The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy Towards Technology Integration and School Happiness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(3).
- Zagal, J. P. (2008). A framework for games literacy and understanding games. In *Proceedings of the 2008 Conference on Future Play: Research, Play, Share* (pp. 33-40).

EXTENDED ABSTRACT

Digital games are regarded as dynamic tools that extend beyond traditional learning and provide interactive learning experiences (Duisenova, 2024). These games increase student motivation (Granice et al., 2014; Soares et al., 2024), developing their cognitive skills (Ghasemi et al., 2024; Mocuanu et al. (2021) and platforms supporting social interaction (Borg et al., 2020) are increasingly prominent in modern educational approaches. Undergraduates, in particular, represent a generation closely associated with digital games (Kumar et al., 2023; Meriläinen & Ruotsalainen, 2023; Wittek et al., 2016), making them an appropriate sample for experiencing and evaluating the educational potential of these technologies. Nowadays, the awareness, approaches, competence, and usage levels of teachers and prospective students towards new technologies are among the key research topics (Serin, 2024). Increasing use of digital games in educational environments (Kirkman, 2020; Morales et al., 2024; Sperano et al. (2023), it is important to understand how teachers and teachers are perceived by their candidates. The change in learning habits of the digital indigenous generation and the rapidly expanding role of technology in education (Thianthai & Tamde, 2022) obliged teachers to understand their pedagogical approach and perspective towards digital games. This research is designed in the basic Intel research pattern, aimed at identifying undergraduate students' views on digital games (Glesne, 2013). The basic qualitative research pattern aims to examine how individuals interpret their experiences on a subject, shape their world, and what meanings they ascribe to those experiences (Merriam, 2009). The research data was collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher. The types of digital games that undergraduates play are most often found to play in the form of information competition and strategy. Researchers such as Prensky (2003), Gee (2012) have emphasized that digital games increase active participation in learning processes, problem-solving skills (Çifçi, 2024), and critical thinking competences. In particular, strategy games appear to improve students' analytical thinking skills and help them understand complex systems (Boot & Blakely, 2011; Maria Bottino & Ott., 2006). Similarly, game competition types have the potential to reinforce academic knowledge and reproduce learning content in a fun way (Monish vs., 2022). A majority of the players are found to play around half an hour each day, or 2-3 hours a day. According to Sun (2023) research, the vast majority of young individuals play digital games on a regular basis. Similarly, Quantic Foundry's (2020) global game research found that college students played between 1-3 hours a day on average. TÜİK (2021) also submitted a similar report. Studies, socializing (Reyes et al., 2023), stress-throwing (Green and Bavelier, 2003; Mercer, 2015; Prot et al., 2014) and free-time evaluation (Dogan Keskin & Aral, 2022) have shown that it is associated with psychological functions. It has been determined that digital gaming often does not affect his

work or his academic achievements, but rather supports his work. Cognitive flexibility of digital games (Deviant & Yılmaz, 2023), problem-solving capability (Ahmad et al., 2021; Swing and his colleagues (2010) pointed out that excessive gaming can adversely affect academic performance, while Swing (2022) and his colleagues (2010) stated that he could improve his ability to focus. And Rope. (2008) There is no relationship between academic achievement and the frequency of play. Nevertheless, Granic and the other. (2014) extensive meta-analysis concluded that digital games increase learning motivation and can contribute to academic success. It is particularly emphasized that games with strategy and educational content have positive effects on cognitive skills (Ghasemi et al., 2024; Mocuanu et al., 2021). The majority of students stated that digital games do not negatively affect their time management. Csikszentmihalyi's (1990) "flow" theory states that digital games create subjective experiences that can change time perception. Billieux and the other. (2015), they found that digital games create a "flow state" that can alter time awareness, leading to addiction-like behavior for some individuals. Wood and the other. (2004) stressed that the impact of digital games on time management depends on individual self-editing capabilities. The reflex of digital game play has been demonstrated by students for whom it improves muscle coordination. Green and Bavelier (2012) and Li and the other. (2016) revealed that digital games significantly improve visual-motor coordination and response times. Neuro-cognitive studies have shown that action video games support hand-eye coordination and multitasking capabilities (Green et al., 2012; Strobach et al., 2012; Wenkai et al., 2024). Stanmore and the other. (2017), Pallavicini and others. (2018) and Mansor and others. (2020) found that digital games in particular contribute to the development of high-level mental skills, such as problem solving, strategic thinking, and cognitive flexibility. A majority of students have been found to talk about the positive impact of digital gaming on social and communication, emphasizing the importance of digital gaming. Borg and the other. (2020) found that online multiplayer games improve collaboration, teamwork and communication skills. Literature emphasizes that it enables interactions with people from different cultures, especially in global game communities (Attou and., 2024; Lie et al., 2022). Students have expressed support for academic achievement through educational features and motivational aspects of games. Gee (2007) emphasized that digital games offer interactive environments that increase learning motivation and enhance cognitive skills. Kapp (2012) found that the playmaking approach was an important educational strategy that promoted academic motivation. Prensky (2002) stated that digital games increase active participation and internal motivation in their learning processes. Deterding and other. (2011), they have shown that game mechanisms can positively affect academic performance by supporting reward systems and a sense of success. the research has found that students recommend playing educational games, selecting the level of games played by a given age, paying attention to time management when playing games, and playing games that are more stress-distressing and comforting. Gentile and his colleagues (2011) emphasized that age and content compatibility in digital gaming is critical to spiritual and cognitive development. Przybylski and the other. (2014), they found that the consideration of age and developmental features in game selection had a positive effect on psychological health. Männikkö and Billieux (2015) stated that time management is a basic control mechanism for digital gaming and that overgaming may have negative effects on psychological harmony. Bowman (2016) emphasized that digital games can be used as a relaxation and relaxation tool in stress management.



İşbirlikli Öğrenme Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması

Pınar GÜNGÖR¹, Gülden KAYA UYANIK² ve Rüştü YEřİL³

Öz

Bu çalışma, Fernandez-Rio ve arkadaşları (2017) tarafından İşpanyolca geliştirilen ve 2022 yılında İngilizceye uyarlanan Cooperative Learning Scale (CLS)'in Türkçeye uyarlanarak bu ölçeğin Türk alanyazınına kazandırılması ve Türk bilim insanlarının hizmetine sunulması amaçlanmıştır. CLS, öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerini değerlendirmek üzere beş faktörden (kişilerarası beceriler, grup işlem süreci, olumlu bağımlılık, destekleyici etkileşim ve bireysel değerlendirilebilirlik) ve 15 maddeden oluşmaktadır. Araştırma, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilk ve ortaöğretimde öğrenim gören 1237 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik analizlerinde, İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki korelasyon katsayıları .65 ile .92 arasında değişmektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçeğin toplam varyansın %66.96'sını açıklamaktadır. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), RMSEA = 0.04, CFI = 0.96 ve GFI = 0.94 değerleriyle ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğini doğrulamıştır. Yakınsama geçerliği analizlerinde Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerleri %55 ile %65 arasında olup; ayırt edicilik geçerliği analizlerine göre, madde ve faktörler ayırt edicidir. Ölçüt geçerliği analizleri, İşbirlikli Öğrenme Ölçeği ile Burak (2020) İşbirlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği arasında $r = 0.610$ ($p < 0.01$) düzeyinde anlamlıdır. Güvenirlik analizlerine göre, Cronbach's Alpha katsayıları .70 ile .87 arasında değişmekte ve test-tekrar test sonuçları anlamlıdır. Buna göre CLS'nin Türkçeye uyarlanması ile üretilen İşbirlikli Öğrenme Ölçeği Türkçe Formunun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: işbirlikli öğrenme, ölçek, güvenirlik, geçerlik

Cooperative Learning Scale: Adaptation Study to Turkish

Abstract

This study aimed to adapt the Cooperative Learning Scale (CLS), which was developed by Fernandez-Rio et al. (2017) in Spanish and adapted into English in 2022, into Turkish and to introduce this scale to the Turkish literature and to serve Turkish scientists. The CLS consists of five factors (interpersonal skills, group process, positive interdependence, supportive interaction and individual assessability) and 15 items to assess students' cooperative learning skills. The research was carried out with the data obtained from 1237 students studying in primary and secondary schools affiliated to Sakarya Provincial Directorate of National Education. In the linguistic equivalence analyses, the correlation coefficients between the English and Turkish forms ranged between .65 and .92. Exploratory Factor Analysis (EFA) explained 66.96% of the total variance of the scale. Confirmatory Factor Analysis (CFA) confirmed the construct validity of the Turkish version of the scale with RMSEA = 0.04, CFI = 0.96 and GFI = 0.94. In the convergent validity analyses, the Average Explained Variance (AVV) values were between 55% and 65%, and according to the discriminant validity analyses, the items and factors were discriminative. Criterion validity analyses showed that $r = 0.610$ ($p < 0.01$) between the Cooperative Learning Scale and Burak (2020) Cooperative Learning Skills Scale. According to reliability analyses, Cronbach's Alpha coefficients ranged between .70 and .87 and test-retest results were significant. Accordingly, it can be said that the Turkish Form of the Cooperative Learning Scale, which was produced by adapting the CLS into Turkish, is a valid and reliable scale.

Keywords: cooperative learning, scale, reliability, validity

Atıf İçin / Please Cite As:

Güngör, P., Kaya Uyanık, G. ve Yeşil, R. (2025). İşbirlikli öğrenme ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 31-49. doi:10.33206/mjss.1627888

Geliş Tarihi / Received Date: 28.01.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.04.2025

¹ Doktora – Türkiye- Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, pinar.gungor1@ogr.sakarya.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-6045-8414

² Doç. Dr. – Türkiye -Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, guldenk@sakarya.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-8100-6994

³ Prof.Dr. - Türkiye-Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, ryesil@sakarya.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-8839-0431



Giriş

Son birkaç yüzyılda artarak devam eden değişim ve gelişim hızı, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim anlayış ve uygulamalarının değişimini de önemli bir ihtiyaç haline getirmiştir. Bu çerçevede genel olarak “geleneksel yaklaşım” kavramı ile ifade edilen eğitim yaklaşımının da değişmesi bir zorunluluk halini almıştır. Öğretmen merkezliliği ve öğrenci pasifliği üzerinde kurgulanmış olan geleneksel eğitim yaklaşımının, 20. ve 21. yüzyıl insanının ihtiyaç duyduğu problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliği gibi yeterlikleri kazandırmada yetersiz olduğu bilim insanı, yazar ve düşünürlerin sıklıkla vurguladığı ortak kanaat haline gelmiştir (Gillies, 2016; Sharan, 1980). Başta psikoloji ve eğitimbilimleri olmak üzere farklı bilim alanlarında yapılan çalışmalar da bu düşüncüyü teyit eder niteliktedir (Vygotsky, 1978; Dewey, 1938; Johnson & Johnson, 1999; Hattie, 2009; Gillies, 2016; Slavin, 2014; Darling-Hammond et al., 2020). Bu durum, farklı bir bilgi felsefesine dayanan yapılandırmacılık yaklaşımını öne çıkarmış; bu yaklaşım farklılığı, Türkiye’de ve dünyada eğitim çalışmalarının planlanmasından uygulama ve değerlendirilmesine kadar kapsamlı değişmelere yol açmıştır.

Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da, 2005 yılında yayımladığı yeni öğretim programıyla öğretmen ve öğrenci rollerini önemli ölçüde değiştirmek yoluyla bu dönüşüme uyum sağlamaya çalışmıştır. Yeni programlarla birlikte öğrenci aktifliğini vurgulayan probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, çoklu zeka, işbirlikli öğrenme gibi kavram ve uygulamalar öne çıkmış; öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, işbirliği ve araştırma becerileri kazanması ve sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler olmaları hedeflenmiştir (MEB, 2024). Bu yeni yaklaşıma amaç, kapsam ve süreç itibarıyla en uyumlu eğitim uygulamalarından birinin de işbirlikli öğrenme olduğu belirtilmelidir (Doymuş ve ark., 2005; Yıldız ve ark., 2020; Özden, 2003; Titiz, 1999; Gillies, 2016; Slavin, 2014; Darling-Hammond et al., 2020; Johnson & Johnson, 2018; Kirschner, Sweller & Clark, 2010).

Dünyadaki bu dönüşüme paralel olarak 1980’lerden itibaren Türkiye’de de yapılan araştırmalar, işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıyı artırmada, öğrencilerin sosyalleşmesinde ve motivasyon sağlamada geleneksel öğretim yöntemleri ve bireysel çalışmalara kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Koç ve Aktaş, 2023; Sarar Kuzu & Yalçınalp, 2024; Topçu, 2020). Uluslararası alanyazında "Cooperative Learning" olarak bilinen bu yöntem (Candia ve ark., 2022; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008), Türkiye’de farklı kavramlarla isimlendirilmiştir. Açıkgoz (2003) ve Saban (2005) "işbirlikli öğrenme" terimini kullanırken, Gömleksiz (1993) "kubaşık öğrenme," Şimşek, Doymuş ve Bayrakçeken (2006) ise "işbirlikçi öğrenme" ifadelerini tercih etmiştir.

Abramczyk ve Jurkowski (2020), işbirlikli öğrenmeyi farklı özelliklere, sosyal becerilere ve akademik seviyelere sahip öğrencilerin bir araya gelerek ortak hedeflere ulaşmak için birbirlerinin öğrenme süreçlerini aktif olarak desteklediği bir strateji olarak tanımlamaktadır. İşbirlikli öğrenme, özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren öğrenmenin bireyin aktif katılımıyla gerçekleştiği ve sosyal etkileşimlerin öğrenme sürecinde kritik bir role sahip olduğunu vurgulayan bir strateji ve yöntem olarak alanyazında önemli bir yer edinmiştir (Açıkgoz, 2003; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008; Saban, 2005; Vygotsky, 1978). Yapılandırmacılık yaklaşımı, öğrenmenin bireyin aktif katılımıyla gerçekleştiği ve sosyal etkileşimlerin bu süreçte kritik bir rol oynadığı düşüncesini esas almaktadır (Saban, 2005; Vygotsky, 1973). Bu bağlamda işbirlikli öğrenmenin, yapılandırmacı öğrenmenin temel ilkelerini benimseyerek bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getiren bir yöntem olarak öne çıktığı söylenebilir (Çetinkaya & Durmuş, 2021).

Vygotsky’nin (1978) sosyal kültürel yapılandırmacılık teorisi, işbirlikli öğrenmeye temel oluşturan güçlü bir çerçeve sunar. Öğrenmenin, bireyin çevresindeki sosyal ve kültürel bağlamlarla şekillendiği vurgulanır. Bireyler yalnızca kendi bireysel çabalarıyla değil, diğer bireylerle kurdukları etkileşimler ve kültürel unsurlar aracılığıyla öğrenme süreçlerini geliştirirler. Vygotsky’nin işbirlikli öğrenmede belirttiği "yakınsal gelişim alanı" kavramı, bireyin tek başına gerçekleştiremeyeceği öğrenme düzeyine, daha bilgili bir kişiyle işbirliği yaparak veya grup etkileşimleri yoluyla ulaşabileceğini ifade eder (aktaran Ünveren Kapanadze, 2019). Bu anlayış, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı sosyal etkileşimlerin, bireyin öğrenme sürecinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Vygotsky, 1978).

İşbirlikli öğrenmenin, bireylerin sosyal bağlam içinde birbirlerini destekleyerek öğrenme fırsatlarını artıran ve bireyin potansiyel kapasitesine ulaşmasına imkan tanıyan güçlü bir öğrenme yöntemi olduğu bilim insanları tarafından ulusal (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2008; Bayraktar ve Camnalbur, 2018; Sarar Kuzu & Yalçınalp, 2024) ve uluslararası alanyazında (Smagorinsky, 2018; Daniels, 2016; Johnson ve

Johnson, 2018) sıklıkla ifade edilmektedir. Buna göre işbirlikli öğrenme yönteminin, sosyal etkileşim ve kültürel bağlamların bir araya gelmesi nedeniyle bireysel ve toplu öğrenme süreçlerini dönüştüren ve gün geçtikçe önemi daha da belirginleşen bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. Bu durumun bir sonucu olarak işbirlikli öğrenme yönteminin farklı öğrenme alanlarındaki etkisi üzerinde çok sayıda araştırmanın yapıldığı dikkati çekmektedir. Yoğun şekilde yapılan bu araştırmalar, bireysel ya da rekabetçi yaklaşımlara kıyasla işbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu; akademik başarı, özsaygı, sosyal beceri gelişimi ve empati gibi değişkenler üzerinde önemli ölçüde olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır (Johnson ve Johnson, 2018; Karaman ve Koçak, 2022; Koç ve Aktaş, 2023; Roseth ve diğerleri, 2008).

İşbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği üzerinde özellikle eğitim ortamının yapısı, öğretmen ve öğrenci olmak üzere üç değişkenin çok önemli rol oynadığı söylenebilir. Eğitim ortamına öğrenciler arasındaki olumlu bağımlılık, destekleyici etkileşim, grup becerilerinin kullanılabilmesi, işbirliği ve olumlu bağımlılığın tesisi için uygun bir atmosferin hakim olması; öğretmenin bu süreçte rehberlik etmesi grup içi ve gruplar arası etkileşimi teşvik etmesi, öğrencilere gerekli geribildirimler vermesi önem arz etmektedir (Gillies, 2016;

Hiç şüphesiz, işbirlikli öğrenme sürecinin başarı ile uygulanabilmesi üzerinde önemli rol oynayan etkenlerden biri de öğrencilerdir (Açıkgöz, 2011; Ersoy ve Dinçer, 2021; Johnson ve Johnson, 2018; Roseth ve diğerleri, 2008). Öncelikle, öğrencilerin grup içinde etkin rol almalarını sağlayacak sosyal ve iletişim becerilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Birbirleriyle uyum içinde çalışabilmek için öğrencilerin etkili iletişim kurma, işbirliği yapabilme, problem çözme, grup içindeki rollerini benimseme ve sorumluluk alma becerilerine sahip olmaları önemli bir gerekliliktir. Bu becerilere sahip öğrenciler, yalnızca kendi akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda grup dinamiklerini olumlu yönde etkileyerek işbirlikli öğrenme sürecinin verimliliğini artırır. Özellikle, işbirlikli çalışmalarda sorumlulukların paylaşılması ve grup içi uyumun sağlanması, öğrenme sürecinin etkinliğini doğrudan desteklemektedir (Koç ve Elitok Kesici, 2019; Topçu, 2020; Gillies, 2023; Koç ve Aktaş, 2023)

Alanyazındaki çalışmalarda öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri, öğrenme motivasyonları üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkisinin sıklıkla ele alındığı; buna karşılık öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerine sahiplik düzeyleri konusunda çok daha sınırlı sayıda çalışmanın olduğu dikkati çekmektedir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme süreci becerilerine sahiplik düzeylerini belirlemeye yönelik yeterli sayıda elverişli veri toplama aracının olmayışının bu durum üzerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Genelde eğitim programlarının, özelde ise işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarının sağlıklı işleyebilmesi ve öğrencilerdeki işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimine katkısının araştırılabilmesi için, öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu çerçevede Johnson ve Johnson (1983), işbirlikli öğrenme süreçlerini değerlendirmek için Sınıf Yaşamı Yönetimi Anketi'ni geliştirmiştir. Diğer taraftan Kanada Öğrenme ve Performans Çalışmaları Merkezi (1998), işbirlikli öğrenmenin uygulanma nedenlerini anlamak için bir anket oluşturmuştur. Veenman ve diğerleri (2002), süreci değerlendirmeye yönelik gözlemci odaklı bir çizelge geliştirmiştir. Aynı şekilde Atxurra, Villardón-Gallego ve Calvete (2015), Burak (2020), Kiper (2016) işbirlikli öğrenme sürecinin farklı boyutlarıyla ilgili ölçekler geliştirmişlerdir. Ancak bu ölçek ya da veri toplama araçlarının ya genel sınıf yaşamı ile ilgili maddeleri içerdigi; ya bu becerilerin öğretmen ya da farklı gözlemciler tarafından belirlenmesine yönelik olarak yapılandırıldığı dikkati çekmektedir. Diğer taraftan ulusal alanyazında Bay ve Çetin (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen İşbirliği Süreci Ölçeği adında bir ölçek yer almaktadır. Kiper'in (2016) geliştirdiği İşbirlikli Öğrenme Tutum Ölçeği ise lise ve üniversite öğrencilerinin tutumlarını ölçmeye yöneliktir. Ulusal alanyazında ilkokul öğrencilerinin işbirlikli öğrenme becerilerini belirlemeye yönelik olarak Burak (2020) tarafından geliştirilen İşbirlikli Öğrenme Becerisi Ölçeğinin bulunduğu söylenebilir. Bu ölçek, beş faktörlü olarak kurgulanmış; ancak yapılan istatistiksel analizler sonunda bazı maddelerin kapsam dışı bırakılması nedeniyle işbirliği sürecinin yalnızca üç boyutunu ölçmeye elverişli bir yapı oluşturulabilmiştir

Bu çalışmada, işbirlikli öğrenme sürecinin bütün boyutlarını içerecek şekilde öğrencilerin işbirliği becerilerine sahiplik düzeyini belirlemede kullanılabilecek, öğrenci özdeğerlendirmelerine dayalı bir veri toplama aracının Türk alanyazına kazandırılması öncelenmiştir. Yapılan uluslararası alanyazın incelemesi sonunda bu özellikleri taşıyan bir ölçeğin, Fernandez-Rio ve arkadaşları (2017) tarafından ilk olarak İspanyolca dilinde geliştirildiği ve 2022 yılında da İngilizce diline uyarlanarak uluslararası bir veri toplama aracı haline dönüştürüldüğü tespit edilmiştir. Bu ölçek, işbirlikli öğrenme sürecinin bütün boyutlarını içermesi, daha geniş bir yaş grubuna (11-18 yaş) uygulanabilmesi, yaş ya da öğretim kademeleri açısından

beceri farklılaşmaları veya gelişim seyrinin incelenmesine imkân tanınması, uluslararası karşılaştırmalara elverişli verilerin toplanmasında kullanılabilmesi ve öğrencilerin kendilerini de değerlendirebilme fırsatı elde edebilmeleri gibi avantajları barındıran bir veri toplama aracı özelliği taşımaktadır.

Uluslararası eğitimbilim alanında geliştirilmiş ve İspanya, Portekiz, Brezilya gibi ülkelerde kullanılagelen (Silva ve arkadaşları, 2024; Vilchez Galarza ve diğerleri, 2024) bir ölçekle Türk alanyazının desteklenmesinin hem bilimin evrenselliği ve kuşatıcılığı hem de uluslararası karşılaştırmalı araştırmalara zemin hazırlaması bağlamında önemli avantajlar sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmanın temel problemini, Fernandez-Rio ve arkadaşları (2022) tarafından İngilizceye uyarlanmış Cooperative Learning Scale (CLS)’nin Türkçeye uyarlanarak Türk alanyazına uluslararası alanda kullanılagelen bir ölçeğin kazandırılması oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Fernandez-Rio ve diğerleri (2017) tarafından ilk olarak İspanyolca dilinde geliştirilip 2022 yılında İngilizceye uyarlanan (Fernandez-Rio ve diğerleri, 2022) ve ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin işbirliği becerilerine sahiplik düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiş; uluslararası düzeyde farklı araştırmalarda da kullanılagelen (Silva ve arkadaşları, 2024; Vilchez Galarza ve diğerleri, 2024) CLS’nin Türkçeye uyarlamasını yapmaktır. Böylelikle İspanyolca, İngilizce ya da Portekizce dillerinin konuşulduğu bölgelerde kullanılarak uluslararası alanyazında yerini almış geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracının, Türk alanyazınına kazandırılması; hem bölgesel düzeyde araştırmalar yapmak hem de uluslararası araştırma sonuçları ile doğrudan karşılaştırılabilir veriler temin edebilmek üzere Türk bilim insanlarının faydasına sunulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, uluslararası alanyazında nicel bir veri toplama aracı olan ve Fernandez-Rio ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilmiş olan CLS’nin Türkçeye uyarlama çalışması olması nedeniyle nicel; uyarlanan aracı ve bu araçla toplanabilecek yeni bilgi ve bulguları Türk alanyazınına kazandırmayı amaçlaması nedeniyle de temel araştırma özelliği taşımaktadır. Temel araştırma, yeni bilgiler üreterek bilimsel alanyazına katkı sağlamayı ve bu bilgiler doğrultusunda teorik temeller geliştirmeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2019). Temel araştırmalar, bilimsel bilginin derinleştirilmesi ve genişletilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Özellikle eğitim bilimleri alanında, bu tür araştırmalar, yeni yöntem ve araçların geliştirilmesi veya mevcut araçların farklı bağlamlara uyarlanması yoluyla alan yazına önemli katkılar sunmaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırma, Fernandez-Rio ve arkadaşları (2017) tarafından İspanyolca dilinde geliştirilen ve 2022 yılında İngilizceye uyarlanarak revize edilen CLS’nin (Fernandez-Rio ve arkadaşları, 2022) Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Bu çerçevede İşbirlikli Öğrenme Ölçeği (İÖÖ) adı verilen ölçeğin Türkçe Formu ile toplanan nicel veriler üzerinden geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Evren - Örneklem

Fernandez-Rio ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen CLS’nin Türkçeye uyarlanması amacıyla yapılan bu çalışmada, uyarlama sürecinin işlem basamakları doğrultusunda beş farklı çalışma grubundan yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2024-2025 öğretim yılı itibarıyla Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki devlet okullarında eğitim alan öğrenciler ve eğitim veren öğretmenlerden toplanmıştır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğü, kullanılan matris, faktör başına düşen madde sayısı, örneklem homojenliği ve özellikle maddelerin ortaklığı gibi faktörlere bağlıdır (Lloret-Segura vd., 2014, s. 1157). Bu çalışma, bu etkenler göz önünde bulundurularak toplamda 1237 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Toplamda 1237 katılımcıyı içeren çalışma grupları ile ilgili özellikler şu şekilde özetlenebilir:

Birinci çalışma grubundan, ölçeğin İngilizce olan formunun Türkçeye çevirisi üzerinden yapılan dilsel eşdeğerliğin tespit edilmesi amacıyla yararlanılmıştır. Değerlendirmelerine başvurulana 48 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 27’si (%56.25) kadın ve 21’i (%43.75) erkektir.

İkinci çalışma grubundan, Türkçeye çevrilmiş taslak Türkçe formun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik incelemesi amacıyla yararlanılmıştır. Toplamda 299 öğrenciyi içermektedir. Bu grubun 157’si (%52,51) kız, 142’si (%47,49) erkek; 120’si (%40,13) ilkökul, 119’u (%39,80) ortaokul ve 60’ı (%20,07) lise öğrencisidir.

Üçüncü çalışma grubundan, bir önceki aşamada AFA ile elde edilen ölçek yapısının doğrulanması amacıyla uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmasında yararlanılmıştır. Toplamda 286

öğrenciden oluşmaktadır. Bu grubun 135'i (%47,20) kız, 151'i (%52,80) erkektir. Katılımcılar arasında 120 ilkokul öğrencisi (%41,96), 110 ortaokul öğrencisi (%38,46) ve 56 lise öğrencisi (%19,58) bulunmaktadır.

Dördüncü çalışma grubu ise, uyarlaması yapılan ölçeğin, test-tekrar test yöntemiyle kararlı ölçümler yapabilme özelliğini test etmek üzere görüşlerine başvurulmuş toplamda 120 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 55'i (%45,83) kız ve 65'i (%54,17) erkek olup, grubun 40'ı (%33,33) ilkokul, 40'ı (%33,33) ortaokul ve 40'ı (%33,33) lise öğrencisidir.

Beşinci çalışma grubu ise, uyarlanan ölçeğin ölçüt geçerliği özelliği test edilmek üzere uyarlanan ölçek ve Burak (2020) tarafından geliştirilmiş olan "İşbirlikli Öğrenme Becerisi" adlı ölçeğin bir arada kullanıldığı toplamda 484 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin 258'i (%53,31) kız ve 226'sı (%46,69) erkektir. Ayrıca grubun 183'ü ilkokul (%37,81), 170'i ortaokul (%35,12) ve 131'i lise öğrencisidir (%27,07).

Veri Toplama Araçları

İşbirlikli Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu: Türkçeye uyarlaması yapılan "Cooperative Learning Scale" (CLS)'nin, Fernandez-Rio ve arkadaşları (2017) tarafından İspanyolca olarak geliştirilen, 5 faktörlü (Kişilerarası Beceriler, Grup İşlem Süreci, Olumlu Bağımlılık, Destekleyici Ekileşim, Bireysel Değerlendirilebilirlik) ve 20 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin orijinali, 11-18 yaş aralığında, İspanya genelindeki 68 farklı okulda bulunan 11.202 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu öğrenciler; ilkokul 5. ve 6. sınıfları, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim görmektedir. Aynı ölçek, Fernandez-Rio ve arkadaşları (2022) tarafından İngilizceye uyarlanmış ve 15 madde ve 5 faktör olarak revize edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin İngilizce versiyonunun uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce versiyonu Galler'deki beş farklı okulda eğitim gören toplam 778 ortaöğretim öğrencisi (7. sınıf = 301, 8. sınıf = 276, 9. sınıf = 201) üzerinde uygulanmıştır. Ölçekte ters kodlu madde yer almamaktadır.

CLS'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ölçeğin psikometrik açıdan güçlü olduğunu göstermektedir. KMO testi (KMO = .88) ve Bartlett testi değerleri ($\chi^2 = 133.73$, $p < .01$), ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Beş faktörlü yapı, toplam varyansın %68.6'sını açıklamış, geçerlik analizlerinde Bifactor-ESEM modelinde mükemmel uyum değerleri (RMSEA = .000, CFI = 1.000, TLI = 1.000) elde edilmiştir. Güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha değerleri alt boyutlar için .71 ile .84 arasında, genel işbirlikli öğrenme faktörü için ise .90 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler, "Kesinlikle Katılıyorum" (5) ile "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) seçenekleri arasında derecelenmiş 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Araştırmada kullanılan İşbirlikli Öğrenme Ölçeği Türkçe formunun genel özellikleri ile geçerlik ve güvenirlik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

İşbirlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği: Araştırmada, uyarlaması yapılan İşbirlikli Öğrenme Ölçeği (İÖÖ) Türkçe Formunun, ölçüt geçerliği özelliğini incelemek üzere Burak (2020) tarafından geliştirilen İşbirlikli Öğrenme Becerileri Ölçeğinden yararlanılmıştır. İşbirlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği üç faktörlü ve 17 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alpha içtutarlılık katsayıları sırasıyla .83, .64 ve .61; ölçeğin tamamı için ise .87'dir. Ölçekteki madde seçenekleri, "Hiçbir Zaman"(1) ile "Her zaman"(4) arasında derecelendirilmiştir.

İÖÖ Uyarlama Süreci ve İşlemleri

Fernandez-Rio ve arkadaşları (2022) tarafından İngilizceye uyarlanan CLS'nin Türkçeye uyarlanma sürecinde yapılan iş ve işlemler başlıca üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu işlem basamakları şu şekilde sıralanabilir:

1. Çeviri çalışması: Ölçeğin kaynak dil olan İngilizceden hedef dil olan Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Farklı sosyokültürel özelliklere sahip birey veya toplumlara yönelik bir ölçme aracının uyarlanmasında çeviri süreci, en kritik adım olarak değerlendirilmektedir (Geisinger, 1994). Bu bağlamda önce 3 İngilizce dilbilim uzmanı tarafından ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevirisi yaptırılmış; ardından da aynı 3 İngilizce dilbilim uzmanı tarafından tekrar Türkçeden İngilizceye çevirisi yaptırılmıştır. Dilbilimcilerin önerileri de dikkate alınarak ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının dilsel eşdeğerlik analizi çalışmasına geçilmiştir.
2. Dilsel eşdeğerlik incelemesi: Dilsel eşdeğerlilik çalışması, 48 İngilizce öğretmeni ile iki dilli desen yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. İki dilli desen yöntemi, aynı bireylerden her iki dilde veri toplanarak bu verilerin tutarlılığı ve eşdeğerliliğinin analiz edilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir.

(Hambleton, 2005). Sonuçların uygun çıkması nedeniyle ölçeğin Türkçe formu ile toplanan veriler üzerinden geçerlik-güvenirlik incelenmesine başlanmıştır.

3. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik-güvenirlik analizleri: Ölçeğin geçerlik incelemesi kapsamında yapısal, ayırt edicilik ve ölçüt geçerliği analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizi bağlamında ise tutarlılık ve kararlılık testleri uygulanmıştır.

Yapılan bu işlemler çerçevesinde elde edilen bulgular, aşağıda belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi sürecinde, ölçek uyarlama sistematığına bağlı olarak farklı analizler yapılmıştır. Bu çerçevede dilsel eşdeğerlik çalışması için Pearson'ın korelasyon testi, geçerlik analizi bağlamında yapı geçerliği incelemesinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA); ölçeğin yakınsak ve ayırt edicilik geçerliliği incelemesinde ortalama açıklanan varyans (OAV) analizi işlemleri yapılmıştır. Türkçe formun ölçüt geçerliği analizi için ise, Burak (2020) tarafından geliştirilen İşbirlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği ve uyarlaması yapılan İÖÖ Türkçe Formu ile toplanan veriler arasındaki Pearson's r korelasyon testi analizinden yararlanılmıştır. İÖÖ Türkçe Formunun güvenirlik özelliğinin incelenmesinde iç tutarlılık incelemesi için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları; kararlı ölçüm yapma özelliğinin incelenmesinde ise test-tekrar test yöntemi ve korelasyon katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin uyarlanması sürecinde yapılan tüm istatistiksel analizler, SPSS 24.0 ve AMOS 22.0 yazılımları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler, sonuçları ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

Bulgular

İÖÖ Türkçe Formunun geliştirilmesi sürecinde başlıca dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik incelemeleri yapılmıştır.

Uyarlaması yapılan CLS'nin İngilizce ve Türkçe formları (İÖÖ) arasındaki dilsel eşdeğerlik çalışması, 48 katılımcı İngilizce öğretmenleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlere uygulanan Türkçe ve orijinal İngilizce formlarından elde edilen puanlar arası ilişki, Pearson's r testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. CLS ve İÖÖ'lerinin Dilsel Eşdeğerlik İncelemesi Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>r</i>	<i>Madde No</i>	<i>r</i>	<i>Madde No</i>	<i>r</i>
Madde1	.84**	Madde6	.84**	Madde11	.82**
Madde2	.86**	Madde7	.69**	Madde12	.74**
Madde3	.92**	Madde8	.75**	Madde13	.86**
Madde4	.91**	Madde9	.68**	Madde14	.65**
Madde5	.76**	Madde10	.78**	Madde15	.74**

** $p < .01$

Tablo 1'de, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarında yer alan eşdeğer maddelerden toplanan puanlar arasındaki ilişki değerlerinin .65 ile .92 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir ilişki $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu ilişki durumu, Türkçe ve İngilizce dili ile ifade edilen maddelerin aynı özelliği ölçme konusunda yeterli olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin, orijinal form olan İngilizcesi ile dilsel açıdan eşdeğer olduğu söylenebilir.

İÖÖ Geçerlik Analizi Bulguları

İÖÖ Türkçe Formunun geçerlik işlemleri çerçevesinde yapı geçerliği, ayırt edicilik ve ölçüt geçerliği analizleri yapılmıştır.

Yapı Geçerliği Analizi

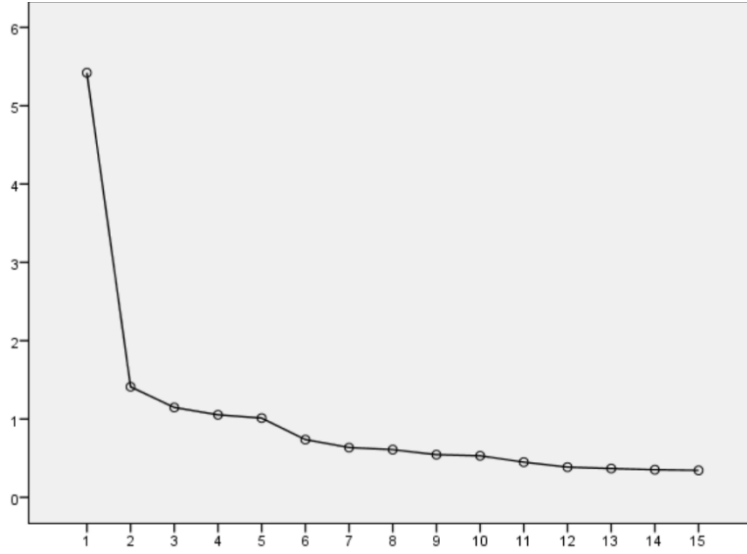
Ölçeğin Türkçe formundaki faktör yapısı değerlendirilmek üzere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemleri uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları

Faktör analizi gerçekleştirilmeden önce, veri setinin bu analize uygunluğunun değerlendirilmesi gerekmektedir (Carpenter, 2018). Bu doğrultuda ilk olarak, verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek üzere KMO ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO testi değeri 0 ile 1 arasında

değişmektedir. Değer aralıkları, 0.50–0.70 arası "orta", 0.70–0.80 arası "iyi", 0.80–0.90 arası "çok iyi" ve 0.90 üzeri değerler ise "mükemmel" olarak yorumlanmaktadır (Scott ve Bruce, 1994; Field, 2018). Bu çalışmada KMO değeri olarak 0.876 belirlenmiştir. Bartlett Küresellik Testi sonuçları ise $\chi^2(105) = 1496.873$; $p < .01$ 'dir. Bu sonuçlar, uyarlaması yapılan ölçek verilerinin faktör analizi yapmaya elverişli olduğunu ve bir faktör modeli kurulabileceğini ifade etmektedir.

Faktör analizine uygunluk değerlendirmesinin ardından, AFA temel bileşenler analizi yöntemi ve Varimax dik döndürme tekniği uygulaması yapılmıştır. Temel bileşenler analizi, değişkenlerin birbirine bağımlı olma özelliğini ortadan kaldırarak değişkenleri bağımsız şekilde tanımlama, sınıflandırma, boyutlarını azaltma ve yorumlama amaçlı olarak gerçekleştirilen çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir (Jolliffe, 2002). AFA sonuçlarına göre toplam varyansın %66.962'si açıklanmıştır. Ayrıca ölçeğin orijinal formuyla uyumlu ve özdeğeri 1.00'in üzerinde olan beş faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Bu yapının özdeğer dağılımını yansıtan özdeğer saçılma grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.'



Şekil 1. Öz-değer Faktör Saçılma Grafiği

AFA sonunda, maddelerin beş faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu faktörlere ait faktör yükleri, özdeğerler ve her bir faktöre ilişkin varyans açıklama oranları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo2. İÖÖ Türkçe Formu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	KB	GİS	DE	OB	BD
S11	.794				
S1	.792				
S6	.750				
S2		.801			
S7		.811			
S12		.626			
S3			.789		
S8			.755		
S13			.743		
S4				.745	
S9				.616	
S14				.786	
S5					.688
S10					.721
S15					.746
Öz değer:	5.421	1.411	1.147	1.053	1.012
Açıkladığı Varyans:	36.138	9.409	7.648	7.023	6.744
Açıklanan Toplam Varyans:	66.962				

Tablo 2 de görüldüğü üzere İÖÖ Türkçe Formu, her biri üç maddeyi içeren beş faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki tüm maddeler, 0.30'un üzerinde bir yüke sahiptir. Faktör yükü, maddelerin faktörle ilişkisini gösteren bir katsayıdır ve 0.30 ya da 0.40 gibi belirli bir eşik değerin üzerinde olması gerekmektedir (Field, 2018; Büyüköztürk, 2020; Johnson ve Morgan, 2016). Maddelerin içeriği ve ölçeğin orijinalindeki (CLS) isimlendirmeler incelenerek faktörlere Türkçe isimler verilmiştir. Bu çerçevede sırasıyla 1. faktör "Kişilerarası Beceriler (KB)", 2. faktör "Grup İşlem Süreci (GİS)", 3. faktör "Destekleyici Etkileşim (DE)", 4. faktör "Olumlu Bağımlılık (OB)" ve 5. faktör "Bireysel Değerlendirilebilirlik (BD)" şeklinde adlandırılmıştır.

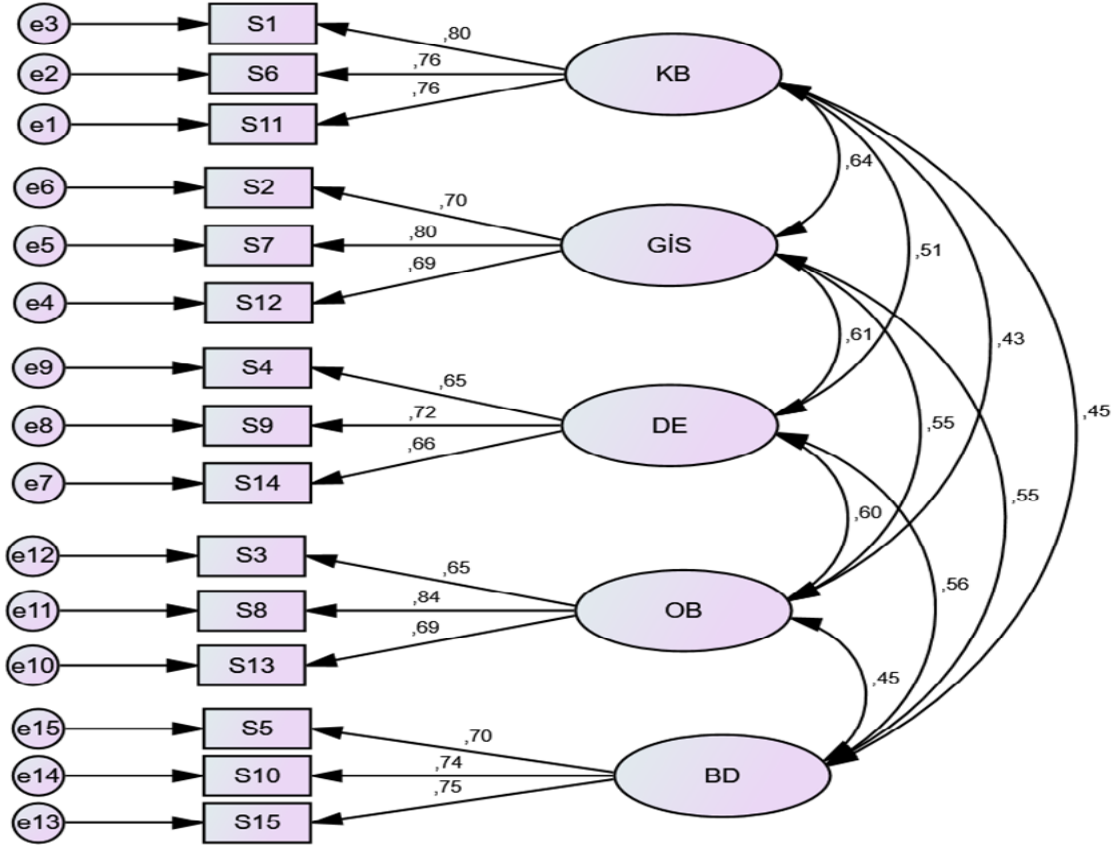
Diğer taraftan KB faktörü toplam varyansın %36.13'ünü açıklamakta olup bu faktör kapsamındaki maddelerin faktör yükleri .75 ile .79 arasında değişmektedir. Benzer şekilde GİS faktörü toplam varyansın %9.40'ını açıklamakta; maddelerin faktör yükleri .62 ile .81 arasında değişmektedir. DE faktörü toplam varyansın %7.64'ünü açıklarken, madde faktör yükleri .74 ile .78 arasında değerler almıştır. OB faktörü toplam varyansın %7.02'sini açıklamakta ve madde faktör yükleri .61 ile .78 arasında değişmektedir. Son olarak BD faktörünün toplam varyansın %6.74'ünü açıkladığı ve madde faktör yüklerinin .68 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Belirlenen bu beş faktörlü yapı ise toplam varyansın %66.962'sini açıklamaktadır. Davranış bilimlerinde toplam varyansın %40 ve üzerinde açıklanabilmesi yeterli kabul edilmektedir (Özdamar, 2016; Büyüköztürk, 2018). Buna göre Türkçeye uyarlaması yapılan İÖÖ Türkçe Formunun bu şekliyle faktör yapısının uygun olduğu ve yapı geçerliği özelliğini taşıdığı söylenebilir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Bulguları

İÖÖ Türkçe Formunun AFA ile de ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanabilirliğini incelemek amacıyla DFA yapılmıştır.

DFA, bir ölçme aracının belirlenen faktör yapısının farklı bir örneklem üzerinde doğrulanabilirliğini test etmek üzere kullanılmaktadır (Kline, 2011; Byrne, 2016). Alanyazında, DFA'nın farklı bir örneklem üzerinde uygulanmasının, modelin genellenebilirliği ve ölçme aracının geçerliliğinin sağlanması açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2019). Bu doğrultuda, bu çalışmada da Türkçe formun yapı geçerliliğini test etmek amacıyla, 286 kişiden oluşan farklı bir öğrenci grubundan elde edilen veriler üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama, ölçeğin faktör yapısının yalnızca orijinal formunda değil, Türkçeye uyarlanmış formunda da geçerli olduğunu göstermek ve uyarlamanın ölçme aracı kalitesini koruduğunu kanıtlamak için gerçekleştirilmiştir.

Test edilen modelin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre, minimum Ki-Kare değeri ($\chi^2 = 128.982$, $sd = 80$, $p = 0.00$) anlamlı bulunmuştur. Model uyumunu değerlendirmek için hesaplanan uyum indeksleri sırasıyla RMSEA = 0.04, GFI = 0.94, AGFI = 0.91, CFI = 0.96, NFI = 0.92, IFI = 0.96 ve TLI = 0.95 olarak tespit edilmiştir. Alanyazındaki yaklaşımlara göre, GFI, CFI ve NFI değerlerinin 0.90 olması "kabul edilebilir uyum," 0.95 ve üzeri değerlerin ise "mükemmel uyum" sağladığı belirtilmektedir (Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Byrne, 1994; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2004; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006). AGFI değerinin 0.85 olması "kabul edilebilir uyum," 0.90 ve üzeri ise "mükemmel uyum" olarak kabul edilmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). RMSEA için ise 0.08'in "kabul edilebilir uyumu," 0.05'in ise "mükemmel uyumu" gösterdiği ifade edilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993; Byrne ve Campbell, 1999). Bu değerlere göre, modelin genel uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu ve iyi bir uyum sergilediği söylenebilir. Bu değerler, İÖÖ Türkçe Formunun AFA ile ortaya konulan beşli faktör yapısının, olduğu şekliyle doğrulandığı; aynı zamanda ölçeğin İngilizce dil ile farklı kültürlerle mensup bireyler üzerinde test edilmiş ve hazırlanmış orijinal yapının Türkçe dili ve Türkiye örneklemleri üzerinde de korunabildiği şeklinde yorumlanabilir. Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen beş faktörlü modele ilişkin faktör yükleri Şekil 2'de sunulmuştur:



CMIN=128,982; DF=80; CMIN80=1,612; RMSEA=.046; CFI=.968; GFI=.943; NFI=.921; IFI=.968; TLI=.958

Şekil 2. Ölçeğe İlişkin Birinci Düzey DFA'dan Elde Edilen Path Diyagramı ve Boyutlar

Şekil 2'de KB faktörüne ait madde faktör yüklerinin 0.76 ile 0.80; GİS faktörüne ait madde faktör yüklerinin ise 0.69 ile 0.80; OB faktörüne ait faktör yüklerinin 0.65 ile 0.84; DE faktörüne ait madde faktör yüklerinin 0.65 ile 0.72; ve BD faktörüne ait madde faktör yüklerinin 0.70 ile 0.75 arasında değiştiği görülmektedir. Şekil 2'de aynı zamanda faktörler arasındaki korelasyon değerlerinin 0.43 ile 0.64 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler, İÖÖ Türkçe Formunun AFA ile ortaya konulan beşli faktör yapısının, farklı bir örneklemgruptan toplanan veriler üzerinde uygulanan DFA işlemi ile doğrulandığını ifade etmektedir (Bandalos 2006; Büyüköztürk, 2018).

Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen t değerlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçek için Birinci Düzey DFA'dan elde Edilen t Değerleri

Madde No	t	Madde No	t	Madde No	t
Madde 1	12.218**	Madde 6	11.795**	Madde 11	9.977**
Madde 2	9.918**	Madde 7	10.784**	Madde 12	10.784**
Madde 3	9.421**	Madde 8	10.588**	Madde 13	9.421**
Madde 4	8.431**	Madde 9	8.862**	Madde 14	8.431**
Madde 5	9.940**	Madde 10	10.291**	Madde 15	10.291**

** p< .01

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, ölçek maddelerine ait t-değerlerinin 8.431 ile 12.218 arasında değiştiği görülmüştür. Hesaplanan t-değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 anlamlılık düzeyini, 2.58'den büyük olması ise .01 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir. Ayrıca, birinci düzey DFA sonuçları, araştırma grubunun örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu ve modelden çıkarılması gereken herhangi bir madde bulunmadığını göstermektedir. (Arbuckle, 2019; Kline, 2011). Buna göre, birinci düzey

DFA sonucunda elde edilen tüm t-değerlerinin .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modelden çıkarılması gereken bir maddenin olmadığı söylenebilir.

Birinci düzey DFA'nın ardından, KB (Kişilerarası Beceriler), GİB (Grup İşlem Süreci), OB (Olumlu Bağımlılık), DE (Destekleyici Etkileşim) ve BD (Bireysel Değerlendirilebilirlik) alt boyutlarının, "İşbirlikli Öğrenme" adı verilen örtük değişkenle ne derece uyumlu olduğunu değerlendirmek amacıyla ikinci düzey DFA uygulanmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda minimum Ki-Kare değeri ($\chi^2=5,74$; $sd= 5$, $p = .00$) anlamlı bulunmuş ve uyum indeksleri şu şekilde hesaplanmıştır: RMSEA = .023, GFI = .99, AGFI = .97, CFI = .99, NFI = .98 ve SRMR = .021 Bu değerler, mükemmel ve kabul edilebilir uyum kriterleri göz önüne alındığında (Schumacker ve Lomax, 2004; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Byrne ve Campbell, 1999), modelin yeterli uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, İşbirlikli Öğrenme'nin KB, GİB, OB, DE ve BD olarak tanımlanan beş faktörlü bir yapı ile ölçülebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

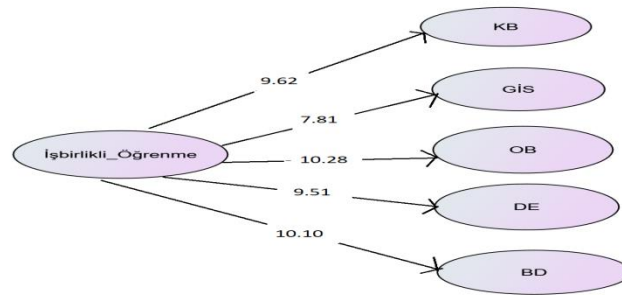
Araştırmada değerlendirilen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum kriterleri ile birinci ve ikinci düzey DFA'dan elde edilen uyum indeksleri Tablo 4'te detaylı olarak sunulmuştur (Kline, 2015; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2004)

Tablo 4. Elde Edilen Uyum İndeksleri Değerleri

Uyum indeksleri	Mükemmel Uyum	Kabuledilebilir Uyum	Birinci Düzey DFA'dan Elde edilen Uyum İndeksleri	İkinci Düzey DFA'dan Elde edilen Uyum İndeksleri
X ² /sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$0.2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.61	1.14
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.94	.99
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.91	.97
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.96	.99
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.92	.98
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.046	.023
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.039	.021

Tablo 4'de sunulan kriterlerle İÖÖ Türkçe Formu doğrulayıcı faktör analizi sonunda elde edilen değerler karşılaştırıldığında, ölçeğin AFA ile belirlenen yapısının doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan araştırmada veriler üzerinde yapılan ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen t değerleri Şekil 3 te belirtilmiştir



Chi-square = 5.744; df = 5; p-value= 0.332 ; RMSEA= 0.23

Şekil 3. İÖÖ Faktör-Ölçek İlişkisine Ait t-Değerleri

Şekil 3'te, İşbirlikli Öğrenme genel faktör olarak tanımlanmış ve diğer faktörlere ait t-değerleri hesaplanmıştır. Şekilde görüldüğü üzere, tüm t-değerlerinin 2.58'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, ilgili t-değerlerinin %1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Hooper vd., 2008; Kline, 2015). Dolayısıyla, KB (Kişilerarası Beceriler), GİB (Grup İşlem Süreci), OB (Olumlu Bağımlılık), DE (Destekleyici Etkileşim) ve BD (Bireysel Değerlendirilebilirlik) alt boyutlarının İşbirlikli Öğrenme örtük değişkeninin anlamlı yordayıcıları olduğu söylenebilir.

Yakınsama ve Ayırt Edicilik Geçerliği

İÖÖ Türkçe Formunun beş faktörlü yapısının geçerliliğini değerlendirmek amacıyla ayrıca yakınsama ve ayırt edici geçerlik analizleri yapılmıştır. Yakınsama geçerliği kapsamında her bir faktöre ilişkin Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerlerinin aşağıdaki formül kullanılarak belirlenmesi ve incelenmesi; hesaplanan değerlerin ise 0.50'den büyük olması gerekmektedir (Bagozzi & Yi, 1988; Shrestha, 2021). Yakınsama geçerliği için kullanılan Ortalama Açıklanan Varyans (OAV), şu formül ile hesaplanmıştır:

$$OAV = \Sigma(\lambda_i^2) / [\Sigma(\lambda_i^2) + \Sigma(\theta_i)]$$

λ_i : Faktör yüklemeleri (standartlaştırılmış regresyon katsayıları).

θ_i : Hata varyansları ($1 - \lambda_i^2$).

Hesaplama sonunda faktörlerin OAV değerleri sırasıyla 0.65, 0.61, 0.57, 0.55 ve 0.55 olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin tamamının 0.50'den büyük olduğu gözlenmiştir; bu nedenle de İÖÖ Türkçe Formunun yakınsama geçerliği özelliğini taşıdığı söylenebilir.

Ölçme araçlarının geçerlik özelliğinin önemli boyutlarından biri olan ayırt edicilik geçerliliği için ise OAV değerlerinin karekökleri yapılar arası korelasyonlar hesaplanarak 0.70 eşik değeri ile karşılaştırılmıştır (Fornell & Larcker, 1981). Ayırt edici geçerlik değerlendirmesinde, aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\sqrt{OAV} = \sqrt{[\Sigma(\lambda_i^2) / (\Sigma(\lambda_i^2) + \Sigma(\theta_i))]}$$

OAV'nin karekökü, her bir faktör için hesaplanmıştır ve bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Ayırtedicilik Geçerliği Değerleri

	KB	GİS	OB	DE	BD
KB	0.809				
GİS	0.636	0.782			
OB	0.435	0.555	0.758		
DE	0.509	0.612	0.598	0.742	
BD	0.446	0.554	0.451	0.564	0.746

Tablo 5'de görüldüğü gibi ayırtedicilik geçerliği değerleri olarak faktörlere göre hesaplanan korelasyon katsayılarının her biri, eşik değer olarak Kabul edilen 0.70'den büyüktür. Buna göre İÖÖ Türkçe Formunun ayırtedicilik geçerliği özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçüt Geçerliliği

İÖÖ Türkçe Formunun ölçüt geçerliliğine sahiplik düzeyini belirlemek üzere benzer bir ölçek olup Burak (2020) tarafından geliştirilmiş olan "İşbirlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Bu amaçla her iki ölçek eş zamanlı olarak öğrencilere uygulanmış ve elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkiler, Pearson'ın korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonunda elde edilen korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İÖÖ Türkçe Formu ve İşbirlikli Öğrenme Becerileri Ölçeği ile Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson's r Korelasyon Katsayıları

	İÖÖ_Uyarlama	İÖB_Ölçeği	KB	GİS	DE	OB	BD
İÖÖ_Uyarlama	r 1	.610**	.747**	.790**	.775**	.726**	.718**
İÖB_Ölçeği	r .610**	1	.451**	.523**	.451**	.380**	.482**

Tablo 6'da görüldüğü üzere İÖÖ Türkçe Formunun faktörleri ile Burak (2020) tarafından geliştirilen "İşbirlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği"nin geneli arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları r (482): ,380 ile ,523 (sd:482) arasında değişirken ($p < ,01$) iki formdan elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki ise r (482): ,610; $p < ,01$ olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerini gösterebilme yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan İÖÖ Türkçe Formunun ölçüt geçerliği özelliğine sahip olduğu söylenebilir (Bollen, 1989).

İÖÖ Türkçe Formunun Güvenirlik Özelliğine İlişkin Bulgular

İÖÖ Türkçe Formunun güvenilirlik özelliği, bu özelliğin iki temel boyutu olan tutarlılık ve kararlılık özelliklerinin incelenmesi yoluyla test edilmiştir (Büyüköztürk, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2018). Analizler, 299 katılımcı öğrenciden toplanan veriler yardımıyla yapılmıştır. Ölçeğin tutarlı ölçümler yapabilme

özelliğinin test edilmesi için iç tutarlılık analizi çerçevesinde faktörler ve ölçeğin geneli için Cronbach alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlı ölçüm yapabilme özelliği ise test tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. Üç haftalık arayla yapılan iki ölçüm arasındaki ilişki, Pearson's r korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Yapılan iç tutarlılık ve kararlılık testi analizleri sonunda elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçeğin iç tutarlılık ve test-tekrar test yöntemleriyle hesaplanan güvenilirlik katsayıları

<i>Faktörler</i>	<i>Cronbach Alpha</i>	<i>Test Tekrar Test</i>
KB	.78	.81
GİS	.74	.83
OB	.74	.76
DE	.70	.78
BD	.70	.80
İÖÖ Genel	.87	.88

Tablo 7'de, İÖÖ Türkçe Formunun geneli için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının .87; SB faktörü için .78, GİS ve OB faktörleri için .74, DE ve BD faktörleri için ise .70 olarak belirlendiği görülmektedir. İç tutarlılık katsayılarının .70 ve üzeri olması güvenilirlik boyutu olarak tutarlılık için yeterli kabul edilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Kline, 2015, s. 92; Gürbüz ve Şahin, 2018; Tavşancıl, 2019). Buna göre İÖÖ Türkçe Formunun, öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerini tutarlı biçimde ölçebildiği söylenebilir.

Diğer taraftan güvenilirliğin bir diğer boyutu olan kararlı ölçüm yapabilme özelliğini tespit etmek üzere katılımcı grup olan 120 kişiden oluşan 3. ve 4. sınıf öğrencilerine üç hafta arayla İÖÖ Türkçe Formu iki kez uygulanmış ve elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayıları İÖÖ Türkçe Formunun geneli için .88; KB faktörü için .81, GİS faktörü için .83, OB faktörü için .76, DE faktörü için .78 ve BD faktörü için .80 olarak hesaplanmıştır. Her bir korelasyon değeri, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve pozitifdir. Farklı zamanlarda toplanan veriler üzerinden hesaplanan $p < .01$ düzeyinde anlamlı olan bu korelasyon değerleri, İÖÖ Türkçe Formunun kararlı ölçümler yapabilme konusunda yetkin olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2018).

Yapılan iç tutarlılık ve kararlılık analizleri sonuçlarına göre İÖÖ Türkçe Formunun hem tutarlı hem de kararlı ölçümler yapabilme yeterliği açısından güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

İÖÖ'den Elde Edilen Puanların Değerlendirilmesi

İÖÖ, toplamda beş faktör altında toplanan 15 maddeden oluşmakta olup beşli Likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Maddeler 1 ile 5 puan arasında puanlanabilmektedir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum). Bu çerçevede ölçekten tam doldurulması halinde en az 5, en fazla ise 75 puan alınabilmektedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek, Kişilerarası Beceriler, Grup İşlem Süreci, Olumlu Bağımlılık, Destekleyici Etkileşim ve Bireysel Değerlendirilebilirlik olmak üzere beş faktörden (alt boyuttan) oluşmaktadır. Her bir alt boyut üç maddeyi içermekte; bu nedenle alt boyutlardan alınabilecek puanlar 3 ile 15 arasında değişebilmektedir. Puanlamalar, toplam puan ya da aritmetik ortalama değerleri üzerinden yapılabilir. Ölçekten elde edilen toplam puan ya da aritmetik ortalama değerlerinin yüksek olması, bireylerin işbirlikli öğrenme becerilerine yüksek düzeyde; düşük olması ise bu becerilere düşük düzeyde sahip olduğunu ifade etmektedir. Ölçekle elde edilecek puan ve aritmetik ortalama değer aralıkları ile ölçekleme derecesi ve yorumu, Tablo 8'de verilen bilgilere göre yapılabilir:

Tablo 8. İÖÖ Türkçe Formuyla Yapılacak Ölçümlerin Puan ve Ölçekleme Aralıkları İle Yorumu

<i>İÖÖ Genel Toplam Puan Aralığı</i>	<i>Faktörlere Göre Toplam Puan Aralığı</i>	<i>Aritmetik Ortalama Aralığı</i>	<i>Ölçekleme Derecesi</i>	<i>Yorum</i>
15-26	3.00-5.40	1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum	Çok yetersiz
27-39	5.41-7.80	1.81-2.60	Katılmıyorum	Yetersiz
40-51	7.81-10.20	2.61-3.40	Kararsızım	Orta
52-63	10.21-12.60	3.41-4.20	Katılıyorum	Yeterli
64-75	12.61-15.00	4.21-5.00	Kesinlikle katılıyorum	Çok yeterli

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İşbirlikli öğrenme, bireylerin birlikte çalışarak bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir öğrenme yaklaşımı olarak, eğitimde önemi her geçen gün artmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, Fernandez-Rio ve

arkadaşları (2017) tarafından ilk olarak İşpanyolca dilinde geliştirilip 2022 yılında İngilizceye uyarlanan (Fernandez-Rio ve arkadaşları, 2022) 15 maddelik "Cooperative Learning Scale (CLS)"ın Türkçeye uyarlanarak uluslararası alanyazında kullanılagelen bir ölçeğin Türk alanyazınına da kazandırılması; böylelikle Türk bilim insanları ve eğitimcilerin de faydasına sunulması amaçlamıştır.

CLS; sosyal beceriler, grup işlem süreci, olumlu bağımlılık, destekleyici etkileşim ve bireysel değerlendirme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamakta olup değerlendirme 5'li Likert tipi bir derecelendirme yapısına sahiptir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum).

İÖÖ Türkçe taslak form ve İngilizce orijinal form arasında dilsel eşdeğerlik kapsamında İngilizce ve Türkçe bilen 48 öğretmene uygulanması sonunda elde edilen ölçümler arasındaki korelasyon katsayıları faktörlere göre .65 ile .92 arasında değişmekte olup her biri $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgular, ölçeğin dilsel açıdan eşdeğer olduğunu ve her iki formun birbirini doğruladığını göstermektedir (Geisinger, 1994). Bu durum, Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılan maddelerin katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşıldığı; ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının dilsel açıdan eşdeğer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin yapı geçerliliği için AFA ve DFA yöntemleri kullanılmıştır. 299 öğrenciden toplanan veriler üzerinde AFA kapsamında yapılan hesaplamalarda KMO katsayısı .87, Bartlett testi değerleri ise $\chi^2 = 1496.873$; $p < .001$; $sd = 105$ olarak tespit edilmiştir. Scott ve Bruce (1994) ve Field'e (2009) göre bu değerler, faktör analizi için mükemmel bir uygunluğu göstermektedir. Daha sonra devam edilen AFA sonucunda, orijinal formdaki beş faktörlü yapıyı koruyan ve toplam varyansın %66.96'lık kısmını açıklayabilen bir yapı tespit edilmiştir. Faktör yüklerinin dağılımı ise KB faktörü için .75 ile .79, GİS faktörü için .62 ile .81, OB faktörü için .74 ile .78, DE faktörü için .61 ile .78 ve BE faktörü için .68 ile .74 arasında değişmektedir. Varyans miktarları ise SB için %10.52, GİS için %44.04, OB için %6, DE ve BD için %5.22 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerdeki madde faktör yüklerinin genellikle .30'un üzerinde, tercihen ise .45'in üzerinde olması beklenmektedir. Ayrıca, maddelerin farklı faktörlerdeki yükleri arasındaki farkın en az 1.00 olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Hair et al., 2014; Tabachnick & Fidell, 2019; Büyüköztürk, 2018). Bu kapsamda İÖÖ ile toplanan veriler üzerinde AFA ile kurulan faktör yapısının geçerli ve uygun bir yapı olduğu söylenebilir.

AFA sonrasında 286 öğrenciden oluşan ikinci bir örneklem gruptan toplanan veriler üzerinden DFA yapılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA modeline ait uyum indeksleri; $\chi^2 = 128.982$ ($sd = 80$, $p = 0.00$), RMSEA = .046, GFI = .94, AGFI = .91, CFI = .96, NFI = .92 ve SRMR = .039'dur. Bu değerler, modelin mükemmel bir uyum sağladığını ve faktör yapısının Türk kültürüne uygun olarak geçerli olduğunu göstermektedir (Hu & Bentler, 1999; Byrne, 2016). Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen faktör yükleri; SB faktörü için .76 ile .80, GİS faktörü için .69 ile .80, OB faktörü için .65 ile .84, DE faktörü için .65 ile .72 ve BD faktörü için .70 ile .75 arasında değişmiştir. t-değerleri ise 8.86 ile 12.21 arasındadır ve $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuçlar, araştırma grubunun faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğunu ve tüm faktörlerin anlamlı bir şekilde temsil edildiğini doğrulamaktadır.

Faktörlerin, "İşbirlikli Öğrenme Becerisi" olarak tanımlanan örtük değişkenle uyumunu değerlendirmek amacıyla İkinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda uyum indeksleri; $\chi^2 = 5.74$ ($sd = 5$, $p = 0.33$), RMSEA = .023, GFI = .99, AGFI = .97, CFI = .99, NFI = .98 ve SRMR = .021 olarak belirlenmiştir. Bu indeksler, beş faktörlü yapının işbirlikli öğrenme becerilerini yeterli bir şekilde temsil ettiğini göstermektedir (Hooper vd., 2008; Kline, 2015).

İki düzeyde yapılan DFA sonuçlarının da ölçeğin orijinali olan CLS'deki faktör yapısının, İÖÖ Türkçe Formun ile de doğrulandığı; başka bir ifade ile Türk örnekleminde Türkçe dili üzerinden de doğrulandığını ortaya koyduğu söylenebilir.

İÖÖ Türkçe Formunun yakınsama geçerliği analizi için her bir faktöre ilişkin hesaplanan Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerleri, 0.65, 0.61, 0.57, 0.55 ve 0.55 olarak belirlenmiştir. Tüm OAV değerlerinin 0.50 eşik değerinin üzerinde olması (Bagozzi & Yi, 1988), ölçeğin yakınsama geçerliği açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

Geçerlik özelliğinin önemli bir boyutu olan ayırt edicilik özelliği, faktörlerin OAV değerlerinin karekökleri; KB faktörü için OAV karekökü 0.809, GİS için 0.782, OB için 0.758, DE için 0.742 ve BD için 0.746 olarak hesaplanmıştır. Yapılar arası korelasyonu ifade eden bu değerlerin, 0.70 eşik değerinden büyük olması gerekmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Buna göre İÖÖ Türkçe Formunun, faktörler açısından ayrışmayı sağlayabildiği ve bu nedenle de ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

İÖÖ Türkçe Formunun ölçüt geçerliliği analizleri için Burak (2020) tarafından geliştirilmiş olan “İşbirlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği” ve İÖÖ Türkçe Formu ile toplanan veriler arasındaki ilişki Pearson’s r korelasyon testi ile incelenmiş ve bu ilişkiler ölçek geneli için $r = 0.610$ ($p < 0.01$); alt boyutlar arasındaki korelasyonlar ise $r = 0.380$ ile $r = 0.523$ arasında değiştiği gözlenmiştir. Her bir ilişki pozitif ve $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Buna göre, İÖÖ Türkçe Formunun ölçeğin ölçüt geçerliliği açısından da yeterli olduğu söylenebilir (Bollen, 1989; Fernandez-Rio ve ark., 2022; Burak, 2020).

İÖÖ Türkçe Formunun güvenilirliği tutarlılık ve kararlılık özelliklerinin incelenmesi şeklinde yapılmıştır. İç tutarlılık güvenirliliğinin incelenmesinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarının İÖÖ’nin geneli için .87, KB faktörü için .78, GİS faktörü için .74, OB faktörü için .74, DE faktörü için .70 ve BD faktörü için .70 olduğu gözlenmiştir. İÖÖ Türkçe Formunun kararlı ölçümler yapabilme özelliği ise test-tekrar test yöntemi kullanılarak 120 öğrenciden oluşan gruba (40 ilkököl, 40 ortaokul, 40 lise) üç hafta arayla yinelenen uygulamalar arasındaki ilişkinin Pearson’s r testi ile incelenmesi şeklinde yapılmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayıları İÖÖ’nin geneli için .88; SB faktörü için .81, GİS faktörü için .83, OB faktörü için .76, DE faktörü için .78 ve BD faktörü için .80’dir. Alanyazında iç Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının 0.70 ve üzeri olması; kararlılık katsayıları olarak ele alınan korelasyon değerlerinin ise $p < .01$ düzeyinde anlamlı olmasının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Kline, 2015, s. 92; Gürbüz ve Şahin, 2018; Tavşancıl, 2019). Buna göre İÖÖ Türkçe Formunun geneli ve faktörlerinin, tutarlı ve kararlı ölçümler yapabildiği; başka bir ifade ile güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerine sahiplik düzeylerini belirlemek üzere İngilizceden Türkçeye uyarlaması yapılan İÖÖ Türkçe Formunun, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Özellikle, işbirlikli öğrenmenin beş temel unsurunu bir arada ele alan bu ölçeğin, Türk alanyazınında çok sınırlı sayıda olan diğer ölçeklere (Burak, 2020; Şahin, Arseven, Ökmen, Eriş ve İlğan, 2017) göre hem alanyazında (Yeşilyurt, 2019; Johnson ve Johnson, 2018; Johnson, Johnson ve Holubec, 1993; Bayrakçeken vd., 2015, s.3-5; Aydal, 2017; Ekici, 2007) işbirlikli öğrenmenin temel boyutları olarak nitelendirilen beş boyutu da içermesi hem de İspanyolca ve İngilizce dilleri açısından da uluslararası alanyazında yer alan ve kullanılagelen (Fernandez-Rio ve arkadaşları, 2017; Fernandez-Rio ve arkadaşları 2022; Vilchez Galarza ve diğerleri, 2024; León et al., 2023) bir ölçek olması nedeniyle önemli avantajları barındırdığı; başka bir ifade ile uluslararası karşılaştırmalar yapmaya uygun verilerin temin edilebileceği bir ölçek olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan uyarlaması yapılan İÖÖ Türkçe Formunun; ilkököl, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olması ve özellikle bir gözlemci tarafından değil özdeğerlendirme bağlamında öğrencilere uygulanabilecek bir ölçek olmasının da bir avantaj oluşturduğu ve Türk alanyazınında sınırlı sayıda olan ölçeklerden farklılaştığı belirtilmelidir. Ayrıca, kısa ve pratik kullanım yapısının, araştırmacıların ve eğitimcilerin bu ölçeği kapsamlı araştırmalar ya da günlük eğitim çalışmaları açısından kullanışlı bir ölçek olduğu da söylenebilir.

Farklı sosyoekonomik bölge ve şartlarda, ilk, orta ve lise öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanması; ulusal ve uluslararası araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşılması için araştırmacıların; kendi öğrencilerinin işbirlikli öğrenme beceri gelişimlerini izleyebilmeleri açısından öğretmen ve eğitimcilerin, bu araştırma sonunda Türk alanyazınına kazandırılan İşbirlikli Öğrenme Ölçeği Türkçe Formunu kullanmaları önerilebilir.

Etik Beyan

“İşbirlikli Öğrenme Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması” başlıklı bu çalışmanın hazırlanması sürecinde, bilimsel etik ilkelerine, alıntı kurallarına ve akademik yazım standartlarına tam olarak uyulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen verilere herhangi bir şekilde müdahale edilmemiş, üzerinde değişiklik yapılmamış ve bu çalışma başka bir akademik yayın organına değerlendirilmek üzere sunulmamıştır. Çalışma için gerekli etik kurul izinleri, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu’nun 08.01.2025 tarihli ve 40 sayılı toplantısında alınmıştır.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “*Cooperative Learning Scale: Adaptation Study to Turkish*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. In addition, permission was obtained from the Sakarya University Educational Research and Publication Ethics Committee (Date: 08/01/2025 and Decision no: 40) to conduct the research.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmada yer alan tm araştırmacılar, makaleye eşit düzeyde katkıda bulunmuştur.

Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

atışma Beyanı

Bu alışma kapsamında, araştırmacılar ile araştırma sürecine dahil olan diğerk kişi veya kurumlar arasında herhangi bir ıkar çatışması bulunmadığını beyan ederiz.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Kaynakça

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an innovative approach to fostering communication skills in the English as a foreign language classroom. *Education Sciences*, 10(5), 125. <https://doi.org/10.3390/educsci10050125>
- Aıkğz, K. (2003). Etkili renme ve retme. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.
- Aıkğz, K. . (2011). Aktif renme. (12. Baskı), Biliş Yayınları, İzmir.
- Arbuckle, J. L. (2019). *IBM SPSS Amos 26 User's Guide*. IBM Corporation.
- Ayda, M. (2017). *İşbirlikli renmeye dayalı renme yaklaşımının görsel sanatlar dersindeki erişiye, tutuma ve renilenlerin kalıcılığına etkisi*. Doktora tezi: N. Erbakan Üniversitesi.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16(1), 74-94.
- Bandalos, D. L. (2006). The use of Monte Carlo studies in structural equation modeling research. In R. C. Serlin (SeriesEd.), G. R. Hancock, ve R. O. Mueller (Vol. Eds.), *Structuralequation modeling: A second course (s. 385–462)*. Greenwich,CT: Information Age.
- Bay, E., & etin, B. (2012). İşbirliği süreci leği (İS) geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1064-1075.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., ve Doğan, A. (2015). *İşbirlikli renme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, D. M., & Camnalbur, M. (2018). İşbirlikli renmenin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz alışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1149-1172. <https://doi.org/10.15869/itobiad.378623>
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P.M., ve Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Browne, M. W.,ve Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), Testing structural equation models (ss. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bollen, KA (1989). *Gizli Değişkenli Yapısal Denklemler*. New York, NY: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9781118619179
- Burak, D. (2020). *İlkokul sosyal bilgiler üretimine yönelik uyarlanabilir bir renme ortamının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, ř. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el ktabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, S., Kılıç akmak, E., Erkan Akgün, ., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B.M. (1994). *Structural Equation Modeling With EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byrne, B.M., ve Campbell, T.L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalence measurement and theoretic structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 555-574.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3rd ed.). Routledge.
- Candia, C., Maldonado-Trapp, A., Lobos, K., Peņa, F., & Bruna, C. (2022). Disadvantaged students increase their academic performance through collective intelligence exposure in emergency remote learning due to COVID-19. arXiv preprint arXiv:2203.05621. <https://arxiv.org/abs/2203.05621>
- Carpenter, S. (2018). lek geliştirme ve raporlamada on adım: araştırmacılar için bir rehber. *Commun. Methods Meas.* 12, 25–44. doi: 10.1080/19312458.2017.1396583
- etinkaya, S., & Durmuş, T. (2021). İşbirlikli renme-retme yaklaşımına yönelik bir derleme alışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 630-649. <https://doi.org/10.51460/baebd.1007193>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications, Inc. ISBN: 978-1452226101.

- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Doymuş, K. , Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 59-89.
- Ekici, N. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler* (Ed. Ö. Demirel), *İşbirliğine dayalı öğrenme* (ss. 93-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ersoy, A. F., & Dinçer, S. (2021). İşbirlikli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 1-19. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9001>
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Design and validation of a questionnaire to assess cooperative learning in educational contexts. *Anales de Psicología*, 33(3), 680-688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in Psychology*, 8, 22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00022>
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Morgan, K., Mendez-Gimenez, A., & Lloyd, R. (2022). Validation of the cooperative learning scale and cooperation global factor using bifactor structural equation modelling. *Psicología Educativa*, 28(2), 91-97. <https://doi.org/10.5093/psed2021a2>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Jolliffe, I. (2002). Principal component analysis. John Wiley & Sons, Ltd.
- Field, A. (2018). *IBM SPSS Statistics'i Kullanarak İstatistik Keşfi* (5. Baskı) . Thousand Oaks, CA: Sage
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of marketing research*, 382- 388.
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological assessment*, 6(4), 304.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 41(3), 39-54.
- Gillies, R. M. (2023). Using cooperative learning to enhance students' learning and engagement in inquiry-based science. *Education Sciences*, 13(12), 1242. <https://doi.org/10.3390/educsci13121242>
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kübaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi* [Yayımlanmamış, doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömlüksiz, M. (1993). İşbirlikli öğrenme ve akademik başarı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(83), 23-29.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson.
- R.K. Hambleton, P.F. Merenda, & C.D. Spielberger, (2005). Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 378 + xii pp., 26 b&w illus. US\$49.95. ISBN 0-8058-3025-1
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1995). —Evaluating Model Fit, In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999) Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, MR (2008). Yapısal denklem modellemesi: model uyumunu belirlemeye yönelik yönergeler. *Elect. J. Bus. Res. Yöntemler* 6, 53–60. Şurada mevcuttur: <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224/1187>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In *Active learning* [Working Title]. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). *Cooperative learning in the classroom: How to use cooperative learning strategies for increased student achievement*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Circles of learning* (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Karaman, P., & Koçak, H. (2022). İşbirlikli öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki: Bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 120-140.
- Kiper, A. (2016). Cooperative Learning Scale: Validity and Reliability Study. *International Journal of Educational Research Review*, 1(2), 42-48.

- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2010). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kline, RB (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri ve Uygulamaları*. New York, NY: The Guilford Press.
- Koç, M., & Aktaş, E. (2023). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 45-59.
- Koç, B., & Elitok Kesici, A. (2019). İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi. *Örtük Program Yaklaşımları* (ss. 431-453). Gece Kitaplığı Yayınları.
- León, B., Fernandez-Rio, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2023). Cooperative learning, emotions, and academic performance in physical education: A serial multiple mediation model. *Psicología Educativa*, 29(1), 75–82.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). Exploratory factor analysis of items: A practical, revised, and updated guide. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., ve Peschar, J.L. (2006). OECD's brief selfreport measure of educational psychology's most useful affective constructs: Crosscultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Özdamar K. 2016. Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek Ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB Uygulamalı, Nisan Kitabevi, 286s. Eskişehir.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretim*. Pegem Yayıncılık.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretim süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarar Kuzu, T., ve Yalçınalp, S. (2024). İşbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretimi programlarındaki yerinin işbirlikli öğrenme unsurları, iletişim becerileri ve materyaller temelinde incelenmesi. *Millî Eğitim*, 53 (243), 1477-1504. DOI: 10.37669/milliegitim.1238298”
- Schermelleh-Engel, K., ve Moosbrugger, H. (2004). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., ve Lomax, R.G. (2004). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling, Second Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, S.G., ve Bruce R.A. (1994). Determinants of innovative behaviour : a path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37 (3), 580- 607
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review Of Educational Research*. 50(2), 241-271.
- Shrestha, N. (2021). Anket analizi için bir araç olarak faktör analizi. *Am. J. Appl. Mathe. Stat.* 9, 4–11. doi: 10.12691/ajams-9-1-2
- Silva, H., Lopes, J., Estrada, J. A. C., Fernández-Rio, J., & Leite, Â. (2024). Cooperative learning scale: Validation among Portuguese and Brazilian university students. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290014>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201251>
- Smagorinsky, P. (2018). Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of the play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 16, 89-99.
- Steiger, J. H. (1990). *Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach*, *Multivariate Behavioural Research*, 25: 173-180.
- Şahin, Ş., Arseven, Z., Ökmen, B., Eriş, H. M., Vd. (2017). İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 73-88.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Bayrakçeken, S., (2006). İşbirlikçi öğrenme yönteminin kırsal alanda eğitim gören öğrencilerin fen bilgisi dersi başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 3-9.
- Şimşek, U., Doymuş, K., & Bayrakçeken, S. (2006). İşbirlikçi öğrenme yaklaşımı ve akademik başarı üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(139), 45-58.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (6. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-605-133-740-1.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Titiz, T. (1999). *Ezbersiz eğitim "yol haritası"*. Beyaz Yayınları
- Topçu, N. (2023). İşbirlikli öğrenme. *Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar II*, 23. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel ve Bilişsel Gelişim Teorisi Bağlamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi [Evaluation of Teaching Turkish in the Context of Vygotsky's Theory of Socio-Cultural and Cognitive Development]. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 181-195.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü., & Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması III: İşbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki faydaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 414-430.
- Vilchez Galarza, N. D., Via y Rada Vites, J. F., & Huaynate Espejo, L. A. (2024). Scalar consistency of collaborative learning: Bifactor structural equation modeling. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. Department of Psychology, Faculty of Health Sciences, Los Andes Peruvian University, Huancayo, Perú.
- Völlinger, V. A., & Eckart, A. (2023). Implementation quality of cooperative learning and teacher beliefs—a multilevel analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 45-67. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00769-3>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 1941-1970. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23449>.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163
- Yıldız, Ü., and Burak, A. S. M. A. (2020). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında (1924-2018) dil becerilerinin öğretiminde kullanılan tekniklerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1168-1180.

EXTENDED ABSTRACT

The primary aim of this study is to adapt the “Cooperative Learning Scale (CLS),” which was originally developed in Spanish by Fernandez-Rio et al. (2017) and later adapted into English in 2022, into Turkish and Turkish culture. In this way, the study aims to provide the Turkish academic literature and researchers with a valid and reliable scale that has been internationally developed and widely used to assess students' cooperative learning skills. CLS evaluates cooperative learning across five main dimensions: interpersonal skills, group processing, positive interdependence, supportive interaction, and individual accountability. The scale serves as an appropriate data collection tool for assessing the cooperative learning skills of students at the elementary, middle, and high school levels. A systematic approach was followed during the adaptation process to preserve the original integrity of the scale while ensuring linguistic and cultural compatibility. The adaptation process began with the translation phase. Initially, the original scale was translated from English to Turkish and then back from Turkish to English by language experts proficient in both languages. Subsequently, the linguistic equivalence between the English and Turkish versions was tested by administering the scale to 48 English teachers and analyzing the correlation between the scores obtained. The analysis revealed significant correlation coefficients ranging from .65 to .92 ($p < .01$) between the scores of the two language versions, indicating that the Turkish and English forms of the scale have linguistic equivalence and that conceptual meanings and clarity were preserved across both languages. Following the linguistic equivalence study, validity and reliability analyses of the Turkish version of the data collection tool, named the “Cooperative Learning Scale (CLS) Turkish Form,” were conducted. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed on data collected from 299 students using the CLS Turkish Form. The results showed that the KMO value was 0.876 and Bartlett's test of sphericity yielded $\chi^2 = 1496.873$, $p < .01$, $df = 105$. Additionally, a five-factor structure consistent with the original scale was observed, with factor loadings ranging from .65 to .84, explaining 66.96% of the total variance. These findings indicate that the scale has construct validity. Subsequently, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted on data collected from a different group of 286 students. The CFA results yielded fit indices as follows: RMSEA = 0.04, GFI = 0.94, AGFI = 0.91, CFI = 0.96, NFI = 0.92, IFI = 0.96, and TLI = 0.95. These values confirm the structure identified in the EFA. The criterion validity of the CLS Turkish Form was examined through a correlation test between the CLS Turkish Form and Burak's (2020) “Cooperative Learning Skills Scale.” Correlation coefficients ranged between .38 and .61, all significant at the $p < .01$ level. The discriminant and convergent validity of the CLS Turkish Form were evaluated using the Average Variance Extracted (AVE) method, with AVE values for the five factors ranging between .55 and .65. As these AVE values exceeded the recommended threshold of .50, it was concluded that the items and the scale have discriminant and convergent validity. The reliability of the CLS Turkish Form was tested by examining its internal consistency and stability. Internal consistency was assessed using Cronbach's alpha, with values ranging from .70 to .78 for the subdimensions and .87 for the overall scale. Stability, or test-retest reliability, was examined by applying the CLS Turkish Form to 120 students three weeks apart and analyzing the correlation between the scores. Correlation coefficients ranged from .76 to .88 ($p < .01$), demonstrating that the CLS Turkish Form is a reliable scale capable of producing consistent and stable measurements. The findings indicate that the “Cooperative Learning Scale (CLS),” originally developed in Spanish by Fernandez-Rio et al. (2017) and later adapted into English (Fernandez-Rio et al., 2022), has been successfully adapted into Turkish through this study. The Turkish version, named the “Cooperative Learning Scale (CLS) Turkish Form,” aligns with the original scale in terms of integrity and consistency. The CLS Turkish Form is a valid and reliable scale compatible with Turkish culture and suitable for measuring Turkish students' cooperative learning skills. It consists of 15 items rated on a 5-point Likert scale, encompassing five factors: interpersonal skills, group processing, positive interdependence, supportive interaction, and individual accountability. The scale includes no reverse-coded items, and scores range

from 15 to 75, with higher scores indicating better cooperative learning skills among students. The CLS Turkish Form is recommended for use with elementary, middle, and high school students to assess their levels of cooperative learning skills. The adaptation of this scale is a significant contribution to Turkish academia, as it introduces an internationally recognized data collection tool into Turkish literature and makes it accessible to Turkish researchers. Furthermore, data collected from Turkish students can be directly compared with research findings from the Spanish, English, and Portuguese versions of the same tool, applied to students from different countries. This enables cross-cultural research opportunities, which is particularly emphasized in this study.

Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Aile Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Prososyal Davranışlarına Etkisi

Fatmagül YILDIZ ÖZGÜN¹ ve Hayri KOÇ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Aile Eğitim Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarına etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu anaokulunda öğrenim görmekte olan 33 kız, 36 erkek olmak üzere toplam 69 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada dört farklı gruba farklı eğitim programları uygulanmıştır. Birinci gruba sosyal beceri eğitim programı ile aile eğitim programı, ikinci gruba sadece aile eğitim programı, üçüncü gruba ise sadece sosyal beceri eğitim programı uygulanmıştır. Bu üç grup deney grubunu oluşturmaktadır. Kontrol grubuna ise mevcut okulöncesi eğitim müfredat programı uygulanmıştır. Araştırmada yarı deneysel desenlerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 istatistik programı kullanılarak tek yönlü ANOVA, Scheffe Testi, ilişkili örneklemeler için t-testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney grubuna verilen her iki eğitim de çocukların prososyal davranışları üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir. Deney grupları kontrol grubu kıyaslandığında deney gruplarının lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Ayrıca deney gruplarının kendi aralarındaki kıyaslamada öğretmenlere göre aile eğitimi ile birlikte verilen sosyal beceri eğitimi tek başına ailelere verilen aile eğitiminden ve tek başına çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminden daha etkili olduğu söylenebilir. Bulgular ışığında çocuklara verilen eğitimde ailenin rol olması etkeninin kuvvetli bir değişken olduğu belirtilip çocuğa verilecek eğitimde, ailede de o konu hakkında farkındalık oluşturulması önerisi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri eğitimi, Sosyal beceri, Prososyal davranışlar, Aile eğitimi, Okulöncesi

The Effect Of Social Skills Training Program and Family Education Program on Prosocial Behaviors of Preschool Children

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of a Social Skills Training Program and a Parent Education Program on prosocial behaviors of preschool children. The study group consists of a total of 69 students, 33 girls and 36 boys, attending kindergarten. Four different educational programs were applied to four groups in the study. The first group received both the Social Skills Training Program and the Parent Education Program, the second group received only the Parent Education Program, and the third group received only the Social Skills Training Program. These three groups constituted the experimental groups. The control group, on the other hand, continued with the existing preschool curriculum. The research employed a pretest-posttest control group design, one of the quasi-experimental designs. In the analysis of the data, one-way ANOVA, Scheffe Test, and paired sample t-tests were conducted using the SPSS 21 statistical program. According to the findings, both interventions provided to the experimental groups had a significant impact on children's prosocial behaviors. When the experimental groups were compared with the control group, a significant difference was observed in favor of the experimental groups. Also, a comparison among the experimental groups revealed that, according to teachers, the combination of the Social Skills Training Program and the Parent Education Program was more effective than the Parent Education Program alone or the Social Skills Training Program alone. In light of the findings, it was emphasized that the role modeling function of parents is a strong variable in children's education, and it was suggested that raising awareness in families about the topics addressed in children's education could further enhance the effectiveness of such programs.

Keywords: Social skill training, Social skill, Prosocial behaviors, Family education, Preschool

Atıf İçin / Please Cite As:

Yıldız Özgün, F. ve Koç, H. (2025). Sosyal beceri eğitim programı ve aile eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarına etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 50-64. doi:10.33206/mjss.1596097

Geliş Tarihi / Received Date: 04.12.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 11.08.2025

¹ Öğretmen - TC Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, fatmagul.zgn@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-1441-1260

² Doç. Dr. - Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hayri5067@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-4589-8999



Giriş

Prososyal davranışlar, bireylerin yararına olacak şekilde, karşılık beklemeden gerçekleştirilen işteğe bağlı pozitif eylemler olarak tanımlanır (Arslaner, 2019). Bu davranışlar, toplumsal düzenin sorunsuz devamı ve bireylerin yararına yönelik eylemler olarak kabul edilir (Bağcı ve ztrk-Samur, 2016). Literatürde farklı tanımları bulunmasına rağmen, prososyal davranışların olumlu sosyal etkileri konusunda genel bir uzlaşı vardır (Gilbert vd., 2019).

Erken ocukluk dönemi, bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Sosyal beceri eğitimlerinin en uygun zamanı okul öncesi dönemdir; bu dönemde verilen eğitim, davranışsal problemlerin önüne geçmesinde etkili olabilir (Kılıç, 2016). Sosyal becerilerin erken yaşlarda kazandırılması, bireyin topluma uyum sağlaması ve yaşam doyumunu açısından önemlidir (Burak vd., 2023). Çocuklar, temel becerilerini ilk olarak anne babalarının davranışlarını taklit ederek ve gözlemleyerek öğrenir. Güvene dayalı, sevgi dolu bir aile ortamında büyüyen çocuklar, toplumsal kuralları ve sosyal becerileri öğrenir (Koşay, 2013). ocuk büyüdükçe aile ile olan iletişimin payı azalırken, akran grupları ile olan etkileşim artar. Bu süreçte çocuklar, sosyal becerilerini geliştirmeye devam eder (Acun-Kapıkıran vd., 2006).

Sosyal gelişim, prososyal ve antisosyal davranışlar olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır (Yağmurlu ve Candan-Kodalak, 2009). Başkalarına yardım etmeyi hedefleyen prososyal davranış, genellikle ilişkilerin temelini oluşturur (Eisenberg ve Fabes, 1998; Knafo ve Plomin, 2006). zelliği ve sonucu durumlarına bakılınca olumlu olan ve antisosyal davranışların karşıt anlamını taşıyan terim olarak 1960 dan beri sosyal psikolojinin literatüründe yer almaktadır (Akbaba, 1994; nal, 2018; Uzmen, 2001). Kısaca özetlemek gerekirse, prososyal davranışlar bir çıkar beklentisi olmadan, diğerlerinin çıkarları ve iyiliği için sergilenen davranışlardır. Bartal ve Raviv (1982), olumlu sosyal eylemler içinde yardımlaşma, paylaşmak, bağış, iş birliği gibi davranışları bulundurmaktadır. Sorumluluk, borçluluk hissi diğerlerinin isteklerine uygunluk, çıkar beklentisi veya özgecilik gibi çeşitli sebeplerden ötürü prososyal davranışlar farklı kalitelere gerçekleşebilir.

Son yıllarda, prososyal davranışlar üzerine yapılan araştırmaların sayısı artış göstermiştir. Bu araştırmalar, prososyal davranışların bireysel ve toplumsal iyileşmeyi destekleyen niteliklere sahip olduğunu ve kişilerin sosyal bağlar oluşturmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Taygur-Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2017; Uygun ve Kozikoğlu, 2020). Araştırmalar, erken çocuklukta gelişen prososyal davranışların yaş, kişilik özellikleri, cinsiyet gibi bireysel faktörlerin yanı sıra, ebeveyn yaklaşımları, aile yapısı, kültürel değerler, toplumsal normlar ve eğitim sistemi gibi çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Aydın, 2021; İlhan-İldız ve Tezel, 2018). Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar, çocukların prososyal davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Ahmadova, 2019). Çocukların sosyal davranışları, onların iletişim becerilerini, sosyal gelişimlerini ve öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlerdir (Spilt vd., 2021).

Bu bağlamda, prososyal davranışlar ve sosyal becerilere yönelik hazırlanan eğitim programları, bireylerin yaşam kalitesini artırmak ve toplumsal uyumu desteklemek açısından önemli bir yere sahiptir. Yetersiz sosyal becerilerin toplumda çeşitli problemlere, suç işleme sıklığının artmasına ve bazı psikolojik rahatsızlıklara yol açabileceğinden dolayı sosyal beceri eğitim programlarının artmasına temel olmuştur (Segrin ve Giverts 2003). Bu eğitim programı ruhsal bozuklukların, saldırgan davranışların, ihmal ve istismarın önüne geçmede yardımcı olur. z-kontrol, öz-saygı zgven ve sosyal yeterliliğin, benlik saygısının gelişmesine, akademik başarının artmasına olumlu katkıda bulunur (Dowd ve Tierney 2005).

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde sosyal beceri ve prososyal davranışların kazandırılması, bireyin ve toplumun sağlıklı gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, sosyal beceri eğitim programları ve aile eğitim programlarının, çocukların prososyal davranışlarını nasıl etkilediğini incelemek hem bireysel hem de toplumsal açıdan değerli katkılar sağlayacaktır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, sosyal beceri eğitim programı ile aile eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Aile eğitim programının ve sosyal beceri eğitim programının uygulandığı deney grubunun prososyal davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Sadece aile eğitim programının uygulandığı deney grubunun prososyal davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) Sadece sosyal beceri eğitim programının uygulandığı deney grubunun prososyal davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) Mevcut okul öncesi eğitim programının uygulandığı kontrol grubunun prososyal davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5) Deney gruplarına uygulanan eğitimlerin prososyal davranışlar üzerinde etkisi arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, bireyin sosyal ve duygusal gelişiminin temelini atıldığı bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan sosyal beceriler, çocuğun ilerleyen yaşamında sağlıklı ilişkiler kurmasını, problem çözme yeteneklerini geliştirmesini ve toplumsal normlara uyum sağlamasını etkileyen kritik unsurlardır. Literatürde okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişimine yönelik yapılan eğitimler bireylerin on beş yıl sonrasında bile sosyal yeterlilikler üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Hawkins vd., 2008).

Çocukların prososyal davranışları üzerindeki önemli etkisi olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Çocuğun aile üyelerinden prososyal davranış sergileyen sosyal beceriye sahip kişileri rol model alması bu becerilerin kazanılmasında büyük etkiye sahiptir (Glazer, 1991). Akranlarıyla sosyal beceri eğitimi alan çocuğun eğitiminde ailenin yer alması öğrenilen davranışların kalıcılığının artması açısından büyük önem arz etmektedir (Göktaş, 2015). Literatür incelendiğinde sadece çocuklar üzerinde gerçekleştirilen programların olumlu sosyal davranışlar ve prososyal davranışlar üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür (Aksakal, 2020; Bağcı-Çetin, 2021; Bozkurt, 2022; Erten-Sarıkaya, 2020; Köleoğlu, 2023). Ancak bu konuda aileyi faktörler arasına katıp hem çocuk hem aile eğitim programı uygulayan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, sosyal beceri eğitim programları ve aile eğitim programlarının, okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkisinin araştırılması, bu alanda önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Yöntem

Sosyal Beceri Eğitim Programı ile Aile Eğitim Programının okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarına etkisini ele almak amacıyla yapılan araştırmada, bir değişkenin bir durum üstündeki etkilerinin incelenbilmesine imkân vermesi, neden sonuç ilişkisini test edebilmesi ve en geçerli ve güvenilir desen olması nedeniyle deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel araştırma; bilimsel araştırma yöntemleri arasında en kesin sonuçların elde edildiği araştırma yöntemidir. Çünkü çalışmada karşılaştırılabilir işlemler uygulanarak değişkenin etkisi incelenir ve bu yöntemle çalışılan bir çalışmanın araştırmacıyı en kesin sonuçlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk vd., 2014). Deneysel model ile çalışılan her çalışmada mutlaka karşılaştırılan gruplar vardır. Bu belirli bir şeyin kendi öncesi ve sonrasındaki değişimleri ya da başka “şey”ler arası farklılıkların karşılaştırılması anlamında olabilir (Karasar, 2023).

Eğitim-öğretim kurumunda yapılacak olan araştırmalarda eğitim ortamında yarı deneysel desenle çalışılması önerilmektedir. Sınıflar eğitim başlamadan önce idare tarafından oluşturulmuştur. Öğrencileri tekrardan rastgele gruplara atama olanağı olmadığından bu çalışma mevcut sınıflar ile gerçekleştirilmiş yarı deneysel bir çalışmadır. Fakat gruplara verilecek olan aile eğitim programı ile sosyal beceri eğitim programı rastgele belirlenmiştir. Bundan dolayı çalışmada yarı deneysel desenlerden olan ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri, anaokuluna giden çocukların olumlu prososyal davranışları, bağımsız değişken ise Aile Eğitim Programı ve Sosyal Beceri Eğitim Programı’dır. Çalışmada, deney gruplarındaki ve kontrol grubundaki çocuklara sınıf öğretmenleri tarafınca mevcut okul öncesi eğitim uygulanmasına devam edilmiştir. İlavenen deney grubundaki çocuklara araştırmacının hazırladığı Sosyal Beceri Eğitim Programı ve ailelerine de Aile Eğitim Programı uygulanmıştır. Aile eğitim programı çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş olup hem annelerin hem de babaların katılması sağlanmıştır. Araştırmadaki deneysel desenin açıklaması Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Deneyisel Desenin Açıklanması

Grup	Ön Test	Uygulama/Deneysel İşlem	Son Test
Deney 1	Demografik Bilgiler formu	Ailelere yönelik	ÇPÖ (Anne Formu)
	ÇPÖ (Anne Formu)	Aile Eğitim Programı	ÇPÖ (Anne Formu)
	ÇPÖ (Baba Formu)	Çocuklara yönelik Sosyal Beceri	ÇPÖ (Baba Formu)
	ÇPÖ(Öğretmen Formu)	Eğitim Programı	ÇPÖ(Öğretmen Formu)
Deney 2	Demografik Bilgiler formu	Ailelere yönelik	ÇPÖ (Anne Formu)
	ÇPÖ (Anne Formu)	Aile Eğitim Programı	ÇPÖ (Anne Formu)
	ÇPÖ (Baba Formu)		ÇPÖ (Baba Formu)
	ÇPÖ(Öğretmen Formu)		ÇPÖ(Öğretmen Formu)
Deney 3	Demografik Bilgiler formu	Çocuklara yönelik Sosyal Beceri	ÇPÖ (Anne Formu)
	ÇPÖ (Anne Formu)	Eğitim Programı	ÇPÖ (Anne Formu)
	ÇPÖ (Baba Formu)		ÇPÖ (Baba Formu)
	ÇPÖ(Öğretmen Formu)		ÇPÖ(Öğretmen Formu)
Kontrol	Demografik Bilgiler formu	Okulda uygulanan	ÇPÖ (Anne Formu)
	ÇPÖ (Anne Formu)	Okulöncesi eğitim müfredatı	ÇPÖ (Anne Formu)
	ÇPÖ (Baba Formu)		ÇPÖ (Baba Formu)
	ÇPÖ(Öğretmen Formu)		ÇPÖ(Öğretmen Formu)

ÇPÖ: Çocuk Prososyallik Ölçeği

Evren - Örneklem

Çalışmada, vakit, işgücü ve maddiyat gibi sınırlılıklar sebebiyle kolay erişim ve uygulama olanağı veren uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Konya ilinde bulunan bir bağımsız devlet anaokulunda beş yaş grubunda öğrenim gören toplam 69 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken kolay erişilebilirlik ve vakit boyutları göz önünde bulundurularak, araştırmacının görevde bulunduğu okulun beş yaş sınıfları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın grubunda bulunan dört sınıf rastgele sosyal beceri eğitim programı ile aile eğitim programının uygulanacağı grup (Deney 1), aile eğitim programının uygulanacağı grup (Deney 2), sosyal beceri eğitim programının uygulanacağı grup (Deney 3) ve mevcut okul öncesi eğitim programının uygulanacağı grup olarak belirlenmiştir. Sınıflar idare tarafından eğitim-öğretim yılı başında kız-erkek sayılarına göre homojen bir şekilde dağıtılmıştır. Bundan dolayı grupların birbirlerine benzer olduğu söylenebilir. Deney 1 grubunda 19 çocuk ve çocukların ebeveynleri, Deney 2 grubunda 20 çocuk ve ebeveynleri, Deney 3 grubunda 17 çocuk ve ebeveynleri, kontrol grubunda ise 13 çocuk ve ebeveynleri bulunmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2 ile Tablo 3'te belirtilmiştir:

Tablo 2. Çalışma grubunda yer alan deney gruplarına ve kontrol grubuna ait cinsiyet, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğuna ilişkin yüzdeler ve dağılımları

Değişkenler		Deney 1		Deney 2		Deney 3		Kontrol		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	E	11	57.9	10	50.0	9	52.9	6	46.2	36	52.1
	K	8	42.1	10	50.0	8	47.1	7	53.8	33	47.9
Kardeş Sayısı	Yok	3	15.8	5	25.0	4	23.5	0	0.0	12	17.3
	1	14	73.7	11	55.0	10	58.8	9	69.2	44	63.8
	2	2	10.5	4	20.0	2	11.8	2	15.4	10	14.4
	3	0	0.0	0	0.0	1	5.9	2	15.4	3	4.5
Kaçınıcı Çocuk	1	8	42.1	13	65.0	12	70.6	6	46.2	39	56.6
	2	10	52.6	5	25.0	2	11.8	4	30.8	21	30.4
	3	1	5.3	2	10.0	2	11.8	2	15.4	7	10.1
	4	0	0.0	0	0.0	1	5.9	1	7.7	2	2.9

Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışma grubunda 33 (%47.9) kız, 36 (%52.1) erkek çocuk yer almaktadır. Çalışma grubunda 12 (%17.3)'sinin kardeşi bulunmazken, 44 (%63.8)'ünün 1 kardeşi, 10 (%14.4)'ünün 2 kardeşi, 3 (%4.5)'ünün 3 ve 3'ten fazla kardeşi bulunmaktadır. Gruptaki çocukların 39 (%56.6)'u ilk çocuk, 21 (%30.4)'i ikinci çocuk, 7 (%10.1)'si üçüncü çocuk ve 2 (%2.9)'si dördüncü çocuk.

Tablo 3. Araştırmaya katılan deney gruplarındaki ve kontrol grubundaki çocukların anne ve babalarının öğrenim durumuna yönelik yüzdelik dağılımı

		<i>İlkokul</i>		<i>Ortaokul</i>		<i>Lise</i>		<i>Üniversite</i>	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Anne	Deney1	4	21.1	1	5.3	2	10.5	12	63.2
	Deney2	1	5.0	5	25.0	6	30	8	40
	Deney3	0	0.0	2	11.8	2	11.8	13	76.5
	Kontrol	1	7.7	1	7.7	5	38.5	6	46.2
	Toplam	6	8.7	9	13.0	15	21.8	39	56.5
Baba	Deney1	1	5.3	3	15.8	4	21.1	11	57.9
	Deney2	1	5.0	6	30.0	7	35.0	6	30.0
	Deney3	0	0.0	1	5.9	7	41.2	9	52.9
	Kontrol	0	0.0	4	30.8	3	23.1	6	46.2
	Toplam	2	2.9	14	20.3	21	30.4	32	46.4

Tablo 3'te çalışma grubunda 6 (%8.7) ilkokul mezunu, 9 (%13.0) ortaokul mezunu, 15 (%21.8) lise mezunu ve 39 (%56.5) üniversite mezunu anneler almaktadır. Babaların 2 (%2.9)'ünün ilkokul mezunu olduğu, 14 (%20.3)'ünün ortaokul, 21 (%30.4)'ünün lise, 32 (%46.4)'ünün ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu. Çalışmada yer alan çocuk ve ebeveynleri hakkındaki genel bilgiler edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İçeriğinde çocuk ile ilgili olan bilgiler; yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne babasına dair bilgiler; anne-baba eğitim düzeyleri toplamda yedi soru yer almaktadır.

Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ). “Çocuk Prososyallik Ölçeği-(ÇPÖ)”nin dayanağı Strayer (1985) tarafından geliştirilmiş olan “Çocuk Dereceleme Anketi” ve Weir vd. (1980) tarafından geliştirilen “Prososyal Davranış Anketi”dir. Bower (2012) tarafından yürütülen araştırmada ise bu iki anket birlikte kullanılmıştır. “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)” Bower (2012) tarafından birleştirilmiştir. Bağcı (2015) tarafından ise Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Türkçe uyarlamasında 22 madde bulunmaktadır. Bu maddelere yönelik yapılan faktör analizi sonucu incelendiğinde ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna varılmıştır. Anne, baba ve öğretmen formlarının her birinde aynı maddeler mevcutken, anne formundaki 11. maddenin formdan çıkartılması gerektiği yönünde karar verilmiştir. Baba ve öğretmen formundaki bütün maddeler aynıdır. Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) anne Formu 21 maddeden, baba ve öğretmen formları ise 22 maddeden oluşmaktadır (Bağcı, 2015). Öğretmen, anne ve baba tarafından ölçme aracı ayrı ayrı doldurulmaktadır. Ölçekte çocukların sergiledikleri prososyal davranış becerilerine göre değerlendirme yapılması istenmektedir. “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)” Türkçe’ye uyarlanırken alınan uzman görüşleri sonucunda “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)” 7’li Likert tipi, 5’li likert tipi ölçeğine çevrilmiştir. Ölçekteki her maddeden alınacak en minimum puan 1, maksimum puan ise 5 tir. Puanlama her üç formun cevapları için “Hiçbir Zaman” ifadesi 1 puan, “Nadiren” ifadesi 2 puan, “Bazen” ifadesi 3 puan, “Genellikle” ifadesi 4 puan, “Her Zaman” ifadesi 5 puan olacak şekilde çocukların prososyal davranış becerisini sergileme düzeyine göre yapılmaktadır. “Çocuk Prososyallik Ölçeği”nin baba ve öğretmen formundan çocuğun alabileceği en yüksek puan 110, en düşük puan ise 22’dir. Anne formundan çocuğun alabileceği en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21’dir. Çocuğun ölçekten aldığı toplam puan ile prososyal davranış becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Bağcı, 2015).

Bağcı (2015), “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)”ne ilişkin yaptığı geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda “Çocuk Prososyallik Ölçeği” öğretmen formu’nun güvenirlik katsayısının 0.96, anne formunun güvenirlik katsayısının 0.91, baba formunun güvenirlik katsayısının 0.92 olduğunu bulmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen cronbachalpha iç tutarlılık katsayıları öğretmen formu için 0.94, anne formu için 0.90 ve baba formu için 0.90 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar dikkate alındığında Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) anne, baba ve öğretmen formlarının 5-6 yaşındaki çocukların olumlu sosyal davranışlarını ölçmede ve ayırmada geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Aile Eğitim Programı. Okul öncesi dönemde çocuklar, sosyal becerilerini hızla geliştirirler. Bu beceriler, empati, işbirliği, arkadaşlık kurma, duygusal ifade ve iletişim gibi alanları içerir. Sosyal beceri eğitimi, çocukların bu dönemde sosyal ilişkilerini olumlu bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olur. Bu dönemdeki beceri edinimi, çocukların gelecekteki başarısını ve gelişimini şekillendiren temel bir aşamadır (MEB Doğubayazıt Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2023).

Bu doğrultuda, okul öncesi dönemdeki çocuklar için “Sosyal Beceri Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Öğrenme sürecinde çocukların en etkili rol modelleri aileleri olduğu göz önünde bulundurularak çocuklara verilecek sosyal beceri eğitim programının yanında aileler için “Aile Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Okulda “Sosyal Beceri Eğitim Programı” ile desteklenen çocukların evde de “Aile Eğitim Programı” ile bilinçli farkındalık oluşturulmuş ebeveynleriyle desteklenmesi öğrenmeyi daha kalıcı yapacağı düşünülmüştür. Bu programın hedefi toplumsal bütünlüğün ve huzur ortamının sağlanmasında ve sürdürülmesinde önemli rolü olan empati, paylaşma, işbirliği ve yardımlaşma gibi prososyal davranışların gelişimini desteklemektir. Bu beceriler, çocukların sosyal ilişkilerini olumlu bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olur ve toplum içinde daha uyumlu ve yardımsever bireyler olmalarını sağlar.

Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Aile Eğitim Programı’nın okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, araştırmacı tarafından 12 oturumluk çocuklar için, 6 oturumluk aileleri için eğitim programı tasarlanmıştır. Oturumlara ilişkin kazanım, içerik bilgisi tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4. Oturum Kazanım ve İçerikleri

Oturum	Kazanım	İçerik
1. OTURUM	Duyguları tanıır.	Duygular
2. OTURUM	Duygularının farkına varır.	Duygular
3. OTURUM	Başkalarının duygularını fark eder.	Empati
4. OTURUM	Başkalarının ne hissettiğini anlar.	Empati
5. OTURUM	Yardım etmenin önemini fark eder ve kavrar.	Yardım Etme
6. OTURUM	Gönüllü olarak yardım etme davranışı gösterir.	Yardım Etme
7. OTURUM	Paylaşmanın önemini fark eder ve kavrar.	Paylaşma
8. OTURUM	Gönüllü olarak paylaşma davranışı gösterir.	Paylaşma
9. OTURUM	İşbirliği yapmanın önemini fark eder ve kavrar.	İş Birliği
10. OTURUM	Gönüllü olarak işbirliği yapar.	İş Birliği
11. OTURUM	Sorumluluklarının farkına varır.	Sorumluluk
12. OTURUM	Sorumluluklarını yerine getirir.	Sorumluluk

Aile eğitim programı dâhilindeki eğitimler 6 oturum olarak hazırlanmıştır. Oturum içerikleri aşağıdaki gibidir.

1. Oturum: Tanışma ve program tanıtım
2. Oturum: Gelişim Dönem Özellikleri
3. Oturum: Çocuğa Oyun Yoluyla İş Birliği Eğitimi
4. Oturum: İletişim Becerileri ve Empati
5. Oturum: Olumlu davranış geliştirme (Paylaşma, yardımlaşma, İş birliği) ve Olumsuz davranışları azaltma (Saldırganlık, küfür vb.)
6. Oturum: Oturum: Duygu Düzenleme ve Sosyal Duygusal Gelişim

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde kullanılan Çocuk Prososyallik ölçme aracı anne baba ve öğretmen formlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 21 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan örneklemin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelenmiştir. Deney grupları ve kontrol grubunun prososyal davranış düzeyleri için uygulanan test sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Değişkenlere Ait Ön Test ve Son Test Puanları

Eğitim	Ölçüm	Form	N	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
İki Eğitim	Ön Test	Anne	19	72	11.91	-0.40	-0.87
		Baba	19	81	10.01	0.91	1.13
		Öğretmen	19	70	12.41	0.02	-0.27
	Son Test	Anne	19	87.95	11.79	-0.87	1.58
		Baba	19	93.74	9.49	-1.76	5.78
		Öğretmen	19	91.79	10.08	0.302	-1.65

Tablo 6. Devamı

Eğitim	Ölçüm	Form	N	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Aile Eğitimi	Ön Test	Anne	20	78.85	11.52	0.21	-0.88
		Baba	20	82.45	13.98	-0.30	-0.72
		Öğretmen	20	83.05	12.79	-1.71	4.46
	Son Test	Anne	20	87.95	10.29	-0.08	-0.49
		Baba	20	93.75	8.40	-0.77	1.27
		Öğretmen	20	91.40	11.63	-1.27	2.61
Çocuk Eğitimi	Ön Test	Anne	17	78.71	9.61	-0.69	2.59
		Baba	17	83.47	11.30	-0.58	-0.44
		Öğretmen	17	79.58	14.72	-0.83	0.28
	Son Test	Anne	17	88.29	6.97	-0.83	0.42
		Baba	17	89.53	9.72	0.01	-0.12
		Öğretmen	17	82.18	14.92	-0.51	-0.43
Kontrol Grubu	Ön Test	Anne	13	78.69	7.83	0.24	0.69
		Baba	13	85.08	9.02	0.68	-0.09
		Öğretmen	13	79.53	20.13	0.03	-1.36
	Son Test	Anne	13	78.69	7.65	0.12	0.49
		Baba	13	83.46	8.95	1.04	0.43
		Öğretmen	13	77.08	18.68	0.311	-1.35

Araştırmada toplanan verilerden elde edilen puanlar literatürde önerilen normal dağılım çarpıklık ve basıklık değeri arasında olduğu görülmektedir (Finney ve DiStefano's, 2006). Sonuçlar normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Toplanan verilerin ön test ve son test puanlarının kendi içindeki farklılıklarını tespit etmek için One Way ANOVA testi kullanılmıştır. Grupların kendi içinde ön test ve son test puan farklılıklarını incelemek için de One Sample T-Testi kullanılmıştır. En sonda grupların ön test son test puan farklılıkları Scheffe Testi ile karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Deneyisel çalışma öncesi ölçek puanlarının gruplara göre karşılaştırılması için yapılan one-way Anova test bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deneyisel Çalışma Öncesi Ölçek (Ön Test) Puanlarının Gruplara Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Anne	Deney 1	19	11.92			
	Deney 2	20	11.58			
	Deney 3	17	9.62	629.44	209.814	1.86
	Kontrol	13	7.84			0.15
	Toplam	69	10.81			
Baba	Deney 1	19	10.01			
	Deney 2	20	13.98			
	Deney 3	17	11.30	139.05	46.35	0.35
	Kontrol	13	9.02			0.79
	Toplam	69	11.30			
Öğretmen	Deney 1	19	12.4196			
	Deney 2	20	12.7918			
	Deney 3	17	14.7269	1690.15	563.38	2.57
	Kontrol	13	20.1354			0.6
	Toplam	69	15.2965			

Deney 1: Aile Eğitim Programı ve Sosyal Beceri Eğitim Programının uygulandığı deney grubu

Deney 2: Sadece Aile Eğitim Programının uygulandığı deney grubu

Deney 3: Sadece Sosyal Beceri Eğitim Programının uygulandığı deney grubu

Aile eğitim programı ve sosyal beceri eğitim programının uygulandığı grup, sadece aile eğitim programının uygulandığı grup, sadece sosyal beceri eğitim programının uygulandığı grup ve mevcut okul öncesi eğitim programının uygulandığı grubun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu durum, oluşturulan grupların prososyal davranış kazanımı açısından benzer gruplar olduğu anlamına gelmektedir. Aile eğitimi ve sosyal beceri eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin anne, baba ve öğretmen formları ön test- son test puan karşılaştırmaları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Beceri Eğitimi ve Aile Eğitimi Verilen Deney Grubunun (Deney 1) Prososyal Davranış n Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Form	lm	N	$\bar{x}$	Sd	t	p
Anne	n test	19	72.00	11.92	26.34	.00**
	Son test	19	87.95	11.80	32.50	
Baba	n test	19	81.00	10.01	35.27	.00**
	Son test	19	93.74	9.50	43.02	
Öğretmen	n test	19	70.37	12.42	24.70	.00**
	Son test	19	91.79	10.09	39.67	

**p<.01.

İlişkili rneklemeler için t-testi sonuçlarına göre anne formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =87.95), n test ortalamasına ($\bar{x}$ =72.00) göre yüksektir. Anne formu ortalamalarındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Baba formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =93.74), n test ortalamasına ($\bar{x}$ =81) göre yüksektir. Baba formu ortalamalarındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Öğretmen formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =91.79), n test ortalamasına ($\bar{x}$ =70.37) göre yüksektir. Öğretmen formu ortalamalarındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Aile eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin anne, baba ve ğretmen formları ön test- son test puan karşılaştırılmaları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Aile Eğitimi Verilen Deney Grubunun (Deney 2) Prososyal Davranış n Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Form	lm	N	$\bar{x}$	Sd	t	p
Anne	n test	20	78.85	11.58	30.44	.00**
	Son test	20	87.95	10.29	38.19	
Baba	n test	20	82.45	13.98	26.37	.00**
	Son test	20	93.75	8.40	49.89	
Öğretmen	n test	20	83.05	12.79	29.03	.00**
	Son test	20	91.40	11.63	35.12	

**p<.01.

İlişkili rneklemeler için t-testi sonuçlarına göre anne formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =87.95), n test ortalamasına ($\bar{x}$ =78.85) göre yüksektir. Anne formu ortalamalarındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Baba formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =93.75), n test ortalamasına ($\bar{x}$ =82.45) göre yüksektir. Baba formu ortalamalarındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Öğretmen formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =91.4), n test ortalamasına ($\bar{x}$ =83.05) göre yüksektir. Öğretmen formu ortalamalarındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Sosyal beceri eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin anne, baba ve ğretmen formları ön test- son test puan karşılaştırılmaları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Beceri Eğitimi Verilen Deney Grubunun (Deney 3) Prososyal Davranış n Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Form	lm	N	$\bar{x}$	Sd	t	p
Anne	n test	17	78.71	9.62	33.75	.00**
	Son test	17	88.29	6.97	52.22	
Baba	n test	17	83.47	11.30	30.45	.00**
	Son test	17	89.53	9.73	37.95	
Öğretmen	n test	17	79.58	15.150	21.82	.00**
	Son test	17	87.94	10.32	35.15	

**p<.01.

İlişkili rneklemeler için t-testi sonuçlarına göre anne formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =88.29), n test ortalamasına ($\bar{x}$ =78.71) göre yüksektir. Anne formu ortalamalarındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Baba formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =89.53), n test ortalamasına ($\bar{x}$ =83.47) göre yüksektir. Baba formu ortalamalarındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Öğretmen formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =87.94), n test ortalamasına ($\bar{x}$ =79.58) göre yüksektir. Öğretmen formu ortalamalarındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Kontrol grubundaki öğrencilerin anne, baba ve ğretmen formları ön test- son test puan karşılaştırılmaları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol Grubunun Prososyal Davranış Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Form	Ölçüm	N	$\bar{x}$	Sd	t	p
Anne	Ön test	13	78.00	11,92	26,34	.90
	Son test	13	78.62	11,80	32,50	
Baba	Ön test	13	85.08	9.02	33.99	.80
	Son test	13	83.46	8.96	33.59	
Öğretmen	Ön test	13	79.53	20.14	14.24	.60
	Son test	13	78.08	18.69	14.87	

İlişkili örneklem için t-testi sonuçlarına göre anne formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =78.62), ön test ortalamasına ($\bar{x}$ =78.00) göre yüksektir. Anne formu ortalamalarındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Baba formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =83.46), ön test ortalamasına ($\bar{x}$ =85.08) göre düşüktür. Baba formu ortalamalarındaki bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Öğretmen formu son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =78.08), ön test ortalamasına ($\bar{x}$ =79.53) göre düşüktür. Öğretmen formu ortalamalarındaki bu değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Grupların son test- ön test farkları ve betimsel değerleri tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Grupların Son Test- Ön Test Farkları ve Betimsel Değerleri

Ölçüm	Grup	$\bar{x}$	SS	SH	F	p
Anne	İki eğitim (1)	15.95	9.95	2.28	11.65	.00**
	Aile Eğitimi (2)	9.10	7.69	1.71		
	Çocuk Eğitimi(3)	9.58	7.64	1.85		
	Kontrol (4)	0.62	7.94	2.20		
Baba	İki eğitim (1)	12.74	6.78	1.55	11.73	.00**
	Aile Eğitimi (2)	11.30	9.40	2.10		
	Çocuk Eğitimi(3)	6.06	6.20	1.50		
	Kontrol (4)	-1.62	5.79	1.60		
Öğretmen	İki eğitim (1)	21.42	13.96	3.20	15.03	.00**
	Aile Eğitimi (2)	8.35	7.44	1.66		
	Çocuk Eğitimi(3)	8.36	9.51	2.30		
	Kontrol (4)	-1.45	7.43	2.06		

**p<.01.

Yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde sosyal beceri eğitimi ve aile eğitimi uygulanan (Deney 1) grup, aile eğitimi uygulanan (Deney 2) grup, sosyal beceri eğitimi uygulanan (Deney 3) grup ve kontrol grubu anne formu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F=11.65, p<0,01$]. Aynı grupların baba formu son test puanları arasında da [$F=11.73, p<0,01$] ve öğretmen formu son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F=15.03, p<0.01$]. Tablo 13’de görüldüğü üzere grupların son test-ön test puan farkları Scheffe karşılaştırılmıştır.

Tablo 13. Grupların Son test-Ön Test Farklarının Scheffe Testi ile Karşılaştırılması

Ölçüm	(I) Grup	(J) Grup	Ortalama arasındaki Fark (I-J)	p
Anne	1	2	6.85	.10
		3	6.37	.17
		4	15.33	.00**
	2	3	-0.48	.99
		4	8.48	.02*
	3	4	8.96	.02*
Baba	1	2	1.44	.95
		3	6.68	.07
		4	14.36	.00**
	2	3	5.24	.21
		4	12.92	.00**
	3	4	7.68	.04
Öğretmen	1	2	13.07	.00**
		3	13.06	.00**
		4	22.87	.00**
	2	3	-0.01	.99
		4	9.80	.01*
	3	4	9.81	.01*

**p<.01, *p<.05.

Gerçekleştirilen karşılaştırma sonucuna göre Anne leğinden elde edilen puanlarda sosyal beceri eğitimi ile aile eğitim programı alan deney grubunun puan farkları sadece aile eğitimi ve sadece sosyal beceri eğitimlerinden yüksektir. Aynı zamanda çocuğa yönelik yapılan sosyal beceri eğitimdeki puan farkı aile eğitiminden yüksektir. Bu eğitimlerdeki fark anne formundan alınan puanlara göre istatistiksel olarak anlamsızdır ($p > .05$). Bir başka değişle tüm eğitimlerde prososyallik puanlarında artış gerçekleşmiş aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Tüm eğitim programları kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmuştur ($p < .05$). Anne formundan alınan sonuçlara göre tüm eğitim gruplarının prososyallik düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmıştır.

Gerçekleştirilen karşılaştırma sonucuna göre baba leğinden elde edilen puanlarda sosyal beceri eğitimi ile aile eğitim programı alan deney grubunun puan farkları sadece aile eğitimi ve sadece sosyal beceri eğitimlerinden yüksektir. Aynı zamanda aileye yönelik yapılan eğitimdeki puan farkı ocuk eğitiminden yüksektir. Ancak bu eğitimlerdeki fark baba formundan alınan puanlara göre istatistiksel olarak anlamsızdır ($p > .05$). Bir başka değişle tüm eğitimlerde prososyallik puanlarında artış gerçekleşmiş aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Tüm eğitim programları kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmuştur ($p < .05$). Baba formundan alınan sonuçlara göre tüm eğitim gruplarının prososyallik düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmıştır.

Öğretmen leğinden elde edilen puanlarda sosyal beceri eğitimi ile aile eğitim programı alan deney grubunun puan farkları sadece aile eğitimi ve sadece sosyal beceri eğitimlerinden yüksektir. Aynı zamanda aileye yönelik yapılan eğitimdeki puan farkı ocuk eğitiminden yüksektir. Sosyal beceri eğitimi ile aile eğitim programı alan deney grubunun puanları sadece aile eğitimi ve sadece ocuk eğitimi verilen gruba göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p < .05$). Bir diğer değişle öğretmenlere göre iki eğitimin aynı anda verilmesi daha etkilidir. Sadece aile ve sadece ocuk eğitimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Tüm eğitim programları kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmuştur ($p < .05$). Öğretmen formundan alınan sonuçlara göre tüm eğitim gruplarının prososyallik düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmıştır.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Araştırma sonuçlarına göre, Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Aile Eğitim Programı, okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarını anlamlı ölçüde artırmıştır. Bulgular incelendiğinde, deneysel işlem sonrası alınan son test puanlarının, deneysel işlemden önce alınan ön test puanlarından hem anne baba hem de ğretmen formlarında daha yüksek olduğu görülmüştür. Deneysel işlem uygulanan üç grup arasında, prososyal davranış becerisinde en yüksek artış gösteren grubun, aile eğitim programının yanı sıra okulda sosyal beceri eğitim programı da uygulanan çocuklar olduğu belirlenmiştir. Çocukların hem okulda hem de evde aynı anda alacakları destek, sadece okulda veya evde alacakları desteğe kıyasla daha olumlu sonuçlar doğurabilir. Literatür incelendiğinde, sosyal beceri eğitimi için ailelere ve çocuklara ayrı gruplar halinde eğitim veren çalışmalara rastlanmamıştır. Bununla birlikte, çocuklara verilen eğitimde aile katılımının sağlandığı, aile katılımlı ocuk çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Kozu ve Elaldı (2024) araştırmalarında, öğretmenlerin aile katılımlı etkinliklerin öğrenciler üzerinde zgven, okula aidiyet, iş birliği ve sorumluluk gibi prososyal davranışları artırdığı görüşünde olduklarını bildirmişlerdir. Başka bir araştırmada ise 4-5 yaş arasındaki çocuklar için hazırlanan aile katılımı ve sosyal beceri eğitim programlarının tek başına ve birlikte çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir ve aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının diğer eğitimlere göre daha etkili bir yaklaşım olduğu bulunmuştur. Bu alışma, ayrıca çocukların okulda ve evde becerilerinin desteklenmesinin önemine de vurgu yapmaktadır (Göktaş ve Ogelman, 2016). Dereli-İman (2014) tarafından 5-6 yaş çocukları üzerinde etkisi incelenen Değerler Eğitimi Programı, aile katılımı etkinliklerini içermektedir. Bu çalışmada, eğitim programının çocukların sosyal becerileri, sosyal problem çözme becerileri ve psiko-sosyal gelişim puanlarını artırdığı ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, yapılan çalışmalar, çocukların becerilerinin evde ve okulda desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın bulguları, alan yazındaki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, aile eğitim programı, okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarını anlamlı ölçüde artırmaktadır. Sadece aile eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocukların prososyal davranış düzeyine yönelik son test puanı, ön test puanına göre daha yüksektir. Son test lehine oluşan bu anlamlı farklılık, uygulamanın etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ebeveynlerin topluma faydalı davranışlar sergilemesinin, çocuklarının da benzer davranışları göstermesiyle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Genç, 2021; Topaloğlu, 2023).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, sosyal beceri eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarını anlamlı ölçüde artırdığı görülmektedir. Sadece sosyal beceri eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocukların prososyal davranış düzeyine yönelik son test puanı, ön test puanına göre daha yüksektir. Son test lehine oluşan bu anlamlı farklılık, programın etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal becerilerini ele alan deneysel araştırmalarda artış görülmektedir. Bu araştırmalarda, uygulanan sosyal beceriyi destekleyici eğitim programlarının çocukların sosyal beceri ve prososyal davranış düzeylerini artırdığı ortak bir sonuç olarak rapor edilmiştir (Bağcı-Çetin, 2021; Bozkurt, 2022; Köleoğlu, 2023).

Araştırmanın son bulgusuna göre, hem çocuğa hem de aileye eğitimin bir arada verildiği grubun prososyal davranışlarındaki artış, diğer gruplardan daha yüksektir. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre, bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır; ancak anne ve babalardan elde edilen sonuçlara göre, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Başka bir deyişle, öğretmenler, her iki eğitimin de verildiği gruptaki prososyal davranış artışını daha belirgin görmüşlerdir. Buna karşılık, ailelerden alınan sonuçlar, tüm deney gruplarına verilen eğitimlerin etkili olduğunu, ancak aralarındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgunun olası nedenleri üzerinde durmak, araştırmanın sonuçlarını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Öncelikle, öğretmenlerin sosyal becerileri değerlendirme ve gözlemleme konusundaki pedagojik eğitimleri, bu farklılıkta etkili olabilir. Öğretmenler, eğitimleri boyunca öğrendikleri sistematik gözlem teknikleri ve değerlendirme yöntemleri sayesinde, çocukların sosyal becerilerindeki değişimleri daha nesnel ve detaylı bir şekilde gözlemleyebilirler. Ayrıca, öğretmenlere sınıf ortamı, sosyal becerileri daha iyi gözlemleme fırsatı sunar. Sınıf ortamında çocuklar, akranlarıyla daha fazla etkileşimde bulunur ve bu durum, prososyal davranışların sergilenmesi için daha fazla fırsat yaratır. Buna karşılık, ebeveynlerin çocuklarını değerlendirme biçimi, çeşitli nedenlerle daha öznel olabilir. Ebeveynler, çocuklarının davranışlarını genellikle ev ortamında gözlemler ve bu ortam, sınıf ortamından farklı dinamiklere sahiptir. Evde, çocukların davranışları daha az sayıda akran etkileşimi içerir ve bu da prososyal davranışların sergilenme sıklığını etkileyebilir. Ayrıca, ebeveynlerin kendi algıları ve beklentileri, çocuklarının davranışlarını değerlendirmelerinde farklılıklara yol açabilir. Örneğin, ebeveynler çocuklarının olumlu davranışlarını daha fazla ön plana çıkarma veya olumsuz davranışlarını göz ardı etme eğiliminde olabilirler. Sonuç olarak, araştırmanın bulguları, sosyal beceri eğitiminin hem okul hem de ev ortamında desteklenmesinin çocukların prososyal davranışlarının gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin değerlendirme farklılıkları, eğitim sürecinin her iki ortamda da tutarlı ve koordineli bir şekilde yürütülmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu, sosyal becerilerin kazandırılmasında aile ve okul iş birliğinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuç

Sosyal beceri eğitim programı ile aile eğitim programı psiko-eğitim programı uygulama çalışmasından elde edilen bulgulara dayalı araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

1. Hem aile eğitim programının hem de sosyal beceri eğitim programının uygulanan öğrencilerin prososyal davranışları artmıştır.
2. Sadece aile eğitim programının uygulanan öğrencilerin prososyal davranışları artmıştır.
3. Sadece sosyal beceri eğitim programının uygulanan öğrencilerin prososyal davranışları artmıştır.
4. Kontrol grubunun prososyal davranışlarında anlamlı düzeyde bir artış olmamıştır.
5. Öğretmenlerin öğrencilerin prososyal davranışlarını değerlendirmesine göre her iki eğitimin aynı anda verilmesi sadece aile eğitimi ya da sadece öğrencilere sosyal beceri eğitimi verilmesinden daha etkilidir.

Sonuç olarak; her iki programın aynı anda verilmesi, sadece aile eğitimi ya da sadece çocuğa verilen sosyal beceri eğitimi öğrencilerin prososyal davranışlarını artırmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini desteklemeye yönelik eğitim programları artırılmalıdır. Ebeveynlere bu konularda rehberlik edilmeli ve uygun rol model olmaları için gereken davranışları kazanmalarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Eğitim programları uzun süreli ve zamana yayılmış olmalı, davranış kazanımı için yeterli süre sağlanmalı ve etkileri uzun vadede izlenmelidir.

Sosyal beceri eğitim programlarının aile içi iletişim ve ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki etkileri araştırılmalıdır. Farklı sosyal becerilerin ele alındığı ve hem ailelere hem de çocuklara yönelik eğitimlerin

verildiği çalışmalar yapılmalıdır. Farklı illerde ve yaş gruplarında prososyal davranışlarla ilgili araştırmalar planlanmalıdır. Boylamsal çalışmalarla eğitimlerin aileler ve çocukların sosyal becerileri üzerindeki uzun vadeli etkileri izlenmelidir.

Aile eğitimi, ocuk eğitimine başlamadan önce tamamlanmalı ve ocuk eğitimi sırasında aile katılım etkinlikleriyle desteklenmelidir. Babaların aktif katılımını sağlayan aile eğitim programları hazırlanabilir. Okul ncesi öğretmenlerine sosyal becerileri destekleyici etkinlikler konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, niversiteler ve okul öncesi eğitim kurumları ile birlikte, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik ortak çalışmalar yürütmelidir. Öğretmenler, sosyal becerileri artırmaya yönelik sınıf içi yönetim stratejileri oluşturmalı ve sosyal beceri eksikliklerine karşı etkili programlar tasarlayabilirler.

Etik Beyan

“Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Aile Eğitim Programının Okul ncesi Dönemdeki ocukların Prososyal Davranışlarına Etkisi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “The Effect Of Social Skills Training Program and Family Education Program on Prosocial Behaviors of Preschool Children” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

İlk yazar %50, ikinci yazar %50 olmak üzere yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

atışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili olarak diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir ıkar çatışması bulunmamaktadır.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Not

Bu makale ikinci yazarın danışman olduğu ilk yazarın yüksek lisans tez çalışmasından geliştirilmiştir.

Note

This article has been developed from the first author's master's thesis, in which the second author was a consultant.

Kaynakça

- Acun-Kapıkıran, N., İvrendi, B. A. ve Adak, A. (2006). Okul ncesi çocuklarında sosyalbeceri durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Ahmadova, P. (2019). *Annenin bağlanma özelliği ile ebeveyn tutumları ve çocukların ruhsal, davranışsal durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Aksakal, B. (2020). *Oyun temelli sosyal beceri geliştirme programının koruyucu bakım altındaki 6 yaş çocukların sosyal beceri ve dınyu düzenleme düzeyine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Arslaner, H. (2019). *Hemşirelerin diğerkmlık düzeyleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aydın, M.ř. (2021). 13-70 aylık çocuklarda prososyal davranışlar: Doğal gözlem alışması. *Psikoloji alışmaları*, 41(2), 673–709. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0096>
- Bağcı, B. (2015). *ocuk ve yetişkin prososyallik leklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve ocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

- Bağcı, B. ve Öztürk-Samur, A. (2016). Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Abi Ervan Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3),59-79.
- Bağcı-Çetin, B. (2021). *Prososyal davranış psiko-eğitim programının okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bar-Tal, D., Raviv, A.ve Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: An observational study. *Child Development*, 53(2), 396–402. <https://doi.org/10.2307/1128982>
- Bower, A. A. (2012). *What we do when children are good: How parents reinforce their preschool children's prosocial behaviors, and the effectiveness of these strategies across contexts* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. University of Nebraska (UMI Number: 1515370).
- Bozkurt, A. (2022). *60-72 aylık okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan prososyallik eğitim programının çocukların prososyal davranışlarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Burak, Y., Acar, İ. H. ve Özdemir, E. (2023). Özel gereksinimli çocuğa karşı prososyal davranış ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 153-174. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1340019>
- Büyüköztürk, Ş. 2014. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (19. baskı). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dowd, T. ve Tierney, J. 2005. *Teaching social skills to youth: A step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques* (2nd edition). Boys Town Press.
- Eisenberg, N. Ve Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon ve N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (Vol. 3, pp. 701–778).Wiley.
- Erten-Sarıkaya, H. (2020). *Okul Öncesi öğretmenleri iletişim becerileri psiko-eğitim programının öğretmenlerin iletişim becerileri ile 5 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Information Age Publishing
- Genç, F. G. (2021). *Annelerin prososyal davranışları ve tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi].Gazi Üniversitesi.
- Glazer, J.I. (1991). *Literature for young children* (3rd ed.). Collier Macmillan.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Göktaş, İ. ve Gülay Ogelman, H. (2016). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1).415-437. <https://doi.org/10.17218/hsbed.31108>
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. ve Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood fifteen years later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162(12);1133-1141.
- İlhan-İldız, G. ve Tezel, D. (2018). Engelli bireylere yönelik tutumlara ilişkin türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 599-609. <https://doi.org/10.21733/ibad.428743>
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (38. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, K. M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaş özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Knafo, A. ve Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42(5), 771–786.
- Koşay, A. (2013). *Çocuk yuvasında ve çocuk evinde kalan korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesi yanında yaşayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kozu, A. ve Elaldı, Ş. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 97, 1-14.
- Köleoğlu, K. (2023). *Geliştirilen sosyal beceri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine, problem davranışlarına ve okula uyumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- MEB Doğubayazıt Rehberlik ve Araştırma Merkezi. (2023). (Erken) okuryazarlık becerilerine ilişkin literatür taraması ve doğubayazıt-diyadin örnekleminde saha araştırması. [https://dogubayazitram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/04/03/768328/dosyalar/2023_0_6/19112001_2022-2023 BilimselAraştırma.pdf?CHK=f544935d9f6347295fef61a9fb79182c](https://dogubayazitram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/04/03/768328/dosyalar/2023_0_6/19112001_2022-2023%20BilimselAraştırma.pdf?CHK=f544935d9f6347295fef61a9fb79182c) adresinden 22.01.2024 yılında erişildi.
- Önal, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Segrin, C. ve Giverts, M. 2003. Methods of social skills training and development. In: *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Greene, J. O. and Bureson, B. R. (eds.), Lawrence Erlbaum Associates Inc., 135-176, New Jersey.

- Spilt, J. L., Bosmans, G. ve Verschuere, K. (2021). Teachers as co-regulators of children's emotions: A descriptive study of teacher-child emotion dialogues in special education. *Research in Developmental Disabilities*, 112, 103894.
- Strayer, J. (1985). *Child rating questionnaire*. Unpublished manuscript, Simon Fraser University.
- Taygur-Altıntaş, T. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(57), 245–261. <https://doi.org/10.9761/JASSS6999>
- Topaloğlu, S. (2023). *Okul öncesi dönemi çocuklarının davranış düzenleme ve sosyal becerilerine ebeveyn davranışlarının etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Weir, K. Stevenson, J. ve Graham, P. (1980). Behavioral deviance and teacher ratings of prosocial behavior. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 19, 68-77.
- Yağmurlu, B. ve Candan-Kodalak, A. (2009). Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi. <https://ais.ku.edu.tr/AR/BSELCUK200934> sosyal gelişim.pdf adresinden 25.01.2024 yılında erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

This study examines the effects of social skills training and family education programs on the prosocial behaviors of preschool children. Prosocial behaviors play a critical role in the healthy development of individuals and society. These behaviors include social skills such as sharing, helping, empathy, cooperation, and responsibility, enabling individuals to establish positive social relationships. Introducing these skills at an early age contributes to children's future social, emotional, and cognitive development. The primary aim of this study is to evaluate the contribution of social skills and family education programs to the development of these behaviors. The research was conducted with 69 children (33 girls, 36 boys) attending an independent preschool in Konya during the 2023-2024 academic year. To compare the effects of the social skills training and family education programs, the children were divided into four groups. The first group received both social skills and family education, the second group received only family education, the third group received only social skills training, and the fourth group, the control group, continued with the standard preschool curriculum. A quasi-experimental pre-test post-test control group design was used in this study. This method is suitable for understanding whether differences in prosocial behaviors arise among the groups. Data were collected using a demographic information form and the Child Prosociality Scale, which assesses prosocial behaviors based on evaluations from parents and teachers. The data were analyzed using SPSS 21 with one-way ANOVA, Scheffe test, and t-tests for paired samples, aiming to determine the effects of the programs on prosocial behaviors across the experimental and control groups. The findings showed that both the social skills training and family education programs significantly increased the prosocial behaviors of children in the experimental groups. When the experimental groups were compared with the control group, a significant difference was observed in favor of the experimental groups. Notably, the group that received both social skills and family education exhibited higher levels of prosocial behavior development compared to the other groups. The family education program focused solely on parents, reinforcing their role modeling for their children. Parents' modeling of positive social behaviors contributed to children's internalization of these behaviors and adaptation to social norms. The results suggest that the combined application of social skills and family education is more effective than applying social skills training or family education alone. This outcome highlights the importance of family involvement in social skills education. A 12-session program was implemented for the children, covering topics such as recognizing and expressing emotions, developing empathy, helping, sharing, cooperation, and responsibility, with each topic addressed in two sessions. The family education program addressed developmental characteristics, cooperative training through play, communication skills, empathy, promoting positive behaviors (such as sharing, cooperation, and helping), reducing negative behaviors (such as aggression and swearing), emotion regulation, and social-emotional development. Through these trainings, parents were informed on how to actively support their children's social development. In the study, prosocial behavior levels were measured by comparing data from the parent and teacher forms. The analysis revealed a significant increase in prosocial behaviors according to the assessments of both parents and teachers for groups receiving both types of training. Teachers particularly noted a higher development in prosocial behaviors among children who received both social skills and family education. Children in the family education program were found to have acquired social skills more effectively and permanently than those who only received social skills training. This finding underscores the importance of family education in reinforcing prosocial behaviors within the

home environment. The results indicate that including family involvement in social skills training supports children's prosocial behavior development. When parents model positive social behaviors, children are more likely to integrate these behaviors into their daily lives. The findings demonstrate that social skills and family education programs can have a lasting impact on the social skills development of children. According to teachers' evaluations, children who received both social skills and family education achieved higher prosocial behavior levels compared to those who received only family education or social skills training alone. This finding may be related to teachers' ability to observe and assess children's social development more objectively, owing to their pedagogical knowledge and experience. In contrast, parent evaluations did not reveal a statistically significant difference among the groups. This difference may stem from parents observing their children in the home environment, where there are fewer peer interactions compared to a classroom setting. The study's results demonstrate that supporting social skills development consistently in both home and school settings is more effective for children's prosocial behavior development. Collaboration between family and school is crucial for fostering social skills. Integrating families into children's social development processes enhances the sustainability and effectiveness of education. In this context, applying social skills and family education programs together provides a holistic approach to supporting children's social skill development. In conclusion, this study shows that both social skills training and family education programs effectively enhance children's prosocial behaviors. Developing children's social skills yields benefits not only for individuals but also for society. Thus, it is recommended that social skills training programs be expanded during the preschool period and that parents actively participate in these processes. Such programs are thought to strengthen family communication, positively affect parent-child relationships, and foster social cohesion.

Ömer Faik Numanzade'nin Ceditçilik Çalışmaları ve Bunun Eğitim Politikasına Etkisi

İkram ÇINAR¹

Öz

Bu çalışmada, 19. yüzyıl Türk Dünyası'nda modernleşme ve aydınlanma hareketi olan Ceditçilik kapsamında Ömer Faik Numanzade'nin rolünün ve görüşlerinin eğitim politikalarına yansımaları incelenmektedir. Numanzade, Osmanlı modernleşmesi ile Ceditçiliği sentezleyerek Kafkasya'da bilimsel eğitimin yaygınlaştırılması, dilin sadeleştirilmesi ve toplumsal dönüşüm için mücadele vermiş bir aydındır. Doküman analizi yöntemiyle yürütülen çalışmada, Numanzade'nin eserleri, eğitim reformları ve siyasi faaliyetleri ele alınmıştır. Numanzade, millî bir eğitim anlayışını savunarak Arap alfabesinin terk edilmesi, Türkçenin bilim ve kültür dili haline getirilmesi, kadın haklarının geliştirilmesi gibi radikal reformlar önermiştir. Ceditçiliği, Batı taklitçiliğine karşı ulusal bir uygarlık projesi olarak görmüş ve dinî yorumları çağdaşlaştırmayı hedeflemiştir. Osmanlı ıslahatçılığından farklı olarak, milliyetçilik ve laiklik temelinde bir toplum inşasına odaklanmıştır. Azerbaycan'ın eğitim sisteminin kuruluşunda etkili olan Numanzade, Sovyet baskısı döneminde tasfiye edilse de fikirleri Türk Dünyası'nın entelektüel mirasını biçimlendirmiştir. Bu çalışma, onun dil birliği, bilimsel eğitim ve kadın özgürleşmesi vurgusunun güncel eğitim politikalarına ışık tuttuğunu ortaya koymaktadır. Numanzade'nin mücadelesi, Türk Devletleri Teşkilatı gibi çağdaş dayanışma girişimlerinde de izlerini sürdürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim politikası, Ceditçilik, Numanzade, Türk modernleşmesi, Kalkınma

Ömer Faik Numanzade's Jadidism Studies and its Effect on Education Policy

Abstract

This study examines the role of Ömer Faik Numanzade (Omar Faig Nemanzadeh) in Jadidism, a modernization and enlightenment movement in the 19th century Turkish world, and the reflections of his views on education policies. Numanzade is an intellectual who synthesized Ottoman modernization and Jadidism and fought for scientific education, language simplification and social transformation in the Caucasus. The research, which was conducted using the document analysis method, examined Numanzade's works, education reforms and political activities. Numanzade defended the concept of national education and proposed radical reforms such as abandoning the Arabic alphabet, making Turkish the language of science and culture, and improving women's rights. He saw Jadidism as a national civilization project against Western imitation and aimed to modernize religious interpretations. Unlike Ottoman reformism, it focused on building a society based on nationalism and secularism. Numanzade, who was influential in the establishment of the education system in Azerbaijan, was liquidated during the Soviet period of oppression, but his ideas shaped the intellectual heritage of the Turkic world. The study reveals that his emphasis on language unity, scientific education and women's liberation shed light on current education policies. Numanzade's struggle continues to leave its mark in contemporary solidarity initiatives such as the Organization of Turkic States.

Keywords: Education policy, Jadidism, Numanzade, Turkish modernization, Development

Atıf İçin / Please Cite As:

Çınar, İ. (2025). Ömer Faik Numanzade'nin ceditçilik çalışmaları ve bunun eğitim politikasına etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 65-80. doi:10.33206/mjss.1714176

Geliş Tarihi / Received Date: 04.06.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 11.08.2025

¹ Doç. Dr. – Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, ikramcinar@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-0645-1895



Giriş

Bu makalede, Türk Dünyası'nın 16. yüzyıldan itibaren yaşadığı duraklama, gerileme ve çöküşün yol açtığı felaketler karşısında gelişen bir tür Türk aydınlanması olan Ceditçilik düşüncesi ile bu hareketin öncülerinden Ömer Faik Numanzade'nin mücadelesi ve eğitim çalışmaları, eğitim politikası bağlamında incelenmiştir. Numanzade, son dönem Osmanlı eğitim ve kültür sisteminin yetiştirdiği bir aydındır. Etkilendiği Osmanlı modernleşme düşüncesini Ceditçilikle birleştirerek ortaya çıkardığı düşünceleri Kafkasya'ya taşımıştır. Ortaya koyduğu mücadele ile Türk Dünyası'nın önde gelen aydınlarından birisi olduğunu göstermiştir. Ancak çalışmaları Türkiye'de az bilinirken Azerbaycan'da da genellikle basın mensubu yönü üzerine odaklanılmıştır.

Eğitim politikası, yetiştirilmek istenen insan modelini elde etmek için izlenen yoldur. Bu yol yasal metinlerde yazılı olsa da eğitim yöneticileri ve öğretmenler bu metinleri yorumlarken sağlam bir zihinsel arka plana ihtiyaç duyar. İçinde bulunulan çağın, toplumun gereksinimlerinin ve kültürel mirasın sürdürülebilirliği için bu zihinsel arka planın doğru biçimde oluşturulmuş olması gerekir. İşte düşünür, yazar ve sanatçıların görüşleri eğitimcilerde gereken zihniyeti oluşturur ve eğitim politikasına dönüşür. Bu görüşler yasal metinleri de inşa eder. Böylece mevzuatın dayanakları ile eğitimcilerin eğitim anlayışları birbirini destekler ve tutarlı bir bütünlük oluşur. Bu makalede Osmanlı Devleti'nde yetişen ve etkisi Kafkasya ve özellikle Azerbaycan'da görülen Ceditçi Ömer Faik Numanzade'nin görüşlerinin eğitim politikalarına katkılarının ne olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada bir düşünür olarak Ömer Faik Numanzade'nin Ceditçilik akımı içindeki mücadelesi ve bunun eğitim politikalarına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada biyografik araştırma ve doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Biyografik araştırma, bir kişinin yaşamını araştırmaya yönelik olan araştırmadır. Bu araştırma yöntemiyle bir kişinin yaşam öyküsü, toplumsal, kültürel, siyasal ve psikolojik bağlamıyla ele alınarak nitel yöntemlerle değerlendirilir (Patton, 2002, s. 116). Doküman inceleme yöntemi ise belirli bir konu, olgu, olay ya da durumu anlamak için ilgili belgelerin sistematik bir biçimde analiz edilmesidir. Araştırmacı, önceden yayımlanmış belgeleri inceleyerek veri toplar ve bunları inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189).

Numanzade'nin yaşadığı dönem (1872-1937) araştırılmış ve bu zemin üzerinde onun çalışmalarının hangi konulara odaklandığı incelenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce Google Scholar, Dergipark, Yök Tez Merkezi, Azerbaycan Milli Kitapxanası gibi akademik veri tabanları ilgili anahtar sözcüklerle taranmıştır. Anahtar sözcük olarak “Ömer Faik Numanzade, Ömər Faiq Nemanzadə, Omar Faig Nemanzadeh, Ceditçilik, Jadidism, eğitim politikaları, Azerbaycan Eğitim Sistemi” anahtar kavramları Türkçe, İngilizce ve Azerbaycan Türkçesi ile taranmıştır. Taramalarda uluslararası dizinler tarafından taranan akademik bilimsel dergilerdeki makaleler öncelikle incelenmiştir. Numanzade tarafından yazılıp yayımlanan hatırat ve kitap türü yayınlar yazarın kitaplığında bulunmaktadır. Dokümanlardan elde edilen veriler konularına göre sınıflandırılarak bulgular başlıklar halinde sunulmuştur. İkinci el kaynaklardan edinilen bulgular başka yayınlardan kontrol edilerek sunulan verilerin güvenilir olması sağlanmıştır. Araştırma sürecinde etik ilkeler göz önünde bulundurulmuş ve yararlanılan kaynaklara atıf yapılarak kaynakçada listelenmiştir.

Bu makalenin planlanmasında, veri analizinde ve raporlaştırılmasındaki tüm süreçlerde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen etik kurallara uyulmuştur. Bu araştırma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Ömer Faik Numanzade

Ömer Faik Numanzade, 1872 yılında o zaman Rusya'nın işgalindeki Ahıska'da dünyaya gelmiştir. İlkokulu Rusça eğitim veren bir okulda tamamlamıştır. Medrese eğitimi için İstanbul'daki Fatih Medresesine gönderilmiş ancak Numanzade bu okuldaki eğitime alışamamış ve bilimsel eğitim yapan parasız yatılı Darüşşafaka Mektebine kaydını yaptırmıştır (1884-1891). Bu okul onun dünya görüşünün oluşmasında önemli etkiler yapmıştır. 19. yüzyılda Türk Dünyası bilim, teknoloji ve kalkınma yönünden dünya sisteminin gerisinde kalmıştı ve durum giderek kötüleşiyordu. Türk aydınları bu çöküşün farkındaydı. Jöntürk ve Cedit hareketindeki aydınlar ile daha başkaları örgütlenerek çareler arıyordu. Bu

ortamda Numanzade'nin vatanseverlik duyguları ve düşünceleri onu siyasallaştırmış ve bu aydınların düşüncelerini yakından izlemeye götürmüştür (Numanzade, 2000; Teyyubova, 2022; Çınar, 2024b).

Numanzade, Osmanlı Devleti'nin kendini toparlaması için köklü değişiklikler yapması gerektiğini savunan Jöntürk (Genç Türkler) hareketindeki aydınların görüşlerini yakından izledi (Numanzade, 2000, s. 37; Kemaloğlu, 2025, s. 12). Osmanlı Devleti'nden ayrıldıktan sonra o sıralarda Rus yönetiminde olan Ahıska'ya döndü. Burada bilimsel bilgilerin öğretildiği Türkçe eğitim yapan bir okul açmak istedi. Çarlık yönetiminin izin vermemesi nedeniyle okulu açamadı. Ancak toplumun kurtuluşunun eğitimle, özellikle bilimsel olan eğitimle olanaklı olduğunu bilmekteydi. Yeni ve bilimsel eğitim veren okullara usûl-i cedîde mektepleri denilmekteydi. Numanzade, toplumu yeni bilgilerle eğitmek amacıyla Azerbaycan'ın çeşitli köy ve şehirlerinde bilimsel okulların açılmasını özendirdi ve öğretmenlik yaptı (Numanzade, 2000, s. 47). Şeki'de usûl-i cedîde mektebinde (1894-1896), Şeki cami mektebinde (1898-1900), Şamahı'da (1900-1902) öğretmenlik yaptı. Ders kitapları yazdı (Sanılı, Ne'manzada ve Axundov, 1930). Halkı eğitmek gerektiğini de düşündü ve gazeteci yazar olarak topluma seslendi.



Fotoğraf 1. Ömer Faik Numanzade (Ömar Faiq Nəmanzadə)

Numanzade; gençliğinde Jöntürk hareketinin sempatizanı, “Molla Nasreddin” gibi önemli bir gazetenin kurucularından biri, tanınmış bir gazeteci ve yazar (Musayeva, 2023), toplum kalkınması için mücadele etmiş bir aydın, Ahıska'da devlet kurucusu (Çınar, 2024a), Azerbaycan'daki katliamları durdurmak için Kafkas İslam Ordusu'nun oluşturulması kararının etkileyicilerinden biri (Keykurun, 1998; Akpınar, 2023; Aşırılı, 2023), demokrat bir politikacı (Eyyubov, 2011, s. 212), diplomat (İshakov ve Chitilov, 2025) ve sadece Azerbaycan'ın değil, Türk Dünyası'nın de önde gelen aydınlarından biridir (Hacılı, 2023). Numanzade, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçen ve bilimsel-teknolojik atılım yapan Avrupa karşısında geride kalan Türk ve İslam dünyasının bu yeni yapıya uyum sağlayarak atılım yapması için mücadele eden öncü aydınlardandır.

Numanzade, Azerbaycan Cumhuriyeti'nin kuruluşunda gerek düşünce adamı gerekse bürokrat olarak önemli görevler yapmıştır. Muradov, devlet başkanı Resulzade'nin Numanzade'nin düşünce ve önerilerine önem ve değer verdiğini belirtir (Muradov, 2021, s. 400-404) Nitekim Numanzade'nin Gürcistan hapishanelerinden kurtarılmasında etkili olmuştur. Numanzade, Resulzade döneminde Azerbaycan'ın kuruluşunda bir üst bürokrat olarak da görev yapmıştır. Azerbaycan Hükümeti'nin 16 Sentyabr (Eylül) 1919'da çıkardığı müfettişlik kanuna dayanarak Mülkiye Başmüfettişi olarak atanmıştır. Numanzade, 23 Sentyabr 1919'da Azerbaycan İçişleri Bakanlığı memurlarına gönderdiği genelgede Mülkiye Başmüfettişi ünvanını kullanmakta ve genç cumhuriyetin sağlam temeller üzerine kurulup gelişmesine katkı sağlamak için görevlileri devlet ciddiyeti ve saygınlığına uygun davranmaya çağırmaktadır (Nemanzade, 2024, s. 366). Numanzade, sadece gazeteci ve aydın değil, aynı zamanda bir devlet adamıdır. O, hem Resulzade hem de Bolşevizm sonrasında Nerimanov zamanında Azerbaycan'a hizmet etmiş, çalışmalarını her iki yönetim tarafından da desteklenmiştir. Numanzade, 1923'ten sonra Azerbaycan eğitim sisteminin kuruluş çalışmalarına da katılmıştır (Ələkbərli, 2021, s. 5).

Numanzade, Sovyetler Birliği'nde “repressiya” olarak bilinen yoğun baskı döneminde (Teğin, 2023) Gürcistan'da ciddiyetsiz bir mahkemede yargılanarak “halk düşmanı olmak” suçlamasıyla 1937'de kurşuna

dizilerek öldürülmüştür. 1953'te yeniden yargılanmış ve masum olduğu belirtilerek aklanmıştır. Mezarının yeri halen bilinmemektedir. Aklanmış olsa da üzerine yapııştırılan "halk düşmanı" etiketi yüzünden Sovyet rejimi süresince Numanzade üzerinde yapılan yayınlar azdır (Hüseynov, 2025). Yine de Muxtar Qasimov 1965 yılında "Molla Nasreddin" dergisi hakkında yaptığı tez vesilesiyle ondan söz etmiştir. Onun dışında Vahidov, Rzayev, Zamanov, Vahapzade, Hüseynov, Qurbanov gibi yazarların çalışmaları yayımlanmıştır (Mirzəyeva, 2023, s. 119). Azerbaycan devlet başkanı İlham Aliyev'in 2022 yılında yayınladığı genelge ile Numanzade'nin doğumunun 150. yıldönümünün etkili biçimde kutlanması duyurusu gereği birçok etkinlik ve yayın yapılmıştır. Bunlardan Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Dilcilik Enstitüsü'nün yayınladığı "Ömər Faiq Nemanzadə və Ana Dilimiz" adlı editörlü kitap ve Çapar dergisinin iki ciltlik "Ömer Faiq Nemanzade özel sayısı" önemli makaleleri toplamıştır. Çınar'ın (2024a, 2024b) Numanzade'nin eğitim anlayışı ve Ahıska Türklerinin haklarını savunması konusundaki yayınları da Numanzade'nin mücadelesinin ortaya konulmasında belirtilmesi gereken çalışmalardır. Bunların yanı sıra Musayeva (2023), Çitil (2023) ve Hüseynov (2025) gibi araştırmacıların yayınları da Numanzade'nin çalışmalarını yeniden gündeme getirmektedir.

Sanayi Devrimi'nin Sonuçları

Türk Dünyası, ilk çağdan orta çağın sonuna kadar süren tarım toplumuna uyum sağladığı gibi bu ekonomik-toplumsal sistemde çok başarılı olmuş, büyük devletler kurarak uygarlığa en üst düzeyde katkıda bulunmuştur. Bu süreçte 8-14. yüzyıllarda bilim ve uygarlığın öncüsü olma rolünü de oynamış, bilimsel gelişme için uygun ortam ve koşullar sağladığı gibi çok sayıda büyük bilgin de yetiştirmiştir. Ancak nedenleri önceden başlamış olmakla birlikte 16. yüzyıldan sonra bilim kültüründe gerileme olmuştur. Bu dönemde Avrupa'da Rönesans, Reform ve Aydınlanma Felsefesi gibi gelişmelerle Avrupa bilim toplumu olmuş ve bilimsel-teknolojik atılım yapmıştır. En gelişmiş Türk Devleti olan Osmanlı Devleti başlangıçta Avrupa'daki bilimsel gelişmeleri izlemeye tenezzül etmemiş, sonra da gelişen ve değişenin ne olduğunu kavrayamamıştır. Yine de Avrupa devletleriyle olan savaşlarda yenilince Avrupa'daki değişmeyi anlamaya çalışmıştır. Öykünme biçiminde başlayan Avrupalılaşıma / Batılılaşma doğrultusunda birçok ıslahat yapmıştır. Avrupa'da olan kurum ve uygulamaları benimseme biçiminde olan bu ıslahatlar toplum tarafından genellikle uygun bulunmamış, karşıt tepkiler gelişmiştir. III. Selim yenilikçiliği canıyla ödemiştir. II. Mahmut'un yenilik çalışmaları da dirençle karşılanmış, ona "Gavur Padişah" denilerek yaptığı ve yapacağı reformlar sekteye uğratılmıştır.

Avrupa'da değişimi başlatan bilimsel eğitimi ve o bilgiyle donanmış kişilerin verimlilikleriydi. Bu birikimdeki insanlar motoru icat etmiş, motor da sanayileşmeyi başlatarak birçok ekonomik ve toplumsal dönüşüme yol açmıştır. İnsan ve hayvan gücüyle üretim yapan atölyelerin yerini motor ile işleyen fabrikaların alması üretim patlamasına, refah artışına ve bolluğa yol açmıştır. İnsanlar köylerden şehirlere akın etmiş, geniş aile dağılıp onun yerini çekirdek aile almış, parlamenter demokrasi kurulmuş, egemenlik krallardan halka geçmiş, kadınlar toplumsal yaşama katılarak erkeklerle eşit haklara sahip olmuşlardır. Buna benzer birçok gelişme, motorun yol açtığı Sanayi Devrimi'nden kaynaklanmıştır. Sanayi Devrimi'nin ortaya çıkardığı bu sürece modernleşme denilmektedir. Türk Dünyası'nın Avrupa'nın bilimsel-teknolojik atağı karşısında gecikmesi modernleşmeyi geç kavramasından kaynaklanmıştır. Yine de Osmanlı Devleti, başta askeri okullar olmak üzere rüştiye ve idadi türü bilimsel/laik eğitim yapan okullar açarak modernleşme sürecine katılmaya çalışmıştır. II. Mahmut dönemi bilimsel eğitim yönünden önemli atılımların başlangıcı olmuştur (Berkes, 2003). Bir yandan bilimsel eğitim yapan okullar, geleneksel dinsel eğitim yapan medreseler ve yabancı ülkeler tarafından açılan misyoner okullarının yetiştirdiği birbiriyle uyumsuz öğrenciler Osmanlı Devleti'nde çatışma konularını ortaya çıkarmıştır. Osmanlı ıslahatçılığı halktan beklediği desteği göremese de Jöntürk hareketi, Anayasacılık ve Meşrutiyetçilik gibi daha sonra Cumhuriyetçiliğe dönüşecek oluşumları geliştirmiştir.

Sanayi Devrimi'nin sonuçları Rusya Müslümanlarını da etkilemiştir. Avrupa'daki gelişmeleri yakından izleyen Kazan Tatarları yeni çağı ve olanaklarını iyi kavramış görünüyordu. Modernleşmenin gereklerini yerine getirerek, Rusya'nın ileri toplumlarından biri oldular. Böylece hem Rusya'nın hem de Türk Dünyası'nın lokomotifine haline geldiler. Millî uyanış ve Ceditçilik hareketi de Türk Dünyası'na buradan yayıldı (Kasimov, 2009; Andican, 2003; Rüstəmov, 2015, s. 588; Gaspralı, 2016).

Cedit Hareketi

Osmanlı devlet bürokrasisi, Avrupa'daki gelişmeleri toplumun bir kısmının isteksizliğine karşın ülkeye yerleştirmeye çalışmış ve bu çabalar devlet yıkılıncaya kadar sürmüştür. Başarılı olup olmadığı tartışmasına girmeden şunu söylemek olanaklıdır: Yapılan ıslahatlar yıkılışı önleyemese de hem devleti güçlendirmiş

hem de Türk Dünyası'ndaki yenilikçilik düşüncesini harekete geçirmiş ve cesaret vermiştir. Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran insanların ıslahat döneminde açılan bilimsel eğitim yapan rüştiye ve idadilerde yetişmesi de Osmanlı ıslahatçılığının eseridir. Bu yazının konusu olan Numanzade de bu okullardan biri olan Darüşşafaka Mektebi'nde yetişmiştir.

Türk Dünyası'ndaki gerilemeden rahatsız olan aydınların bir kısmı Rusya Müslümanları arasındaydı. Tataristan-Kazan ve Kırım medreselerindeki müderrisler Müslümanlar yerinde sayarken etraftaki diğer toplumların gelişmelerini ibretle izliyor ve çare arıyorlardı. Osmanlı Devleti'nin 19. yüzyıldaki ıslahatlarından aldıkları ilhamla Ceditçilik (yenilikçilik) düşüncesini geliştirdiler ve savundular. Bu müderrisler arasında Abdünnasır Kursavi (1776-1812), Şihabeddin Mercani (1818-1889), Damolla İkrâm (1847-1925), Damolla Alimcan Barudi (1857-1921) ve Rızaeddin Fahreddin (1859-1936) gibi aydınların adı öne çıkmıştır. Ceditçilik düşüncesini bir toplumsal dönüşüm hareketine dönüştüren ise Kırımlı gazeteci yazar İsmail Gaspıralı olmuştur (Yuzeyev, 2004; Bozkurt, 2004). İsmail Bey, "Tercüman" gazetesi ile Ceditçilik düşüncesinin bütün Türk Dünyası'nda yaygınlaşmasını sağlamıştır.

Ceditçilik hareketi ile Osmanlı ıslahatçılığının benzerlik ve farklılıkları vardır. Benzerliği Türk ve Müslüman toplumların çağın ilerleyişine uyum sağlayamayıp geride kaldıklarını kabul etmeleri ama buna teslim olmayışlarıdır. İster ıslahatçılık isterse Ceditçilik olsun, her iki akım da "Sömürgeleşmemek için ne yapmalıyız?" sorusuna yanıt aramıştır. Yanıtı da bulmuşlardır: Bilim toplumu olmak, bilimsel-teknolojik atılım yapmak, yeni yöntemlerle üretim yapmak. Her iki yenileşme düşüncesi de toplumsal kalkınmayı amaçlamış ve bunun için eğitimi temel araç olarak görmüştür.

Farkları da belirgindir. Osmanlı ıslahatçılığı Batılılaşmak, Avrupaileşmek gibi bir düşünce ve eylem içindedir. Avrupa'ya benzemek için ona öykünmek (taklit etmek) anlayışı egemendir. Bu anlayışın kısmen anlaşılabilir bir gerekçesi vardır. Bir işin nasıl yapıldığını bilmeyenler onu taklit ederek öğrenirler. Ancak bunun süreklileşmemesi gerekir (Çınar, 2014). Batıcılığın süreklileşmesi bir tür gönüllü sömürgeleşmeye dönüşebilir² Osmanlı ıslahatçılığının öykünmecilik niteliği Türklük ve Müslümanlık bilincindeki kitleleri rahatsız etmiş, "Frenk mukallitliği" eleştirileriyle karşılaşmıştır. Bu eleştirilerin hepsi haksız sayılamaz. Öykünmecilik konusunda Ziya Gökalp'ın haklı eleştirileri vardır. Gökalp, kozmopolit eğitim yerine millî eğitimi savunuyordu. Ona göre eğitimde en büyük sorun eğitimin millî olmamasıydı. Ulusal vicdanı oluşturmak ve kişilikli yurttaş yetiştirmek için millî eğitim en büyük beklentiydi. "Başka milletlerde en seciyeli ve en ahlaklı kimseler tahsilde en ziyade ileri gitmiş fertler arasından çıktığı halde bizde ekseriyetle bunun aksi vaki oluyor. Türkiye'de vatan için en muzır adamlar medrese yahut mektepten nasip alanlardır." (Gökalp, 1964, s. 108). Gökalp, Durkheim'den olduğu kadar Azerbaycanlı düşünür Hüseyinzade Ali Turan'dan da etkilenmiştir (Uca, 2017, s. 128). Ceditçi akımdan gelmesi bile ulus-devlet ve milliyetçilik düşüncesine erişmiş bir düşünürdür. Cumhuriyet döneminde eğitim alanında gerçekleştirilen birçok reformun hayata geçirilmesinde Gökalp'ın millî kültürü esas alan fikirlerinin etkisi büyük olmuştur (Kartal, 2024, s. 221). Buna karşın, Osmanlı ıslahatçılarından bir kısmı (Osmanlıcı, Batıcı, İslamcı kesimler) 1920'lerde bile hâlâ millet ve milliyetçilik düşüncesine erişememiştir. Öte yandan Ceditçiler ise erken zamanlarda ulus-devlet ve milliyetçilik düşüncesine erişmiş (örneğin Akçura'nın Üç Tarz-ı Siyaset makalesi) ve "Dilde, işte, fikirde birlik!" düşüncesini ilke edinmişlerdi.

Geri kalmışlıktan kurtulmak ve Avrupa'nın bilimsel-teknolojik atağına karşılık vermek için toplumsal kalkınma konusunda Ceditçiler Osmanlı Batıcılarından ayrılır. Ceditçiler "Batıdan bilimi öğrenelim, kültürü kalsın." gibi bir anlayış içinde değildir. Onlar Batı'dan ayıklanmış bilgi ve beceri edinilmesine gerek olmadığı görüşündedirler. Avrupa'nın ilerleyişini çözmüşlerdir: Türk toplumlarının bilimsel bilgiyi öncelemesi ve kullandığı bütün geleneksel iş yapma ve üretim yöntemlerini gözden geçirip olabildiğince yeni ve bilimsel yöntemler (usul-i cedide) kullanmasını öneriyorlardı. Ceditçiler, Avrupa'ya benzemek değil, onlara karşı yeni ve ulusal bir uygarlık tasarımıyla çıkmak gerektiğini savunuyordu. Ceditçi düşünceler Kırım'da İsmail Gaspıralı'nın "Tercüman" gazetesiyle, Kafkasya'da da Numanzade ve Mehmetquluzade'nin birlikte çıkardığı "Molla Nasreddin" dergisiyle topluma aktarılıyordu.

Ceditçilerin Programı ve Karşıtları

Ceditçilik, devrimci bir harekettir. Ceditçiler, yüzlerce yıldır süren ama koşullar değiştiği için artık kullanılamayan, sırf geçmişten geldiği ve daha iyisinin bilinmediği için sürdürülen, işlevsiz geleneksel

² Osmanlı Devleti zamanında gönüllü sömürgeleşme (self colonization) özellikle mekteplerde yaygınlaşmıştı. Türk ve Müslüman olmaktan utanan Avrupa hayranlarının sayısı az değildi. Bu bir tür mankurtlaşmadır. Atatürk, 1924'te Samsun'da öğretmenlerle yaptığı konuşmada bu sorundan söz eder. Tevhidi tedrisat düzenlemesinde medreselerle birlikte o tür mektepler de kapatıldı.

yöntemlerden kurtulmak ve toplumu da kurtararak, onların yerine yeni, bilimsel bilgiye dayalı ve kullanışlı yöntemleri topluma kazandırmayı hedeflemekteydi. Bunu yaparken Ceditçilerin karşısında belirgin iki kesim vardı: Var olan köhne durumdan yararlandıkları ve yeni olanın neler getireceğini bilmediği için eldekini koruma mücadelesi veren kadimciler ve yönettiği Müslüman toplumların aydınlanmasına kuşkuyla bakan gayrimüslim devletler (Çarlık Rusya'sı ve Çin gibi) vardı. Bunların yanında bir de yüzlerce yıldır cahil bırakılmış büyük kitleler bulunuyordu. Bu kitleler, sonuçları henüz belirsiz olan yeniyi benimsemek yerine bilineni tercih ediyor ve genellikle ceditçilerin karşıtlarına destek veriyordu. Ceditçilerin bu engelleri aşması gerekiyordu.

Ceditçiliği bir kültürel değişim hareketine dönüştüren İsmail Gaspıralı, Ceditçilik karşıtlarıyla tartışmamaya ve sürtüşmemeye gayret etmiş, çatışmama politikası izlemiştir. Onlarla çatışmaya ayıracağı enerjiyi önerdiği yeni yaklaşım ve yöntemleri uygulamaya ve tanıtmaya harcamıştır. Yenilikçi sonuçlar birçok kesimi memnun etmiş ve özellikle Kadimcilik kendiliğinden sönmüştür. Çarlık Rusya'sında yaşayan İsmail Gaspıralı'nın Çarlık yönetimini tedirgin edecek çıkışları olmamış, mücadelesinin ayrılıkçı bir hareket değil, Müslüman toplumu çağdaşlaştırmak olduğuna yönetimi ikna etmiştir. Bu ikna etme başarısı Bolşevik Devrimi'nden sonra da devam etmiş, ilk on yılda İsmail Gaspıralı ölüm yıldönümlerinde anılmıştır.

Ceditçilerin hepsi kadimcilere karşı İsmail Gaspıralı'nın izlediği çatışmama taktiğini izleyememiştir. Örneğin, Ömer Faik Numanzade, irtica ile çatışmak zorunda kalmıştır. Bu çatışmada uzlaşmak gibi bir yol da izlememiş; tam tersine kadimcilerin üzerlerine gitmiştir (Mehdiyeva, 2023, s. 42; Çınar, 2024b, s. 281). Eyyubov (2011, s. 209), Numanzade'nin, şark fanatizmine ve despotizmine karşı kararlı bir mücadele yürüttüğünü belirterek "O, maarifçi H. Zerdabi'nin ilmi görüşlerinden ve eski dünyaya karşı çatışma yöntemlerinden hayli yararlanmıştı." demektedir.

Ceditçiler, toplumu içinde yaşanan çağa uygun hale getirmek için yolda engelleri kaldırmakla uğraştılar. Bu engeller çeşitli kurumların artık çağdışı kalmış görüşlerinin muasırlaştırılması (güncellenmesi) önündeki engellerdi. Bu engeller cehaletten kaynaklanmakla birlikte, bu cehaletin din kılıfı kullanması yüzünden düzeltilmesi zor olan engellerdi. Zira, cehaleti gidermekle uğraşırken takdir görmek bir yana, bazıları bunu dine saygısızlık olarak anlamakta ve anlatmaktaydı. Sıradan bir okuma yazma öğretimi yöntemini sorgulamak ve değiştirip yerine daha uygun olanını tanıtmak bile direnişle karşılaşılıyordu. Ceditçilerin işi çok zordu.

Bütün güçlülere karşı Ceditçilik düşüncesi, 1880-1920 yılları arasında Türk Dünyası'nda en etkin ve güçlü siyasal akım ve kalkınma programı olmuştur. Ceditçilik, Türk Dünyası'nı dönüştürmüş, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda da etkili olmuştur.

Numanzade'nin Ceditçiliği

Numanzade, Ceditçi bir ideolog olarak düşünülebilir mi? Hayalini kurduğu kapsamlı toplumsal yapı, bunun tanıtımı için ortaya koyduğu program niteliğindeki görüşler ve onları uygulama ile somutlaştırması, inandığı gelecek güzel günler için kitleleri ikna etmesi onu bir ideolog olarak ele almayı gerektirir. Bu ideolog aynı zamanda çağının ilerici düşünürlerinin benimsediği Ceditçilik düşüncesinin de paydaşlarından biridir.

Numanzade, demokratik cumhuriyet ilkelerine göre işleyen bir toplum düzeni peşinde olmuştur. Ona göre Rusya ve Osmanlı devlet yönetimlerindeki mutlak monarşi düzeni keyfi yönetime yol açmaktadır ve böyle bir devlet, millet için büyük bir leke anlamına gelmektedir (Eyyubov, 2011).

Numanzade, artık köhnemiş toplumsal yapının yerini daha işlevsel olanın alması için birçok konuda mücadele etmiştir. Toplumun bilim toplumu olması, bilimsel eğitimin yaygınlaştırılması, alfabenin değişmesi, dilin sadeleştirilerek halkın konuştuğu Türkçenin benimsenmesi, kadınlara insan olmaktan kaynaklanan haklarının geri verilmesi, dinî inançlara eklenmiş hurafe ve rivayetleri ayıklayarak inancın akılla temellendirilmesi gibi konularda topluma eğitici önderlik rolü oynamıştır. Bunlar aynı zamanda Numanzade ceditçiliğinin belirgin yönleridir. Numanzade, Ceditçilik bakımından çok yönlü mücadele içindedir ancak bunların içinde özellikle göze çarpanlar aşağıda başlıklar halinde toplanmıştır.

Uluslaşmak ve Millî Eğitim

Sanayi Devrimi'nin tetiklediği ırkçılık düşüncesi, toplumların genellikle ümmet biçimli örgütlenmelerini ortadan kaldırmıştır. Bu süreçte ırkçılık ve mezhepçilik gibi ideolojiler yükselmişse de yol açtığı olumsuz sonuçlar hümanist düşünceye zemin açmıştır. Irkçılığı önlemek ve toplumu bütünleştirmek için milliyetçilik; din ve mezhep ayrımcılığını önlemek için de laiklik hukuk sistemlerine girmiş, toplumsal

zemin milliyetçilik ve laikle temellendirilmiştir. Böylece demokratik ve laik ulus devlet sistemi ortaya çıkmıştır. Ceditçiler bunu görmüş ve doğru çözümlenmiştir. Yusuf Akçura'nın "Üç Tarz-ı Siyaset" adlı küçük kitabı bunun tartışıldığı bir bildirgedir. Yayınlandıktan sonra Türk düşünce yaşamında çok etkili olmuştur. Bu kitapta Türkiye Cumhuriyeti'nin demokratik, laik bir ulus devlet olarak kurulmasında etkisi olan düşünceler dile getirilmiştir. Bu düşüncelerin doğal sonucu Türkiye'nin ümmetçi değil ulus temelli, laik bir ülke olması gereği idi. Ulus devlet, içinde çeşitli kavim ve mezhepler olsa da herkesi eşit yurttaşlar olarak gören ve tek millet düşüncesine dayalı bir sistemdir. Dünyanın neredeyse tüm ülkeleri küçük farklılıklarına karşın ulus devlet modelindedir. Düzen bu olunca, eğitimin de millî olması, milletin gereksinimlerini karşılaması ve kültürel kalıtın aktarılmasına dayanması gerekiyordu. Ceditçiler, Gaspıralı örneğinde olduğu gibi, bunun programını da yaptılar (Gaspıralı, 2022).

Numanzade, ırkçı ve ümmetçi değil; milliyetçi bir düşünürdür. "Asâr-ı Neşr-e Davet" (Nemanzade, 1905), "Milletperestlik zamanıdır" (Nemanzade, 1906), "Millileşmek 1, 2, 3" (Nemanzade, 1919), "Mən kiməm?" (Nemanzade, 2012) başlıklı yazıları başta olmak üzere bütün yazılarında millicilik, demokratlık, laiklik ve devrimcilik düşüncelerinin özellikleri görülür. Mehdiyeva (2023, s. 44), Numanzade'nin milliyetçiliğinin halkçılık anlamında ele alınması gerektiği görüşündedir: "Her iki sözün anlamı halkını çok seven, halkın yararına iş gören demektir." Bu düşünceleri onu eğitimi de millî açıdan ele almaya götürmüştür. Numanzade, milletin tarihi ve kültürel özelliklerine dayalı bir eğitimi savunmuştur (Çınar, 2023).

Numanzade, toplumsal bilincin uyanması için gayret eden öncü aydınlardan biridir. Uyanışı sağlamak için Tiflis'te Gayret matbaasını satın almış ve oradan yayın yapmıştır. Matbaaya "Gayret" adını vermesi de vatanın millettten gayret beklediğini vurgulamaktadır. Herkes okuyabilsin diye matbaada bastığı kitapları ücretsiz ya da çok ucuza sattırır. Gayret matbaasının amacını 1906'da "İrşad" gazetesinde (sayı 209) "Devet ve Tevegge" başlıklı yazısında şöyle yazıyordu: "Kim bu kutsal amaca iştirak edip millete bir hizmette bulunmak isterse, bizim köylerde, fakir halkın ağır yaşam koşullarından, istibdad idaresinin zararlarından, çağımızın ihtiyaç duyduğu meseleleri yazıp Molla Nasreddin'e veya Gayret matbaasına göndersin." Yazının devamında yazı ve kitapların çok ucuza veya bedelsiz basılıp şahsa teslim edileceğini yazmaktadır. Uyanış gayretinin örneğini de kendisi göstermektedir.

Osmanlı Devleti'nde yetişmiş bir Kafkasya aydını olan Numanzade, 1906'da "İrşad" gazetesindeki "Milletperestlik Zamanıdır" başlıklı yazısında, Türk toplumunun geri kalması ve kültürel bozulmanın nedenlerinden birini de Rus işgalinin yol açtığı tahribata bağlar. "İstiladan sonra ahlakımızın bozulması, güzel millî âdetlerimizi yâdımızdan çıkarmamız, millî maarifimizi, kadim tahsilimizi terk edip, daha doğrusu terke mecbur olup yenilerden de bihaber olur, ortada maymun gibi kaldığımızı bakıp ecdadımıza hamiyet ve gayretsizlik gibi sıfatlar yakıştırmak insafsızlık olur." (Nemanzade, 2006, s. 131). Bundan kurtuluşu ise millî kültüre dayalı bilimsel bir eğitimde görür. Numanzade, eğitimi de dar anlamda ve sadece okulda edinilen bir nitelik olarak görmez; içine kültür politikalarını ve basını da alan toplumsal bir uyanış ve kalkınma eylemi olarak görür. Bu "maariflenme"³ sürecinde din adamlarının desteğini almak istese de zamanla umudu kırılır.

Numanzade, dinsel kimlikle ulusal kimliği birbirinden ayırmaktadır. 1917'de "Kardaş Kömeği" dergisinde yazdığı "Ben Kimim?" [Mən Kiməm?] başlıklı makalesinde dinî kimliğin sonradan edinilen bir nitelik olduğu halde Türklüğün daha eski ve asıl kimlik olduğunu belirler. Bu görüşünü "Şilikten, Sünnilikten, Babilikten evvel sen Türk idin. Şimdi de Türk'sün ve bundan sonra da Türk olarak kalacaksın." diyerek temellendirir.

Bilgiyi Bilimselleştirme ve Bilim Toplumu Olma

İnsanlar karşılaştığı sorunları çözerken kullandıkları bilgi, batıl inanç ya da mitolojik bilgi kırıntılarıysa ve bu tür rivayet ve hurafelere dayanarak karar veriyorsa, verdikleri kararın isabet derecesi çok zayıf olacaktır. Sıradan insanlar bir yana, kurum ve kuruluşlardaki etkili ve yetkili kişiler de akla, deneye ve bilimsel kanıta dayalı bilgiyle karar vermiyorsa o toplumun etkisizleşmesi kaçınılmazdır. Oysa, uygarlık

³ Sözcükler tarih içinde anlam değişikliğine uğrayabilir. Maarif sözcüğü de öyledir. Medresede verilen ve artık makbul sayılmayan "terbiye" yerine "maarif" sözcüğü tedavüle girmiştir. Maarif sözcüğünün II. Mahmut ıslahatları sonrasında yeni anlamıyla dolaşıma girmesini tarihçi Niyazi Berkes (2003: 179) şöyle açıklar: "İlim" sözcüğü "bilim" anlamını sonradan kazanmıştı. Öncesinde "ilim" *nakil* ve *akıl* yollarıyla yani Kitap ve Sünnet'ten gelen, *kıyas* ve *icmâ* ile yorumlanarak geliştirilen şeriat bilgisi demektir. Bu bilgiye sahip olana "âlim" denirdi. II. Mahmut zamanında yeni bilgi ve teknikler için ilim yerine fen terimi kullanılmaya başlandı.(...) "Maarif", sonradan "eğitim" anlamına gelmişse de o zaman geleneksel medrese "ilm"ine karşılık yeni ve bilinmeyen bilgilerle tanışma hatta "aydınlanma" anlamına geliyordu. Bu terimin ardından münevver (aydın) terimi çıktı.

tarihi, bilimsel teknolojik gelişme gösteren toplumların gelişip refah içinde yaşadığını göstermiştir. Bunu oluşturmak ve sürdürmek ise eğitimle olan bir işlemdir. O halde eğitim kalkınma için yapılır. Ancak bu eğitimin ezberci-skolastik eğitim değil, bilimsel bilgi üretmeyi önceleyen bir eğitim olması gerekir. 19. yüzyılın sonunda Türk Dünyası; genel olarak uygarlık yarışında geri kalmış, yaptığı savaşları hep kaybeden ve sürekli işgallere uğrayan, bununla kalmayıp katliamlara maruz kalan bir dünyadır. Bunun altında yatan sorun çağdaş bilimsel bilgidir. Eğitim sisteminin dayandığı medrese bilimden kopmuş ve içinde yer aldığı toplumu da bilimsiz bırakmıştır.

Bu durumu fark eden Osmanlı Devleti yöneticileri birçok ıslahat yapmış, Batılılaşarak durumu düzeltebileceğini düşünmüştür. Bunda bir noktaya kadar başarı da elde etmişlerdir. Ancak toplumsal tepkiler de ortaya çıkmıştır. Yine de Namık Kemal ve Midhat Paşa gibi aydınların ıstıttığı yol 20. yüzyılın başında Ziya Gökalp, Yusuf Akçura gibi düşünürleri ortaya çıkarmıştır. Bu düşünürlerin biri de eğitimini Osmanlı bilimsel okullarında tamamlayan Numanzade'dir.

Numanzade'nin bilimsel bilginin önceliğini savunan birçok yazısı olmakla birlikte Ahund Ebuturab'ın "Bize hangi ilimler lazımdır?" başlıklı yazısında ileri sürdüğü görüşlere karşı yazdığı yazı ve "Işığımız sönmeyecektir" başlıklı yazıları hemen dikkati çekmektedir.

"Açık Söz" gazetesinde 1916'da yazdığı "Işığımız Sönmeyecektir" yazısında, "Bir zamanlar İbn-i Sinalar, Farabiler, Cevheriler, Uluğ Beyler, Celaleddin Rumiler, Alishir Nevailer, Fuzuliler ve daha niceleri gibi Türk oğlu Türk âlimler yetiştiren bir milletin ışığı sönmeyecektir." demektedir. Bu yazısında bilimin Batı'dan alınması gerekmediğini, geçmişteki başarıların kimseyi taklit etmeden, çağın gereklerine uygun yöntemlerle yeniden gerçekleştirilebileceğini söylemektedir (Numanzade, 2006, s. 220; Əsgərzadə və Həşimzadə, 2022).

Numanzade, toplumun gözlenen kültürel durumunu şöyle betimlemektedir: "Bütün düşüncelerin din etrafında oluştuğu, bütün tartışmaların Şiilik-Sünnilik üzerine olduğu, bütün konuşmaların müminlik-kâfirlik hakkında yapıldığı, bütün ümit ve kaygıların cennet ve cehennem etrafında döndüğü, hülâsa her şeyin "eski" üzerine kurulduğu bir zamanda bir memlekette..." (Numanzade, 2000, s. 52) ilerleme olmaz! Bu zihinsel daralmanın bilgiyi bilimselleştirmekle, bilimsel bilgi edinip kullanmakla kısır döngünün aşılabileceğini önermektedir.

Eğitimin yaygınlaştırılması ve bütün toplumun bilimsel eğitimden geçirilmesi gerekmiştir. Bu ise halkın dilinin bilim kültür ve eğitim dili olmasını gerekli kılmıştır. Böylece dilde sadeleşme, alfabenin değiştirilmesi gibi devrimci çalışmaları yapmaya zorlamıştır.

Milletin Dilini Bilim, Kültür ve Devlet Dili Yapma

Ceditçiler, Türk modernleşmesi için birçok görüş ve düşünce geliştirmiş, proje üretmişlerdir. Bunlara uygulanabilmesi için halka anlatılması ve desteğinin alınması gerekiyordu. Burada karşılaşılan sorun dil ile ilgiliydi. Halk, Türkçe konuşuyordu ama aydınların konuştuğu yapay dili anlamıyordu. Olması gereken, aydınların halkın dilini konuşma ve yazı dili haline getirmesiydi. Bu sorun ceditçileri dil ve alfabe sorunuyla ilgilenmek zorunda bırakmıştır. Selçuklu ve Osmanlı Devletlerinde bilim ve din dilinin Arapça oluşu, bu dilin yanına Farsçayı da alarak Türk devletlerinin ortak bilim, sanat ve devlet dilini etkilemiş, Osmanlı Türkçesi adı verilen yapay bir dili ortaya çıkarmıştı. Bu dili ne Türkler ne Araplar ne de Farslar anlayabiliyordu. Aydın ve bürokratların kendi aralarında konuştukları bir dildi (Levend, 2011). Halk bu dili yüzlerce yıldır öğrenmediğine göre kısa sürede öğrenmesi de mümkün değildi. Bürokrasi ve aydınların halkın dilini yani Türkçeyi konuşması gerekiyordu. Konu o denli kapsamlıydı ki çözümü de zaman almıştı. Etki ve tartışmaları halen sürmektedir.

Gaspıralı ceditçiliği, halkın anlayacağı dilin nasıl olması gerektiğini tartışırken, en gelişmiş edebiyatın Osmanlı Türklerinde olmasına rağmen kullandıkları dilin millî dil olmadığı saptamasını yapar (Gaspıralı, 2021, s. 28-29). Bununla birlikte Gaspıralı, İstanbul halkının konuştuğu Türkçeyi milletleşme süreci içinde bütün Türk Dünyası'nın edebî dili haline getirmeye karar vermiştir (Akpınar, 2022, s. 16).

Dil sorunu sadece halkın konuştuğu sade Türkçeyi benimseme konusu da değildi. Çünkü Türkçenin yabancı sözcüklerce istila edilip kirletilmesi, büyük ölçüde kullanılan Arap alfabesinin Türkçeye uygun olmamasından kaynaklanıyordu. Örneğin "öldü" sözcüğünü o alfabe ile yazmak ve doğru okumak mümkün olmadığı için Arapçadan "vefat" sözcüğü dilimize girdi, çünkü ancak Arap harfleriyle onu doğru yazmak ve okumak mümkündü. Kısacası harflerin de değiştirilmesi gerekiyordu.

Dil ve alfabe sorunu konusunda Numanzade de birçok yazı yazarak sorunu ortaya koymuş, bunun nasıl çözümlenebileceğini açıklamıştır. O, önce dil sevgisini dile getiriyordu. 1915 yılında “Yeni İkbâl” gazetesinde şöyle yazmıştı: “Milletimizi sevmek için en önce dilimizi sevmeliyiz. Hem de öyle bir aşkla sevmeliyiz ki, hiçbir şey ona engel olamasın. Muhabbetimizin en üst katına dil muhabbetini çıkarmalıyız. Dilimizi sevmek hepimizin en mukaddes borcu olmalıdır.” (Akt. Mehdiyeva, 2023) Arap harflerini kullanmak ve bu kullanımdan kaynaklı olarak Türkçeye yabancı dillerden geçen gramer kuralları ve sözcüklerden kurtulmak gerektiğini toplum kalkınması için gerekli gördüğünü anlatmıştır.

Numanzade, 1909’da “Terakki” gazetesinde yazdığı yazısında, geçmişteki hatalardan ötürü dilimize giren yabancı sözcükler yüzünden bilginin topluma nüfuz edemeyişini şöyle açıklar: “Yazıklar olsun ki, dilimizin yarısını Arap ve Fars sözleri ile doldurup bizi dilsiz ve bedbaht etmişler. İlim ve marifetin toplum arasında yayılmasına büyük engel olmuştur.” (Nemanzade, 2006, s. 171) “Alim görünmek” gibi bir hatanın yapıldığını şöyle örneklendirir: Mesela: Tanrı, ana, ata, kardaş, yoldaş, çörek, su, tuz, ot, gök, yer, ev, eşik, sevgi, istemek, yeşil, kırmızı... gibi üç dört yaşındaki balalarımızın bildiği binlerce Türk sözünü bırakıp yerine “Hakkı-teala, peder, mader, refik, hemşire, pak, maşir, sema, zemin, astane, muhabbet, sebz, xüze, sürx sözlerini kullanıp yazıyor, bundan saygınlık güman ediyoruz.” (Nemanzade, 2006, s. 171). Numanzade, dilimize giren tüm yabancı sözcüklere karşı değildi. Türkçe karşılığı olduğu halde dilimize giren ve gereksizce, özenti nedeniyle kullanılanların dili ve dilin mantığını bozduğunu savunuyordu. Bir Türk’ün doğru bir cümle yazabilmesi için Arap ve Fars gramerini de bilmesi gerektiğini acı biçimde dile getiriyor ve bunun hem ulusal onur düşüncesine aykırılığını hem de okuma yazmayı zorlaştırdığını anlatıyordu. Numanzade (2006, s. 31), 1904’te “Şarki Rus” gazetesindeki yazdığı “Dilimiz İmlamız” başlıklı yazısında, yazı dilinin işlevselliğini öne çıkarır. Halk için yazılan kitap ve gazetelerin anlaşılması isteniyorsa gereksiz Arapça ve Farsça sözcük ve yazım kalıplarını bırakmak gerektiğini dile getirir.

Numanzade, yazarların yazılarını avam (halk) için değil has (üst sınıf) için yazdığını belirtip “Millete hâkim olan has değil avamın düşüncesidir. Onlara erişmeye çalışmalıyız.” der. Millete hizmet etmek isteyenler çoğunluğun dili ile yazmalı, bu dille alay edilmemeli, Arap ve Fars sözcükleri ile doldurulmuş metinleri de edebiyat sayıp gurur duyulmamalı düşüncesindedir (Nemanzade, 2006, s. 173).

Numanzade, Türk Dünyası’nın dayanışması gerektiği görüşünü de savunur. Bunun yolunun dil birliğinden geçtiğinin de farkındadır. Türk lehçeleri arasındaki küçük farklılıkların abartılmaması gerektiği görüşündedir. Türk lehçelerinin diyalekt düzeyinde öğrenilmesi gerektiğini savunur (Hacıyeva, 2008, s. 302).

“Millileşmek” başlıklı 1919 tarihli makalesinde Türkçenin önemini “Fransızca Batı’da ne ise Yakın Doğu’da da Türkçe odur.” diyerek belirtirken Türkçenin engelini sorgulamaya devam eder ve şu sonuca ulaşır: “Türkçenin basındaki zayıflığı Türkçenin özünde, onun eksik ve kabalığında değil, başına bela ettiği elifbasındadır. Doğrudan da Türkçemize konuşma ve ahengini olduğu gibi göstermeye, yazmaya asla yaramayan Arap elifbasını kabul ettikten sonra öz varlığını, öz istiklalini yitirmiş ve bugüne kadar Araplığa esir olarak hakirane ömür sürmüştür.” (Nemanzade, 2006, s. 247). Aynı yazının sonunda çözüm olarak da toplumsal bir devrim ile “Arap elifbası”ndan kurtulup uygun bir elifba kabul ederse Türkçenin kendi doğasına kavuşarak bağımsızlığını elde edebileceğini savunur. Bu önerisi bütün Türk lehçelerinden temsilcilerin katıldığı 26 Şubat-5 Mart 1926 tarihlerinde toplanan Bakü Türkoloji Kurultayı’nda gerçekleşecektir. Türk Dünyası bu kurultayda Latin alfabesine geçme kararı almıştır (Həsənlı, 1999; Ahmedova, 2021; Aydoğan, 2024). Türkiye 1 Kasım 1928’de, Azerbaycan 1 Ocak 1929’da Latin harflerine geçme kararı almışlardır.⁴ Azerbaycan’da Latin alfabesi üzerine çalışan komisyonda Numanzade’nin yeğeni Ahmet Pepinov’un bulunması da anlamlıdır (İbrahimov, 2024, s. 26). Numanzade’nin sadece görüş belirtmekle yetinmediği düşünülebilir.

Kadınlara İnsani Haklarını Geri Vermek

Toplumsal genel üretim teknolojisi, yaşam biçiminin büyük ölçüde belirleyicisidir. Tarım toplumu ya da sanayi toplumunda yaşamak toplumlarında aileden yerleşim birimlerine, değerler sisteminden yönetim sistemine ve cinsiyetler arası ilişkilere kadar birçok insani durumu etkiler. Tarım toplumunda geniş aileyle yaşamak bir zorunluluk iken sanayi toplumunda bu zorunluluk ortadan kalktığı gibi geniş aile bir sorun haline gelmiş ve çekirdek aile ortaya çıkmıştır. Çünkü tarım toplumunda köy yerleşimi ve insan emeğine

⁴ Azerbaycan ve SSCB içindeki Türk Dünyası Latin harflerini benimsese de 1939’da SSCB bunu engellemiş ve Kiril harflerine geçmelerini sağlamıştır. Her Türk lehçesi için ayrı Kiril harfleri düzenlemiştir. Bu işlem, Rusya’nın Türkiye ile Türk Dünyası’nın arasına yazılı iletişim engeli koymasına anlamına gelir.

dayalı üretim yapılırken sanayi toplumunda şehir ortaya çıkmıştır. Şehirde özellikle apartman yaşamının sürdüğü yerlerde birkaç kuşağın bir arada yaşadığı geniş aileyi sürdürmek zordur; gerek de yoktur. Böylece çekirdek aile ortaya çıkmıştır. Bu durum sanayi toplumunun bir sonucudur.

Sanayi toplumunun bir sonucu da cinsiyet rollerini ve cinsiyetler arası ilişkileri yeniden tanımlamak olmuştur. Tarım toplumunda nüfusun büyük çoğunluğu köylerde yaşardı. Köydeki iş bölümünde ağırlıklı olarak adamlar tarla ve bostanlarda çalışır, hayvancılıkla uğraşırken kadınlar ev merkezli bir yaşam sürdürür, çocuk bakımı ve yemek, ağartı yapımı gibi işlerle uğraşırdı. Bu yaşama biçimi adamları öne çıkaran, güçlü kılan nitelikler taşıyordu. Bunun sonucunda adam egemenliğine dayalı bir düzen kurulmuştu. Bu durum o koşulların doğal sonucuydu ve yanlış değildi: öyle gerekiyordu (Çınar, 2024c).

Sanayi Devrimi'nden sonra yaşam biçiminin değişmesiyle kadınlarla adamlar benzer işleri yapmaya başladılar. Örneğin işçi ya da öğretmen olmak gibi. Aynı eğitimi alıp, benzer işi yapıp aynı ücreti kazanınca aile ve toplumsal yaşamda da eşitliğin sağlanması en azından eski kadın-adam rollerinin değişmesi gerekmiştir. Ancak toplumun gelenek koruyucu kesimleri bu yeni rol dağıtımına karşı direnmeye başlamıştır. Bu durum, sanayi toplumunda tarım toplumundaki gibi yaşamak ya da şehirde köylü gibi yaşamak olarak tuhaf bir yaşama biçimini doğurmaktaydı. Doğal olarak bu uygulama kadınların aleyhinde sonuçlara yol açıyordu. Elbette kadınlar durumun farkında olsalar da bunu dile getirebilecek eğitim, bilgi ve beceri donanımından yoksundu. Dolayısıyla erdem sahibi adamlar, insan hakları eşitliği düşüncesinden hareketle kadınların haklarını savunmaya başladılar. Onlardan biri de Numanzade'dir.

Numanzade, anılarında Şeki'de öğretmenlik yaptığı yıllarda (1894-1896) kadınların toplumsal konumuyla ilgili gözlemlerini yazar ve kadının kurtuluşunun geleneğin dışına çıkaracak yeni bir bakış edinip insanları eğitmekle sağlanabileceğini vurgular (Numanzade, 2000, s. 63-64):

“Her yerde olduğu gibi burada da kadının hiçbir hakkı yoktu. Kadınlar erkeklerin tam manasıyla kölesi gibiydiler. Gerçek böyle olduğu halde buranın efendileri de İslam memleketlerinin her tarafında söylendiği gibi “İslam şeriatı kadınlara geniş hak ve hürriyet vermiştir” deyip duruyorlardı. Halbuki ne kadınların okuyabileceği bir mektep ne de onlar için kurulmuş bir cemiyet vardı. Kadınların bütün hayatları evlerin yüksek duvarlarla çevrilmiş avluları içerisinde geçiyordu. (...) Kadınlar kendilerine yapılan zulmü, eziyeti dinî bir gereklilik, takdir-i ilahi veya alın yazısı olarak kabul ettikçe çektikleri azaptan hiçbir zaman kurtulamazlar. Böyle bir kurtuluşu kadınlar erkeklerden beklememeli, kendileri elde etmelidir. Bu da ancak sosyal bir inkılap ve eğitim seferberliği ile gerçekleşebilir.”

Numanzade, başta “Molla Nasreddin” dergisi olmak üzere yazı yazdığı birçok gazetede kadın haklarını savunmuş bir demokrattır. “Molla Nasreddin” dergisi konuları mizahi bir üslupla ele almayı tercih eder. Kadınların eve kapatılması, kız çocuklarının erkenden evlendirilmesi ve kadın cehaletinin erkeklerinkinden daha yüksek olması dergide genellikle mizah kullanılarak anlatılır ve toplum dönüştürülmek istenir. Numanzade, 26 Mayıs 1907'de “Mektup” başlıklı yazısını bir kadın mektubu gibi yazmış ve “Bizim yüzü açık gezmemize şeriat izin verse de erkekler izin vermez.” (Numanzade, 2006, s. 267) diyerek erkek egemenliğini eleştirmiştir. 25 Haziran 1907'de yazdığı “Hicab meselesi ve cevabımız” başlıklı yazısında da birçok güvenilir dinî kaynağa atf yaparak yetkin bir ilahiyatçı gibi kadın kıyafeti ve eve kapatılması sorununu ortaya koyar. Sorunun dinden değil, cahil mollalardan kaynaklandığını dile getirir (Numanzade, 2006, s. 274).

Numanzade, Azerbaycan ve Kafkasya'da aydınlanma mücadelesi veren “Molla Nasreddin” dergisinin Memmetquluzade'yle birlikte kurucusu ve editörlerinden biridir. Bu dergi, kadın hakları sorununa da öncelikli konu olarak yer vermiş, birçok yazı ve haber yaparak toplumsal dönüşüme öncülük etmiştir.

Dinî Bilgilerin Yeniden Yorumlanması

Numanzade, İslam dininin içinde yaşanan çağın gelişmiş bilgi birikimi ve toplumun yeni gereksinimleri doğrultusunda yeniden yorumlanması gerektiği görüşündeydi. Ona göre İslam dini orta çağ Müslüman toplumunun gereksinimleri için o koşullara göre yorumlanmıştı ancak yeni bir üretim ve yaşam biçimi ortaya çıkmıştı. Din anlayışı, sanayi toplumunun ve Müslümanların çağdaş gereksinimlerinin engeli değil, kendi sistematığı içinde uygarlığın destekleyicisi olabilirdi. Din anlayışı, yenilenebilir ve amentü dışındaki konularda sadece orta çağ Arap toplumunu tekrarlamak için değil de her çağ ve her toplum için yorumlanabilirse bunu yapabilirdi. Numanzade, eğitim kurumu olan medresenin köhne, müderrislerin yetersiz olduğunu da gözlemliyordu. Müslüman toplumların geleneksel eğitim sistemleri çökmüştü, ıslahatla düzeltililebilecek gibi görünmüyordu. İslamiyet konusunda saygılı ve ihtiyatlı bir dil kullanıyor, modern eğitim ve bilimi destekleyen ayet ve hadislerle atf yapıyor ve toplumu değişime ikna etmeye çalışıyordu.

Numanzade, Osmanlı ıslahatçılığı ve Jöntürklük ile Tatar Ceditçiliğini kendi etnopedagojik birikimi ile birleştirip özgün bir senteze ulaşan bir düşünürdür. Buradan hareketle Numanzade, hâlâ geri kaldığını kabul etmeyip “Avrupalılar bilimi İslam medeniyetinden aldılar.” diye övünmeyi gereksiz ve utanç verici sayar. Ona göre utandırıcı olan Avrupalıların bizden medeniyeti çekinmeden alırken, bizim eski ama artık unuttuğumuz medeniyeti geri almaya ve öğrenmeye karşı direnmemizdir (Nemanzade, 2006, s. 27; Eyyubov, 2011; Çınar, 2024b, s. 258).

Numanzade ile düşünce yoldaşlığı yapan Mirza Celil (Memmetquluzade) de toplum kalkınması ve insan haklarının yerini bulması bakımından kadınlara haklarının iade edilmesi için mücadele ediyordu. Her ikisi de bu konuda çok sayıda yazı yazmış, konuşmalar yapmıştı. “Molla Nasreddin” dergisinde bunun birçok örneğini bulmak olanaklıdır. Ancak kültürel ve siyasal ortam bu meşru hakkı savunmak için çok tehlikeliydi. Şəfiqə Əfəndizadə'nin (2017) Bakü'deki öğretmenlik anılarında ilginç ayrıntılar bulmak mümkündür.

20. yüzyılın başında dönemin toplumsal cehalet koşullarında dini kendilerine siper edinerek insanları sömüren kişiler yaygındı. “Molla Nasreddin” dergisi ve onun önemli yazarı Numanzade bu durumla da mücadele etmiştir. Karşı taraf “Molla Nasreddin” dergisi ve yazarlarını dinsizlikle suçlamıştır. Dergi yazarları tehdit edilmiş, saldırıya uğramıştır. Dergi yazarlarından biri olan Aligulu Kemküsar 1919'da Tiflis'te katledilmiştir (Barmanbay, 2020, s. 209).

“Molla Nasreddin” dergisinde 19 Mayıs 1907'de “Molla Nasreddin” imzasıyla yayımlanan Ermeni ve Müslüman Kadınlar” başlıklı yazı o günlerde büyük gerginliklere yol açmıştır. Yazıda kadınların yüzlerini peçe ile kapatmalarının uygunsuzluğu dile getirilmekte ve bu konuda ayetlerden de örnek verilerek dince yasak olmadığı halde konulan bu yasak irdelenmektedir. Yazıyı Celil Memmetquluzade'nin mi yoksa Numanzade'nin mi yazdığı tartışmalıdır. Numanzade hakkında kapsamlı araştırmalar yapan ve eserlerinden seçme yaparak yayınlayan Şamil Qurbanov, yazının ruhu, dili ve üslubuna bakarak bu yazının Ömer Faik Numanzade'ye ait olduğunu söyler (akt. Dursunova, 2024, s. 98-99). Dursunova da dinsel bilgi birikimine işaret ederek, yazının Numanzade tarafından yazıldığı görüşündedir. Nitekim, Numanzade'nin kendi adını kullanarak yazdığı benzer içerikli yazılarla da koşutluk taşımakta, benzer görüşler ileri sürülmektedir. Ancak Mirza Celil'in eşi tarafından yazılan hatıratta yazının Memmetquluzade'nin olduğu belirtilmektedir. Bu tartışma bir yana bırakılıp yazının etkisine bakılırsa, o günlerde büyük bir gerginliğe yol açtığı görülür. Memmetquluzade'nin eşi yaşananları şöyle anlatmaktadır (Mehmetkuluzade, 2002, s. 22-23):

“Molla Nasreddin” dergisinin 19 Mayıs 1907 tarihini taşıyan 20. sayısında “Ermeni ve Müslüman Kadınlar” başlıklı bir makalesi yayımlanmış ve bu yazı büyük gürültü koparmıştı. (...) Faik Efendi, Mirza Celil'e, evden dışarı çıkmamasını aksi takdirde onu öldüreceklerini haber verdi. Şehrin Müslüman kesiminde büyük heyecan yaşanıyordu. Toplum, mollaların önderliğinde, mescitte toplanıp, Mirza Celil'e lanet okuyor, İslam'ı yaralayan bu dinsizin katline ferman veriyordu. (...)

Faik Efendi, mescide gidip, halka seslenmek, makalenin mahiyetini açıklamak isterken, halk ona lanet okumuş; onu kâfir addederek minbere yaklaştırmamıştı. Lakin birkaç silahlı genç eğitimci, onu desteklemiş; topluluğu sakinleştirmiş, onları Faik Efendi'nin konuşmasını dinlemeye mecbur etmişti.

Faik Efendi'nin konuşması müspet tesir uyandırmış; halk teskin edilmiş, yavaş yavaş mescidi terk ederken, gençler onları ıslıklarla kınamışlardı.”

Numanzade dil, alfabe ve din arasında da bağ kurar ve kültürel özelliklerimizi terk etmenin bizi felakete sürüklediğini şöyle dile getirir: “Atalarımız müselmanlığı Arap harfleri ile ve Arap dili ile öğrenmek isteyip büyük zararlara, felaketlere düşer oldular. ‘Düşün, sonra iman getir’ kaydasını bırakıp ‘gözünü, beynini yum, Arap dili ile Araba mukallitlik ile iman getir’ usulünü takip ettiler. Bu yol ile hem özlerini hem de bizi bedbaht ettiler.” (Nemanzade, 2006, s. 166). Bu tarihsel öz eleştiri dil ve yazı sistemini olduğu kadar mantık yürütmeye ilişkin felsefi bir sorgulamayı da içermektedir.

Numanzade, kadınların peçe ile yüzlerinin kapatılmasını savunanlara karşı “el ve yüzün açık olabileceğini” ve bunun din geleneklerince de desteklendiğini savunma gereği duymuştur. 1907'de yazdığı “Hicab meselesi ve cevabımız” başlıklı yazısında (Nemanzade, 2006, s. 268) dinî kaynaklara atfı yaparak kadınlara uygulanan ve dince izin verilen yasağı irdeler. Bunu yapmadan önce topluma sitem etmeden de geri kalmaz. “Güzel şeriatı bahane edip çaresiz halkı” öz emellerimize alet ediyoruz, diye başladığı sitemini özeleştirir gibi dile getirir. Molla zihniyetin baskınlığını şikâyet eder. Özetle şöyle demektedir: Günde yüz defa millî ve dinî hukukumuzla dokunuyorlar ama biz onlara karşı dudak kıpırdatacak cüret bulamıyoruz. Evlerimize saklanmış canımızın derdine düşmüşüz. Ama bir adam ilerlemeden, millet adına ihtilafli bir meseleden söz açsa ve alışıldık âdetlerin zıddına bir şeyler söylese her köşeden başına yıldırımlar

yağdırıyoruz. Her birimiz güya din ve milletin en gayretli sahibi donuna girip zamane aslanı oluyoruz. Hak Teâlâ herkesi biz mollaların fendü felinden uzak eylesin!”

Numanzade'nin yazılarından onun din ile ilgili geniş bir bilgi birikimi ve din kültürü olduğu anlaşıyor. Din konusunda genel anlayıştan farklı bir din algısını benimsediği de açıktır. O, tartışılmazlık zırhına bürünen birtakım din törelerinin pekâlâ tartışılabilirliğini düşünür. Çünkü tartışılmaz denilenlerin dinin uygulamaya dayalı kültürel yani insanların eklediği öğelerdir. Üstelik dinselleştirilerek kutsallık kazandırılan ve değişmez olduğu iddia edilen bu töreler birey ve toplumun gelişmesini engellemektedir. Öyleyse bunları irdelenecek çok örnek vardır ancak Ebuturab adlı din adamının “Bize hansı elmler lazımdır?” başlıklı makalesinde savunduğu görüşler Azerbaycan'ın ceditçilerini harekete geçirir. Hüseyinzade Ali (Turan) başta olmak üzere Numanzade ve Memmetquluzade yazılarıyla Ebuturab'ın görüşlerini ele alır. Numanzade de aynı başlıklı bir makale yazar. Bu makaleler toplanıp kitapçık haline getirilerek, “Molla Nasreddin”'in eki olarak okuyuculara verilir.

Ebuturab, “İlim öğrenmek kadın erkek bütün Müslümanlara farzdır,” hadisinin yanlış yorumlandığını, burada ilimden kastın dinî ilimler olduğunu, “dünyevi ilimlerde eğitim alanların yoldan çıkmış, bozguncu ve millet düşmanı” olmaya eğilimli olduklarını iddia eder. Ona göre, dünyevi ilimleri öğrenmekte sakınca yoktur ama önem ve öncelik dinî ilimlere verilmelidir (Nemanzade, 2006, s. 145).

Numanzade, 1917 tarihli “Bize Hansı Elmler Lazımdır” başlıklı makalesinde dinsel bilgiyi reddetmez ama dünyevi bilimlerin ve aklın dinî bilgilerin de temeli olduğunu ortaya koyar ve gelişme, ilerleme ve kalkınmanın dünyevi bilimlerle olanaklı olduğunu açıklar. Dinsel bilgiler için de “Kur'an'ı, İslam'ı bilmek, Allah'ı tanımak, insan-ı kâmil olmak için şeriat ilmini bilmek on derece lazımsa, akli bilimleri bilmek doksandan derece lazımdır.” (Nemanzade, 2006, s. 147). Numanzade bu yazısında din adamlarının arkasında durduğu birçok âdetin aslında İslam'ın özüyle ilgisi olmayan, din ile ilişkilendirilmiş gelenekler olduğunu anlatır ve bu uydurmaların toplumun ilerlemesine engel olduğunu belirtir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Düşünür, sanatçı ve genel olarak aydınlar hem içinden çıktıkları toplumu tanıyan hem çağın yönelimlerini sezen hem de başka ülkelerin çözümlerini bilen öncü insanlardır. Onların görüşleri toplumları, sivil toplum kuruluşlarını ve devlet kurumlarının iş ve politikalarını etkiler ve dönüştürür. Numanzade, öğretmen, ders kitabı yazarı, kanaat önderi, eğitim bürokratu olarak Azerbaycan eğitim sisteminin kurulmasında ve politikaların belirlenmesinde katkı sunmuş ve yön vermiş bir düşünürdür.

Numanzade'ye göre halkı gaflet uykusundan uyandıracak, cehaleti giderecek, çağdaş dünyaya kavuşturacak tek araç milli ve bilimsel eğitimidir. Buna inanarak okul açmış, öğretmenlik yaparak görüşlerini bizzat uygulamış, tiyatro sergilemiş, kitap ve gazete yazıları yazmıştır. O, hem teorisyen hem de pratisyen bir eğitimci aydındır.

Numanzade, öğretmenlik yaparak eğitim görüşlerini bizzat uygulamış, öğretmenlere yol göstermiş Türkçenin eğitim ve edebiyat dili olarak gelişmesine öncülük ettiği gibi topluma ulusal bilincin yerleşmesine katkıda bulunmuştur. Etnik ve dinsel ayrımları aşarak Türk toplulukları arasında ortak bir tarih bilgisi ve birlikte bir gelecek düşüncesi oluşturmaya çalışmıştır. Numanzade, dinî kanaat önderlerinin eğitim ve siyasete karışmalarına karşı çıkararak laik/seküler bir düzenin geliştirilmesi için çalışmıştır. Bu açık görüşüyle diğer Ceditçilerden ayrılır ve daha belirgin modernist nitelikler sergiler. Bu yüzden dinî çevrelerin yoğun eleştirilerine uğramıştır. Gerek çarlık gerekse Bolşeviklik döneminde Rusluk ideolojisinin baskıları yüzünden faaliyetlerini gerçekleştirirken zorluk çekmiştir.

Aradan yüz yıldan fazla zaman geçmiş ve zaman, Numanzade'nin çağın gidişatı ve bu gidişat karşısında toplumun alması gereken tutum konusundaki görüş ve önerilerinin doğru ve isabetli kararlar olduğunu göstermiştir. Numanzade'nin eğitim ve kültür politikalarına ilişkin görüşleri eskimemiş ve yaklaşımı güncelliğini sürdürmektedir. Onun yazılarında ortaya koyduğu görüş ve eylemleri onu okuyanların aklını beslemeye devam etmekte ve böylece Numanzade mücadelesini hâlâ sürdürmektedir. Öyleyse onu anmak, görüşlerini eğitim ve kültür kamuoyunun gündeminde tutmakla onun mücadelesini sürdürmesine katkıda bulunmak günümüzün eğitim yöneticileri ve politikacıları başta olmak üzere aydınların görevi olmalıdır.

Numanzade'nin eğitim ve kültür konusundaki görüşleri büyük ölçüde Azerbaycan eğitim sistemine uygulanmış ve görüşlerini benimseyen yeni kuşak eğitimciler de düşüncelerini olgunlaştırırken onun görüşlerinden yararlanmışlardır. Türk Dünyası'nın dayanışma içinde olması gerektiği görüşü ise Türk Devletleri Teşkilatı'nın kurulmasıyla yaşama geçmiştir. Türk Dünyası ortak abecesi oluşturulmakta, ülkeler

arasında akrabalık ilişkileri gelişmektedir. Numanzade ve Ceditçi düşünceleri yapıtlarıyla eğitim ve kültür politikası belirleyicilerini etkilemeyi sürdürüyor. Yine de Numanzade ve benzeri aydınların görüşlerinin yeni kuşaklara aktarılabilmesi için eserlerinin ortaya konması, hakkında yapılan araştırmaların artması gerekir. Numanzade'nin sadece hatıratı kısaltılarak Türkiye'de yayımlanmıştır. Tüm eserleri Türkiye Türkçesine aktarılmalı ve yayımlanmalıdır.

Etik Beyan

“Ömer Faik Numanzade'nin Ceditçilik Çalışmaları ve Bunun Eğitim Politikasına Etkisi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu makale için etik kurul izin belgesi gerekmemektedir.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “Ömer Faik Numanzade's Jadidism Studies and its Effect on Education Policy” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. Ethics Committee Permission is not required.

Çatışma Beyanı

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Kaynakça

- Ahmedova, S. (2021). *Samedaga Ağamalıoğlu: Bir ömrün hikâyesi*. (Çev. N. Gülmez, H. Şarkıderecek) Gülnar Yayınları.
- Akpınar, Y. (2023). Ömer Faik Numanzade: Kafkasya Türklüğünden Azerbaycan Türklüğüne. (s. 44-58). *Çapar Dergisi*, İyun 2023,
- Andican, A. A. (2003). *Ceditizm'den bağımsızlığa hârişte Türkistan mücadelesi*. Emre Yayınları.
- Aşırılı, A. (2023). Ömer Faiq Qafqaz İslam Ordusunun yaradılmasında iştirak edip. (s. 72-74). *Çapar Dergisi*. İyun 2023,
- Aydoğan, B. (2024). Azerbaycan'ın modernleşmesinde alfabe değişikliklerinin millî kimlik inşasındaki rolü (1850-1939). *Karadeniz Araştırmaları*. XXI/84: 1273-1299.
- Barmanbay, A. (2020). Celil Memmedguluzade'nin hayatı ve mücadelesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 68, (Mayıs 2020), 197-212.
- Berkes, N. (2003). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. Doğu-Batı Yayınları.
- Bozkurt, G. S. (2004). İsmail Bey Gaspıralı ve eğitim reformu. *İsmail Bey Gaspıralı İçin*. (Ed. H. Kırımlı), (s. 289-302). Kırım Türkleri Kültür ve Yardımlaşma Derneği Yayınları.
- Çınar, İ. (2014). Türk eğitim politikasında Batı etkisi: Bitmeyen Batılılaşma. *Turan Sam: Turan Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergi*. İlkbahar, 6(22), s. 20-51.
- Çınar, İ. (2023). Ceditçi bir etnopedagog: Ömer Faik Numanzade. *Ömer Faiq Nemanzadə və Ana Dilimiz*. (Ed. N. Məmmədli, İ. Kazımov) (s. 33-40). AMEA Nəsimi Adına Dilçilik İnstitutu, Zerdabi Neşr,
- Çınar, İ. (2024a). Ömer Faik Numanzade'nin Ahıska Türklerinin haklarını korumak için verdiği mücadelenin bazı yönleri. *Uluslararası Ahıska Araştırmaları Dergisi*. 4(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11382375>
- Çınar, İ. (2024b). Ömer Faik Numanzade ve eğitim anlayışı. *Türkiye'de Eğitim Düşünürleri*. (Ed. M.A. Kireççi ve H. Bacanlı) (s. 235-266). Ekonomik İşbirliği Teşkilatı Eğitim Enstitüsü Yayınları,
- Çınar, İ. (2024c). Toplumsal cinsiyeti eğitimle yeniden biçimlendirme konusunda Şefika Efendizade'nin düşünce ve eylemleri”. *I. Uluslararası Ahıska Türk Kadınları Sempozyumu, Bildiri Kitabı*. (Ed. M.A. Çınar, M. Uluocak) . (s. 311-331). Emin Yayınları
- Çitil, R. (2023). Ahıska Ömer Faik Numanzade'nin matbuat hayatı-29. *Eğitim Dergisi*, sayı 78. Online: www.egitisim.gen.tr
- Dursunova, F. (2024). Ömer Faik Numanzade'nin çalışmalarında kadın sorunu. *Uluslararası Ahıska Araştırmaları Dergisi*. 4(2), ss. 95-104. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14225986>
- Əfəndizadə, Ş. (2017). Seçilmiş əsərləri (1903-1925) (Haz. Ş. Abdullayeva) Bakı: Elm və Təhsil.
- Ələkbərlı, F. (2021). Ömer Faiq Nemanzadənin milli-dini maarifçilik və içtimai-siyasi görüşləri. *Əmək və Sosial Münasibətlər*. No 1, s. 1-15.
- Əsgərzadə, N. və Həşimzadə, N. (2022). *İşığımız sönməyəcək*. Bakı: JekoPrint Çap Evi.
- Eyyubov, İ. (2011). *Azərbaycanın siyasi təlimlər tarixi*. Bakı: AzTU Mətbəəsi.
- Gaspıralı, İ. (2016). *Seçilmiş eserleri – 2: Fikri eserleri*. (Haz. Y. Akpınar), Beşinci basım. Ötüken Neşriyat.

- Gaspıralı, İ. (2021). *Seçilmiş eserleri – 3: Dil-edebiyat-seyahat yazıları*. (Haz. Y. Akpınar), Üçüncü basım. Ötüken Neşriyat.
- Gaspıralı, İ. (2022). *Seçilmiş eserleri – 4: Eğitim yazıları*. (Haz. Y. Akpınar), Üçüncü basım. Ötüken Neşriyat.
- Gökalp, Z. (1964). *Millî terbiye ve maarif meselesi*. Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yayınları.
- Hacı, A. (2023). Ömer Faiq Nemanzadə: Milli ideolog, maarifçi edip, vətənpərvər dövlət xadimi. (s. 9-11). *Çapar Dergisi*. İyun 2023,
- Hacıyeva, N. (2009). Ömer Faik Nemanzade'nin ortak Türk dil politikası". *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Bilgi Şöleni Bildirileri*. 20-21 Kasım 2008, (s. 299-303). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Həsənli, C. (1999). Birinci Türkoloji Qurultaya qısa tarixi baxış. 1926 Bakı Türkoloji Kongresinin 70. Yildönümü Toplantısı. (29-30 Kasım 1996). (s. 7-12). Türk Dil Kurumu.
- Hüseynov, R. (2025). Ömer Faik andı. *Eğitim Dergisi*, sayı 85, online: www.egitisim.gen.tr
- İbrahimov, E. (2024). *Türk Dünyasında ortak alfabe ve iletişim dili*. Bengü Yayınları.
- İshakov, S. ve Chitilov, R. (2025). Ömer Faik Numanzade ve Mehmet Emin Resulzade'nin biyografileriyle ilgili yeni veriler. *Uluslararası Abuska Araştırmaları Dergisi*. 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15521986>
- Kartal, S. (2024). Cumhuriyetin eğitim ideoloğu Ziya Gökalp. *Türkiye'de Eğitim Düşünürleri*. (Ed. M.A. Kireççi ve H. Bacanlı) Ankara: Ekonomik İşbirliği Teşkilatı Eğitim Enstitüsü Yayınları, s. 201-222.
- Kasimov, B. (2009). *Milli ıyamsı*. AKDITYK Atatürk Kültür Merkezi.
- Kemaloğlu, Y. (2015). *Ömer Faik Numanzade'nin siyaset, din ve eğitime dair görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi, SBE.
- Keykurun, N. (1998). *Azerbaycan İstiklâl Mücadelesinden hatıralar (1905-1920)*, İlke Kitabevi Yayınları.
- Levend, A. S. (2011). *Türk dilinde gelişme ve sadeleşme evreleri*. Dördüncü baskı. Dil Derneği Yayınları.
- Mehdiyeva, S. (2023). Xalqın maarifləndirilməsi uğrunda yorulmaz mücahid-Ömer Faiq Nemanzadə". *Ömer Faiq Nemanzadə və Ana Dilimiz*. (Ed. N. Məmmədli, İ. Kazımov) AMEA Nəsimi Adına Dilçilik İnstitutu. Zerdabi Neşr, s. 41-48.
- Mehmetkuluzade, H. (2002). *Azerbaycan'da yenilikçi bir öncü: Celil Mehmetkuluzade*. (Haz. F. Özkan), T.C. Kültür Bakanlığı.
- Mirzəyeva, G. (2023). Ömer Faiq Nemanzadə haqqında yazılanlar. *Ömer Faiq Nemanzadə və Ana Dilimiz*. (Ed. N. Məmmədli, İ. Kazımov) (s. 119-123). AMEA Nəsimi Adına Dilçilik İnstitutu. Zerdabi Neşr.
- Muradov, N. (2021). Ömer Faik Numanzade ve Azerbaycan düşünce tarihindeki yeri. *Azerbaycan Düşünce Tarihi II*. (Ed. A. Asker) (ss. 391-424). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Musayeva, İ. (2023). *Ömer Faiq Nemanzadə: Publisist, maarifçi, içtimai xadim*. Azerbaycan Respublikası Medeniyet Nazirliyi.
- Nemanzadə, Ö. F. (1905). *Neşr-i asâra davet*. Tiflis: Qeyrət Mətbəəsi.
- Nemanzadə, Ö. F. (1906). Milletperestlik zamanıdır. Nemanzadə, Ö. F. (2006). İçinde. *Seçilmiş əsərləri*. Bakı: Şərq-Qərb.
- Nemanzadə, Ö. F. (2006). *Seçilmiş əsərləri*. Bakı: Şərq-Qərb.
- Nemanzadə, Ö. F. (2012). Men kimem? *Qardaş Kömeyi: Herbzedeler Nefine / Kardeş Yardımı: Harpzedeler Yararına*. Transliterasyon ve Sadeleştirme: A. Heşimov, S. Demir, İ. Erol. Bakı: İpekyolu Neşriyyatı. (İlk baskı 1917)
- Nemanzadə, Ö. F. (1919). Millileşmek 1, 2, 3. "*Azerbaycan*" yazıları. içinde. (Translit. M. Gəncəli, A. Ağaoğlu) Bakı: ADA Universiteti. 2022. <https://www.ada.edu.az/en/publications/azerbaijannewspaper> Erişim: 12.2.2025.
- Nemanzadə, Ö.F. (2024). Tamimname. *Azerbaycan Qəzeti*. 23 Sentyabr 1919, No: 280. Transliterasyon: Cilt 12. (Translit. M. Gəncəli, A. Ağaoğlu) ADA Universiteti. <https://www.ada.edu.az/en/publications/azerbaijannewspaper> Erişim: 12.2.2025.
- Numanzade, Ö. F. (2000). *Kafkasya'dan İstanbul'a hatıralar*. (Haz. İ. M. Yıldırım, F. Gökçek) Akademi Kitabevi.
- Teğin, E. (2023). SSCB'de büyük terör ve Türk dünyasına etkileri. Türk Tarih Kurumu.
- Teyyubova, P. (2022). *Ömer Faiq Nemanzadə arxivinin təsviri*. Bakı: Elm və Təhsil.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3th ed.), Thousand Oaks, Sage Publications.
- Rüstəmov, F. A. (2015). *Pedaqogika tarixi*. Bakı: Elm və Təhsil.
- Sanlı, H. G., F. Ne'manzada, H. Axundov. (1930). *Üçüncü İl [yıl]: Qent Məktəbləri Üçün*. İslah edilmiş 4-cü təb'i. Bakı: Azərneşr.
- Uca, A. (2017). *İttihat ve Terakki Cemiyeti kurucularından Türkçülük fikrinin ünlü müfekkiri Ali Bey Hüseyinzade (Turan): Hayatı fikirleri ve eserleri*. Kömen Yayınları.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Yuzeyev, A. (2004). Ceditçilik ideolojisi: Tarihi ve bugünü" *İsmail Bey Gaspıralı İçin*. (Ed. H. Kırımlı), (s. 239-253). Kırım Türkleri Kültür ve Yardımlaşma Derneği Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

This article examines the Jadidism movement that developed against the decline experienced by the Turkish World from the 16th century onwards and the contributions of Ömer Faik Numanzade (Omar Faik Nemanzadeh), one of the pioneers of this movement, in the context of education policies. Numanzade was raised in the Ottoman education system and brought the idea of modernization to the

Caucasus by blending it with Jadidism. Numanzade, who was among the intellectuals of the Turkish World, is known for his struggle in a limited way in Türkiye, and is known more for his journalism in Azerbaijan. Education policy is a conscious orientation that aims to create the desired human type. In this context, the mental background of educators is decisive beyond the text of the law. The views of thinkers shape this mentality and direct education policies. In this context, the study emphasizes the impact of Numanzade's intellectual contributions on the education policies of Azerbaijan and Turkish World. Numanzade developed a vision based on scientific education, national identity and social equality. The research was conducted using the qualitative document analysis method. Numanzade's personal articles, official documents on the education policies of the period, and academic studies were examined. The Azerbaijan National Library, YÖK Thesis Center, Dergipark, and international databases (Google Scholar, etc.) were searched using the keywords "Jadidism", "Ömer Faik Numanzade/Nemanzadeh", and "Azerbaijan education reforms". Among the secondary sources, the works of Hüseyinzade Ali Turan, Ziya Gökalp, and İsmail Gaspiralı were comparatively evaluated. Jadidism is an enlightenment movement that aims to overcome the backwardness of Turkish-Islamic societies against the West after the Industrial Revolution through scientific education, language unity and social modernization. This movement, whose roots go back to the Kazan and Crimean Tatars, stood out with its emphasis on national identity and a unique development model, unlike the Westernization efforts in the Ottoman Empire. Numanzade brought this movement to the Caucasus and combined it with local dynamics. Born in 1872 in Ahıska under Russian occupation, Numanzade received a modern education at Darüşşafaka in Istanbul and was influenced by the Young Turks movement. When he returned to Azerbaijan, he popularized jadidist schools, wrote social criticism in the Molla Nasreddin magazine, and played an active role in the Azerbaijani education bureaucracy during the Soviet era. He was rehabilitated in 1937 under Stalinist repression, but his reputation was rehabilitated in 1953. The topics that Numanzade's education policy approach focuses on are as follows: Reform of national language and alphabet: Numanzade criticized the incompatibility of Arabic letters with the phonetics of Turkish and defended the Latin alphabet. In his article "Nationalization" written in 1919, he said "Arabic alphabet prevents the liberation of Turkish" and saw the simplification of the language as the basis of social unity. These views were influential in the decision to switch to the Latin alphabet at the Baku Turkic Congress in 1926. Criticism of traditional pedagogy and madrasah: Numanzade, who found traditional madrasah education "outdated" and "scholastic", established schools that prioritized experiential knowledge and wrote textbooks on geography, mathematics and science. In this article "What Sciences Do We Need?", he emphasized that religious knowledge should be blended with reason and science. Women's right to education: Numanzade, who advocated for women's participation in social and intellectual life, wrote articles on this subject in Molla Nasreddin magazine. In his article "The Hijab Issue" in 1907, he proved with verses that the veil was not a religious requirement and supported women's active role in the public sphere. Rational interpretation of religious texts: Numanzade, who advocated the reinterpretation of religious texts in line with contemporary needs, criticized the traditionalist attitude of the mullahs as "the perpetuation of ignorance". He supported a secular education system, saying that "superstitions that are incompatible with the essence of Islam hinder the progress of society". Numanzade's reforms were blocked by the ancientists (kadimciler) and the Russian Tsar. Some of his articles drew the violent reaction of the mullahs, and Numanzade faced threats. During the Soviet period, he was executed in 1937 on charges of "bourgeois nationalism". Intellectuals, as pioneers who know their societies closely, understand the trends of the time and can benefit from the solutions of other societies, transform the functioning of the society and institutions with views. Numanzade, who played an active role in the establishment of Azerbaijani education system, is a thinker who contributed to this process as a teacher, textbook writer, opinion leader and educational bureaucrat. He also influenced the Turkish and Islamic World with his works. According to Numanzade, the only means that will save the nation from ignorance and bring it to the modern world is national and scientific education. Believing this, he opened schools, taught, staged theater plays and disseminated his views through newspaper articles. Numanzade, who was both a theoretician and a practicing educator, pioneered the development of Turkish as the language of education and literature and contributed to the establishment of national consciousness. He aimed to create a common historical and future consciousness among Turkish communities by overcoming ethnic and religious differences. Numanzade, who opposed the invention of religious leaders in education and politics and defended the necessity of a secular order, distinguished himself from other Jadidist with this attitude. Because of these views, he was criticized by those who defended the dominant view of the period and had difficulties in his activities. Despite the passage of more than a century, Numanzade's views on education and cultural policies have not stood the test of time. His principles have been implemented in the Azerbaijani

education system and adopted by new generations of educators. The idea of solidarity of the Turkish World was realized with the establishment of the Organization of Turkish States and cooperation between countries developed. The Works of Numanzade and other Jadids thinkers still affect education and cultural policies. In order to pass on this legacy to new generations, his Works should be published and research on him should be increased.

7. Sınıf Öğrenci Velilerinin Matematik Eğitiminden Beklentilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Cansu ULAKCI¹, ve şükrü İLGÜN²

Öz

Bu araştırmanın amacı 7. Sınıf öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri doğrultusunda öğrencilerin matematik korkusu, matematik özyeterlik algıları ve akademik güdülenmeleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemektir. Velilerin matematik eğitiminden beklentilerinin ortaya çıkarılması okul idaresi ve öğretmenler ile veliler arasında sağlıklı bir iletişim kurulabilmesine olanak sağlar. Ayrıca velilerin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerde bulunan matematiğe yönelik korku, matematik özyeterlik algısı ve akademik olarak güdülenme kavramları arasındaki ilişkiyi incelemek de süreç içinde velilerden kaynaklanan sorunların giderilebilmesi adına önem arz etmektedir. Araştırma da nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim -öğretim yılının ikinci döneminde Kars ilinin merkez ve ilçelerinde öğrenim gören, uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiş 564 7. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak "Matematik Eğitimi Veli Beklenti Ölçeği", "Matematik Dersine Yönelik Korku Ölçeği", "Matematik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tutum ve davranış kazandırma beklentisi, velilerin kavramsal anlama ve katılım beklentisi ve öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin matematik özyeterlik algıları ve öğrencilerin akademik güdülenmeleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmişken veli beklentileri ile öğrencilerin matematik korkuları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Veli Beklentisi, Matematik Korkusu, Matematik Öz-Yeterlik Algısı, Akademik Güdülenme

An Examination of the Expectations of 7th Grade Students' Parents Regarding Mathematics Education in Terms of Various Variables

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between students' fear of mathematics, their mathematical self-efficacy beliefs, and academic motivation in relation to parents' expectations of mathematics education. Identifying parents' expectations from mathematics education can facilitate healthy communication between school administration, teachers, and parents. Furthermore, investigating the relationship between parents' expectations of mathematics education and students' fear of mathematics, mathematical self-efficacy, and academic motivation is important in addressing issues that may arise from parents during the process. The research utilizes a relational survey model, which is one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 564 seventh-grade students, selected using a convenience sampling method, and their parents, from the central and district areas of Kars province during the second semester of the 2022-2023 academic years. The data collection tools used in this research includes the "Mathematics Education Parent Expectation Scale," the "Mathematics Fear Scale," the "Mathematical Self-Efficacy Scale," and the "Academic Motivation Scale." According to the findings of the study, a positive and significant relationship was found between parents' expectations regarding attitude and behavior development, conceptual understanding and participation, and teacher-centered, rule-focused education, with students' mathematical self-efficacy and academic motivation. However, no statistically significant difference was found between parents' expectations and students' mathematics anxiety.

Keywords: Mathematics Education, Parent Expectation, Math Anxiety, Math Self Efficacy Perception, Academic Motivation

Atıf İçin / Please Cite As:

Ulakçı, C. ve İlgün, ř. (2025). 7. Sınıf öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 81-97. doi:10.33206/mjss.1645619

Geliş Tarihi / Received Date: 23.02.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 03.09.2025

¹ Yüksek lisans - Türkiye Kafkas Üniversitesi, cansuulakci123@gmail.com,

 ORCID: 0009-0005-7497-4208

² Doç. Dr. - Türkiye Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, mat.ilgun@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0002-2842-2032



Giriş

İnsan yaşamında önemli bir rolü bulunan eğitim, bireyin hayatı boyunca karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm yolları üretebilmesinde etkilidir (Baykul, 2012). Günümüz toplumlarında yaşanan çağın gerektirdiği yaratıcı ve üst düzey düşünebilen birey ihtiyacı doğmuştur. Bu amaç doğrultusunda istenilen yetilere sahip bireylerin yetiştirilmesi önemlidir (Kahramaner ve Kahramaner, 2002). Matematik eğitiminin amacı da yaşanan çağın gerektirdiği yetilere sahip yenilikçi, üst düzey ve akıllı düşünebilen bireyler yetiştirebilmektir (Sezgin-Memnun, 2013).

Eğitim öğretim süreci bir çocuğun hayatındaki en önemli süreçlerden biridir. Velilerin çocuklarının hayatındaki ilk eğitimcileri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu süreçteki görev ve sorumlulukları oldukça fazladır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Dünya genelinde de veliler çocuklarının eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz parçalarından biri olarak görülmekte olup velilerin bu sürece katılımı oldukça önemsenmektedir (Kocabaş, 2006). Velilerin öğrencilerinin eğitim öğretim sürecine aktif katılımının öğrenci, öğretmen ve velilerin kendileri açısından çeşitli yönlerden faydalarından söz edilebilir. Velilerin sürece aktif katılımı öğrencilerin hem sosyal hem duygusal hem de akademik yönden gelişimine destek sağlar. Katılımın istenilen seviyelere ulaşması durumunda güvenli eğitim öğretim ortamları oluşur. Öğrencilerin akademik başarıları artar ve öğretmenlerin hedeflerinin gerçekleşmesi kolaylaşır. Ayrıca veli katılımı, aile-okul ve aile-öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı bir hale gelebilmesine olanak sağlar (Schickedanz, 2003; Cömert ve Güleç, 2004; Green v.d, 2007). Literatür incelendiğinde velilerin öğrencilerinin eğitim öğretim çalışmalarına katılım ve desteklerinin öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarılarını, derse olan motivasyonlarını ve derse katılım düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Sirvani, 2007; Fan ve Williams, 2010; Dinkelmann ve Buff, 2016). Velilerin çocuklarının okul düzeyleri, ders notları, üniversiteye katılma durumları gibi gelecekteki başarıları hakkında sahip oldukları gerçekçi inançlar veya yargılar ise veli beklentileri olarak tanımlanır (Alexander vd, 1994; Glick ve White, 2004). Selvitoğlu v.d, (2014), veli beklentilerinin önemli olduğunu söyleyerek velilerin beklentilerinin dikkate alınıp ortaya çıkarılmasının öğrencilerin akademik başarılarının artacağını vurgulamışlardır. Nitekim yapılan çalışmalara bakıldığında veli beklentilerinin öğrencilerin akademik başarılarında kritik bir rolde olduğu görülmüştür (Davis-Kean 2005; Pearce 2006).

Aile eğitim sürecinin önemli bir paydaşıdır öyle ki velilerin eğitim sürecindeki tutum ve davranışları çocuklarında matematik korkusu oluşmasına neden olabilir (Alkan, 2011). Kişilerin problem çözmede, sayılarla yaptıkları işlemlerde gerilmesi, stres olması matematik korkusu olarak tanımlanır (Ufuktepe, 2009). Literatür incelendiğinde öğrencilerde oluşan matematik korkusunun farklı sebeplerden kaynaklandığı görülmüştür. Matematik korkusu öğrencilerin ev yaşantısı, ailelerinin tutumu, bulundukları toplum veya okul yaşantılarından kaynaklı olabilir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin de öğrencilerde matematik korkusu oluşmasına neden olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin ders içerisindeki konuşma tavrı özellikle derste anlatılan konuyu kavrayamayan öğrencilere karşı olumsuz davranış ve tutumu öğrencilerde matematik korkusu oluşturur ve artırır (Vinson, 2001; Başar v.d, 2002; Shields, 2005; Alkan, 2011). Matematik korkusu yüzünden birçok öğrenci sıkıntılar yaşamaktadır. Bu yüzden okul öncesi dönemde verilen eğitiminden itibaren önem arz eden ve üzerinde durulması gerekir. Bu korku öğrencilerin matematik yeteneklerinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini engeller (Civelek vd, 2002).

Matematik Eğitimi sürecinde öğrencilerin çalışmalarındaki kararlarını belirlemede önemli bir rol oynayan kavramlardan biride öz-yeterliktir (Bandura, 1993). Matematikte öz-yeterlik kavramı bireyin verilen görevleri başarılı bir şekilde tamamlayabilmesi için kendine olan inancı ve güvenidir (Hackett ve Betz, 1989). Matematik özyeterlik algısı ise kişilerin matematiğe dair performans sürecini başarı ile tamamlayabilmesi için kendi yeteneğine ait yargılarıdır (Pajares ve Kranzler, 1995; Ural v.d, 2008). Matematik özyeterlik algısı öğrencilerin matematik performansını etkileyen bir kavramdır (Çağlayan, 2010; Duran, 2011; Öztürk ve Şahin, 2015). Nitekim matematik problemlerini çözmede yüksek düzeyde özyeterliğe sahip çocukların özyeterlik düzeyleri düşük olan öğrencilere kıyasla daha az zorlandıkları ve daha başarılı oldukları görülmüştür (Bandura, 1997). Dolayısıyla matematik eğitimi sürecinde öz- yeterlik algısı üzerinde durulması gereken bir kavram olarak düşünülebilir.

Öğrenmede temel öğelerden biri de güdülenmedir (McClelland, 1996). Akademik güdülenme akademik işlerde gereken enerjidir (Bozanoğlu, 2004). Akademik güdülenmeye sahip öğrenciler derslerde hazır ve ilgili bir tavır benimserler. Ayrıca bu öğrenciler öğrenmeye karşı da oldukça meraklı durumdadır (Paslanmaz, 2019). Akademik anlamda güdü eksikliği olan bireylerde ise uyumsuz akademik davranışlar, zorluk karşısında hemen pes etme, sabırsız olma gibi davranışlar görülebilmektedir (Colangelo, 1997).

Literatür incelendiğinde akademik güdülenmeye yönelik farklı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin güdülenme seviyeleri belirlenmiş ve güdülenmenin farklı değişkenlerle ilişkilerine bakılmıştır (Ertem, 2006; Demir, 2008; Aydın, 2010). İncelenen çalışmalar doğrultusunda akademik güdülenmenin öğretim sürecinde önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha etkin oldukları ve bu faaliyetleri yerine getirmede daha başarılı oldukları (Valas ve Slovik ,1993) göz önünde bulundurulursa öğrencilerde akademik güdülenme düzeylerinin araştırılıp tespit edilmesinin öğretim sürecine katkıda bulunacağı düşünülebilir.

Veliler matematik eğitim ve öğretim sürecinin önemli paydaşlarından birisidir. Bu süreçte öğrencilerde bulunan matematiğe yönelik korku, matematik özyeterlik algısı ve akademik güdülenme kavramlarına yönelik yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için önemli kavramlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma velilerin matematik eğitiminden beklentileri doğrultusunda öğrencilerin matematik korkusu, matematik özyeterlik algıları ve akademik güdülenmeleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 7. Sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik korkuları, matematik öz yeterlik algıları ve akademik güdülenmeleri ile velilerinin matematik eğitiminden beklentileri arasında ilişki var mıdır? problemine yanıt aranmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemler de incelenecektir:

- 1) 7. sınıf öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri veli durumuna, velilerin eğitim durumuna, velilerin yaşına, aile gelir düzeyine, velilerin kendi matematik başarısına, velilerin matematiğe olan sevgilerine, velilerin matematik dersinde çocuğuna yaptığı yardıma, velilerin çocuğunun matematik dersindeki başarısı hakkındaki düşüncelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) 7. sınıf öğrencilerinin matematik korkuları ile velilerinin matematik eğitiminden beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) 7. sınıf öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları ile velilerinin matematik eğitiminden beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) 7. sınıf öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile velilerinin matematik eğitiminden beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplamak için kullanılan araçlar ve verilerin toplanma süreci belirtilecektir. Son olarak da toplanan verilerin analiz edilmesi adına yapılanlar hakkında bilgi verilecektir. Yapılan çalışmada velilerin matematik eğitiminden beklentileri doğrultusunda öğrencilerin matematik korkusu, matematik özyeterlik algısı ve akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi öğrenmek için hali hazırda var olan durumların betimlenmesi amaçlanmış olup nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar,2005).

Evren- Örnekleme

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Kars ilinin merkez ve ilçelerinde öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri ve velileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni Kars ili merkez ve ilçelerindeki tüm ortaokullar da 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile bu öğrencilerin velilerinden oluşurken örnekleme ise merkez ve ilçelerde öğrenim gören 564 7. sınıf öğrencisi ve bu öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Araştırmacının Kars ilinde görev yapması, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayanması, araştırmanın amacı doğrultusunda daha fazla öğrenci sayısına ulaşabilmesi ve iş gücü kaybının önlenmesi gibi nedenlerden dolayı uygun örnekleme yönetimi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2011). Bu doğrultu da araştırmaya katılan 564 öğrenci ve öğrenci velisinden uygun veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler genelde 13-14 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan velilerin yaş aralığı ise genel olarak 30-40 ve 40-50 yaş aralıklarındadır.

Veri Toplama Araçları

Matematik Eğitimi Veli Beklenti Ölçeği (MEVBÖ). Ölçek Aytekin, Baltacı, Altunkaya, Kıymaz ve Yıldız (2016) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin matematik eğitiminden velilerinin beklentilerinin tespit edilebilmesi adına araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirliği test edilip sağlanan bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Matematik Eğitimi Veli Beklenti Ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ilk 5 madde Kavramsal Anlama ve Öğrencinin Aktif Olduğu Öğretim Beklentisi", ikinci 5 madde "Olumlu Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi" ve üçüncü 5 madde "Öğretmenin Otorite Olduğu ve Kural Ağırlıklı Bir Öğretim Beklentisi" olarak ifade edilmiştir. Bir bütün olarak ölçeğin

güvenilirliğinin incelenmesi adına Cronbach Alfa tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve $\alpha = 0,843$ olarak hesaplanmıştır.

Matematik Dersine Yönelik Korku Ölçeği (MDYKÖ). Ölçek; ilköğretim seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin matematik derslerine yönelik oluşturdıkları korkuların seviyelerini ve bu korkularının oluşum kaynaklarını tespit etmek adına Keklikçi (2011) tarafından geliştirilmiştir. 22 maddeden oluşan ölçek; “Tamamen Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde ki ifadelerden oluşup 5’li likert ölçek tarzındadır, puanlaması ise 1 ile 5 puan arasındadır. Değerlendirme yapılırken yüksek puanın korku derecesi yüksek olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesi adına Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve $\alpha = 0,907$ olarak bulunmuştur.

Matematik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (MÖYAÖ). Bu çalışmada matematik dersinde öğrencilerin özyeterlik algılarını belirlemek için 7.sınıf öğrencilerine “Matematik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeği Umay (2001) geliştirmiştir. Ölçek kesinlikle katılıyorum ile kesinlikle katılmıyorum aralığında derecelenen 5’li likert tarzındadır. Ölçek toplamda 14 adet maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesi adına Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve $\alpha = 0,88$ olarak bulunmuştur.

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ). Ölçek Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerindeki bireysel farklılıkların tespit edilmesinde kullanılabilmeyi amaçlar. Ölçek kesinlikle uygun ile kesinlikle uygun değil aralığında derecelenen 5’li likert tarzındadır. Ölçek toplamda 20 adet maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini kanıtı adına hesaplanan iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alfa) aynı grupta bulunup farklı zamanlarda .77’den .85’e ve farklı gruplarda .77’den .86 ya değişim göstermektedir.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada elde edilen nicel verilerin analizi bilgisayar ortamında istatistik paket program ile yapılmıştır. İlk olarak veri setinin normallik dağılımının tespiti için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Normallik analizi sonucuna göre verilerin normal dağılım göstermediği elde edildiğinden tek değişkenli analizler için değişken tipine ve varsayımların sağlanma durumuna göre parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis-H testinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Değişkenler ile ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiler ise Spearman korelasyon katsayısı ile test edilmiştir. Ölçeklerin güvenirlik analizi ise Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak tespit edilmiştir (MEVBÖ, $\alpha = 0,837$; MDYKÖ, $\alpha = 0,672$; MÖYAÖ, $\alpha = 0,588$; AGÖ, $\alpha = 0,873$).

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “7. sınıf öğrenci velilerinin bazı değişkenlere göre matematik eğitiminden beklentileri incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” olarak saptanmıştır. Buradan yola çıkarak 7. Sınıf öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş bunun sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Veli Beklentilerinin Veli Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Bulundurup Bulundurmadığını Tespit Etmek Adına Uygulanan Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Kavramsal	Veli	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Anlama ve Katılım Beklentisi	Anne	340	277,34	2	2,125	,346
	Baba	199	286,01			
	Diğer	25	324,68			
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	Anne	340	275,33	2	3,245	,197
	Baba	199	288,55			
	Diğer	25	331,84			
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	Anne	340	287,83	2	,974	,614
	Baba	199	273,52			
	Diğer	25	281,58			

Tablo 1’e göre veli beklentilerinin veli durumuna göre anlamlı bir farklılık bulundurup bulundurmadığını belirlemek adına uygulanan Kruskal-Wallis-H neticesinde kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile veli durumu arasında istatistiksel yönden anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 = 2,125$ $p = ,346$).

Tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile veli durumu arasında istatistiksel yönden anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=3,245$, $p=,197$). Öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile veli durumu arasında istatistiksel yönden anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=0,974$, $p=,614$). Buradan ölçülen değerlerin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Veli Beklentilerinin Velilerin Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Bulundurup Bulundurmadığını Tespit Etmek Adına Uygulanan Kruskal-Wallis-H Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Kavramsal Anlama ve Katılım Beklentisi	İlkokul	181	285,57	4	18,873	,001
	Ortaokul	215	252,55			
	Lise	109	299,92			
	Üniversite	47	351,51			
	Lisans Üstü	12	344,17			
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	İlkokul	181	287,22	4	10,659	,031
	Ortaokul	215	257,70			
	Lise	109	300,13			
	Üniversite	47	326,86			
	Lisans Üstü	12	321,88			
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	İlkokul	181	294,44	4	8,948	,062
	Ortaokul	215	288,96			
	Lise	109	277,96			
	Üniversite	47	217,37			
	Lisans Üstü	12	283,08			

Tablo 2’de görüldüğü üzere veli beklentilerinin velilerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulundurup bulundurmadığını belirlemek adına uygulanan Kruskal-Wallis-H neticesinde kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile velilerin eğitim düzeyi arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buradan bu iki ölçüm değerinin bir ilişki oluşturduğu ve birbirleriyle bağlantılı bir değer ortaya çıkardığı söylenebilir ($\chi^2=18,873$, $p=,001$). Tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile velilerin eğitim düzeyi arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buradan bu iki ölçüm değerinin de birbirleriyle bağlantılı bir değer oluşturduğu söylenebilir ($\chi^2=10,659$, $p=,031$). Öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile velilerin eğitim düzeyi arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durumda bu iki ölçüm değerinin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir ($\chi^2=8,948$, $p=,062$).

Tablo 3. Veli Beklentilerinin Velilerin Yaşına Göre Anlamlı Bir Farklılık Bulundurup Bulundurmadığını Tespit Etmek Adına Uygulanan Kruskal-Wallis-H Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Kavramsal Anlama ve Katılım Beklentisi	20-30	67	276,13	4	1,306	,860
	31-40	264	278,25			
	41-50	199	290,56			
	51-60	32	285,97			
	61 ve Üstü	2	200,00			
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	20-30	67	286,66	4	0,721	,949
	30-40	264	279,47			
	40-50	199	285,90			
	50-60	32	273,09			
	60 ve Üstü	2	354,25			
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	20-30	67	255,43	4	5,688	,224
	30-40	264	295,88			
	40-50	199	270,18			
	50-60	32	300,25			
	60 ve Üstü	2	365,00			

Tablo 3’te görüldüğü üzere veli beklentilerinin velilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık bulundurup bulundurmadığını belirlemek adına uygulanan Kruskal-Wallis-H neticesinde kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile velilerin yaşı arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=1,306$, $p=,860$). Tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile velilerin yaşı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=0,721$, $p=,949$). Öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile velilerin yaşı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2=5,688$, $p=,224$). Buradan ölçülen değerlerin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Veli Beklentilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Bulundurup Bulundurmadığını Tespit Etmek Adına Uygulanan Kruskal-Wallis-H Sonuçları

	Gelir	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Kavramsal Anlama ve Katılım Beklentisi	0-3000 TL	173	271,32	3	8,134	,043
	3001-6000 TL	130	286,96			
	6001-9000 TL	149	264,73			
	9001 TL ve Üstü	112	318,23			
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	0-3000 TL	173	271,16	3	8,644	,034
	3001-6000 TL	130	292,93			
	6001-9000 TL	149	261,41			
	9001 TL ve Üstü	112	315,96			
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	0-3000 TL	173	282,49	3	1,095	,778
	3001-6000 TL	130	294,32			
	6001-9000 TL	149	274,38			
	9001 TL ve Üstü	112	279,60			

Tablo 4'te görüldüğü üzere veli beklentilerinin aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulundurup bulundurmadığını belirlemek adına uygulanan Kruskal-Wallis-H neticesinde ailenin gelir düzeyi ile kavramsal anlama ve katılım beklentisi arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buradan bu iki ölçüm değerinin bir ilişki oluşturduğu ve birbirleriyle bağlantılı bir değer ortaya çıkardığı söylenebilir ($\chi^2=8,134$, $p=,043$). Ailenin gelir düzeyi ile tutum ve davranış kazandırma beklentisi arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buradan bu iki ölçüm değeri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve birbirleriyle bağlantılı bir değer oluşturduğu söylenebilir ($\chi^2=8,644$, $p=,034$). Ailenin gelir düzeyi ile öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi arasında ise istatistiksel yönden anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=1,095$, $p=,778$). Buradan bu iki ölçüm değerinin birbirinden bağımsız olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 5. Veli Beklentilerinin Velilerin Kendi Matematik Başarısına Göre Anlamlı Bir Farklılık Bulundurup Bulundurmadığını Tespit Etmek Adına Uygulanan Kruskal-Wallis-H Sonuçları

	Veli Başarı	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Kavramsal Anlama ve Katılım Beklentisi	Düşük	51	272,75	3	14,032	,003
	Orta	216	254,15			
	İyi	200	296,36			
	Çok İyi	97	322,18			
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	Düşük	173	287,18	3	15,102	,002
	Orta	130	249,62			
	İyi	149	302,68			
	Çok İyi	112	311,65			
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	Düşük	173	265,62	3	1,485	,686
	Orta	130	276,44			
	İyi	149	291,04			
	Çok İyi	112	287,26			

Tablo 5'te görüldüğü üzere veli beklentilerinin velilerin kendi matematik başarısına göre anlamlı bir farklılık bulundurup bulundurmadığını belirlemek adına uygulanan Kruskal-Wallis-H neticesinde kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile ailenin velilerin kendi matematik başarısı arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buradan bu iki ölçüm değerinin bir ilişki oluşturduğu ve birbirleriyle bağlantılı bir değer ortaya çıkardığı söylenebilir ($\chi^2=14,032$, $p=,003$). Tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile velilerin kendi matematik başarısı arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark bulunmuştur. Buradan bu iki ölçüm değerinin de bir ilişki oluşturduğu ve birbirleriyle bağlantılı bir değer ortaya çıkardığı söylenebilir ($\chi^2=15,102$, $p=,002$). Öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile velilerin kendi matematik başarısı arasında ise istatistiksel yönden anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=1,485$, $p=,686$). Buradan bu iki ölçüm değerinin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 6. *Veli Beklentilerinin Velilerin Matematiğe Olan Sevgilerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Bulundurup Bulundurmadığını Tespit Etmek Adına Uygulanan Kruskal-Wallis-H Sonuçları*

	Matematik Sevgisi	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Kavramsal Anlama ve Katılım Beklentisi	Hiç Sevmezdim	49	260,60	3	7,463	,059
	Orta Derecede Severdim	279	270,32			
	Çok Severdim	174	293,03			
	En Çok Sevdiğim Dersti	62	325,07			
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	Hiç Sevmezdim	49	280,14	3	3,551	,314
	Orta Derecede Severdim	279	270,58			
	Çok Severdim	174	299,41			
	En Çok Sevdiğim Dersti	62	290,57			
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	Hiç Sevmezdim	49	270,85	3	2,988	,394
	Orta Derecede Severdim	279	272,81			
	Çok Severdim	174	295,40			
	En Çok Sevdiğim Dersti	62	299,10			

Tablo 6’da görüldüğü üzere veli beklentilerinin velilerin matematiğe olan sevgilerine göre anlamlı bir farklılık bulundurup bulundurmadığını belirlemek adına uygulanan Kruskal-Wallis-H neticesinde kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile velilerin matematiğe duydukları sevgileri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2=7,463$ $p=,059$). Tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile velilerin matematiğe duydukları sevgileri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2=3,551$ $p=,314$). Öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile velilerin matematiğe duydukları sevgileri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2=2,988$, $p=,394$). Buradan ölçülen değerlerin birbirinden bağımsız değerler olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 7. *Veli Beklentilerinin Velilerin Matematik Dersinde Çocuğuna Yaptığı Yardıma Göre Anlamlı Bir Farklılık Bulundurup Bulundurmadığını Tespit Etmek Adına Uygulanan Kruskal-Wallis-H Sonuçları*

	Matematik Dersinde Yardım	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Kavramsal Anlama ve Katılım Beklentisi	Hiç Yardımcı Olamıyorum	129	269,66	3	5,759	,124
	Biraz Yardımcı Oluyorum	201	270,59			
	Orta Derecede Yardımcı Oluyorum	177	293,19			
	Çok Yardımcı Oluyorum	57	320,36			
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	Hiç Yardımcı Olamıyorum	129	262,07	3	6,270	,099
	Biraz Yardımcı Oluyorum	201	272,67			
	Orta Derecede Yardımcı Oluyorum	177	303,51			
	Çok Yardımcı Oluyorum	57	298,19			
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	Hiç Yardımcı Olamıyorum	129	284,31	3	,579	,901
	Biraz Yardımcı Oluyorum	201	276,79			
	Orta Derecede Yardımcı Oluyorum	177	283,85			
	Çok Yardımcı Oluyorum	57	294,34			

Tablo 7’de görüldüğü üzere veli beklentilerinin velilerin matematik dersinde çocuğuna yaptığı yardıma göre anlamlı bir farklılık bulundurup bulundurmadığını belirlemek adına uygulanan Kruskal-Wallis-H neticesinde kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile velilerin matematik dersinde çocuğuna yaptığı yardım arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=5,759$ $p=,124$). Tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile velilerin matematik dersinde çocuğuna yaptığı yardım arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=6,270$ $p=,099$). Velilerin matematik dersinde çocuğuna yaptığı yardım ile öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2=5,79$, $p=,901$). Buradan bu ölçüm değerlerinin birbirinden bağımsız değerler olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Veli Beklentilerinin Velilerin Çocuğunun Matematik Dersindeki Başarısı Hakkındaki Düşüncelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Bulundurup Bulundurmadığını Tespit Etmek Adına Uygulanan Kruskal-Wallis-H Sonuçları

	Matematik Başarı Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Kavramsal Anlama ve Katılım Beklentisi	Az	90	258,65	3	17,702	,001
	Orta	310	268,24			
	Yüksek	133	311,28			
	Çok Yüksek	31	370,84			
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	Az	90	267,85	3	5,444	,142
	Orta	310	273,90			
	Yüksek	133	304,25			
	Çok Yüksek	31	317,73			
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	Az	90	258,49	3	7,733	,052
	Orta	310	288,10			
	Yüksek	133	270,90			
	Çok Yüksek	31	345,94			

Tablo 8’de görüldüğü üzere veli beklentilerinin velilerin çocuğunun matematik dersindeki başarısı hakkındaki düşüncelerine göre anlamlı bir farklılık bulundurup bulundurmadığını belirlemek adına uygulanan Kruskal-Wallis-H neticesinde kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile velilerin çocuğunun matematik dersindeki başarısı hakkındaki düşünceleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buradan bu iki ölçüm değeri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve birbirleriyle bağlantılı bir değer oluşturduğu söylenebilir ($\chi^2=17,702$, $p=,001$). Tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile velilerin çocuğunun matematik dersindeki başarısı hakkındaki düşünceleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık yoktur. Buradan ölçülen değerlerin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir ($\chi^2=5,444$ $p=,142$). Velilerin çocuğunun matematik dersindeki başarısı hakkındaki düşünceleri ile öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık yoktur. Buradan ölçülen değerlerin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir ($\chi^2=7,733$, $p=,052$).

Araştırmanın ikinci alt problemi “7. sınıf öğrencilerinin matematik korkuları ile velilerinin matematik eğitiminden beklentileri arasında ilişki var mıdır? şeklindedir. Bu alt problemde yola çıkarak 7. Sınıf öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri öğrencilerin matematik korkuları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı incelenmiş bunun sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 9. Velilerin Matematik Eğitiminden Beklentileri ile Öğrencilerin Matematik Korkuları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları ($n=564$)

Veli Beklentileri	Öğrencilerin Matematik Korkusu	
	R	P
Kavramsal Anlama ve Katılım Beklentisi	-,022	,600
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	,029	,486
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	,061	,146

Tablo 9’da göre velilerin kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile öğrencilerin matematik korkuları arasında ki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p> ,600$). Velilerin tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile öğrencilerin matematik korkuları arasında ki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p> ,486$). Velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin matematik korkuları arasında ki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p> ,146$). Bu sebeple bu nicelikler arasında ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “7. sınıf öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları ile velilerinin matematik eğitiminden beklentileri arasında ilişki var mıdır? olarak belirlenmiştir. Bu alt problemde yola çıkarak 7. Sınıf öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri öğrencilerin matematik özyeterlik algıları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı incelenmiş bunun sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 10. Velilerin Matematik Eğitiminden Beklentileri ile Öğrencilerin Matematik Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları (n=564)

Veli Beklentileri	Öğrencilerin Matematik Öz-Yeterlik Algıları	
	R	P
Kavramsal Anlama ve Katılım Beklentisi	,185	,000
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	,157	,000
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	,130	,002

Tablo 10'da göre velilerin kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile öğrencilerin matematik öz-yeterlik algıları arasında ki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,185^{**}$, $p=0.000$). Velilerin çocukları ile alakalı kavramsal anlama ile öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentilerinin yükselmesi çocukların matematik öz-yeterlik algılarını yükseltmektedir. Velilerin tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile öğrencilerin matematik öz-yeterlik algıları arasında ki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,157^{**}$, $p=0.000$). Velilerin tutum ve davranış kazandırma beklentisinin yükselmesi öğrencilerin matematik öz-yeterlik algılarını yükseltmektedir. Velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin matematik öz-yeterlik algıları arasında ki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,130^{**}$, $p=0.002$). Velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisinin yükselmesi öğrencilerin matematik öz-yeterlik algılarını yükseltmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “7. sınıf öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile velilerinin matematik eğitiminden beklentileri arasında ilişki var mıdır? şeklindedir. Bu alt problemden yola çıkarak 7. Sınıf öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri öğrencilerin akademik güdülenmeleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı incelenmiş bunun sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 11. Velilerin Matematik Eğitiminden Beklentileri ile Öğrencilerin Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları (n=564)

Veli Beklentileri	Öğrencilerin Akademik Güdülenmeleri	
	R	P
Kavramsal Anlama ve Katılım Beklentisi	,185	,000
Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	,188	,000
Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	,091	,031

Tablo 11'e göre velilerin kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile öğrencilerin akademik güdülenmeleri arasında ki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,185^{**}$, $p=0.000$). Velilerin çocukları ile ilgili kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentilerinde ki yükselme, çocukların akademik güdülenmelerini yükseltmektedir. Velilerin tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile öğrencilerin akademik güdülenmeleri arasında ki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,188^{**}$, $p=0.000$). Velilerin tutum ve davranış kazandırma beklentisinin yükselmesi öğrencilerin akademik güdülenmelerini yükseltmektedir. Velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin akademik güdülenmelerini arasında ki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,091^{**}$, $p=0.031$). Velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisinin yükselmesi öğrencilerin akademik güdülenmelerini geliştirebileceği öngörüsü yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmada velilerin genel olarak matematik eğitiminden ne bekledikleri ve neyi hedefledikleri çerçevesinde öğrencilerin matematiğe karşı besledikleri korku duygusunun tespiti, öğrencilerin matematik öz-yeterlilik algılarının ortaya konması, öğrencilerin akademik güdülenmelerinin nasıl olduğu tespit edilerek aralarındaki ilişkilerin nasıl olacağı amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında velilerin kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile veli türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buradan velilerin kavramsal anlama ve

katılım yönündeki yorumlamaları doğru anlamlandıramadığı söylenebilir. Tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile veli türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Velilerde tutum ve davranış hakkında herhangi bir akademik yeterliliğin olmaması bu farkın ortaya çıkmamasında etkili olabilir. Öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile veli türü arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. 2000'li yılların başından itibaren eğitim anlayışı değişmiş geleneksel eğitim anlayışı yerini öğrencinin aktif öğretmenin rehber olduğu bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Günümüzde ise veliler halen daha geleneksel bir yaklaşımla eğitim öğretim sürecinin devam ettiğini düşünmektedir. Nitekim Açıkgoz (2002), öğretmenin bir otorite olmaktan çok, sınıfta bir rehber görevinde olduğunu belirtmiştir. Öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile velilerin türü arasında anlamlı bir farklılık oluşmaması bu sebepten kaynaklı olabilir.

Velilerin kavramsal anlama ve katılım beklentisi ile velilerin öğrenim seviyeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Çıkan bu farklılığa sebep olarak velilerin öğrenim düzeylerinin artmasıyla kendilerini geliştirme çabaları ve eğitim-öğretim sürecine aktif katılım düzeylerinin arttığı düşünüldükçe, kavramsal anlama yönündeki yorumları anlamlandırabildikleri gösterilebilir. Velilerin eğitim düzeyi arttıkça katılım oranlarının yükseldiğini belirten çalışmalarda mevcuttur (Kotaman, 2008; Aksu ve Karaçöp, 2015; Anıl, 2009). Tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile velilerin öğrenim düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın ortaya çıkmasında öğrenim seviyeleri artan velilerin tutum ve davranış noktasında akademik yeterliğe sahip olma düzeylerinin artmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğrenim düzeyi iyi olan velilerin, tutum ve davranışın hem sosyolojik hem psikolojik boyutlarını daha iyi analiz ederek pozitif anlamlı yaklaşımlar geliştirmeleri beklenebilir. Ayrıca öğrenim düzeyi arttıkça velilerin kendilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılma düzeylerinin artacağı da düşünülebilir. Nitekim Aksu ve Karaçöp (2015) ev temelli öğrenme etkinliklerine velilerin aktif katılım seviyeleri, katılım noktasında kendilerini geliştirme çabaları ve yetersizlik algı durumlarının velilerin öğrenim düzeyine göre farklılaştığını bulmuştur. Öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile velilerin öğrenim düzeyinin arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Velilerin sistematik bir eğitim öğretilmesine sahip olmaları bu duruma sebep olabilir.

Velilerin yaşı ile kavramsal anlama ve katılım, tutum ve davranış kazandırma, öğretmen merkezli ve kural odaklı olma beklentileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Velilerin eğitim düzeyi kavramların anlamlandırılmasına etki eden bir faktör olarak kabul edilebilir. Tecrübenin yaşam becerilerini artırdığı düşünüldükçe, yaş faktörünün hem tecrübe hem de eğitimle beraber olguları geliştirdiği söylenebilir. Yaş almak yaşayarak öğrenmelere katkı sunabilir. Velilerde yaş alarak elde ettikleri öğrenmeleri öğrencilerine aktarabilir. Bu vesileyle aktarılan öğrenmeler farklı olduğu için velilerin yaşı ile kavramsal anlama ve katılım beklentisi arasında farklılık oluşmamış olabilir. Tecrübe bir öğrenme olgusuna işaret eder. Tecrübe, tutum ve davranış ölçütlerini belirleyebilir ancak her bireyin kazanacağı tutum ve davranış çeşitlilik gösterebilir. Bu durumda tutum ve davranış beklentisi ile velilerin yaş değişkeni arasında ortaya çıkacak farklılıkları engellemiş olabilir. Yaşanmışlıklar arttıkça otoriteye olan bağlılıklar azalır, çünkü kural temelli öğrenmeler yaş aldıkça saçma ve gereksiz bulunabilir. Bu anlayış da öğretmen merkezli ve kural odaklı olma beklentisi ile velilerin yaşı arasında farklılıklar oluşmasına engel olmuş olabilir. Tümkeya (2017) velilerin okulda eğitime katılım türlerini yaş değişkenine göre incelemiş ve bu çalışmada bulunan sonucun aksi yönünde "Gönüllü Olma" alt boyutunda 31-35 yaş grubundaki veliler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Veli beklentileri, aile gelir seviyesi değişkenine göre incelendiğinde kavramsal anlama ve katılım beklentisiyle ailenin gelir seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dünyada yaşanan teknolojik gelişmeler karşısında birçok ülke eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler yaparak çağın getirdiği olanaklara uyum sağlamaya çalışmıştır (Spitulnik, 2001). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan bu yeni olanaklar kullanıldığında öğrenci başarısının artacağı düşünülebilir. Ailelerin bu olanakları öğrencilerine getirebilmesi maddi bir güç gerektirebilir bu bağlamda gelir düzeylerinin iyi seviyede olması gerekebilir. Aile gelir düzeyi arttıkça öğrenciler bireyselleştirilmiş eğitim özgünlüklerinin ortaya çıkarılması için gerekli olan kurs, özel ders gibi alternatiflere sahip olabilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında aile gelir düzeyi ile öğrencilerin başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir (Şengönül, 1995; Türkoğlu, 2008). Bu durum da ortaya çıkan farkın sebebi olarak gösterilebilir. Ayrıca bulunan bu sonuç İlgün ve Ulakci (2023) ve Coşkun (2022) çalışmalarında buldukları sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Tutum ve davranış kazandırma beklentisiyle ailenin gelir seviyesi arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Gelir düzeyi üst seviyelerde olan ailelerin eğitim durumlarının belirli noktalarda iyi olacağı iddia edilebilir. İyi düzeyde eğitim alan ailelerin tutum ve davranış kavramlarını anlamlandırıp bu örüntülerinin

daha olumlu olabileceği düşünölebilir. Tezcan (1985) ailelerin eğitim seviyeleri ve ekonomik düzeylerinin çocukların farklılaşmaları açısından belirleyici etkenler olduğunu belirtmiştir. Bunlardan dolayı arada anlamlı bir farkın oluşabileceği söylenebilir. Öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisiyle ailenin gelir seviyesi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğretmenin rehber olmadığı otorite olduğu öğrenme ortamlarında öğrenciler kendini ifade edemeyebilir. Matematik eğitiminde öğrencinin aktif olduğu, yaparak yaşayarak öğrendiği öğrenme ortamlarının oluşması, öğrenmenin daha anlamlı gerçekleşmesini sağlayabilir. Bu bağlamda öğrencinin etkin olmadığı, aktif olarak derse katılmadığı bir öğretim sürecinde ailenin gelir durumu fark yaratan bir etken olmayabilir. Coşkun (2022) ise bulunan bu sonucun aksine öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisiyle ailenin gelir seviyesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Velilerin matematik dersinde kendi başarıları ile kavramsal anlama ve katılım beklentisi, tutum ve davranış kazandırma beklentisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Velilerin ilkökul ve ortaokul eğitim süreçleri dikkate alındığında matematiği daha çok somut örneklemelerle ele aldıkları söylenebilir. Bu durum da velilerin matematiğe karşı olumlu bir perspektif kazanmalarına sebep olmuştur denebilir. Yine matematiğin gelecekte işe yararlılık bakımından herkes tarafından olumlu değerlendirilmesi pozitif bir anlamın ortaya çıkmasına katkı sunmuş olabilir. Ailelerin öğrencilerinin matematik eğitiminde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yapabilmeleri adına matematik dersinde kendilerini geliştirmeleri önemlidir (Civil, 2001). Matematik alanında belirli bir bilgi birikimine sahip olmuş veliler, kavramsal anlama ve katılım, tutum ve davranış kazandırma noktasında daha bilinçli hareket edebilir. Ayrıca matematiksel yönden kendini geliştiren velilerin matematiğe yönelik duygularının olumlu olduğu ve çocuklarıyla daha etkili iletişim kurabildikleri tespit edilmiştir (Civil, 2001). Bu durumda bu kavramlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmasına sebebiyet verebilir. Velilerin kendi matematik başarıları ile öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Velilerin eğitim süreçlerinde matematik öğrendikleri öğretmenlerin matematik yaklaşımlarının kötü olması, matematik öğretme yöntem ve teknik becerilerinin yeterli olmaması velilerin matematiğe soğuk bakmalarına sebep gösterilebilir. Bununla beraber velilerin matematiğin kurallı ve formüllü kısımlarını anlamlandırmada ve yorumlamada kendilerini yetersiz görmeleri de bu farklılığın ortaya çıkmamasını tetiklemiş olabilir. Günümüzde öğrencilerin matematiği akıl yürüterek ve tartışarak öğrenmeleri beklenmektedir. Matematik öğretmenleri de bu süreçte öğrenciyi teşvik ederek rehber konumunda olmalıdır (MEB, 2017).

Velilerin kendilerinin matematiğe olan sevgileri ile veli beklentilerinden olan kavramsal anlama ve katılım beklentisi, tutum ve davranış kazandırma beklentisi, öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Veliler kavramsal anlama, tutum ve davranış kavramları hakkında gerekli akademik bilgiye sahip olmayabilir. Bu durum da bu kavramları doğru anlamlandıramamalarına sebep olabilir. Verilen kavramlar hakkında gereken bilgiye sahip olmayan velilerin matematik dersine yönelik sevgileri bu kavramları anlamlandırmalarına bir katkı sağlamayabilir, dolayısıyla bu durum anlamlı bir farklılık oluşmasına engel olmuş olabilir. Otoritenin var olduğu ve kuralların keskin olduğu ortamlarda “sevgi” olgusunun gelişebileceğini söylemek mümkün olmayabilir. Çünkü “sevgi” hissiyatı daha doğal bir ortamda ve durumun akışı nispetinde oluşabilecek bir duygudur. Velilerin matematiğe olan sevgilerinin öğretmen merkezli ve kural odaklı kavramlara dair farklılaşmaması belirtilen ölçütlerden kaynaklandığı iddia edilebilir.

Velilerin matematik dersinde çocuklarına yaptıkları yardım ile veli beklentilerinden olan kavramsal anlama ve katılım beklentisi, tutum ve davranış kazandırma beklentisi, öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Matematik eğitimi sürecinde veli yardımı önemli bir rol oynayabilir. Velilerin eğitimlerinin iyi düzeyde olması, tecrübelerinin fazla olması öğrencilere yön vermede etkili argümanlardır. Ancak her veli eğitiminin belli bir alana özgü olacağı ve tecrübelerinin de birbirinden farklı olacağı düşünölr. Bu durum velinin öğrenciye gerekli olan yardımı sağlayamamasının gerekçesi olarak sunulabilir. Yenilmez (2006) velilerin eğitim sürecinde çocuklarına destek olmaları çocuklarda özgüven oluşturduğunu belirtmiştir. Matematik dersinin işleyişı konusunda velilerin değişen ve gelişen eğitim sistemi hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları düşünölebilir. Bu durum velilerin matematik dersinde çocuklarına yaptıkları yardım ile beklentileri arasında anlamlı bir fark çıkmamasının sebebi olarak gösterilebilir.

Velilerin çocuğının matematik dersindeki başarıları hakkındaki düşönceleri ile kavramsal anlama ve katılım beklentisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocuklarının matematik dersinde başarılı olduğunu düşönen velilerde bu durum bir motivasyon kaynağı olabilir. Demir ve Budak

(2016) bu düşüncüyü doğrular nitelikte başarı ve motivasyon arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu motivasyon sayesinde velilerin kavramsal anlama ve katılım noktasında daha özverili davranıp kendilerini geliştirmeye çalışma durumu ortaya çıkabilir bu durumda aradaki farkın çıkmasına sebebiyet olarak gösterilebilir. Tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile velilerin çocuklarının matematik dersindeki başarıları hakkındaki düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu duruma bir önceki sonuçlara benzer olacak şekilde tutum ve davranış kavramları hakkında velilerin gereken bilgi ve birikime sahip olmamaları gösterilebilir. Öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile velilerin çocuğunun matematik dersindeki başarıları hakkındaki düşünceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Veliler öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim sisteminde bütün otoritenin öğretmende olduğunu düşünüp kendi üstüne düşen görev ve sorumlulukları yerine getirme gereğinde bulunmamış olabilirler. Nitekim Akbaba ve Altun, (2019) velilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyip ilgisiz kaldığı durumlarda öğrencilerin öğrenim sürecinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Veliler matematik eğitiminde öğrencilerinin bir yarış içindeymişçesine sadece sınav sonuçlarının başarıyı temsil ettiği bir yaklaşım benimsemiş olabilirler, bu durum değişen ve gelişen eğitim sistemi ile çelişir. Bu çelişki de istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamasına neden olabilir.

Araştırmanın diğer problem cümlesinin çözümlenmesinde elde edilen bulgulara bakıldığında velilerin kavramsal anlama ve katılım beklentisi ve tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile öğrencilerin matematik korkuları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genelde matematik soyut anlamlar barındırmasından ötürü öğrenciler açısından zor anlaşılır olarak algılanabilmektedir. Bu zorluklar öğrencileri matematik dersinde başarısız olacakları düşüncesine itebilir dolayısıyla matematik dersine yönelik bir korku oluşabilir. Başar, Ünal ve Yalçın (2002) bu düşüncüyü destekler nitelikte başarısızlığın korkuyu korkunun ise başarısızlığı tetiklediğini savunmuştur. Matematik öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların bu derse karşı korku oluşturacağını da eklemiştir. Matematik öğrenme sürecinde kullanılacak farklı öğretim yöntemleri kullanmak ve öğrencileri dersin işleniş sürecine dahil edebilmek öğrencilere matematik dersini sevdirebilir. Şahin (2008) yılında yaptığı çalışmada bulduğu sonuçlar bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Yaptığı çalışmada matematik dersini sevmeyen öğrencilerin matematikten korktuğunu ifade etmiştir. Öğrenciler matematik eğitimi sürecinde motive edilip, dersi öğrenebilecekleri konusunda inandırılırsa matematik dersine yönelik korkuları azalabilir. Çünkü motivasyon belirli bir amaç için yapılan davranışı hareket ettirme gücüdür (Yaman ve Dede, 2007). Bu bağlamda matematiksel motivasyon kavramına gereken özeninin gösterilmesi öğrencilerin matematik korkularını en aza indirmeye noktasında önem arz edebilir. Kavramsal anlamadaki süreç disiplin ve kurallar üzerine kurulmuş eğitim ortamları oluşturulması şeklinde bir şema oluşturabilir. Veliler sınıf ortamında öğrencileri motive edip matematik korkularını azaltabilmek ve bunu kavramsal anlama katılım, tutum ve davranış ilişkisine yordayabilecek fikri alt yapıları veya öngörüler olmayabilir. Bu durum da matematiksel korkunun kavramsal anlama, katılım ve tutum, davranış kazandırma beklentileri ile arasında anlamlı bir fark olmamasının sebebi olarak gösterilebilir. Elde edilen bu sonuç İlgün ve Ulakçı (2023) ile örtüşmektedir. Velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisiyle öğrencilerde bulunan matematik korkusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın çıkmamasına sebep olarak da öğretmen merkezli ve kural odaklı öğrenme ortamlarında öğrenciler aktif bir konumda olmadıkları için öğrenme başarısız olabilir. Başaramama durumu öğrencilerde korku oluşturabilir. Bu durumda aradaki farkın çıkmamasına neden olarak gösterilebilir.

Araştırmanın bir başka problem cümlesinin çözümlenmesinde elde edilen bulgulara bakıldığında velilerin kavramsal anlama ve katılım beklentisi ve tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile öğrencilerin matematik özyeterlik algıları arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Matematik özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin matematik derslerinde öz güvenleri yüksektir. Bu öğrenciler matematiksel becerilerin farkında olup dersi öğrenme konusunda daha isteklidir (Öztürk & Şahin, 2015). Buradan matematik özyeterlik algısı yüksek düzeyde ki öğrencilerin matematik başarılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Özyeterlik algısı yüksek düzeyde bulunan öğrencilerin arkasında onlara destek sağlayan velilerinin olduğu düşünülebilir. Bozkurt (2012) matematik özyeterlik algısının veli ilgisi değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğunu bulmuştur. Matematik öz-yeterlik algısı kavramının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkililiği göz önünde bulundurulduğunda veliler bu noktada kendilerini geliştirip fikir oluşturmaya çalışabilir. Kendini geliştiren veliler de kavramsal anlama, tutum ve davranış kavramları hakkında daha doğru anlamlandırmalar yapabilir. Bu durum matematik öz-yeterlik algısı ile velilerin kavramsal anlama ve katılım beklentisi, tutum ve davranış kazandırma beklentisi arasında pozitif yönde bir ilişki çıkmasını açıklayabilir. Velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin

matematik özyeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen merkezli ve kural odaklı bir öğrenme süreci isteyen velilerin öğrencilerin karne notlarını bir numaralı başarı yordayıcısı olarak gördüğü düşünülebilir. Başarı ve öz-yeterlik algısı arasındaki olumlu ilişki göz önünde bulundurulduğunda bu iki değişken arasında pozitif yönde bir ilişki çıkmasının beklenebilir bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son problem cümlesinin çözümlenmesi için bulgular incelendiğinde velilerin kavramsal anlama ve katılım beklentisi, tutum ve davranış kazandırma beklentisi, öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin akademik güdülenmeleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik yönden güdülenmiş öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir. Yapılan çalışmalara bakıldığında akademik güdülenme ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Bandura 1993; Colengelo, 1997). Bu çalışmadaki veliler öğrencilerinin eğitim sürecinde başarılı olabilmelerini birinci öncül haline getirmiş ve bu durum da velilerde çocuklarının eğitim süreçlerine dair bazı beklentiler oluşturmuş olabilir. Akademik güdülenmenin başarı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda velilerin beklentileri ile akademik güdülenme arasında anlamlı farklılıklar çıkabilir. Ayrıca bu çalışmada ki velilerin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve akademik güdülenmeleri arasında çıkan sonuçlar benzerdir. Bu durum akademik güdülenme kavramının öz-yeterlik algısı kavramı ile bağlantılı olduğu sonucunu doğurabilir. Öz-yeterlik algısının akademik güdülenmeye etki ettiği belirten çalışmalarda bu düşüncüyü destekler niteliktedir (Bandura, 1993; Schunk, 2009).

Öneriler

Literatürde veli beklentilerine yönelik çalışma sayısının az olması göz önünde bulundurulduğunda, matematik eğitiminde veli beklentilerinin eğitim sürecini etkileyen farklı değişkenler ile okul öncesi, ortaöğretim gibi farklı ve daha geniş örneklemeler de incelenmesi matematik eğitimi literatürüne katkı sağlayabilir.

Velilerin matematik eğitiminde rolünün öneminden yola çıkarak veli beklentilerinin ortaya çıkarılması velileri sürece daha çok dahil edebilir, öğretmen, öğrenci ve veli iletişimini daha sağlıklı bir boyuta taşıyabilir.

Okullarda öğrencilerin matematik korkularını gidermeye yönelik bilgilendirme toplantıları yapılabilir bu konuda velilerle iş birliği halinde olunabilir.

Milli Eğitim Müdürlükleri özellikle kavramsal anlama, tutum ve davranış gibi akademik bilgi isteyen kavramlar hakkında yetkin kişiler tarafından hem öğretmenlere hem de öğrenci velilerine seminerler düzenleyebilir. Kavramsal anlama, tutum ve davranış ile ilgili araştırmalar öğretmenler içinde yapılabilir.

Okul idareleri ve rehber öğretmenleri velilerine değişen eğitim sistemi ve öğretim yöntemleri hakkında bilgilendirme toplantıları yapabilir. Bu toplantılar ile velilere, öğretmen merkezli ve kural odaklı öğrenme yaklaşımları yerine öğrencilerin aktif olduğu öğrenme yaklaşımlarının tercih edilmesinin, eğitim sürecinde özgüveni yüksek öğrenciler yetiştirmenin yanında daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği ortamlar oluşmasını olanak sağlayacağı bilgisi aktarılabilir.

Matematik öğretmenleri ders işlenişini farklı argüman ve materyallerle destekleyip dersi eğlenceli bir hale getirerek öğrencilerin matematik dersine karşı oluşturdıkları ön yargıları en aza indireyebilir. Bu durum öğrencilerin matematik korkusu geliştirmesini önleyebilir.

Soyut olan matematik konularının somutlaştırılarak öğretilmesiyle öğrenciler daha başarılı olabilir. Başarabilme hissiyatı akademik olarak çocukları güdüleyebilir. Somutlaştırma ve güdüleme kavramları beraber bir problem cümlesi olarak araştırılabilir.

Uygulanan matematik müfredatında konuların fazla ve soyut olması, haftalık matematik ders sayısının azlığı matematik öğretmenlerinin müfredatı yetiştirebilme noktasında sorunlarını çoğaltabilir. Öğretmenler müfredatın yetişebilmesi amacıyla hareket ettiği için dersi farklı argümanlarla destekleyemeyebilir. Bu durum da sıkıcı ders ortamlarının oluşması kaçınılmaz hale gelebilir. Bu ortamlarda, öz-yeterlik algıları düşük ve akademik olarak güdülenememiş öğrencilerin yetişmesine sebep olabilir. Bu bağlamda matematik öğretim programının belirtilen hususları dikkate alarak yeniden ele alınması öğrencilerin matematiğe bakışını değiştirebilir.

Eğitim programcıları ve buna ek olarak matematik programını düzenleyenlerin programları oluşturma süreçlerinde veli beklentilerini bir başlık olarak programın parçası haline getirmeleri beklenebilir.

Veli beklentilerinin matematik hariç tüm branşlarda araştırılması okuldaki eğitim işleyişini pozitif anlamda geliştirebilir.

Araştırmada genellikle öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Gelecek araştırmalarda bunun sebebi sosyolojik olarak araştırılıp tartışılabilir.

Araştırmada veli yaş, aile gelir düzeyi, velilerin matematiğe olan sevgileri, velilerin matematik dersinde çocuklarına yaptıkları yardım demografik değişkenleri ile veli beklentilerinin tüm alt boyutları ile ilgili bir farklılık oraya çıkmamıştır. Bu bağlamda bu değişkenler ile ilgili yeni bir çalışma tasarlanabilir.

Literatür incelendiğinde matematik korkusunun çoğu araştırmada net bir çözümlemeye tabi tutulmadığı görülmektedir. Bu araştırmada da matematik korkusu değişkeni ile veli beklentilerinin alt boyutları arasında ilişki çıkmadığı görülmektedir. Matematik korkusunun araştırmacılar tarafından tekrar tekrar ele alınması önem arz etmektedir.

Araştırmada matematik öz-yeterlik algısı ve akademik güdülenme değişkenlerinin veli beklenti alt boyutları arasında pozitif yönde ilişkilerinin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öz-yeterlik ve güdülenme değişkenleri arasındaki ilişkinin farklı branşlarda araştırılması önemli görülebilir.

Etik Beyan

“7. Sınıf Öğrenci Velilerinin Matematik Eğitiminden Beklentilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kafkas Üniversitesi Etik Kurulu’nun 30.03.2023 tarih ve 44 sayılı toplantısında alınmıştır.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “*An Examination of the Expectations of 7th Grade Students' Parents Regarding Mathematics Education in Terms of Various Variables*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. In addition, permission was obtained from the Kafkas University Social and Humanities Sciences Ethics Committee (Date: 30/03/2023 and Decision no: 44) to conduct the research.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Not

Bu çalışma birinci yazarın hazırladığı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

Note

This study was developed from the master's thesis prepared by the first author.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). Aktif Öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 8(2), 567-586.
- Aksu, F. F., & Karaçöp, A. (2015). Ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 154-179.

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Bedinger, S. D. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57, 283–299.
- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 89-107.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 152 (34), 87-100
- Aydın, F. (2010). Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 265178)
- Aytekin, C.& Baltacı, S.& Altunkaya, B.& Kıymaz, Y.& Yıldız, A., Matematik Eğitimi Veli Beklenti Ölçeğinin Geliştirilmesi (MEVBÖ): Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17/3, Aralık,2016, 397-411.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Başar, M., Ünal, M. & Yalçın, M. (2002). İlköğretim kademesiyle başlayan matematik korkusunun nedenleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18.
- Baykul, Y., (2012), İlkokulda Matematik Öğretimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98
- Bozkurt, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul üniversitesi, İstanbul. Callahan, W.J. (1971). Adol
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Civelek, Ş. ve diğerleri. "Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Aksaklıklar," Matematik Sempozyumu 24-26 Mayıs 2001 Bildiriler Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi, 2002, ss.140-151.
- Civil, M. (2001). Redefining parental involvement: Parents as learners of mathematics. Paper presented at the National Council of Teachers of Mathematics Research Presession, Orlando, FL.
- Colangelo, N. G. (1997). Handbook of gifted education. Allyn and Bacon, MA.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen, Aile, Çocuk ve Kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 132-145
- Çağlayan, S. (2010). Lise 1. sınıf öğrencilerinin geometri dersine yönelik özyeterlik algısı ve tutumunun geometri dersi akademik başarısını yordama gücü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Davis-Kean, P. D. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Demir, M. K., & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 30-41.
- Demir, Z. (2008). Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 228626).
- Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50, 122-132.
- Duran, M. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile görsel matematik başarıları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Ertem, H. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir..
- Fan, W. ve Williams, CM (2010). Veli katılımının öğrencilerin akademik öz yeterliliği, katılımı ve içsel motivasyonu üzerindeki etkileri. *Eğitim psikolojisi*, 30 (1), 53-74
- Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33, 272–299.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.
- Hackett, G. & Betz, N.E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261 273.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- İlgün, Ş., Ulakçı, C. (2023) "7. Sınıf Öğrenci Velilerinin Matematik Eğitiminden Beklentilerinin Matematik Okuryazarlığı ve Matematik Motivasyonu Perspektifinden İncelenmesi.", Kitap: Eğitim Araştırmalarında Trendler, Türkiye: VizeTek Yayıncılık

- Kahramaner, Y ve Kamamener, R.(2002). "Üniversite Eğitiminde Matematik Düşüncesinin Önemi" İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi s.2 Aralık, 15-25
- Karasar, Niyazi. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keklikci, H. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik korkuları üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.*
- Kocabaş, E.Ö. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmalar, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3 (26)
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Mcclelland, D. C. (1996). Studies In Motivation, New York. Englewood Cliffs, Nj: Educational Technology. (1955); [AKT: Pintrich, P. R. & Schunk, D. H., Motivation in Education Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, (1996)].
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- Muhammed Coşkun (2022). Matematik Eğitiminden Veli Beklentilerinin Matematik Öğrenme Yaklaşımı ve Üst Bilişsel Farkındalık Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
- Öztürk, Y.A & Şahin, Ç. (2015). Matematiğe ilişkin akademik başarı-özyeterlilik ve tutum arasındaki ilişkilerin belirlenmesi [Determining the relationships between academic achievement, self-efficacy and attitudes towards maths]. *International Journal of Social Science*, 31, 343-366. doi:10.9761/JASSS2621.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problemsolving. *Contemporary Educational Psychology*,
- Paslanmaz, L. (2019). Lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and Chinese American students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43(1), 75–101.
- Schickedanz, J. A. (2003). Family socialization and academic achievement. *Journal of Education*, 1, 17-34.
- Selvitopu, A., Ali, T. A. Ş., & Veysel, B. O. R. A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 979-994.
- Sezgin-Memnun, D. (2013). Türkiye'de ki cumhuriyet dönemi ilköğretim matematik programlarına genel bir bakış. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(25), 71-91
- Shields, D.J. (2005). Teachers have the power to alleviate math anxiety. *Academic Exchange Quarterly*, 9(3), 326-330.
- Sirvani, H. (2007). The effect of teacher communication with parents on students' mathematics achievement. *American secondary education*, 31-46.
- Spitulnik, N. R. (2015, Nisan 2). How elementary principals perceive the changes in their roles and their schools as a result of Massachusetts education reform. UMI Dissertations Publishing. Nisan 11, 2015 tarihinde
- Şahin, F. Y. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3 (3), 179-192.
- Şengönül, T. (1995). İzmirde ortaöğretim kuruluşlarında öğrenci başarısını etkileyen sosyo-ekonomik faktörler (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tezcan, M. (1985). Eğitim sosyolojisi (Dördüncü baskı) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Tümkaya, S. (2017). Velilerin Okulda Eğitime Katılım Türlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83-98.
- Türkoğlu, Ö. (2008). *Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse olan tutumuna ve başarısına etkisi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ufuktepe, U. (2009). Matematik ve Korku. Matematik, Mantık ve Felsefe 7. Ulusal Sempozyumu, Foca- İzmir.
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz yeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University*, 8(1), 1-8.
- Ural, A., Umay, A. & Argün, Z. (2008). Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği temelli eğitimin matematikte akademik başarı ve özyeterliliğe etkisi [The effect of students teams-achievement divisions method based instruction on mathematics academic achievement and self-efficacy]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 307-318.
- Valas, H. ve Slovik, N. (1993). Variables affecting students' intrinsic motivation for school mathematics: Two empirical studies based on Deci's and Ryan's theory of motivation. *Learning and Instruction*, 3, 281-298.
- Vinson, B. M. (2001). A comparison of preservice teachers' mathematics anxiety before and after a methods class emphasizing manipulatives. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 89-94
- Yaman, S., & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 615-638.
- Yenilmez, K. (2006). İlköğretimde velilerin matematik eğitimine katkı düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.6(1), 13-28

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relationship between parents' expectations of mathematics education and several variables that are considered to be effective in the mathematics education process, such as students'

math anxiety, their self-efficacy in mathematics, and their academic motivation. Parents, who are one of the fundamental pillars of the education system, play a significant role in the success of changes made to mathematics education. Indeed, many countries make changes to their education systems based on the expectations of parents. This study seeks to reveal parents' expectations from mathematics education, which may contribute to the establishment of healthy communication between schools, teachers, and parents. In the process of mathematics education, the concepts of math anxiety, mathematics self-efficacy, and academic motivation are also important factors that need to be examined to ensure students can successfully complete educational activities. Investigating the relationship between these variables and parents' expectations is crucial in addressing potential issues originating from parents within the process. In line with the objectives of the study, the research aims to answer the following problem: Is there a relationship between the math anxiety, mathematics self-efficacy, and academic motivation of 7th-grade students and their parents' expectations of mathematics education? The study also explores the following sub-problems: Is there a statistical difference in parents' expectations of mathematics education based on certain variables? Is there a relationship between 7th-grade students' math anxiety and their parents' expectations of mathematics education? Is there a relationship between 7th-grade students' self-efficacy in mathematics and their parents' expectations of mathematics education? Is there a relationship between 7th-grade students' academic motivation and their parents' expectations of mathematics education? A quantitative research method using the relational screening model was employed. The sample consisted of 564 7th-grade students and their parents, selected according to the convenience sampling method from schools in the central and district areas of Kars province during the second term of the 2022-2023 academic year. The participating students were generally aged between 13 and 14 years, and the parents' age range was primarily between 30-40 and 40-50 years. Data collection tools included the "Mathematics Education Parent Expectation Scale," "Mathematics Anxiety Scale," "Mathematics Self-Efficacy Scale," and "Academic Motivation Scale." The data for the study were collected by applying the four scales to the sample. To analyze the collected data, the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were applied to assess the normality of the data. Since the data did not show a normal distribution, non-parametric tests such as the Kruskal-Wallis H test were used for univariate analysis based on the type of variables and the fulfillment of assumptions. Relationships between variables and subdimensions of the scales were tested using the Spearman correlation coefficient. According to the research findings, no statistically significant difference was found between the parents' expectations of conceptual understanding and participation, attitudes and behavior development, teacher-centered and rule-based education, and the type of parent. A statistically significant difference was found between parents' expectations of conceptual understanding and participation, and attitudes and behavior development with parents' level of education, while no significant difference was found regarding teacher-centered and rule-based education expectations. No significant differences were found between parents' age and expectations of conceptual understanding and participation, attitudes and behavior development, teacher-centered and rule-based education. A significant statistical difference was found between family income level and parents' expectations of conceptual understanding, participation, and attitudes and behavior development. However, no significant difference was found between family income and teacher-centered and rule-based education expectations. A statistically significant difference was found between parents' own success in mathematics and their expectations of conceptual understanding and participation, and attitudes and behavior development. However, no significant difference was observed between parents' own success in mathematics and their expectations of teacher-centered and rule-based education. No statistically significant difference was found between parents' love for mathematics and their expectations regarding conceptual understanding and participation, attitudes and behavior development, teacher-centered, and rule-based education. Similarly, no significant difference was found between parents' help in mathematics with their children and their expectations of conceptual understanding, participation, attitudes and behavior development, teacher-centered, and rule-based education. Parents' thoughts on their children's success in mathematics showed a significant difference with their expectations of conceptual understanding and participation, but no significant difference was found with teacher-centered and rule-based education expectations. Positive significant relationships were found between parents' expectations of conceptual understanding and participation, attitudes and behavior development, teacher-centered, and rule-based education, and students' self-efficacy in mathematics. Furthermore, positive significant relationships were identified between parents' expectations of conceptual understanding and participation, attitudes and behavior development, teacher-centered, and rule-based education, and students' academic motivation. However, no statistically significant difference was found between parents' expectations regarding conceptual understanding, participation, attitudes and behavior development, teacher-centered and rule-based education, and students' math anxiety.

Reimagining Game Design Through Maslow's Hierarchy of Needs

Volkan Davut MENGİ¹

Abstract

This study explores the applicability of Abraham Maslow's hierarchy of needs to the field of digital game design. By reinterpreting each layer of the hierarchy—ranging from physiological needs to self-actualization—the research investigates how core human motivations are reflected in game mechanics, aesthetics, and systems. The methodology involves a conceptual analysis of each hierarchical layer, mapping them to design elements such as functional interfaces (physiological), save systems (safety), multiplayer modes (belonging), reward structures (esteem), and user-generated content or AI-driven narratives (self-actualization). Through this mapping, a comparative model is developed to differentiate between low-level and high-level design features. The study proposes a layered critique format to assess “strong” and “weak” games based on how comprehensively they address player needs. Findings suggest that games with higher experiential, aesthetic, and creative depth often align with upper-level human needs, providing a richer player experience. The article concludes by offering a theoretical model and a conceptual tool to support designers in making player-centric creative decisions guided by Maslow's framework.

Keywords: Digital Game Design, Maslow, Player Experience, Video Games

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Oyun Tasarımını Yeniden Düşünmek

Öz

Bu çalışma, Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin dijital oyun tasarımı alanına nasıl uygulanabileceğini araştırmaktadır. Maslow'un beş temel katmanından oluşan bu kuramsal yapı – fizyolojik ihtiyaçlardan kendini gerçekleştirmeye kadar uzanan – oyun dünyası bağlamında yeniden yorumlanarak incelenmiştir. Araştırma, temel insani güdülerin oyunlardaki mekanikler, estetik unsurlar ve sistemsel yapılar içerisinde nasıl temsil edildiğini kavramsal bir analizle ele almaktadır. Çalışma kapsamında, hiyerarşinin her bir düzeyi oyun tasarımındaki belirli öğelerle ilişkilendirilmiştir: işlevsel arayüzler fizyolojik ihtiyaçlarla, kayıt sistemleri güvenlik duygusuyla, çok oyunculu modlar aidiyet hissiyle, ödül sistemleri saygı ihtiyacıyla ve kullanıcı tarafından üretilen içerikler ya da yapay zekâ temelli anlatılar kendini gerçekleştirme arzusuyla eşleştirilmiştir. Bu eşleştirmeler doğrultusunda geliştirilen karşılaştırmalı model, düşük düzeyli tasarım öğeleri ile yüksek düzeyli olanları birbirinden ayırt etmeye olanak tanımaktadır. Araştırmada ayrıca, bir oyunun oyuncu ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığına göre “güçlü” veya “zayıf” olarak değerlendirilebileceği katmanlı bir eleştiri formatı önerilmektedir. Bulgular, deneysel, estetik ve yaratıcı açıdan derinlikli oyunların, daha çok üst düzey insani ihtiyaçlarla örtüştüğünü ve bu nedenle oyuncuya daha zengin bir deneyim sunduğunu ortaya koymaktadır. Makale, oyun tasarımcılarının oyuncu merkezli yaratıcı kararlar almasına yardımcı olabilecek, Maslow'un kuramına dayalı kuramsal bir model ve kavramsal bir araç sunarak sona ermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Oyunları, Dijital Oyun Tasarımı, Maslow, Oyuncu Deneyimi

Atıf İçin / Please Cite As:

Mengi, V. D. (2025). Reimagining game design through Maslow's hierarchy of needs. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Educational sciences supplementary issue), 98-112. doi:10.33206/mjss.1669819

Geliş Tarihi / Received Date: 03.04.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 03.09.2025

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Çizgi Film ve Animasyon Bölümü, volkan.mengi@msgsu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-4803-7999



Introduction

Digital games have emerged as a significant cultural and economic force, engaging a diverse global audience and influencing various aspects of contemporary life. The complexity of player engagement in these interactive environments has prompted extensive research into the psychological mechanisms that underpin motivation and satisfaction within gaming contexts. While theories such as Self-Determination Theory (SDT) and Flow Theory have been instrumental in elucidating these dynamics, there remains a paucity of research integrating comprehensive humanistic psychological models, such as Maslow's Hierarchy of Needs, into the analysis and design of digital games. Maslow's hierarchy of needs is a motivational theory in psychology that posits human needs are organized in a five-tier pyramid (Gitman et al., 2020). The hierarchy consists of deficiency needs (physiological and safety) and growth needs (belonging, self-esteem, and self-actualization) (Singh & Behera, 2016). Maslow argued that lower-level needs must be satisfied before progressing to higher levels (Gitman et al., 2020). This theory has been applied in various fields, including business, social science, and hospice care (Zalenski & Raspa, 2006). In palliative care, the hierarchy has been adapted to address patients' needs, ranging from symptom management to transcendence (Zalenski & Raspa, 2006). Maslow's approach differs from earlier psychological schools by focusing on normal humans rather than neurotic individuals or animals. The theory suggests that individuals must fulfill each stage sequentially to reach self-actualization, the peak of human existence (Mustofa, 2022).

Self-Determination Theory, formulated by Deci and Ryan (1985), posits that human motivation is driven by the fulfillment of three innate psychological needs: autonomy, competence, and relatedness (Brandsma, 1989). It is a comprehensive theory of motivation that suggests humans are naturally growth-oriented and seek relationships, connections, and challenges that aid their authentic development (Gunasekare, 2016) and it is a macro theory of human motivation that evolved from research on intrinsic and extrinsic motivations (Morgeson, 2021). In the context of digital gaming, SDT has been employed to understand how game features can satisfy three innate psychological needs, thereby enhancing player engagement and well-being. The theory comprises six mini-theories addressing various aspects of motivation and personality development, including intrinsic motivation, integration of extrinsic motivation, individual differences in environmental orientation, basic psychological needs, goal content, and relationship motivation (Martela, 2020). Complementarily, Csikszentmihalyi's Flow Theory (1990) describes a state of optimal experience characterized by deep immersion and enjoyment, which occurs when an individual's skill level is commensurate with the challenges presented by an activity. It describes a state of optimal experience characterized by deep concentration, enjoyment, and absorption in an activity (Csikszentmihályi, 2002). Flow occurs when individuals engage in challenging tasks that match their skill level, resulting in a sense of effortless action and peak performance (Sonnenburg & Primus, 2020). This state is associated with happiness and intrinsic motivation, often found in activities such as sports, games, and artistic pursuits (Lewis, 1996).

Flow theory, a positive psychological state, can be useful in addressing contemporary challenges in education by promoting challenge-skill balance, action-awareness merging, clear goals, unambiguous feedback, concentration, sense of control, loss of selfconsciousness, transformation of time, and autotelic experience. (Beard, 2014). A broader reading of Flow theory can help understand engagement in digital games by incorporating personally expressed cultural values, addressing criticisms of entropy and promoting value-centric analysis and design (Salisbury & Tomlinson, 2016). The concept of "game flow" and the theory of "state of flow" by M. Csikszentmihalyi can enhance the development and evaluation of educational computer games, enhancing human involvement and training effectiveness (Khasieva, 2024). Despite the insights offered by SDT and Flow Theory, these frameworks primarily address specific facets of motivation and engagement. Maslow's Hierarchy of Needs (1943), however, provides a more holistic model, delineating a progression of human needs from essential survival needs to complex goals of personal growth and self-fulfillment, culminating in self-actualization. The application of Maslow's model to digital game design offers a structured approach to understanding how various game elements can cater to the full spectrum of human needs. For instance, at the foundational level, ensuring the game's technical stability and intuitive user interface addresses physiological and safety needs. Social features such as multiplayer modes and community building fulfill social belongingness needs, while achievement systems and leaderboards cater to esteem needs. This study aims to systematically map Maslow's Hierarchy onto the domain of digital game design, developing a comprehensive framework that aligns each level of human need with corresponding game design elements. By conducting a comparative analysis of games that exemplify varying degrees of need fulfillment, this research seeks to elucidate the relationship between game design practices and the

psychological satisfaction of players. Furthermore, the study endeavors to create a diagnostic tool—a "Game Design Checklist"—to assist designers in evaluating and enhancing the extent to which their games address the multifaceted needs of players.

The theoretical implications of this research extend to a deeper understanding of player motivation through the lens of humanistic psychology, while the practical applications offer actionable insights for creating more engaging and fulfilling gaming experiences. By bridging the gap between Maslow's psychological framework and digital game design, this study contributes to the evolution of player-centered design paradigms that prioritize holistic human needs. The integration of psychological models into game design has been a growing area of interest within the interdisciplinary fields of game studies, human-computer interaction, and design theory. Much of the existing literature has concentrated on frameworks such as Self-Determination Theory, Flow Theory, and Bartle's taxonomy of player types (Bartle, 1996), which have substantially informed our understanding of player engagement, immersion, and motivation. However, these models often focus on specific aspects of player experience—such as autonomy, challenge, or social preference—without offering a comprehensive, hierarchical account of human psychological needs.

By categorizing human motivation into five hierarchical stages—physiological, safety, love/belonging, esteem, and self-actualization—Maslow's theory provides an integrated framework for exploring the multifaceted nature of player experience in digital games. It enables a deeper analysis of how players respond to both structural mechanics and visual or narrative design. However, there is still a lack of systematic efforts to map the full hierarchy onto various aspects of games. Common approaches to studying player experience often rely on either measurable physiological and self-reported data or heuristic evaluation techniques. Yet, these approaches frequently overlook models rooted in humanistic psychology that address more abstract and intrinsic dimensions of motivation. As a result, there remains a conceptual and methodological gap in linking game mechanics, interface feedback, and narrative design with the deeper layers of human motivational needs.

Building upon this gap, the current study hypothesizes that: (1) digital games can be meaningfully analyzed by aligning design elements with the layers of Maslow's hierarchy of needs, and (2) this alignment can serve as the basis for both a critical evaluative model and a practical design tool for developers. The research employs a hybrid theoretical and comparative analytical design, where each layer of the Maslowian hierarchy is systematically mapped onto corresponding dimensions of digital game design: system functionality (physiological), interface security and progression safeguards (safety), multiplayer systems and community design (belongingness), achievement mechanics and customization (esteem), and narrative freedom or user-generated content (self-actualization). This design framework is operationalized through a multi-step approach: (i) the construction of a theoretical model connecting Maslow's pyramid to design affordances, (ii) the application of this model to a comparative analysis of selected games, and (iii) the development of a game design checklist intended to guide creators in evaluating the extent to which their games fulfill layered psychological needs. This approach not only tests the central hypotheses but also contributes a novel conceptual toolkit to both academic inquiry and professional design practice.

Methodology

This study adopts a conceptual and theoretical research design with the primary objective of developing a layered, interpretive framework for digital game design, grounded in Abraham Maslow's hierarchy of human needs (Maslow, 1943). Rather than relying on empirical data collection through surveys, experiments, or player analytics, the research operates through theoretical modeling and deductive mapping, utilizing existing design literature, psychological theory, and examples from digital games as illustrative references. This methodology aligns with traditions in design theory, cognitive psychology, and game studies, where conceptual synthesis and analytical modeling are prioritized over data-driven inquiry. In line with this approach, the study undertakes a set of deductive conceptual mappings, linking each level of Maslow's hierarchy—physiological, safety, love/belonging, esteem, and self-actualization—with corresponding aspects of game design, including system functionality, interface design, social features, reward mechanisms, and opportunities for creative expression. The goal is to construct a multi-layered evaluative model that enables critical reflection on how games engage players not only functionally or emotionally, but developmentally and existentially—a perspective rarely addressed systematically in current game studies literature. To reinforce the conceptual framework with descriptive analysis, several games have been selected as illustrative cases to demonstrate how various design components address specific psychological needs.

For instance, *The Sims* incorporates physiological-level satisfaction through intuitive interfaces and smooth performance, while also allowing for self-actualization through sandbox freedom and life simulation. In contrast, *Clash Royale* meets safety and esteem needs via structured matchmaking and ranking systems, yet lacks robust mechanisms for creativity or community belonging. These examples support the layered model and highlight its diagnostic potential for both academic and design practice.

This research design does not involve the collection of primary data; instead, it draws from established psychological frameworks, established models of player motivation in game, and canonical texts in game design theory. Games are selected not for empirical case study, but to serve as illustrative examples that validate the applicability and explanatory power of the proposed model. In addition to theoretical development, the study proposes a design-oriented tool—a checklist for evaluating game design decisions based on Maslow’s framework. The emphasis is therefore not only explanatory, but prescriptive, supporting creative decision-making in game development contexts. This research design, while non-empirical, is rigorous in its systematic mapping, critical alignment with theory, and deductive consistency. It contributes to the field by proposing a new interdisciplinary model that connects human motivational theory with interactive system design, offering both conceptual clarity and practical utility for designers and theorists alike.

Theoretical Framework Construction

Abraham H. Maslow’s hierarchy of needs, originally introduced in his seminal work *A Theory of Human Motivation*, outlines a five-level structure of human motivation that includes physiological needs, safety, love and belonging, esteem, and self-actualization. Maslow proposed that human behavior is guided by a progression of needs, starting with fundamental physical requirements and advancing toward more abstract psychological aims, such as self-development and the pursuit of personal meaning (Maslow, 1943). Within the domain of digital game design, Maslow’s hierarchy offers a compelling interpretive lens through which player engagement and satisfaction can be analyzed. Game systems and mechanics can be constructed in ways that align with these psychological needs. For instance, the fulfillment of physiological needs corresponds to the provision of functional and accessible interfaces, responsive controls, and stable performance environments—core attributes of any playable digital game. Safety needs may be met through predictable system feedback, secure save mechanisms, and fairness in rules, which prevent punitive or chaotic gameplay experiences. Belongingness, the third layer, is fostered through multiplayer systems, collaborative missions, or community-building features that generate a sense of connection among players. Esteem needs are addressed through systems of progression, achievement, and status—such as rankings, badges, or unlockable features—that validate player competence. Finally, self-actualization can be achieved in games that provide narrative agency, open-ended play, modding capabilities, or AI-assisted storytelling, thereby allowing players to express creativity and pursue intrinsic goals. While Maslow’s framework offers a holistic model of motivation, other psychological theories have been more prominently applied to games, particularly Self-Determination Theory (SDT) and Flow Theory. SDT, developed by Deci and Ryan (1985), posits that intrinsic motivation is contingent on the fulfillment of three innate psychological needs: autonomy, competence, and relatedness.

Complementary to SDT, Flow Theory, as introduced by Csikszentmihalyi (1990), describes the psychological state in which a person is fully immersed in an activity, experiencing a sense of timelessness, control, and intrinsic enjoyment. Flow in games arises when challenge levels are finely tuned to player skill, and when clear goals and immediate feedback are provided. While SDT and Flow Theory illuminate important aspects of player experience—such as engagement, performance, and autonomy—they do not explicitly address the full spectrum of motivational needs, particularly those associated with personal meaning, social identity, or transcendence. Maslow’s hierarchy, therefore, expands the conceptual territory of game studies by offering a comprehensive, layered model that can accommodate both functional and symbolic aspects of gameplay. Adapting Maslow’s model to digital games also requires reinterpreting its linear structure. Unlike real-world development, games often allow players to engage with multiple layers of needs simultaneously. For instance, a player might experience social connection (belongingness) and creative expression (self-actualization) within the same gaming session. Thus, the framework is better understood as

a dynamic, overlapping system rather than a strict progression. This reconfiguration allows for the construction of a theoretical model that evaluates games based on how well they activate and satisfy psychological needs across different design dimensions—mechanics, aesthetics, narrative, and system architecture. While this study presents a structured alignment between Maslow's hierarchical layers and specific game design elements, it is important to acknowledge that such mappings may not always be unambiguous. Certain design features can serve multiple psychological needs simultaneously, and player interpretations may vary based on personal, cultural, or situational factors. For instance, multiplayer functionalities may not only foster belongingness but also contribute to self-esteem or even self-actualization, depending on how players engage with them. Therefore, the proposed framework should be viewed as a flexible interpretive model rather than a rigid classificatory system. Further empirical validation and cross-cultural investigation are encouraged to explore these overlapping dynamics more systematically.

Layer Mapping Procedure

This section presents the approach used to link each level of Maslow's hierarchy—ranging from physiological to self-actualization needs—to distinct aspects of digital game design. Through this mapping, a structured framework is established for analyzing the extent to which digital games address and fulfill core human motivations via their design components.

1. **Physiological Needs: System Stability and User Interface Design:** At the base of Maslow's hierarchy lie physiological needs, encompassing essential survival elements such as food, water, and shelter (Maslow, 1943). In digital game contexts, these translate into fundamental design features that enable basic access to the game environment. System stability—meaning error-free operation, reliable load times, and crash-free performance—serves as the bedrock of the play experience. For instance, Tetris and Candy Crush Saga exemplify physiological-level engagement by offering low-friction access, minimal cognitive load, and instant interaction. These games provide clean, intuitive interfaces, consistent input-response timing, and smooth technical performance—thereby satisfying the basic conditions necessary for play to occur. Similarly, Stardew Valley ensures fast loading times and easily learnable control schemes, enabling uninterrupted interaction with the game world.
2. **Safety Needs: Save Systems and Data Protection:** Safety needs pertain to psychological and material security, predictability, and stability (Maslow, 1943). In games, these needs are addressed by features that ensure continuity and protect player agency. Save systems, checkpoints, and cloud storage functions are vital in allowing players to preserve progress, preventing the frustration associated with data loss (Schell, 2008). Likewise, developers must account for cybersecurity, especially in online environments, to ensure player data privacy and protect from exploitation. A good example is The Legend of Zelda: Breath of the Wild, which features an autosave system, manual saving, and durable, clear progression mechanics. These ensure that players feel their in-game progress is protected. Similarly, Dark Souls utilizes a bonfire checkpoint system which, while embedded in a high-difficulty environment, maintains clear rules and fair feedback, contributing to a stable player experience despite the game's challenge.
3. **Love and Belonging: Multiplayer Systems and Social Structures:** The third level in Maslow's framework relates to social connection, affection, and group belonging. Digital games fulfill these needs through multiplayer functionality, cooperative modes, and online community features. Massively multiplayer online games (MMOs) such as *Final Fantasy XIV* and *World of Warcraft* allow players to form guilds, teams, and social networks, enabling meaningful interaction and cooperative achievement. Social simulation games like *Animal Crossing: New Horizons* also promote a strong sense of community through in-game events, visiting friends' islands, and trading systems. *World of Warcraft* fosters social belonging through guild systems, raids, and global chat functionality, which create persistent social bonds and collaborative identity structures. Likewise, *Animal Crossing: New Horizons* encourages player connection through online island visits, gifting, and seasonal community events, nurturing interpersonal closeness and routine social contact.
4. **Esteem Needs: Achievement, Recognition, and Customization:** Esteem needs include self-respect, achievement, and recognition from others (Maslow, 1943). In digital game design, these are addressed through ranking systems, badges, leaderboards, and unlockable achievements. Games like *Overwatch* and *Call of Duty* provide explicit rewards for individual skill, often tied to visible status metrics, which support self-evaluation and social. Moreover, avatar and environment customization

may afford players the opportunity to express identity and competence visually, reinforcing a sense of ownership and uniqueness in the game world. Games like *Call of Duty: Modern Warfare* and *League of Legends* employ ranked modes and tiered progression systems, allowing players to demonstrate competence and track performance over time. These features are reinforced through badges, titles, and seasonal rewards. In *Overwatch*, achievement icons, seasonal skins, and highlight reels visibly reward mastery, recognition, and skill-based differentiation.

5. **Self-Actualization: Creative Expression and Emergent Narratives:** At the apex of Maslow's hierarchy lies self-actualization—the realization of one's potential, creativity, and self-expression. This level is reflected in games that support emergent play, open-ended creativity, and narrative agency. Sandbox games like *Minecraft*, content-sharing platforms like *LittleBigPlanet*, and tools like *Dreams* (Media Molecule) empower players to become co-creators rather than passive consumers (Salen & Zimmerman, 2004). *Minecraft* represents one of the clearest examples of digital self-actualization: players construct worlds, express artistic ideas, and pursue their own creative goals without predefined constraints. Similarly, *Dreams* by Media Molecule enables players to design original games, music, animations, or narratives—effectively transforming the player into a creator and extending the boundaries of interactive authorship.

Criteria for Mapping

The mapping process relied on a triangulated framework incorporating three main criteria:

- **Direct Functional Correlation:** Identifying game design components that fulfill psychological functions as categorized in Maslow's model.
- **Player-Centered Research:** Drawing on empirical findings regarding how players experience motivation, autonomy, and relatedness in games.
- **Design Intent Analysis:** Evaluating how developers articulate the emotional or experiential goals of their games through published developer diaries, postmortems, or academic interviews.

This layered approach allows us to treat games not merely as entertainment systems, but as environments of motivational engagement, where player needs can be analyzed, designed for, and fulfilled with precision.

Comparative Analysis of "Strong" and "Weak" Games

The evaluation model enables comparison between “strong” and “weak” games in terms of how comprehensively they address different levels of psychological needs.

- “Strong” games demonstrate a multi-layered design approach. Titles like *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* or *The Sims* combine robust systems (physiological), progression scaffolding (safety), social simulation or multiplayer (belonging), achievement feedback (esteem), and open creative potential (self-actualization), offering deep psychological engagement.
- “Weak” games, by contrast, may fulfill only basic levels of player need. A visually polished mobile game that lacks social features, challenge scaling, or creative input may offer surface-level satisfaction without emotional or cognitive depth.

Criteria for Assessing Game Depth

To differentiate games according to motivational richness, we apply the following criteria:

- **Integration:** To what extent are different need-fulfilling components woven into the experience?
- **Accessibility:** Are the mechanics, interfaces, and progression systems designed for broad usability?
- **Engagement:** Does the game maintain attention through challenge, pacing, or evolving goals?
- **Personalization:** Are there meaningful opportunities for customization, narrative choice, or creative expression?

These criteria draw upon both Maslow's original psychological and recent player-centric design theory.

Development of the Simple Game Design Checklist

To operationalize the evaluation model, a simple design checklist has been created for use by developers and researchers. This tool translates abstract motivational categories into actionable assessment points for evaluating whether a game satisfies layered human needs.

Table 1. *Simple Game Design Checklist Based on Maslow's Hierarchy of Needs*

<i>Maslow Layer</i>	<i>Checklist Questions</i>
Physiological	Is the game technically stable? Are controls intuitive? Is onboarding user-friendly?
Safety	Are saving, tutorials, and feedback systems reliable and non-punitive?
Belongingness	Are social play options present? Are community or co-op systems supported?
Esteem	Are player achievements meaningfully recognized and rewarded?
Self-Actualization	Does the game allow creativity, personalization, or narrative agency?

This tool serves both as a diagnostic framework for analyzing existing games and as a developmental guide for embedding human-centered values into future design.

Findings

Theoretical Mapping of Maslow's Hierarchy to Game Design

This section presents a conceptual mapping of Abraham Maslow's hierarchy of human needs to key elements in digital game design. The objective is to demonstrate how different levels of psychological motivation are reflected through specific design strategies, mechanics, and experiential affordances found in contemporary digital games. The hierarchy, which progresses from basic physiological requirements to higher-order psychological and self-fulfillment needs, provides a structured lens through which game experiences can be interpreted and constructed.

Physiological Needs

At the foundational level, physiological needs correspond to the player's ability to access and engage with the game at a fundamental, operational level. In the context of game design, this includes the technical functionality of the game—such as stability, performance, loading speed, and the availability of a clear, intuitive user interface. Basic control schemes, minimal onboarding friction, and accessibility options (e.g., color-blind modes, controller support) are essential to ensuring that the player's cognitive and physical interaction with the game environment is smooth and unobstructed. For example, casual mobile games often emphasize ease of access and immediate playability, effectively meeting this category of need without overwhelming the user.

Safety Needs

Safety within games extends beyond the absence of physical danger; it includes a sense of predictability, reliability, and fairness in the gameplay experience. This is achieved through features such as save systems, tutorials, clear rules, balanced mechanics, and consistent reward structures. Players must trust that the game environment will respond logically to their inputs and that their progress is protected. Checkpoints, autosave functions, difficulty settings, and ethical boundaries within the narrative all contribute to a perceived sense of security. In role-playing games, for instance, inventory management, stat systems, and skill trees offer structured control, allowing the player to feel secure in their long-term investment.

Belongingness and Love Needs

Social connection and interaction are central to this layer of Maslow's hierarchy. Digital games fulfill this need by integrating multiplayer systems, in-game communication tools, guilds, co-operative gameplay, and community-driven content. These features foster social cohesion and identity formation within digital spaces. Massively multiplayer online games (MMOs), team-based shooters, and life simulation games often encourage players to form bonds, collaborate, or compete within meaningful social frameworks. Even asynchronous features—such as sharing custom content or competing on leaderboards—can evoke a sense of participation and visibility within a larger community.

Esteem Needs

Esteem in games is often supported by systems that recognize the player's achievements, mastery, and progress. These may include ranking systems, badges, trophies, unlockables, and narrative rewards. Game

design at this level aims to affirm the player's competence and status, both within the game world and, in some cases, in social contexts. Customization features—such as character skins, titles, or base-building options—allow players to express individuality and demonstrate expertise. Competitive games and progression-based genres (such as roguelikes or strategy games) often use these systems to maintain a continuous feedback loop that reinforces the player's growing sense of confidence and recognition.

Self-Actualization Needs

The highest tier of Maslow's hierarchy refers to the realization of personal potential, creativity, and self-expression. Games that fulfill this need go beyond structured tasks and offer players the ability to shape their own experiences. Open-world games, sandbox environments, and titles that support user-generated content or branching narratives provide players with tools to create, explore, and narrate their own stories. Players may be given agency over moral decisions, world-building, or even the direction of the game's plot. Systems that support emergent gameplay, narrative ambiguity, or player-authored goals represent this pinnacle of psychological engagement. These games often blur the line between player and creator, allowing the user to project their values, imagination, and personal identity into the game world.

Table 2. *Maslow's Hierarchy of Needs Applied to Game Design (Detailed Mapping)*

<i>Maslow Level</i>	<i>Original Description (Psychology)</i>	<i>Game Design Correspondence</i>	<i>Detailed Examples and Features</i>
1. Physiological Needs	Basic survival needs: air, food, water, sleep, homeostasis	System functionality and basic playability	- Stable performance (FPS, loading times) - Intuitive UI/UX design - Clear onboarding and tutorials - Accessible controls and input schemes - Accessibility features (e.g., colorblind mode, text scaling) - Minimal hardware/software barriers to play
2. Safety Needs	Security, stability, order, protection, freedom from fear or chaos	Predictability, fairness, and game system reliability	- Save systems, autosaves, and checkpoints - Clear, consistent rules and mechanics - Balanced difficulty levels or scalable challenge - Reliable progression systems (XP, leveling) - Anti-cheat systems, in-game moderation - Difficulty settings or adaptive AI - In-game tutorials and help systems
3. Love / Belonging Needs	Social relationships: friendship, intimacy, community, group identity	Social connection, co-play, and community participation	- Multiplayer and cooperative modes - Guilds, teams, clans, or factions - Chat, emotes, and communication tools - Community challenges or world events - Shared spaces (hubs, social lobbies) - Asynchronous social features (leaderboards, ghost races) - Character relationships and NPC bonding in narrative games
4. Esteem Needs	Achievement, respect, recognition, self-confidence, prestige	Player progression, mastery, personalization, and recognition	- Achievement and trophy systems (e.g., Xbox/PlayStation) - Ranking systems and leaderboards - Skill trees and unlockables - Customization options (avatars, skins, gear) - Performance feedback (grades, stats, highlights) - Titles, badges, or in-game reputation - Competitive modes with reward tiers
5. Self-Actualization	Personal growth, creativity, fulfillment of potential, self-expression	Narrative agency, creativity, exploration, and open-ended play	- Sandbox/open-world freedom (e.g., Minecraft, The Sims) - Emergent gameplay, player-authored stories - Moral choice systems with narrative consequences - User-generated content (mods, map editors, character creators) - Deep role-playing mechanics (identity formation) - Games with multiple endings or non-linear progression - Artistic or philosophical themes encouraging introspection

Typology of Design Depth: Low, Medium, and High Need Fulfillment

Following the theoretical mapping of Maslow's hierarchy to digital game design, this section introduces a typology that categorizes games based on the extent to which they address and fulfill layers of human psychological needs. The framework classifies digital games into three distinct categories—low, medium, and high design depth—according to how comprehensively their features align with the levels of Maslow's model. This typology is not a value judgment on production quality or commercial success, but rather an interpretative tool for understanding the psychological richness and motivational breadth embedded in game design.

Low Design Depth: Games in this category primarily engage with the lower levels of Maslow's hierarchy—namely, physiological and safety needs. Their design is focused on functionality, immediate usability, and short-term gratification. These games typically offer minimal narrative or player agency and are often characterized by straightforward mechanics, short play sessions, and simplified interfaces. Casual mobile games, hyper-casual titles, and arcade-style games fall within this category. While highly accessible and often engaging in bursts, they seldom provide opportunities for social bonding, personal expression, or creative exploration. Their design is centered around repetition, stimulus-response feedback loops, and short-term rewards, fulfilling the player's desire for control and predictability without venturing into deeper psychological territory.

Medium Design Depth: Medium-depth games extend their reach into mid-level psychological needs, including belongingness and esteem. These titles often incorporate structured progression systems, competitive features, or social mechanics that engage players more deeply than surface-level interactions. Multiplayer components, character development systems, unlockables, and cooperative objectives are common design elements in this category. Popular examples may include team-based shooters, action RPGs, and competitive strategy games, which blend personal achievement with social recognition. Players are not only interacting with systems but also positioning themselves within a social hierarchy or community. Such games provide a sense of purpose, identity, and connectedness, though they may still operate within relatively fixed frameworks and limit self-expressive or emergent behaviors.

High Design Depth: High design depth refers to games that successfully engage with the entire spectrum of Maslow's hierarchy, culminating in support for self-actualization. These games enable players not only to interact and achieve, but also to create, reflect, and express themselves in meaningful ways. Design features often include open-ended world exploration, player-driven narratives, customizable environments, and tools for user-generated content. Rather than guiding players toward predefined outcomes, such games encourage personal interpretation, experimentation, and moral or emotional investment. Sandbox titles, creative construction games, narrative-driven indie experiences, and experimental art games often fall into this category. These games are typically nonlinear, less prescriptive, and offer a high degree of player agency, fostering deep psychological immersion and long-term engagement grounded in intrinsic motivation.

Implications of the Typology: This tripartite model illustrates that design depth is not necessarily a function of budget, complexity, or genre, but rather of how intentionally a game's design architecture addresses layered human needs. While low-depth games may succeed in casual markets, and medium-depth games can build dedicated communities, high-depth games often achieve lasting emotional resonance and cultural significance. By recognizing these distinctions, designers can better align their creative goals with the types of motivational experiences they wish to offer, and critics can develop more nuanced tools for evaluating game quality beyond technical execution or surface appeal.

Layered Game Critique Model: Assessing 'Strong' vs. 'Weak' Games

Building upon the theoretical mapping and design depth typology, this section presents a layered critique model designed to assess the extent to which digital games fulfill human psychological needs as articulated in Maslow's hierarchy. The model offers a structured, qualitative framework through which games can be analyzed not only in terms of surface-level mechanics or narrative content, but also in relation to their capacity to engage players on progressively deeper motivational levels. This model provides an evaluative lens for distinguishing between what can be described as "strong" and "weak" games—terms here referring specifically to the psychological richness and motivational inclusivity of a game's design.

Structure of the Critique Model: This evaluative model follows the five-tiered structure of Maslow's theory, encompassing physiological, safety, belongingness, esteem, and self-actualization needs. Each

dimension is accompanied by a set of diagnostic criteria that can be used to examine whether and how a game addresses the associated psychological need. These criteria are not intended to be exhaustive, but rather illustrative and adaptable to different genres, platforms, and design philosophies.

- **Physiological Layer:** Is the game technically stable? Does it provide accessible controls and a functional user interface? Can players easily enter the game environment and understand how to interact with it?
- **Safety Layer:** Does the game establish reliable systems such as save points, tutorials, or difficulty settings? Are player efforts consistently rewarded or acknowledged within a predictable structure?
- **Belongingness Layer:** Does the game include mechanisms for social interaction, cooperative play, or community participation? Are players given a sense of presence within a shared world or network?
- **Esteem Layer:** Does the game offer progression, mastery, and recognition? Are players empowered to develop their skills and receive feedback through ranks, achievements, or customization options?
- **Self-Actualization Layer:** Does the game allow for creativity, moral agency, and personal expression? Can players shape the narrative, generate content, or experience open-ended play in ways that reflect their identity and imagination?

Evaluating Game Strength: A “strong” game within this framework is one that successfully engages players across multiple or all layers of the hierarchy. Such games are not merely functional or aesthetically polished, but also offer diverse pathways for emotional investment, social participation, and self-expression. Their design demonstrates an understanding of player psychology and provides experiences that are both structured and emergent, offering both challenge and freedom.

In contrast, a “weak” game—within this context—is one that remains confined to the lower layers of need fulfillment. These games may excel in usability or offer short-term gratification, but they lack features that support deeper motivational engagement. They often fail to recognize the complexity of the player as a creative, social, and reflective being.

Application of the Model: The critique model may be used by scholars, designers, or critics to systematically analyze a given game’s motivational scope. For example, a minimalist puzzle game may be praised for its elegance and usability (physiological and safety), but critiqued for its lack of personalization or creative freedom. Conversely, a large-scale open-world game may be celebrated for offering meaningful choices and expressive tools (esteem and self-actualization), while being critiqued for accessibility barriers (physiological). Moreover, the model supports comparative analysis. By mapping multiple games across the five dimensions, one can identify design patterns, genre conventions, and opportunities for innovation. It also encourages critical reflection on how design decisions—intended or otherwise—shape the psychological experiences of players.

The Maslowian Game Design Checklist

To translate the theoretical framework and critique model into a usable design support tool, this section introduces the Maslowian Game Design Checklist—a practical and conceptual resource intended to guide designers through the development of games that intentionally address multiple levels of player needs. The checklist synthesizes the layered model into a series of diagnostic prompts, enabling designers to evaluate whether their games are engaging players not only at the level of mechanics and interface, but also at the level of social, emotional, and self-expressive experiences. It also serves as a pedagogical tool for game design education, encouraging students to internalize a player-centered and psychologically grounded approach to design.

Checklist Structure: The checklist is structured in alignment with the five tiers of Maslow’s hierarchy. Each tier includes guiding questions that highlight critical design considerations, allowing developers to assess the presence and quality of specific features. These questions are not exhaustive, but are intended to provoke thoughtful reflection during ideation, prototyping, and iteration.

Physiological Needs: Functional Access and Interaction

- Is the game technically stable across its intended platforms?
- Are load times, frame rates, and performance optimizations sufficient to maintain player immersion?
- Does the user interface (UI) support ease of navigation, clarity, and accessibility?
- Are basic controls intuitive, responsive, and adaptable (e.g., customizable key mapping or controller support)?
- Is the game designed with accessibility in mind (e.g., visual, auditory, or cognitive accommodations)?

Design Implication: Players must first be able to enter and interact with the game reliably. Disruptions at this level can prevent engagement at all higher psychological layers.

Safety Needs: Predictability, Fairness, and Control

- Are there clear rules, goals, and systems of progression?
- Does the game offer mechanisms to safeguard progress (e.g., saving, checkpoints, autosave)?
- Is player feedback consistent and informative?
- Are difficulty options or adaptive systems available to accommodate different skill levels?
- Is there protection from disruptive behavior in multiplayer settings (e.g., moderation, reporting systems)?

Design Implication: Games that lack perceived fairness, consistency, or stability may induce anxiety or frustration, preventing deeper psychological engagement.

Belongingness and Love Needs: Social Connection and Participation

- Does the game facilitate cooperation, competition, or communication between players?
- Are players encouraged to build or join communities, guilds, or teams?
- Does the game support indirect forms of social visibility (e.g., leaderboards, shared content, replays)?
- Is the game designed to foster positive social dynamics, rather than toxic interactions?
- Can players form meaningful in-game relationships or group identities?

Design Implication: Social systems can transform solitary gameplay into a relational experience, fulfilling the human need for connection and participation.

Esteem Needs: Recognition, Progress, and Mastery

- Are there clear indicators of achievement or progression?
- Does the game reward skill, creativity, or dedication through visible markers (e.g., ranks, trophies, rare items)?
- Can players personalize avatars, characters, or game spaces to express identity or status?
- Are there challenges that support the development and recognition of mastery over time?
- Is the player given meaningful feedback on performance and improvement?

Design Implication: Games that fail to acknowledge player effort may diminish motivation, while games that celebrate it can foster self-worth and sustained engagement.

Self-Actualization Needs: Creativity, Agency, and Meaning

- Does the game provide players with opportunities for creative expression or storytelling?
- Can players make consequential decisions that reflect personal values or ethical perspectives?

- Are there systems for user-generated content, modding, or emergent gameplay?
- Is the player given space to define their own goals, identity, or playstyle?
- Does the game evoke emotional, philosophical, or introspective responses?

Design Implication: At the highest level of engagement, games become platforms for self-expression, autonomy, and meaning-making—deepening their cultural and experiential value.

Use and Flexibility of the Checklist

The checklist is intended to function not as a rigid rubric, but as a flexible design companion. It can be adapted to different genres, player audiences, and development contexts. For small indie teams, it may inspire intentional design choices despite limited resources. For large studios, it can complement user research by highlighting psychological dimensions of engagement. In educational contexts, it can be used to train aspiring designers to think holistically about player needs beyond usability and entertainment. Furthermore, not all games are expected to fulfill all levels of need equally. Rather, the checklist supports **intentionality**—enabling designers to reflect on what they are offering, to whom, and why. It foregrounds the player not just as a user, but as a human being with layered motivational needs.

Implications for Game Design Practice

The development of a Maslowian framework for analyzing and designing digital games carries significant implications for both professional and educational domains of game development. By conceptualizing games as layered experiential systems that engage players across a hierarchy of psychological needs, this study shifts the focus of design evaluation away from conventional metrics—such as graphical fidelity, monetization strategy, or mechanical complexity—and toward the deeper, motivational architecture that underpins meaningful play.

Reframing Game Design as Motivational Architecture

This framework invites designers to consider themselves not merely as technical problem-solvers or narrative architects, but as motivational architects—crafting experiences that resonate with the full spectrum of human psychological desire. By consciously aligning design decisions with levels of need ranging from basic usability to creative expression, developers can better ensure that their games offer not only enjoyment but also fulfillment, identity reinforcement, and personal relevance. This perspective encourages a shift from transactional engagement models (e.g., extrinsic rewards, compulsion loops) to transformational ones that foster long-term emotional and cognitive investment.

Supporting Intentionality in Design Decisions

The framework and accompanying checklist offer a practical vocabulary for designers to interrogate their creative choices. Rather than applying design conventions instinctively or trend-based, creators can ask targeted questions: What type of experience am I trying to create? Which needs does it serve, and which does it neglect? How might expanding into a higher need tier enrich the experience or diversify the audience? These questions support intentional, reflective design processes, enhancing creative accountability and player empathy.

Enhancing Player-Centered Development

The model reinforces a player-centered approach that regards players not only as users or customers, but as psychologically complex individuals seeking varied forms of engagement. Such an approach is especially valuable in an era of increasing player diversity across age, culture, and play preference. Designing with layered needs in mind supports inclusivity—not only through accessibility, but also through motivational range. A game that offers both structure and freedom, challenge and expression, interaction and introspection, has the potential to engage a wider audience more deeply.

Bridging Disciplines: Psychology, Design, and Culture

This research also has the potential to facilitate cross-disciplinary dialogue between game studies, design theory, and psychological science. As games continue to be studied as cultural, social, and educational artifacts, models that integrate established psychological theories with design practice can foster more holistic understandings of how games function in human life. Designers working in fields such as serious

games, educational games, or therapeutic games may find the Maslowian model particularly useful for aligning gameplay mechanics with targeted cognitive or emotional outcomes.

Ethical Considerations and Design Responsibility

Finally, by illuminating the psychological dimensions of design, this framework draws attention to the ethical responsibilities embedded in game creation. If games can fulfill core human needs, they can also manipulate or distort them. For example, overemphasis on esteem systems can lead to toxic competitiveness; simulated belongingness can be exploited through predatory monetization strategies. The Maslowian approach encourages ethical reflection: not only what a game allows players to do, but what it encourages them to desire, become, and believe about themselves. Ethical design, in this view, is design that respects the full humanity of the player.

Conclusions

This study has examined the applicability of Maslow's hierarchy of needs as a conceptual framework for analyzing and designing digital games. By integrating a well-established psychological model with contemporary concerns in game design theory, the research offers a novel lens through which digital play can be understood not merely as a form of entertainment, but as a layered, motivational experience that engages players across cognitive, emotional, and social dimensions. Through the theoretical mapping of Maslow's five-tier hierarchy onto specific game design elements—ranging from system functionality and UI design (physiological) to user-generated content and narrative agency (self-actualization)—this study demonstrates how human motivational structures can be reflected and operationalized within interactive systems. This mapping underscores that games, whether deliberately or intuitively, are often designed to satisfy deep-rooted psychological needs, and that the breadth and depth of such fulfillment vary significantly across genres, platforms, and player demographics. The development of a design depth typology—categorizing games as low, medium, or high in their motivational scope—contributes a structured method for evaluating the psychological richness of games beyond technical or aesthetic sophistication. This typology challenges the traditional binary of “good” versus “bad” design and proposes instead a more nuanced spectrum of engagement grounded in human psychology. The Layered Game Critique Model expands this framework by offering a practical tool for systematically assessing how comprehensively a game addresses each level of need. Through qualitative analysis and diagnostic prompts, the model empowers critics, scholars, and designers to interrogate games through a player-centered, needs-based perspective. It repositions critique not as a matter of subjective taste or commercial metrics, but as a reflection of how well games speak to the psychological architecture of their audiences.

Additionally, the creation of the Maslowian Game Design Checklist bridges the gap between theory and practice. This tool operationalizes the layered framework into a flexible, accessible format that can be used during the design process to foster intentionality, inclusivity, and emotional resonance. It supports designers in crafting experiences that move beyond functional or addictive engagement toward meaningful and self-affirming play. The implications of this research are both theoretical and practical. Theoretically, the study contributes to a growing body of interdisciplinary work that connects psychology, design, and digital media studies. It reframes digital games as motivational ecologies, capable of shaping identity, behavior, and emotion. Practically, it equips designers with a humanistic design philosophy that foregrounds empathy, player diversity, and psychological depth—qualities that are increasingly relevant in a maturing and ethically aware industry. At the same time, the study raises important questions about ethical responsibility in game design. If games can fulfill deep psychological needs, they can also exploit them. Thus, the Maslowian framework serves not only as a design guide but also as a critical tool for ethical reflection, prompting creators to consider what kinds of experiences they are enabling, and at what psychological cost or benefit to players. While the current research is primarily theoretical, it lays the foundation for future empirical studies. Potential extensions include user studies that evaluate player responses across need categories, longitudinal research into the long-term effects of need-fulfilling games, or the adaptation of this framework to specialized contexts such as educational, therapeutic, or socially impactful games. One of the key limitations of this study lies in its theoretical and illustrative orientation. The mappings proposed between game design elements and Maslowian needs are based on conceptual reasoning rather than empirical player data. Moreover, player motivations and interpretations are highly contextual and may not always align neatly with the structural design intent. Future studies may consider employing mixed-methods research, including surveys, interviews, or gameplay analytics, to further test and refine the model across different player demographics and game genres.

In conclusion, this study proposes that by aligning game design with the fundamental structure of human needs, designers can create more holistic, engaging, and transformative digital experiences. Maslow's hierarchy, though developed in the mid-20th century, remains a powerful and relevant model when recontextualized within the evolving medium of digital games. As games continue to expand their cultural, emotional, and psychological significance, frameworks such as this offer meaningful guidance for the future of intentional, ethical, and human-centered game design.

Ethical Declaration

During the writing process of the study "*Reimagining Game Design Through Maslow's Hierarchy of Needs*" scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. Ethics Committee Permission is not required.

Etik Beyan

"*Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Oyun Tasarımını Yeniden Düşünmek*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Etik kurulu izni gerektirecek bir çalışma değildir.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

References

- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1(1).
- Beard, K. (2014). Theoretically Speaking: An Interview with Mihaly Csikszentmihalyi on Flow Theory Development and Its Usefulness in Addressing Contemporary Challenges in Education. *Educational Psychology Review*, 27, 353-364. <https://doi.org/10.1007/S10648-014-9291-1>.
- Brandsma, J. (1989). The art of the psychotherapist By James F.T. Bugental. New York: W.W. Norton & Company, 1987. \$27.95. *Clinical Psychology Review*, 9(2), 262-263. doi:10.1016/0272-7358(89)90034-2
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- Gitman, L.J., McDaniel, C., Shah, A., Reece, M., Koffel, L., Talsma, B., & Hyatt, J.C. (2020). Maslow's Hierarchy of Needs. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*.
- Gunasekare, U. L. T. P. (2016). Self determination theory (SDT): A review on SDT as a complementary theory of motivation. *Kelaniya Journal of Human Resource Management*, 11(1), 58. doi:10.4038/kjhrm.v11i1.28
- Khasieva, M. (2024). Prospects for the development of educational computer games in the context of the theory of the "state of flow" by M. Csikszentmihalyi. *Педагогика и просвещение*. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2024.3.71124>.
- Lewis, J.A. (1996). *Flow*. The Family Journal, 4, 337 - 338.
- Martela, F. (2020). Self-Determination Theory. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*.
- Morgeson, F. P. (2021). Introduction. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8(1), i-ii. doi:10.1146/annurev-op-08-111720-100001
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Mustofa, A. Z. (2022). Hierarchy of human needs: A humanistic psychology approach of Abraham Maslow. *Kawanua International Journal of Multicultural Studies*, 3(2), 30-35. doi:10.30984/kijms.v3i2.282
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press.
- Salisbury, J., & Tomlinson, P. (2016). Reconciling Csikszentmihalyi's Broader Flow Theory: With Meaning and Value in Digital Games. *Trans. Digit. Games Res. Assoc.*, 2. <https://doi.org/10.26503/TODIGRA.V2I2.34>.
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. CRC Press.
- Singh, T., & Behera, M. P. (2016). Application of the maslow's hierarchy of need theory: Impacts and implications on employee's career stages. *Training & Development Journal*, 7(2), 43. doi:10.5958/2231-069x.2016.00007.x
- Sonnenburg, S., & Primus, D. J. (2020). Flow. In *Encyclopedia of Creativity* (pp. 510-515). doi:10.1016/b978-0-12-809324-5.23754-1
- Zalenski, R. J., & Raspa, R. (2006). Maslow's hierarchy of needs: a framework for achieving human potential in hospice. *Journal of Palliative Medicine*, 9(5), 1120-1127. doi:10.1089/jpm.2006.9.1120

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Dijital oyunlar, günümüzde yalnızca bir eğlence formu olmanın ötesine geçmiş, bireylerin psikolojik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılama potansiyeline sahip, çok katmanlı etkileşimsel sistemler olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Oyun deneyiminin yapısal boyutları kadar, oyuncunun oyuna yönelik motivasyonları da oyun tasarımı bağlamında kritik bir araştırma alanı haline gelmiştir. Bu çerçevede yapılan çalışmalarda oyuncu davranışları, ödül sistemleri, ilerleme mekanizmaları ve anlatı yapıları gibi öğeler sıklıkla incelenmiştir. Ancak oyunların insan psikolojisine daha derinlemesine temas eden yönlerini ortaya koyabilecek kuramsal çerçeveler sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, bireyin ihtiyaçlarını katmanlı bir biçimde ele alan klasik bir psikoloji modelini, yani Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini, dijital oyun tasarımıyla ilişkilendirerek yeniden ele almayı amaçlamaktadır. Maslow'un modeli, bireyin temel hayatta kalma gereksinimlerinden başlayarak, aidiyet, saygı görme ve kendini gerçekleştirme gibi daha soyut ve üst düzey ihtiyaçlara kadar ilerleyen bir motivasyon yapısı sunar. Bu kuramsal çerçevenin oyun tasarımı ile ilişkilendirilmesi, hem oyun eleştirisi hem de oyun üretimi açısından anlamlı ve yapılandırılmış bir yaklaşım geliştirme potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma, dijital oyunların hangi ihtiyaç katmanlarına hitap ettiğini analiz ederek, oyun deneyiminin psikolojik derinliğini kavramsal olarak sınıflandırmaya çalışmaktadır. Çalışmanın temel amacı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini dijital oyun tasarımı bağlamında yeniden yapılandırmak ve her ihtiyaç katmanının dijital oyunlarda hangi tasarım öğeleriyle ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktır. Oyunlar, çok katmanlı etkileşim yapıları sayesinde kullanıcıya yalnızca yüzeysel değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve yaratıcı deneyimler de sunma kapasitesine sahiptir. Bu nedenle çalışmada şu sorudan hareket edilmiştir: "Bir dijital oyun, oyuncunun hangi düzeydeki psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaktadır ve bu ihtiyaçlar oyun tasarımında nasıl temsil edilmektedir?" Bu soruya yanıt aramak, oyunları yalnızca mekanik veya estetik kriterler üzerinden değil, aynı zamanda insan merkezli bir motivasyon modeli çerçevesinde değerlendirebilmek için yeni bir yöntem geliştirme gereğini doğurmuştur. Çalışmanın kapsamı, Maslow'un beş temel ihtiyaç katmanının oyun tasarımı bağlamında teorik olarak haritalandırılmasını, bu katmanların oyun dünyasında nasıl temsil edildiğinin analiz edilmesini ve bu doğrultuda bir tasarım değerlendirme modeli ile kontrol listesi önerilmesini içermektedir. Ayrıca çalışma, oyunları "düşük, orta ve yüksek" tasarım derinliğine göre sınıflandırarak, farklı oyun türlerinin hangi psikolojik katmanlara hitap ettiğini karşılaştırmalı bir şekilde sunmayı da hedeflemektedir. Böylece oyuncu ihtiyaçlarının oyun yapılarında nasıl karşılandığına dair kapsamlı bir analiz ortaya konulmaktadır. Nitel araştırma geleneğine dayalı olarak yapılandırılmış ve kuramsal model geliştirme yöntemi esas alınmıştır. Temel olarak kavramsal analiz tekniğinden yararlanılmış; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modelinde yer alan her bir katman, oyun tasarımında bu ihtiyaçlara karşılık gelen unsurlarla eşleştirilmiştir. Çalışma sürecinde, her bir ihtiyaç düzeyi için oyunlardan örnekler seçilmiş ve bu örnekler üzerinden kuramsal yorumlamalar yapılmıştır. Bu yönüyle araştırma, veri toplamaya dayalı ampirik bir süreç izlememekte; bunun yerine literatürdeki teorik bilgilerin yapılandırılması ve kavramsal eşleştirmeler yoluyla özgün bir model geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca çalışmada, geliştirilen modelin yalnızca açıklayıcı değil, aynı zamanda uygulamaya dönük bir yönünün olması da hedeflenmiştir. Bu amaçla oyun tasarımcılarının doğrudan kullanabileceği bir "tasarım kontrol listesi" önerilmiş, her katman için oyun geliştirme sürecinde sorulabilecek kavramsal sorular oluşturulmuştur. Yöntemsel olarak, oyunların yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda deneyimsel, estetik ve yapısal açılardan da değerlendirilmesini sağlayacak bütünsel bir çerçeve sunulmuştur. Bu yaklaşım, oyunların insan psikolojisiyle doğrudan ilişkilendirilebileceği bir alan olarak ele alınmasına katkı sağlamaktadır. Geliştirilen Maslow temelli model sayesinde, dijital oyunların yalnızca işlevsel ya da görsel özelliklerine göre değil, aynı zamanda oyuncunun psikolojik ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt verdiğine göre de değerlendirilmesi mümkün hale gelmiştir. Bulgulara göre, düşük tasarım derinliğine sahip oyunlar daha çok fizyolojik ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlara odaklanırken, yüksek derinlikli oyunlar aidiyet, saygı ve özellikle kendini gerçekleştirme gibi daha soyut ve üst düzey ihtiyaçlara da cevap verebilmektedir. Özellikle oyuncuya yaratıcı özgürlük sunan, kullanıcı tarafından üretilen içeriklere izin veren veya ahlaki karar verme gibi seçeneklerle oyuncu kimliğini şekillendirmeye olanak tanıyan oyunlar, kendini gerçekleştirme katmanını başarıyla temsil etmektedir. Çalışma sonunda oluşturulan kontrol listesi, oyun tasarım sürecinde kullanılabilecek bir karar destek aracı olarak önerilmiştir. Bu liste, oyunların hangi katmanlara hitap ettiğini değerlendirmeye ve eksik kalan boyutları tespit etmeye yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak çalışma, oyun tasarımında insan merkezli bir yaklaşım geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca hem akademik hem de profesyonel alanda oyun tasarımı yapanlar için uygulanabilir bir kuramsal araç sunmaktadır.

Öğretmenlerin İş Doyumları İle Sessiz İstifa Davranışları Arasındaki İlişki

Emel ÇABUK¹ ve Mustafa ÇELİK²

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin iş doyumları ile sessiz istifa davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kütahya il genelindeki kamu ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde çalışan 364 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma verileri, Yılmaz, Arık ve Çelik (2024) tarafından geliştirilen Öğretmenler İçin Sessiz İstifa Ölçeği ve Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen, Silah (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Taşdan (2008) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanan İş Doyum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumları ile sessiz istifa davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmek adına Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyum düzeylerini "Beni orta düzeyde tatmin eder" şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenler orta düzeyde bir iş doyumuna sahiptirler. Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algılarında; cinsiyet, medeni durum, okul türü, eğitim durumu ile okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark bulunmazken, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını ise "Bazen" şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenler orta düzeyde sessiz istifa davranışı sergilemektedirler. Sessiz istifa davranışlarına ilişkin algılarında; cinsiyet, medeni durum, okul türü, eğitim durumu, mesleki kıdem ile okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları ile sessiz istifa davranışları arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş doyum, Öğretmen, Sessiz istifa davranışı

The Relationship Between Teachers' Job Satisfaction And Quiet Quitting Behaviors

Abstract

In this research, it was aimed to examine the relationship between teachers' job satisfaction and quiet quitting behaviors. In this context, there were reached 364 teachers working in public primary schools, middle schools, Anatolian high schools, and vocational high schools across Kütahya province during the fall semester of the 2024–2025 academic year. The data were collected using the Quiet Quitting Scale for Teachers, developed by Yılmaz, Arık, and Çelik (2024), and the Job Satisfaction Scale, originally developed by Hackman and Oldham (1975), adapted into Turkish by Silah (2002), and previously applied to teachers by Taşdan (2008). The research was designed as a survey model. Descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance were preferred in the analysis of research data. Pearson Correlation Coefficient was applied to determine the relationship between teachers' job satisfaction and quiet quitting behaviors. As a result of the research, it was seen that teachers defined their job satisfaction levels as "It satisfies me at a moderate level." Teachers have a moderate level of job satisfaction. While no statistically significant differences were found in teachers' perceptions of job satisfaction based on gender, marital status, school type, educational background, or the number of students and teachers in the school, significant differences were observed in relation to age and years of professional experience. It has been observed that teachers define their quiet quitting behavior as "Sometimes." Teachers exhibit quiet quitting behavior at a medium level. No statistically significant differences were found in teachers' perceptions of quiet quitting behaviors based on gender, marital status, school type, educational background, professional experience, or the number of students and teachers in the school; however, a significant difference was identified based on age. It was determined that there was a moderate, negative and statistically significant relationship between teachers' job satisfaction and quiet quitting behaviors.

Keywords: Job satisfaction, Teacher, Quiet quitting behavior

Atıf İçin / Please Cite As:

Çabuk, E. ve Çelik, M. (2025). Öğretmenlerin iş doyumları ile sessiz istifa davranışları arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 113-132. doi:10.33206/mjss.1711208

Geliş Tarihi / Received Date: 01.06.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 03.09.2025

¹ Öğretmen – Milli Eğitim Bakanlığı, emel.cabuk26@gmail.com,

 ORCID: 0009-0003-9904-7369

² Dr. Öğr. Üyesi – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mustafa.celik@dpu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-6825-315X

Giriş

Eğitim kurumları, bir toplumun geleceğini şekillendiren, toplumların kalkınmasında ve bireylerin sosyal gelişiminde kritik rol oynayan en temel kurumlardan birisidir. Bu kurumlar, öğrencilere bilgi aktarımının yanı sıra çeşitli değerlerin kazandırılması, yeteneklerin geliştirilmesi ve toplumsal normların benimsenmesi gibi önemli işlevleri de yerine getirir. Bu sistemin temel taşı ise öğretmenlerdir. Geleceğin insan kaynağını ve kalifiye iş gücünü yetiştirmeyi hedefleyen eğitim örgütlerinin etkin çalışması, toplumun her alanında kalkınmaya katkı sağlamada önemli bir rol oynar. Ancak, bu kalkınmanın gerçekleşmesi için gerekli olan ön koşullardan birisi, söz konusu insan kaynağının yetişmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin iş doyumlarının kabul edilebilir bir düzeyde olmasıdır (Canbay, 2007).

Öğretmenlerin motivasyonu, iş doyumları ve mesleki bağlılıkları, eğitim kalitesini ve öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir. İş doyumunu, bireyin yaptığı işten aldığı tatmini ifade eder ve çalışanların meslek hayatında karşılaştıkları psikolojik, sosyal ve ekonomik koşulların bir sonucudur (Spector, 1997). İş doyumunu, çalışanların iş ortamında karşılaştıkları durumlara karşı geliştirdikleri pozitif ya da negatif duygular ya da tepkiler olarak açıklanabilmektedir (Özgüven, 2003). Bireyin işinden elde ettiği doyum, onun beklenti ve ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığıyla doğru orantılıdır. Modern yönetim anlayışına göre, öğretmenlerin hem maddi hem manevi olarak doyuma ulaşmaları, onların daha etkili ve verimli çalışmalarını sağlamaktadır (Kösel, 2015). Çalışma hayatında ve sosyal yaşamında yüksek doyuma ulaşmış, işini severek yapan bir öğretmenin yetiştireceği öğrencilerin davranışları, stres altında çalışan, işinden memnun olmayan ve mesleki mutsuzluk yaşayan bir öğretmenin öğrencilerinden farklılık gösterecektir. Bu nedenle, geleceği şekillendirmede önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin stres, kaygı ve tükenmişlik hissinden uzaklaştırılması ve beklentilerinin karşılanarak iş doyumlarının artırılması büyük önem taşımaktadır (Akbulut, 2015).

Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen unsurlar çok boyutludur ve hem bireysel hem de kurumsal etkenleri içermektedir. Bu unsurlar arasında; öğrencilerle, meslektaşlarla ve üst düzey yöneticilerle kurulan ilişkiler, öğretmenlik mesleğinin niteliği ve bireyin kendi fikirlerini uygulama fırsatları önemli yer tutmaktadır. Bunun yanı sıra, ekonomik güvence, maaşlar, izin hakları, çalışma koşulları ve kişisel ilgi alanlarını gerçekleştirme olanakları da iş doyumunu artıran önemli faktörlerdendir. Ayrıca, denetim süreçlerinin işleyişi, kariyer gelişim fırsatları, örgütsel yapı ve yönetim, iş güvenliği, öğretmenin kişilik özellikleri ve takdir edilme düzeyi de iş doyumunu şekillendiren diğer belirleyici öğelerdir (Özde, 2023).

İş doyumunu sağlandığında, öğretmenler yönetim süreçlerinde daha aktif hale gelir, karar alma aşamalarında fikirleri dikkate alınır ve kararlarla ilgili bilgi sahibi olurlar. Bu da öğretmenlerin, değişiklikleri benimsemelerini, hızlı bir şekilde adapte olmalarını ve uygulamaları etkin bir şekilde gerçekleştirmelerini destekler (Bursalıoğlu, 2010). Öte yandan öğretmenlerin iş yükü, meslektaşlarıyla olan iş birliği ve okulda öğrenci disiplinine dair öğretmenlerin algıları, iş doyumunu etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Toropova, Myrberg ve Johansson, 2020). Öğretmenler, işlerini yerine getirirken sürekli yenilikçi ve çözüm odaklı olmalı, bu da onların aktif ve üretken olmalarını gerektirir. Öğrencilerle kurulan ilişkiler, işlerinin dikkat gerektirmesi, geri bildirim almaları, veli tutumları, çalışma ortamının fiziksel ve sosyal koşulları ve iş arkadaşlarıyla kurulan iletişim, öğretmenlerin kurumlarında çalışmaya devam etme isteklerini ve iş doyum seviyelerini etkiler (Canpolat, 2019).

Son yıllarda özellikle iş dünyasında ve eğitim sektörü dâhil olmak üzere birçok alanda sessiz istifa kavramı dikkat çekmektedir. Sessiz istifa, iş yerinde görünür bir istifa gerçekleştirmeksizin çalışanın işten duygusal ve zihinsel olarak kopması olarak tanımlanmakta ve iş doyumuyla ilişkili bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Türkçe'ye "sessiz istifa" şeklinde geçen "Quiet Quitting" kavramını, çalışanın görev tanımında belirtilen sorumlulukların ötesine geçmemesi, ek sorumluluklardan kaçınması, yalnızca gerektiği kadar çalışması, sessiz bir şekilde hak arayışında bulunması ve vazgeçme hali olarak tanımlamak mümkündür. Sessiz istifa, görünmeyen bir direnç biçimi olarak, bireyin "Ne için?", "Ben ne yapıyorum?", "Buna değer mi?" gibi sorgulamalar yaparak motivasyon kaybı yaşamasıyla ortaya çıkmaktadır (Yıldız ve Özmenekşe, 2022). Bu durum iş yerinde verimliliği azaltmakta, "işte ilerleme" düşüncesinden vazgeçme eğilimi, pasif bir huzursuzluk ve kopuş kültürü yaratmaktadır (Madell ve Ortiz, 2022). Eğitim ortamında bu durum öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinden duygusal kopukluk yaşarken fiziksel olarak rollerini işgal etmeye devam ettikleri daha örtülü bir kopuşu içerir (Harris, 2022). Sessiz istifa, öğretmenlerin, motivasyonlarının kademeli olarak azalması, mesleki coşkularının kaybolması ve öğretme sürecine olan bağlılıklarının zayıflamasıyla tanımlanmaktadır. Bu durumu yaşayan eğitimciler, öğrencilerle aktif bir etkileşim kurmadan ya da mükemmelliğe ulaşma çabası göstermeden öğretim faaliyetlerini yerine getirebilirler. Bu tür bir kopuş, hem öğrencilerin öğrenme çıktılarını hem de eğitim kurumlarının genel moral ve kültürünü olumsuz yönde etkileyebilecek önemli sonuçlar doğurabilir (Palad, 2023).

Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin orta düzeyde de olsa tükenmişlik, sinizm, iş doyumsuzluğu ve örgütsel stres yaşadıklarını; çeşitli yıldıma davranışlarına maruz kaldıklarını ve örgütsel sessizlik sergilediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, iş-yaşam dengesi ve iş yaşam kalitesi konularında da çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu bulgular, sessiz istifa davranışlarını sergileyebilecek potansiyel gruplar arasında öğretmenlerin önemli bir yer tuttuğunu düşündürmektedir (Yılmaz vd., 2024).

Tanır’ın (2024) öğretmenlerin sessiz istifa olgusuna ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmasında, öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını sergilemesine yol açan başlıca etkenlerin, maddi ve manevi tatminsizlik, hak ettikleri değeri görmeme, liyakatsiz yönetim anlayışı ve çalışma ortamındaki huzursuzluk olduğu ortaya konulmuştur. Bu olumsuzluklar, öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine ve örgütsel bağlılıklarının zayıflamasına neden olarak; görevlendirmelere karşı isteksizlik, maaş karşılığını aşan ders yükünü kabul etmeme, insan ilişkilerinde zayıflama, mesleki gelişime yönelik çabaların azalması ve okuldan erken ayrılma isteği gibi sessiz istifa davranışlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Özen ve diğerlerinin (2024) çalışması, Tanır’ın (2024) araştırmasıyla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmada, yönetim tarzlarının ve yönetsel faktörlerin yanı sıra öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda özerklikten ve özgürlükten yoksun olmalarının sessiz istifa davranışlarına yönelmelerinde önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz’ın (2024) araştırmasında da öğretmenlerde önemli bir değersizlik hissi olduğu görülmektedir.

Alanyazında sessiz istifa kavramı, çalışanların iş tatminsizliği sonucunda sergiledikleri davranışlarla ilişkilendirilmektedir (Örücü ve Hasırcı, 2024). Sessiz istifa trendiyle birlikte, çalışanlar görev tanımları dışında kalan işlerde sorumluluk almanın ve ekstra çaba göstermenin herhangi bir karşılık yaratmadığını, yalnızca zaman kaybı olduğunu düşünmeye başlamışlardır. Yükselme ya da maaş artışı gibi talepleri göz ardı edilen çalışanlar, bu durum karşısında kendilerini değersiz hissetmekte ve iş tatminleri azalmaktadır. Çalışanların iş ortamında yaşadığı değersizlik duygusu ve tatminsizlik, bu trendin hızla yayılmasına zemin hazırlayan önemli faktörler arasında gösterilmektedir (Duman, 2022). Aksoy’a (2024) göre sessiz istifa davranışı, iş-yaşam dengesizliği, tükenmişlik, iş tatminsizliği, yönetim ve liderlik tarzı gibi çeşitli faktörlerin bir sonucu olarak gelişmektedir. İş tatmini, çalışanın kuruma yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyine bağlı olarak gelişen ve ideal bir çalışan profilini yansıtan olumlu bir durumken; sessiz istifa, bireyin işe yönelik pasif ve olumsuz tutumunu temsil etmektedir. Bu nedenle, iş tatminsizliğinin sessiz istifa davranışlarını tetikleyebileceği düşünülmektedir (Deniz, 2024). Lauck’un (2005) çalışmasında da sessiz istifa; düşük iş doyumu, tükenmişlik, zayıf duygusal bağlılık ve işe aidiyet eksikliği ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda, çalışanların iş doyumunu artırmaya yönelik uygulamaların sessiz istifa davranışlarını azaltılabileceği öngörülmektedir.

Örgütsel bağlamda, sessiz istifa üzerinde çift yönlü etkileri olabilecek bazı tutum ve davranışlar mevcuttur. Bu durum, söz konusu tutum ve davranışların sessiz istifanın hem öncülleri hem de sonuçları olabileceği anlamına gelmektedir. İş tatminsizliği de bu bağlamda öne çıkan faktörlerden biridir. İş tatmini düşük olan çalışanların sessiz istifa davranışı sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, sessiz istifa davranışını sergileyen çalışanlar genellikle yalnızca işin temel gerekliliklerini yerine getirmekte, inisiyatif almadıkları için işten tatminsizlik yaşamaya daha yatkındırlar (Arar, Çetiner ve Yurdakul, 2023). İş tatmini ile sessiz istifa arasındaki ilişki, örgütsel perspektifte karmaşık bir dinamığe sahiptir. Akademik çevrelerde, sessiz istifanın düşük iş katılımı ve iş tatminsizliği ile benzerlik taşıdığı ileri sürülmektedir (Anand, Doll ve Ray, 2024). Sonuç olarak, örgütler açısından istenmeyen bir tutum olarak değerlendirilen ve son yıllarda dikkat çeken sessiz istifa kavramının, hem iş doyumunu azalttığı hem de iş doyumunun artırılması yoluyla önlenilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışma da bu varsayımdan hareketle oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin iş doyumunu (Bogler, 2001; İdi, 2017; Tan, 2003; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Tipi, 2022; Topçu, 2021; Yılmaz ve Altınkurt, 2012) ve sessiz istifa davranışları (Gılıç, Yücel ve İnandı, 2025; Karaman Kepenekçi, Katıtaş ve Ökdem, 2024; Kılıç, 2024; Konal Memiş ve Tabancalı, 2024; Tanır, 2024; Yılmaz, 2024) konularında çeşitli araştırmalar mevcuttur. Ancak, öğretmenlerin iş doyumunu ile sessiz istifa davranışları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan “Sessiz İstifa” kavramı ile ilgili alanyazın incelendiğinde konunun daha çok kavramsal çerçevede ele alındığı ve bu konu ile ilgili çalışmaların henüz emekleme aşamasında olduğu görülmektedir. Türkiye’de sessiz istifa davranışını ile karşı karşıya kalabilecek gruplardan biri de öğretmenlerdir (Yılmaz vd., 2024). Bu durum, özellikle eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından dikkatle ele alınmalıdır. Sessiz istifa kavramının eğitim bağlamındaki özgünlüğü, öğretmenin sadece bireysel iş doyumunu ile sınırlı kalmaması, aynı zamanda öğretmenlerin öğretme süreçleri, okulun genel atmosferi ve

kurum kültürü üzerinde doğrudan etkili olmasıdır. Öğretmenlerin işe olan bağlılıklarını kaybetmeleri, sınıf içi etkileşimin zayıflamasına, öğrenci motivasyonunun azalmasına ve öğrenme çıktılarının olumsuz yönde etkilemesine neden olabilir. Aynı zamanda, sessiz istifa davranışları okul ortamında düşük moral, tükenmişlik duygusu ve mesleki yalnızlık gibi negatif bir atmosferin oluşmasına yol açarak okul kültürünü zedeleyebilir. Sessiz istifanın öğretmenler tarafından nasıl görüldüğü, sessiz istifa davranışı gösterme eğilimleri hakkında bir veri toplanması bu açıdan önemlidir. Bu nedenle, bu konuda yapılan bir araştırma, alanyazındaki bu boşluğu doldurup, alana yeni bir bakış açısı getirebilir. Elde edilecek bulgular, öğretmenlerin yaşadığı mesleki tatminsizliklerin nasıl sessiz istifaya dönüştüğünü anlamaya katkı sunarken, eğitim kurumlarında benzer sorunlarla başa çıkabilmek için erken müdahale stratejilerinin geliştirilmesine de zemin hazırlayabilir. Bu kapsamda çalışmada, öğretmenlerin iş doyumu ile sessiz istifa davranışları arasında bir ilişki olduğu varsayılmakta ve ulaşılan bulgular doğrultusunda okul yöneticileri ve öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin iş doyumu hakkındaki görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin iş doyumu hakkındaki görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, okul türü, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin sessiz istifa davranışı hakkındaki görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin sessiz istifa davranışı hakkındaki görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, okul türü, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin iş doyumu hakkındaki görüşleri ile sessiz istifa davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Kütahya il genelindeki kamu okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumları ile sessiz istifa davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar'a (2005) göre, ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında ortak değişim olup olmadığını ve varsa değişimin derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu modelde değişkenler ölçülerek istatistiksel analizler yapılır ve değişkenlerin birlikte hareket etme düzeyi yorumlanır.

Araştırmanın yalnızca Kütahya ilinde ve kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlı olması, elde edilen bulguların farklı bölgelere ve okul türlerine doğrudan genellenmesini sınırlandırabilmektedir. Ancak bu durum, çalışmanın yerel bağlamda taşıdığı önemi azaltmamaktadır. Kütahya, Türkiye'nin orta ölçekli illerinden biri olup, eğitim sisteminin içerisinde kamu okullarının ağırlıkta olduğu, geleneksel okul yapılarının görülebildiği bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş doyumu ve sessiz istifa davranışlarını yerel dinamikler çerçevesinde ele almak, söz konusu kavramların sahadaki yansımalarını daha somut biçimde ortaya koyma fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda, benzer sosyo-kültürel yapıya sahip diğer illerde yürütülecek araştırmalar için karşılaştırmalı bir temel oluşturabilir. Kamu okullarının örgütsel yapıları, mevzuatları ve çalışma koşulları özel okullardan farklılık gösterdiğinden, araştırma kapsamının yalnızca kamu okullarıyla sınırlandırılması, değişkenlerin daha homojen ve kontrol edilebilir bir ortamda incelenmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca, Türkiye'de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kamu okullarında görev yapıyor olması, bu kurumlarda yapılan araştırmaları eğitim sisteminin genel işleyişi açısından anlamlı kılmaktadır.

Evren - Örneklem

Araştırma evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kütahya merkezdeki kamu okullarında çalışan toplam 3600 öğretmen oluşturmaktadır. %95 güvenilirlik düzeyi ile belirlenen örneklem sayısı 348 olarak hesaplanmıştır. Örneklemen belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Karasar'a (2005) göre, seçkisiz örnekleme yöntemi bir evren içindeki her bireyin örnekleme dâhil edilme şansının eşit olduğu ve örneklemen rastgele seçildiği bir yöntemdir. Araştırma verileri, okullarda gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Geri dönüşte eksiklikler ya da hatalar olabileceği varsayılarak 400 ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan 400 ölçekten 377 tanesi geri dönmüştür. Toplanan veri toplama araçlarından 364 tanesiyle analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılanların %60,7'si (n=221) kadın öğretmen, %39,3'ü (n=143) erkek öğretmendir. Katılımcıların %80,5'i (n=293) evli ve %19,5'i (n=71) bekârdır. Katılımcıların

%27,7'si (n=101) 1-10 yıl arası, %37,4'ü (n=136) 11-20 yıl arası ve %34,9'u (n=127) 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların %21,7'si (n=79) 25-35 yaş, %45,7'si (n=173) 36-45 yaş ve %30,8'i (n=112) 46 yaş ve üzerinde yaşa sahiptirler. Katılımcıların %16,8'i (n=61) ilkokulda, %16,5'i (n=60) ortaokulda, %17'si (n=62) Anadolu lisesinde ve %49,7'si (n=181) meslek lisesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %69,8'i (n=254) lisans ve %30,2'si (n=110) yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların %61,3'ü (n=223) 500 ve altında öğrenci bulunan, %38,7'si (n=141) 501 ve üzerinde öğrenci bulunan okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların %51,1'i (n=186) 40 ve altında öğretmenin görev yaptığı, %48,9'u (n=178) 41 ve üzerinde öğretmenin görev yaptığı okullarda görev yapmaktadırlar. Özellikle meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örnekleme %49,7 oranında yer alması, bulguların bu okul türüne özgü dinamikleri yansıtmaya olasığını artırmaktadır. Bu dağılım, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklemin rastlantısal yapısından kaynaklanmaktadır. Ayrıca veri toplama sürecinde bazı okul türlerinden daha yüksek oranlarda geri dönüş alınmış olması da bu oranı etkilemiş olabilir. Araştırma bulguları yorumlanırken bu olasılıklar göz önünde bulundurulmuş ve genellemelere ulaşırken bu durum göz ardı edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama sürecine başlanırken, ilk olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olup, katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, okul türü, eğitim durumu, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı gibi değişkenlere ilişkin bilgileri içeren 8 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı, Hackman ve Oldman (1975) tarafından geliştirilen, Silah (2002) tarafından Türkçe'ye çevrilen, Taşdan (2008) tarafından eğitime uyarlanan "İş Doyum Ölçeği"dir. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutlu 5-li Likert türü bir ölçektir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin madde faktör yük değerleri 0.69 ile 0.86 arasında değişirken, madde toplam korelasyonları ise 0.66 ile 0.84 arasındadır. Ayrıca, ölçek toplam varyansın %64'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı 0.95'tir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması öğretmenlerin yüksek düzeyde iş doyumuna sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Araştırmada kullanılan son veri toplama aracı, Yılmaz ve diğerleri (2024) tarafından geliştirilen "Öğretmenler İçin Sessiz İstifa Ölçeği"dir. Ölçek, 20 maddeden oluşan iki boyutlu (Yönetimsel Boyut ve Çalışan Temelli Boyut) 5-li Likert türü bir ölçektir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Maddelerin yük değerleri 0.37 ile 0.83; madde toplam korelasyonları 0.376 ile 0.672 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı 0.88'dir. Ölçekten elde edilen puanın artması, öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını daha sık sergilediğini göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizleri SPSS programında yapılmıştır. Verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Alanyazında, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ve +1,5 aralığında olması, verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçeklerin tüm boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayılarının söz konusu değerler arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. ANOVA testlerinde hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek adına Sidak testi kullanılmıştır. Sidak testi, istatistiksel analizlerde çoklu karşılaştırmalar için kullanılan ve özellikle I. tip hatayı yok etmek amacıyla geliştirilmiş bir test olup hata oranlarını daha doğru bir şekilde kontrol eden bir yöntemdir (Miller, 2018). Bunun yanı sıra karşılaştırılan grupların örneklem sayılarının farklı olması, kullanılan istatistiksel analizin uygulanmasına engel teşkil etmez (Kayrı, 2009). Araştırmada, anlamlılık düzeyi için $p < 0,05$ kabul edilmiştir. Korelasyon bulgularının yorumlanmasında Schober, Boer ve Schwarte'nin (2018) çalışmalarında yer alan korelasyon derecelendirmesi esas alınmıştır. Bu derecelendirmeye göre ilişkinin .10'un altında olması önemsiz, .10-.39 arasında olması zayıf, .40-.69 arasında olması orta düzeyde, .70-.89 arasında olması güçlü ve .90-1.00 arasında olması çok güçlü bir ilişkiyi ifade etmektedir.

Bulgular

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara göre yapılan yorumlara yer verilmiştir. Tablo 1'de öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili görüşleri (n=364)

Boyutlar	$\bar{X}$	S
İş Doyumu	2,99	0,76

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin (n=364) iş doyumlarının orta düzeyde ($\bar{X}=2,99$, $S=0,76$ – Beni oldukça tatmin eder) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu [$t_{(362)}=1,95$; $p>0.05$] ile ilgili görüşleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir. Erkek öğretmenlerin iş doyumları ($\bar{X}=3,08$, $S=0,76$), kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2,92$, $S=0,76$) iş doyumlarından daha yüksektir. Söz konusu durum kadın öğretmenlerin iş dışında aile, çocuk bakımı, ev işleri gibi ek sorumluluklar üstlenmesi, yönetim pozisyonlarında erkek öğretmenlerin daha fazla yer alması ve terfi ile yükselme fırsatlarında daha fazla engelle karşılaşmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu [$F_{(2-361)}=3,84$; $p<0.05$] ile ilgili görüşleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=3,69$, $S=0,75$) iş doyumu ortalama puanları, 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlere ($\bar{X}=2,80$, $S=0,79$) göre daha yüksektir. 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer iki yaş grubuna göre iş doyum algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum 36-45 yaş grubundaki öğretmenlerin, mesleklerinde belli bir deneyime ulaşmaları, işlerine uyum sağlamaları, maddi ve mesleki tatmin açısından daha dengeli bir döneme girmiş olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre iş doyumu [$t_{(362)}=1,02$; $p>0.05$] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili görüşleri medeni duruma göre değişmemektedir. Evli öğretmenlerin iş doyumlarının ($\bar{X}=3,01$, $S=0,76$) bekâr öğretmenlerin ($\bar{X}=2,90$, $S=0,80$) iş doyumlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Medeni durumun iş doyumu üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamakla birlikte, evli öğretmenlerin eşlerinden ve ailelerinden daha fazla sosyal destek görmeleri, daha istikrarlı bir yaşam düzenine sahip olmaları ve aile geçindirme sorumluluğunun işlerine olan bağlılıklarını artırması, iş doyumlarının nispeten daha yüksek olmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre iş doyumu [$F_{(3-360)}=0,65$; $p>0.05$] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili görüşleri çalışılan okul türüne göre değişmemektedir. İş doyum düzeyi ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın ilkökulda görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}=3,11$, $S=0,75$) olduğu görülmektedir. Okul türlerinin iş doyumu üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamakla birlikte, bu durum, ilkökul öğretmenlerinin öğrencileriyle daha yakın bir bağ kurabilmesi, onların gelişim süreçlerine daha yakın olmaları gibi pedagojik ve sosyal destek faktörleriyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin iş doyumu [$t_{(362)}=1,58$; $p>0.05$] ile ilgili görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili görüşleri eğitim durumlarına göre değişmemektedir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin iş doyum düzeyi ortalamalarının ($\bar{X}=3,08$, $S=0,82$), lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin ($\bar{X}=2,95$, $S=0,74$) iş doyum düzeylerinden biraz daha yüksektir. Eğitim durumu değişkeninin iş doyumu üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamakla birlikte, lisansüstü eğitim öğretmenlere mesleki gelişim ve daha fazla akademik bilgi sunarak işlerine dair tatmin sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre iş doyumu [$F_{(2-361)}=4,96$; $p<0.05$] ile ilgili görüşleri anlamlı fark göstermektedir. Mesleki kıdemi 11-20 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=3,14$, $S=0,75$) iş doyumu ortalama puanları, 1-10 yıl aralığındaki öğretmenlere ($\bar{X}=2,84$, $S=0,77$) göre daha yüksektir. Ortalama puanlar göz önüne alındığında, mesleki kıdemi 11-20 yıl aralığındaki öğretmenlerin iş doyum algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin işlerinde daha fazla deneyime sahip olmaları ve görevlerinde yetkin hale gelmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu [$t_{(362)}=0,16$; $p>0.05$] ile ilgili görüşleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin iş doyumu hakkındaki görüşleri okuldaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu [$t_{(362)}=1,00$; $p>0.05$] ile ilgili görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili görüşleri okuldaki toplam öğretmen sayısına göre değişmemektedir. Tablo 2'de öğretmenlerin sessiz istifa davranışı ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin sessiz istifa davranışı ile ilgili görüşleri (n=364)

Boyutlar	$\bar{X}$	S
Çalışan temelli	3,17	0,89
Yönetimsel	2,24	0,68
Sessiz İstifa Toplam Puan	2,57	0,67

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin (n=364) sessiz istifa davranışlarının orta düzeyde ($\bar{X}=2,57$, $S=0,67$ - Bazen) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler (n=364) sessiz istifa davranışı ölçeği alt boyutlarına en yüksek katılımı çalışan temelli boyutuna ($\bar{X}=3,17$, $S=0,89$ - Bazen), en düşük katılımı ise yönetimsel boyutuna ($\bar{X}=2,24$, $S=0,68$ - Çok nadir) göstermiştir. Çalışan temelli alt boyutunda öğretmenlerin daha yüksek bir katılım göstermesi, eğitim sisteminin adaletsizliklerine, özverilerinin yeterince takdir edilmemesine ve maaşların eşitsizliklerine dair önemli bir farkındalık taşıdığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yönetimsel [$t_{(362)}=1,01$; $p>0.05$], çalışan temelli boyut [$t_{(362)}=0,69$; $p>0.05$] ve sessiz davranışı [$t_{(362)}=0,99$; $p>0.05$], ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yönetimsel, çalışan temelli ve sessiz istifa toplam ortalama puanları cinsiyete göre değişmemektedir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin sessiz istifa ortalamalarının kadın öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, erkek öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan beklentiler ve baskılar, mesleki deneyim ve kişisel tutumlar doğrultusunda, memnuniyetsizliklerini doğrudan ifade etmek yerine pasif bir şekilde işten uzaklaşarak sessiz istifa davranışını daha fazla sergileyebilecekleri düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre yönetimsel boyut [$F_{(2-361)}=2,58$; $p>0.05$] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin yönetimsel boyut ilgili görüşleri yaşa göre değişmemektedir. Ancak öğretmenlerin çalışan temelli boyut [$F_{(2-361)}=7,76$; $p<0.05$] ve sessiz istifa davranışı [$F_{(2-361)}=5,41$; $p<0.05$] ile ilgili görüşleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. 26-35 yaşındaki öğretmenler ($\bar{X}=3,47$, $S=0,84$) ile 36-45 yaşındaki öğretmenlerin çalışan temelli ortalama puanları ($\bar{X}=3,16$, $S=0,88$), 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlere ($\bar{X}=2,96$, $S=0,88$) göre daha yüksektir. Bir başka ifade ile 26-35 yaşındaki öğretmenler ile 36-45 yaş aralığındaki öğretmenler, 46 yaş üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde çalışan temelli sessiz istifa davranışları sergiledikleri görüşündedirler. 26-35 yaşındaki öğretmenler ($\bar{X}=2,77$, $S=0,65$) ile 36-45 yaşındaki öğretmenlerin sessiz istifa toplam puanları ($\bar{X}=2,54$, $S=0,68$), 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlere ($\bar{X}=2,45$, $S=0,63$) göre daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle 26-35 yaşındaki öğretmenler ile 36-45 yaşındaki öğretmenler, 46 yaş üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sessiz istifa davranışları sergiledikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin sessiz istifa davranışı sergileme düzeyleri yaş ilerledikçe azalmaktadır. Bulgulara göre, genç öğretmenlerin kariyerlerinde henüz yeterli mesleki birikim ve güven kazanmamış olmaları nedeniyle, memnuniyetsizliklerini doğrudan ifade etmek yerine, işten pasif bir şekilde uzaklaşmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre yönetimsel boyut [$t_{(362)}=0,45$; $p>0.05$] ve sessiz istifa [$t_{(362)}=0,71$; $p>0.05$] ile ilgili görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin yönetimsel boyut ve sessiz istifa toplam puan ile ilgili görüşleri medeni duruma göre değişmemektedir. Ancak öğretmenlerin çalışan temelli boyut [$t_{(362)}=2,20$; $p<0.05$] ile ilgili görüşleri medeni duruma göre anlamlı fark göstermektedir. Bekâr öğretmenlerin çalışan temelli ortalama puanları ($\bar{X}=3,38$, $S=0,99$) evli öğretmenlerin çalışan temelli ortalama puanlarına ($\bar{X}=3,12$, $S=0,89$) göre daha yüksektir. Bu ortalama puan dikkate alındığında, bekâr öğretmenlerin, çalışan temelli sessiz istifa davranışlarını daha yüksek düzeyde sergiledikleri görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bekâr öğretmenlerin eğitim sistemine dair daha yüksek düzeyde memnuniyetsizlik ve değersizlik hissetmeleri, kariyerlerinin erken aşamalarında olmaları, sosyal destek eksiklikleri ve finansal ve kişisel güvence arayışı gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre, yönetimsel boyut [$F_{(3-360)}=0,69$; $p>0.05$], çalışan temelli boyut [$F_{(3-360)}=1,55$; $p>0.05$] ve sessiz istifa davranışı toplam puan [$F_{(3-360)}=0,79$; $p>0.05$] ile ilgili görüşleri anlamlı fark göstermemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin yönetimsel boyut, çalışan temelli boyut ve sessiz istifa davranışı ile ilgili görüşleri çalışılan okul türüne göre değişmemektedir. Okul türüne göre öğretmenlerin yönetimsel boyut ortalama puanları meslek liselerinde ($\bar{X}=2,28$, $S=0,68$) daha yüksekken, çalışan temelli boyut ortalama puanları ortaokullarda ($\bar{X}=3,39$, $S=0,97$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin sessiz istifa toplam puan ortalamalarının ise ortaokullarda ($\bar{X}=2,66$, $S=0,67$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, meslek lisesi öğretmenlerinin yönetsel konulara ilişkin değerlendirmelerinin daha olumsuz ve düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ortaokul öğretmenlerinin sessiz istifa eğilimlerinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin, iş yerindeki çalışan temelli faktörleri daha fazla içselleştirdiği ve bu faktörlerin mesleki memnuniyetlerini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yönetsel boyut [$t_{(362)}=0,69$; $p>0,05$], çalışan temelli boyut [$t_{(362)}=0,33$; $p>0,05$] ve sessiz istifa davranışı toplam puan [$t_{(362)}=0,61$; $p>0,05$] ile ilgili görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin yönetsel, çalışan temelli ve sessiz istifa ile ilgili görüşleri eğitim durumlarına göre değişmemektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sessiz istifa toplam puanları birbirine oldukça yakın olmakla birlikte lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=2,58$, $S=0,66$) daha yüksektir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, akademik gelişmelerini sürdürerek kariyerlerinde ilerleme fırsatları elde etmeleri, onların meslekten duydukları tatmini artırıp, sessiz istifa davranışlarını azaltabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, yönetsel boyut [$F_{(2-361)}=1,74$; $p>0,05$], çalışan temelli boyut [$F_{(2-361)}=1,98$; $p>0,05$] ve sessiz istifa davranışı toplam puan [$F_{(2-361)}=1,69$; $p>0,05$] ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yönetsel boyut, çalışan temelli boyut ve sessiz istifa davranışı toplam puan ile ilgili görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmemektedir. Mesleki kıdemleri 1-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin yönetsel boyut ortalamaları ($\bar{X}=2,32$, $S=0,65$), çalışan temelli boyut ortalamaları ($\bar{X}=3,31$, $S=0,83$) ve sessiz istifa toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=2,67$, $S=0,63$) diğer kıdem türlerine göre daha yüksektir. Bir başka ifade ile mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığındaki öğretmenler, 11-20 yıl aralığındaki öğretmenler ile 21 yıl ve üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sessiz istifa davranışları sergiledikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin sessiz istifa davranışı sergileme düzeyleri kıdem ilerledikçe azalmaktadır. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin beklentileri ile gerçekler arasındaki farktan kaynaklanabileceği gibi, kıdemli öğretmenlerin iş güvencesi, deneyim ve mesleki uyum süreçleriyle ilişkili olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki toplam öğrenci sayısına göre yönetsel boyut [$t_{(362)}=0,32$; $p>0,05$], çalışan temelli boyut [$t_{(362)}=0,17$; $p>0,05$] ve sessiz istifa davranışı toplam puan [$t_{(362)}=0,29$; $p>0,05$] ile ilgili görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin yönetsel, çalışan temelli ve sessiz istifa davranışı ile ilgili görüşleri öğrenci sayısına göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısına göre yönetsel boyut [$t_{(362)}=0,62$; $p>0,05$] ve sessiz istifa davranışı toplam puan [$t_{(362)}=1,51$; $p>0,05$] ile ilgili görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin yönetsel boyut ve sessiz istifa davranışı ortalama puanları okulda görev yapan toplam öğretmen sayısına göre değişmemektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışan temelli boyut [$t_{(362)}=2,39$; $p<0,05$] hakkındaki görüşleri öğretmen sayısına göre anlamlı fark göstermektedir. Okulda görev yapan toplam öğretmen sayısının 40 ve altında olduğu okullardaki öğretmenlerin çalışan temelli ortalama puanı ($\bar{X}=3,28$, $S=0,87$), toplam öğretmen sayısının 41 ve üzerinde olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{X}=3,06$, $S=0,89$) daha yüksektir. Bir başka ifade ile öğretmen sayısı 40 ve altında olan okullarda görev yapan öğretmenler çalışan temelli sessiz istifa davranışını daha yüksek düzeyde sergiliyor denilebilir. Bu durum, daha yoğun iş yükü, sınırlı sosyal destek, mesleki gelişim fırsatlarının azlığı ve yönetsel baskı gibi faktörlerle açıklanabilir. Tablo 3'te öğretmenlerin iş doyumları ile sessiz istifa davranışları arasındaki ilişkilere ait korelasyon bulguları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin iş doyumları ile sessiz istifa davranışları arasındaki ilişkilere ait korelasyon bulguları

	Sessiz İstifa		
	Yönetsel Boyut	Çalışan Temelli Boyut	Toplam Puan
İş Doyumu	-0,32*	-0,54*	-0,46*

* $p<0,05$

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları ortalama puanları ile sessiz istifa alt boyutlarından yönetsel boyut ortalama puanı arasında zayıf, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=-0,32$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin iş doyumları yükseldikçe yönetsel boyuttaki sessiz istifa davranışları azalmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin zorunlu

olmadıkça okuldaki sosyal etkinliklere katılmama, mesai sonrası okul ile ilgili işlerle meşgul olmama ve toplantılarda fikir belirtmekten kaçınma gibi davranışları benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca, iş yükü ve sorumluluklar konusunda asgari şartları yerine getirmeyi tercih ettikleri, mesleki ve eğitim konulu tartışmalardan uzak durdukları gözlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yönetsel boyutta gönüllü ek katkı ve sorumluluk almaktan kaçındıklarını ve sessiz istifa davranışının bu bağlamda belirgin olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları ortalama puanları ile sessiz istifa alt boyutlarından çalışan temelli boyut ortalama puanı arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=-0,54$, $p<0,05$) bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin iş doyumları yükseldikçe çalışan temelli boyuttaki sessiz istifa davranışları azalmaktadır. Özellikle iş doyumunu ile çalışan temelli boyut arasında daha güçlü bir negatif ilişki bulunması, çalışan temelli faktörlerin sessiz istifa davranışları üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim sistemindeki adaletsizlik algıları, özveri çalışmaları yeterince takdir edilmemesi ve ücretlendirme politikalarındaki eşitsizlikler gibi konularda yüksek bir farkındalık taşıdıklarını ve bu unsurların iş doyumlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleklerine duyduğu bağlılığın devam etmekte olduğu, mevcut sistemin getirdiği zorluklara rağmen meslekten ayrılma düşüncesinin yaygın olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumları ortalama puanları ile sessiz istifa davranışı toplam ortalama puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=-0,46$, $p<0,05$) bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin iş doyumları arttıkça sessiz istifa davranışlarının azaldığı görülmektedir. Bu sonuç, iş doyumunu ile sessiz istifa arasında ters yönlü bir ilişkinin varlığını desteklemektedir. Yüksek düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin mesleklerine daha fazla bağlılık gösterdiği, iş doyumunu düşük olanların ise işten psikolojik olarak uzaklaşarak sessiz istifa davranışlarını daha fazla sergilediği belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılım ve okul dışı işlerde gönüllü ek çaba göstermede düşük motivasyona sahip olduklarını ve sistemde algılanan adaletsizliklere karşı tepki gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin, öğretmenlerin özverilerini yeterince takdir etmemesi, sessiz istifa davranışlarının ortaya çıkmasında önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, sessiz istifa davranışının öğretmenler arasında yaygın bir fenomen olduğu, ancak bunun çok güçlü olmadığını söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, iş doyumlarını “Beni orta düzeyde tatmin eder” şeklinde tanımlamış ve genel olarak öğretmenlerin orta düzeyde bir iş doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, alanyazındaki bazı araştırmaların (Assaf ve Antoun, 2024; Azımı, 2021; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Dokgöz vd., 2024; Gergin, 2006; Kumar vd., 2025; Özde, 2023; Tipi, 2022; Yılmaz ve Altinkurt, 2012) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumları benzer düzeyde bulunmuştur. İdi (2017) ile Fırat ve Cula (2016), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Georgolopoulos, Papaloi ve Loukorou’da (2018) öğretmenlerin yüksek düzeyde iş doyumunu yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin genel olarak işlerinden memnun olduklarını, ancak bu memnuniyetin büyük ölçüde iş yerindeki sosyal etkileşimler ve yöneticilerle olan ilişkilerden kaynaklandığını göstermektedir. Öğretmenlerin iş doyumuna ulaşabilmeleri için iş arkadaşlarıyla güçlü ilişkiler kurmaya, birbirlerine destek olmaya ve etkili bir iletişim içerisinde bulunmaya önem verdiklerini ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş doyumlarının büyük ölçüde sosyal ilişkiler temelli olduğu söylenebilir. Öte yandan, maddi olanaklar ve kariyer gelişimi ile ilgili unsurlar, öğretmenler tarafından daha az tatmin edici bulunan alanlar olarak öne çıkmaktadır. Yılmaz ve Altinkurt’un (2012) araştırma bulguları da bu durumu desteklemekte; öğretmenlerin çalışmalarının karşılığında elde ettikleri ekonomik imkânlar ile işin sağladığı terfi ve kişisel gelişim olanaklarının sınırlılığı iş doyum düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, daha çok meslektaşlarıyla kurdukları etkileşimler ve iş birliği süreçleri aracılığıyla doyum yaşadıklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumları hakkındaki görüşleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermemiştir. Elde edilen bu sonuçlar Uslu (1999), Bhatt, Tevatia, ve Joshi (2012), Altinkurt ve Yılmaz (2014), Demirtaş ve Alanoğlu (2015), Salman (2017), İdi (2017), Taş ve Selvitopu (2020), Azımı (2021), Tipi (2022) ile Aftab, Raship ve Salman’ın (2024) elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak, Tomrukçu (2010), Sarı Karadaş (2020), Günaydın (2022), İzzati ve diğerleri (2023) ile Kenar (2024) tarafından yapılan araştırmalarda, iş doyumunu

ile ilgili görüşlerin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durum, iş doyumu ve cinsiyet arasındaki ilişkinin farklı örneklem grupları, kültürel bağlamlar ve çalışma koşulları açısından değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kadın öğretmenlerin iş dışında üstlendikleri ek sorumluluklar (aile, çocuk bakımı, ev işleri vb.) yönetim pozisyonlarında erkeklere kıyasla daha az temsil edilmeleri ve terfi süreçlerinde karşılaştıkları engeller, iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyebilecek unsurlar arasında yer alabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşleri, yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir. 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin iş doyum algıları, 25-35 yaş aralığındaki ve 46 yaş üzerindeki öğretmenlerin iş doyum algılarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum 36-45 yaş grubundaki öğretmenlerin, mesleklerinde belli bir deneyime ulaşmaları, kariyerlerinde istikrarlı bir noktaya gelmeleri ve işlerine daha fazla uyum sağlamaları ile açıklanabilir. Ayrıca, bu yaş grubundaki öğretmenlerin maddi ve mesleki tatmin açısından daha dengeli bir dönemde olmaları, mesleki güvence hissini artması ve aile hayatlarında daha istikrarlı bir sürece girmiş olmaları iş doyumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öte yandan, 25-35 yaş aralığındaki öğretmenler mesleğe uyum sağlama sürecinde olduklarından ve kariyer beklentileri ile mesleki gerçeklik arasındaki farklılıklardan dolayı daha düşük iş doyumunu algılayabilirler. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenler ise mesleki tükenmişlik, değişen eğitim politikalarına uyum zorlukları veya emeklilik düşüncesi gibi faktörler nedeniyle iş doyumlarında azalma yaşayabilirler. Demirtaş ve Alanoğlu'nun (2015) araştırmasında, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, kendilerinden yaşça daha büyük öğretmen gruplarına kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Taş ve Selvitopu'nun (2020) araştırmasında, 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin iş doyum puan ortalamalarının 25-35 ve 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kumar ve diğerleri (2025) tarafından yapılan çalışmada ise yaş arttıkça iş doyumunun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşleri, medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili görüşleri medeni duruma göre değişmemektedir. Ancak bulgular, evli öğretmenlerin iş doyumlarının bekâr öğretmenlerin iş doyumlarından nispeten daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Medeni durumun iş doyumunu üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamakla birlikte bu durum, evli öğretmenlerin eşlerinden ve ailelerinden daha fazla sosyal destek görmeleri, daha istikrarlı bir yaşam düzenine sahip olmaları ve aile geçindirme sorumluluğunun işlerine olan bağlılıklarını artırması gibi faktörlerle açıklanabilir. Öte yandan, bekar öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin görece düşük olmasının, sosyal destek kaynaklarının sınırlı olması, bireysel sorumluluklarının farklılık göstermesi ve iş-yaşam dengesini sağlama konusundaki farklı önceliklere sahip olmaları gibi faktörlerle ilişki olabileceği değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde Tomrukçu (2010), Bil (2018), Gafa ve Dikmenli (2019), Topçu (2021), Azımı (2021), Kenar (2024) ile Dokgöz ve diğerlerinin (2024) gerçekleştirdiği çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Karakaş ve diğerlerinin (2022) araştırmasında ise bekâr öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum bekâr öğretmenlerin daha esnek bir yaşam tarzına sahip olmaları, işlerine daha fazla odaklanabilmeleri, kariyerlerinde daha özgür hareket edebilmeleri ve mesleki gelişim fırsatlarına daha fazla zaman ayırabilmeleri ile açıklanabilir. Ayrıca, aile geçindirme sorumluluklarının bulunmaması nedeniyle ekonomik açıdan daha az baskı hissetmeleri de iş doyumlarının daha yüksek olmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşleri, çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin iş doyum düzeyi, görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak değişmemektedir. Bu bulgu, Demirtaş ve Alanoğlu'nun (2015) yaptığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, iş doyum düzeyi ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ilkökul öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Okul türlerinin iş doyumunu üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamakla birlikte, ilkökul öğretmenlerinin öğrencileriyle daha yakın bir bağ kurabilmesi, onların gelişim süreçlerine doğrudan tanıklık etmesi ve pedagojik olarak daha yoğun bir sosyal destek mekanizmasına sahip olmaları, bu gruptaki iş doyumunun görece daha yüksek olmasını açıklayabilir. İdi'nin (2017) araştırmasında ise iş doyumunu ile okul türü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmada, ilkökul öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşleri, eğitim durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili görüşleri eğitim durumlarına göre değişmemektedir. Ancak bulgular incelendiğinde, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla biraz daha yüksektir. Eğitim durumu değişkeninin iş doyumunu üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamakla birlikte, lisansüstü eğitimin öğretmenlere mesleki gelişim ve

daha fazla akademik bilgi sunarak, öğretim süreçlerine dair daha bilinçli ve etkili kararlar almalarına olanak tanıyabileceği düşünülmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitim sürecinde öğretmenlerin akademik araştırmalara ve yenilikçi öğretim yöntemlerine daha fazla maruz kalması, onların mesleki tatminlerini arttıran bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu, Taşdan ve Tiryaki (2008), Bil (2018) ile Kenar'ın (2024) yaptığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma katılan öğretmenlerin iş doyumu hakkındaki görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi 11-20 yıl aralığındaki öğretmenlerin iş doyumu ortalama puanları, 1-10 yıl aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Ortalama puanlar göz önüne alındığında, mesleki kıdemi 11-20 yıl aralığındaki öğretmenlerin iş doyum algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin işlerinde daha fazla deneyime sahip olmaları, zamanla görevlerinde daha yetkin hale gelmeleri ve yıllar içinde çeşitli zorluklarla başa çıkma becerilerinin gelişmesi ile açıklanabilir. Öğretmenlerin mesleki deneyim kazandıkça, öğretim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetme becerisi geliştirmeleri, öğrenci performansını iyileştirmeleri ve okul yönetimi ile daha sağlıklı iletişim kurmaları, iş doyumlarını artıran faktörler arasında yer alabilir. Benzer şekilde, Günaydın'ın (2022) araştırmasında, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan, Taşdan ve Tiryaki (2008), Gafa ve Dikmenli (2019), Dokgöz ve diğelerinin (2024) ve Ratova ve diğelerinin (2024) yaptıkları araştırmalarda iş doyumu ve mesleki kıdem arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırma katılan öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili görüşleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı fark göstermemektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili görüşleri okuldaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir. Öğretmenler genellikle bireysel olarak kendi sınıflarındaki öğrenci sayısı ile daha doğrudan etkileşim halindedir. Okuldaki toplam öğrenci sayısı yüksek olsa bile, bireysel sınıfların doluluk oranı veya öğretmenin ders yükü dengeliyse, iş doyumu üzerinde önemli bir fark yaratmayabilir. Araştırma bulguları Yalçın (2014) ve Kenar (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmalarda, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin öğrenci sayısına göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili görüşleri, okuldaki toplam öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum, öğretmen sayısının iş doyumu üzerinde belirleyici bir etken olmadığını ortaya koymaktadır. İş doyumunu etkileyen diğeler faktörlerin (yönetim anlayışı, maaş, iş yükü, mesleki gelişim olanakları, okul kültürü vb.) öğretmen sayısından daha etkili olduğu ifade edilebilir. Toropova ve diğeleri (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu bulgularla örtüşmektedir. Öte yandan Altınkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili görüşlerinin okulda görev yapan öğretmen sayısına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmada, 1-25 arası öğretmenin bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları en yüksek iken; 51 ve üzerinde öğretmenin bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları en düşüktür. Bil'in (2018) araştırmasında da öğretmen sayısı fazla olan okullarda iş doyum düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını genellikle "Bazen" olarak tanımladıklarını ve orta düzeyde bir sessiz istifa davranışı sergilediklerini göstermektedir. Sessiz istifa davranışları bağlamında elde edilen bulgular, en yüksek katılımın çalışan temelli boyutta gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin eğitim sistemindeki adaletsizlikler, emeklerinin takdir görmemesi ve ücret politikasındaki eşitsizlikler konusunda farkındalık taşıdığını göstermektedir. Eğitim sisteminde performansa dayalı bir farklılaştırmanın bulunmaması ve adalet duygusunun zedelenmesi, sessiz istifa davranışlarını besleyen temel etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Buna karşın, yönetsel boyutta en düşük düzeyde katılım sergilenmesi, öğretmenlerin yönetime karşı doğrudan bir pasif direnç göstermediğini, daha çok sistemsel sorunlara odaklandıklarını işaret etmektedir. Özellikle öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılım konusunda isteksiz oldukları, ancak mesleki bağlılıklarını korudukları görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleği bırakma niyeti taşımaması, öğretmenlik mesleğine yönelik içsel bağlılığın hala güçlü olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, eğitim sisteminde öğretmen motivasyonu ve mesleki bağlılığı artırmaya yönelik stratejik adımların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle ödüllendirme ve takdir mekanizmalarının güçlendirilmesi ile adil ve şeffaf ücretlendirme politikalarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Sessiz istifa davranışının öğretmenler arasında yaygın bir fenomen olduğu, ancak bunun çok güçlü olmadığını söylenebilir.

Kılıç (2024) tarafından yürütülen araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul yönetimi ve okula yönelik olumsuz tutumları düşük düzeyde iken, işe yönelik motivasyon eksikliği ve çaba düzeyi oldukça düşüktür. Genel olarak öğretmenlerin sessiz istifa düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Yılmaz (2024), Karaman Kepenekçi ve diğeleri (2024) ile Gılıç ve diğeleri (2025) tarafından

gerçekleştirilen çalışmalarda da paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Tanır'ın (2024) çalışmasında ise öğretmenlerin %50'si sessiz istifa tepkisi gösterdiklerini ifade etmiştir. Youthall (2022), tarafından 1002 katılımcı ile yürütülen çalışmada ise katılımcıların %46,6'sı sessiz istifaya yatkın olduklarını, %24'ü ise bu süreci yaşadıklarını belirtmiştir. Yoğurtçu, Sezgin ve Koşar (2024), öğretmenlerin yarısının sessiz istifa sürecini yaşadıklarını ve bunun başlıca nedenlerinin değer görmemek, yönetici tutumları ve sistemsel sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz, Çelik ve Arık (2025), kamu okullarında görev yapan öğretmenler arasında belirgin bir sessiz istifa eğilimi gözlemlendiğini ve bu eğilimin büyük ölçüde Türk eğitim sistemindeki mevcut sorunlar ve aksaklıklarla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm bu bulgular, sessiz istifa olgusunun öğretmenler arasında farklı düzeylerde yaşandığını ve bu durumun çeşitli bireysel, kurumsal ve yönetsel faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sessiz istifa, yönetsel ve çalışan temelli boyutlara ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarının yalnızca cinsiyete dayalı bir değişkenle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Bununla beraber, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, erkek öğretmenlerin sessiz istifa ortalamalarının kadın öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerinde kaynaklanan beklentiler, mesleki deneyim farklılıkları ya da bireysel tutumları nedeniyle memnuniyetsizliklerini doğrudan ifade etmek yerine daha pasif bir biçimde yansıtmayı tercih edebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Karaman Kepenekçi ve diğerleri (2024) ile Yılmaz (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin sessiz istifa davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Öte yandan, Gılıç ve diğerleri (2025) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin sessiz istifa davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında "işle ilgili performans" ve "işe karşı duyarsızlaşma" boyutlarında anlamlı farklar tespit edilmiştir; kadın öğretmenlerin bu boyutlarda daha düşük sessiz istifa davranışı sergilediği görülmüştür. Ayrıca, Deniz'in (2024) havacılık çalışanlarıyla yaptığı çalışmada, kadın çalışanların sessiz istifa düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, cinsiyetin sessiz istifa davranışı üzerindeki etkisinin sektörel ve kültürel bağlama bağlı farklılıklar gösterebileceğini düşündürmektedir. Çalışma alanlarının doğası, mesleki roller, toplumsal beklentiler ve iş ortamındaki dinamikler, kullanılan ölçekler, örneklem özellikleri ve araştırma yöntemlerindeki farklılıklarda cinsiyet ile sessiz istifa arasındaki ilişkinin farklı şekillerde ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin yönetsel boyut ile ilgili görüşlerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak, çalışan temelli boyut ve sessiz istifa davranışı ile ilgili görüşlerde yaşa göre anlamlı farklar bulunmuştur. Yılmaz'ın (2024) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle, 26-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde çalışan temelli ve sessiz istifa davranışları sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgulara göre, 26-35 ve 36-45 yaşındaki öğretmenler, 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde memnuniyetsizlik ve pasif uzaklaşma davranışları sergileyerek, kariyerlerinde henüz yeterli mesleki birikim ve güven kazanmamış olmaları nedeniyle memnuniyetsizliklerini doğrudan dile getirmek yerine işten pasif bir şekilde uzaklaşmayı tercih etmektedirler. Ayrıca, kariyerlerinin henüz başında olan bu öğretmenler, sistemsel aksaklıklarla karşılaştıklarında yüksek düzeyde tükenmişlik ve motivasyon kaybı yaşayabilmektedir. Yeni kuşak çalışanların iş yaşamında anlam arayışları, geri bildirim ihtiyacı ve iş-yaşam dengesi beklentilerinin karşılanmaması, onları yalnızca görev tanımındaki işleri yerine getirmeye yönlendirmektedir. Karaman Kepenekçi ve diğerleri (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin işin özel yaşama etkisi ve iş verimi boyutlarında yaşa göre anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Ancak, iş koşulları alt boyutunda 35-39 yaşındaki öğretmenlerin puan ortalamaları, 55 yaş ve üstü öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Yaşın artmasıyla birlikte, sessiz istifa düzeylerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Xueyun ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen çalışmada ise, 36-45 yaş grubundaki akademisyenlerin sessiz istifa eğilimlerinin daha düşük olduğu, 26-35 yaş grubundakilerin ise bu eğilime daha yatkın olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, daha ileri yaş gruplarındaki akademisyenlerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve bu motivasyonun iş tatmini ile pozitif ilişki gösterdiği vurgulanmıştır. Boz (2024) tarafından yapılan bir araştırma ise çağrı merkezi çalışanları arasında yaş gruplarına göre sessiz istifa algılarında anlamlı farklılık olduğunu ve genç çalışanların sessiz istifa algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Gökaya'nın (2024) araştırmasında sağlık çalışanları arasında yaş gruplarına göre sessiz istifa eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuç olarak yaşın, sessiz istifa eğilimleri üzerinde önemli etkisi olduğu ifade edilebilir, ancak bu etki sektöre ve meslek gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre yönetsel boyut ve sessiz istifa ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak, çalışan temelli boyut ile ilgili

görüşlerde medeni duruma göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bekâr öğretmenlerin çalışan temelli sessiz istifa davranışlarını evli öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Bu durum, bekâr öğretmenlerin eğitim sistemine dair daha yüksek düzeyde memnuniyetsizlik ve değersizlik hissetmeleri, kariyerlerinin erken aşamalarında olmaları, sosyal destek eksiklikleri ve finansal ve kişisel güvence arayışı gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Deniz (2023) ve Karaimam (2024) tarafından yapılan araştırmalarda medeni durum ile sessiz istifa davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve evlilerin bekârlara göre daha düşük düzeyde sessiz istifa eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Akın'ın (2024) yaptığı araştırma da ise katılımcıların medeni durumu ile sessiz istifa davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre, yönetsel boyut, çalışan temelli boyut ve sessiz istifa davranışı toplam puanlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalamalar incelendiğinde, meslek lisesi öğretmenlerinin yönetsel boyut puanlarının diğerk okul türlerine göre daha yüksek olması, bu öğretmenlerin yönetsel konulara ilişkin değerlendirmelerinin daha olumsuz olduğu göstermektedir. Ayrıca, ortaokul öğretmenlerinin hem çalışan temelli boyut hem de sessiz istifa davranışı toplam puanlarının diğerk okul türlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaokul öğretmenlerinin çalışan temelli faktörleri daha fazla içselleştirdiklerini ve bu faktörlerin mesleki memnuniyetleri üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğu göstermektedir. Kılıç (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada lisede görev yapan öğretmenlerin sessiz istifa toplam puan ortalamalarının ilkökölde ve ortaokölde görev yapmakta olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gılıç ve diğerkleri (2025), ilkököl öğretmenlerinin sessiz istifa davranışı gösterme eğilimlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha düşük olduğu bulmuşlardır. Karaman Kepenekçi ve diğerkleri (2024) ile Yılmaz (2024) tarafından yürütölen araştırmalarda sessiz istifa davranışı ile okul türü değışkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, okul türünün sessiz istifa davranışları üzerinde istatistiksel olarak belirleyici bir etkisinin olmadığını, ancak bazı okul türlerinde belirli boyutlarda farklılaşan eğilimlerin gözlemlenebildiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yönetsel boyut, çalışan temelli boyut ve sessiz istifa davranışı toplam puanlarına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalama puanlara bakıldığında, lisans mezunu öğretmenlerin sessiz istifa toplam puanlarının lisansüstü eğitim almış öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin akademik gelişimlerini sürdürerek kariyerlerinde ilerleme fırsatları yakalamalarının, mesleki tatminlerini artırarak sessiz istifa davranışlarını azaltabileceği şeklinde yorumlanabilir. Deniz (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların sessiz istifa algıları ile eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü eğitim almış kişilerin sessiz istifa eğilimleri daha düşüktür. Kılıç'ın (2024) yaptığı araştırmada öğretmenlerin sessiz istifa davranışları eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, yönetsel boyut, çalışan temelli boyut ve sessiz istifa davranışı toplam puanlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalamalar incelendiğinde, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin her üç boyutta da puan ortalamaları diğerk kıdem gruplarına göre daha yüksektir. Yılmaz'ın (2024) araştırması da bu bulguyu desteklemekte; 1-10 yıl kıdemli öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip meslektaşlarına göre daha fazla sessiz istifa davranışı gösterdiği saptanmıştır. Bu durum, mesleki kıdem süresi artıkça öğretmenlerin sessiz istifa davranışı sergileme düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, beklentileri ile karşılaştıkları gerçekler arasındaki farktan dolayı daha fazla sessiz istifa eğilimi gösterebilecekleri; buna karşılık kıdemli öğretmenlerin iş güvencesi, deneyim ve mesleki uyum süreçleri sayesinde bu davranışı daha düşük düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Benzer şekilde, Karaman Kepenekçi ve diğerkleri (2024) tarafından yürütölen çalışmada da 10 yıl altı kıdeme sahip öğretmenlerin sessiz istifa puanlarının, 31 yıl ve üzeri kıdem grubu öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu; ayrıca 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin de benzer şekilde yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu da öğretmenlerin kıdem süresi artıkça sessiz istifa davranışlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Ancak Kılıç'ın (2024) araştırmasında kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin okuldaki toplam öğrenci sayısına göre yönetsel boyut, çalışan temelli boyut ve sessiz istifa davranışı toplam puanlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yönetsel, çalışan temelli ve sessiz istifa davranışlarına yönelik görüşleri, görev yaptıkları okullardaki toplam öğrenci sayısına göre değışmemektedir. Bu bulgu, sessiz istifa davranışlarının öğrenci sayısından ziyade bireysel, kurumsal ya da mesleki diğerk faktörlerle daha fazla ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki toplam öğretmen sayısına göre yönetsel boyut ve sessiz istifa davranışı toplam puanlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak çalışan

temelli boyuta ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Özellikle, öğretmen sayısının 40 ve altında olduğu okullarda çalışan temelli boyut puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yoğun iş yüküne sahip olmaları, sosyal destek sistemlerinin yetersizliği, mesleki gelişim olanaklarının sınırlı olması ve yönetsel baskıların daha fazla hissedilmesi gibi faktörlerle açıklanabilir. Dolayısıyla, öğretmen sayısının az olduğu okullarda çalışan temelli sessiz istifa davranışlarının daha yüksek düzeyde görülmesi olasıdır. Öte yandan, Yılmaz'ın (2024) araştırmasında öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarına ilişkin görüşlerinin okuldaki toplam öğretmen sayısına göre farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin iş doyumunu ile sessiz istifa davranışları arasında anlamlı ve negatif yönde orta düzeyde bir ilişkiyi ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin iş doyumunu puanları arttıkça, hem yönetsel hem de çalışan temelli sessiz istifa boyutlarına ilişkin puanların azaldığı görülmektedir. Özellikle iş doyumunu ile çalışan temelli boyut arasında daha güçlü bir negatif ilişki bulunması, çalışan temelli faktörlerin sessiz istifa davranışları üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine daha bağlı olduklarını; buna karşın iş doyumunu düşük olan öğretmenlerin ise işten psikolojik olarak uzaklaşarak sessiz istifa davranışlarını daha fazla sergilediklerini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin iş doyumunu artırmaya yönelik uygulamaların, sessiz istifa eğilimlerinin azaltılmasında önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir.

Bu sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Taufik ve Nuryanti'nin (2023), Z kuşağı çalışanlarıyla gerçekleştirdiği çalışmada iş tatmininin sessizce istifa davranışı olumsuz yönde etkilediği, başka bir deyişle iş doyumunu arttıkça sessiz istifa eğiliminin azaldığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Sitorus ve Rachmawati'nin (2024), bankacılık sektörü çalışanlarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, çalışma koşulları, iş güvencesi, kariyer gelişim fırsatları, duygusal ve örgütsel bağlılık ile örgütsel destek gibi faktörlerin, iş bağlılığı ve iş doyumunu aracılığıyla sessiz istifa niyetini anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Galanis ve diğerlerinin (2023) hemşirelerle yürüttüğü çalışmada da yüksek düzeyde sessiz istifa davranışının düşük iş doyumunu, yüksek iş tükenmişliği ve işten ayrılma niyetiyle ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Kim ve Sohn'un (2024) araştırma bulguları, sessiz istifa davranışının iş tatminini ve duygusal bağlılığı önemli ölçüde azalttığını ve bunun da işten ayrılma niyetini artırdığını göstermektedir.

Tanır (2024), çalışma ortamında yaşanan olumsuzlukların öğretmenlerin iş doyumunu azalttığını, bununla örgütsel bağlılığın zayıflamasına ve motivasyon kaybına yol açarak sessiz istifa sürecini tetiklediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Deniz'in (2024) havacılık sektörü çalışanlarıyla gerçekleştirdiği araştırma da sessiz istifa ile iş doyumunu arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koymaktadır. Karaman Kepenekçi ve diğerleri (2024), sessiz istifanın önlenmesi için öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırmaya yönelik iş koşulları ve çalışma ortamının iyileştirilmesinin öncelikli bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Yılmaz ve diğerlerinin (2025) yürüttüğü çalışmada, sessiz istifa davranışı gösteren öğretmenlerde isteksizlik, ilgisizlik, sakinlik, düşük coşku, mesleki bağlılıkta azalma ve düşük iş doyumunu gibi tutum ve davranışların yaygın olarak gözlemlendiği belirtilmiştir.

Bu bağlamda, alanyazında yer alan bulgular, sessiz istifanın davranışının önlenmesinde iş doyumunu ve motivasyonun artırılmasının hem bireysel iyilik hali hem de kurumsal sürdürülebilirlik açısından öneme sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin artırılmasının, sessiz istifa davranışlarının önlenmesinde etkili bir unsur olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarında öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını güçlendirecek, iş doyumlarını artıracak ve motivasyonlarını destekleyecek politika ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacılara, okul yöneticilerine ve eğitim politikası geliştiricilere yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- İki değişken arasındaki ilişki, Türkiye'nin farklı illerinde yapılacak benzer çalışmalarla daha geniş bir perspektiften incelenerek, daha genel sonuçlara ulaşılması mümkün olabilir. Araştırmanın yalnızca Kütahya ilinde ve kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlı olması, elde edilen bulguların farklı bölgelere ve okul türlerine doğrudan genellenmesini sınırlamaktadır.
- Nicel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışma, daha derinlemesine veri elde etmek amacıyla nitel ya da karma yöntemle desteklenerek tekrarlanabilir. Nicel yöntemler, geniş örneklem gruplarından elde edilen verilerle genelleme yapma imkânı sunsa da, katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerini derinlemesine ortaya koymakta yetersiz kalabilmektedir.
- Sessiz istifa davranışı, çok boyutlu ve çeşitli bireysel, örgütsel ve psikososyal etkenlerden etkilenebilen bir olgudur. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda, sessiz istifa

davranışlarının farklı değişkenlerle (örgütsel bağlılık, psikolojik sözleşme, örgütsel güven, mobing, örgüt kültürü, mentorluk, tükenmişlik vb.) ilişkisi de araştırılabilir.

- Araştırma, yalnızca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlı olup özel okul öğretmenlerine yönelik verileri içermemektedir. Devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenler, farklı çalışma koşulları, yönetim anlayışları, ücret politikaları ve iş güvencesi düzeylerine sahiptir. Bu farklılıklar öğretmenlerin iş doyumunu ve sessiz istifa davranışlarını etkileyebileceğinden, iki grup arasında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, sessiz istifa olgusunun farklı bağlamlardaki görünümelerini ortaya koyarak alanyazındaki boşlukların giderilmesine katkı sağlayabilir.
- İş doyumunu ve sessiz istifa arasındaki ilişkide aracı veya düzenleyici değişkenlerin (örneğin; tükenmişlik, örgütsel bağlılık, psikolojik sözleşme, liderlik tarzı) incelendiği yapısal eşitlik modelleri ile daha bütüncül sonuçlara ulaşılabilir.
- Gelecek araştırmalarda sessiz istifa kavramının öğretmenler dışındaki eğitim paydaşları (okul yöneticileri, müfettişler, öğrenci velileri vb.) ağıısından da incelenmesi, kavramın çok yönlü anlaşılmasına katkı sağlayabilir.
- Öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarının büyük ölçüde çalışan temelli boyutta yoğunlaşması, eğitim sisteminde adalet, takdir ve ücret politikalarına yönelik algıların iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin emeklerinin görünür kılınmasını sağlayacak ödöl ve takdir sistemleri geliştirilmeli; ücret politikalarında şeffaflık ve eşitlik ilkeleri temel alınarak yeniden düzenlemelere gidilebilir.
- Öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarının büyük ölçüde çalışan temelli boyutta yoğunlaşması, eğitim sisteminde adalet, takdir ve ücret politikalarına yönelik algıların iyileştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin emeklerinin görünür kılınmasını sağlayacak ödöl ve takdir sistemleri geliştirilip; ücret politikalarında ise şeffaflık ve eşitlik ilkeleri temel alınarak yeniden düzenlemelere gidilebilir.
- Araştırma bulguları, öğretmenlerin sisteme yabancılaştığını, motivasyonlarının zayıfladığını ve mesleki aidiyetlerini sorguladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendilerini sisteme ait hissedebilmeleri için karar alma süreçlerine katılımları teşvik edilebilir ve mesleki kimliklerini destekleyecek uygulamalara yer verilebilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yatırım yaparak, onların kariyerlerinde ilerlemeleri için destek olmak, daha motive ve bağlı bir öğretmen kitlesi oluşturabilir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin işlerinde daha fazla doyum hissetmelerini sağlayarak, öğretim kalitesinin artırılmasına ve dolayısıyla sessiz istifa davranışlarının önlenmesine katkı sağlayabilir.
- Öğretmenlerin iş doyumlarını artırmaya yönelik düzenli ihtiyaç analizleri yapılarak, bireysel ve örgütsel düzeyde iyileştirme çalışmaları planlanabilir.
- Sessiz istifa eğilimindeki bireylerin genellikle geri bildirim süreçlerinden uzaklaştıkları gözlenmektedir. Bu durumu engellemek için okul yöneticileri, öğretmenlere düzenli ve yapıcı geri bildirim sunabilir; aynı zamanda öğretmenlerin de yönetime yapıcı geribildirimde bulunabileceği açık ve güvenilir bir iletişim sistemi kurulabilir.
- Eğitim yöneticileri, sessiz istifa davranışlarını erken dönemde fark edebilmek için öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini izleyebilirler ve proaktif müdahalelerde bulunabilirler.
- Okul yönetimleri, öğretmenlerin psikolojik ve fiziksel sağlıklarını gözeterek iş yüklerini dengede tutmaya yönelik uygulamalar geliştirebilirler. Ayrıca, öğretmenlerin iş-yaşam dengelerinin sağlanabilmesi için, okulda görevlerini belirli bir sürede tamamlamalarına olanak tanıyacak zaman yönetimi stratejileri uygulanabilir.
- Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile çalışma motivasyonu azalan öğretmenlerin okulla olan bağını güçlendirmek ve sessiz istifa eğilimlerini azaltmak amacıyla, deneyimli öğretmenler rehberliğinde yürütülecek mentorluk uygulamaları hayata geçirilebilir.

- Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri için psikolojik destek hizmetleri sağlanabilir.
- Okul kültürünün güçlendirilmesi, öğretmenlerin işyerlerine daha fazla aidiyet duymalarına yardımcı olabilir. Okulda güçlü bir aidiyet duygusu yaratmak amacıyla, öğretmenler arasında sosyal etkinlikler, takım çalışmaları ve okul içi dayanışma etkinlikleri düzenlenebilir.

Etik Beyan

“Öğretmenlerin İş Doyumları İle Sessiz İstifa Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 27.06.2024 tarih ve 2024/06 sayılı toplantısında alınmıştır.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “*The Relationship Between Teachers' Job Satisfaction And Quiet Quitting Behaviors*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. In addition, the necessary permission was obtained from the Kütahya Dumlupınar University Social and Humanities Sciences Ethics Committee (Date: 27.06.2024 and Decision no: 2024/06) to conduct the research.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

İlk yazar %50, ikinci yazar %50 olmak üzere yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Statement of Contribution Rate of Researchers

The authors contributed equally to the research; the first author 50% and the second author 50%.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma bulunmamaktadır.

Declaration of Conflict

There is no conflict between the authors.

Not

Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

Note

This study was developed from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

Kaynakça

- Aftab, M. J., Rashid, N. & Salman, E. (2024). Job satisfaction among special education teachers working at special education institutes, Punjab (Pakistan). *Annals of Human and Social Sciences*, 4(3), 705–715. [https://doi.org/10.35484/ahss.2023\(4-III\)67](https://doi.org/10.35484/ahss.2023(4-III)67)
- Akın, A. (2024). *Konaklama işletmelerindeki iç müşterilerde sessiz istifa neden olan değişkenlerin analizi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, D. (2024). *İş yaşam dengesi, toksik yönetici davranışları ve çalışanların sessiz istifası arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57–71.
- Anand, A., Doll, J., & Ray, P. (2024). Drowning in silence: A scale development and validation of quiet quitting and quiet firing. *International Journal of Organizational Analysis*, 32(4), 721–743. <https://doi.org/10.1108/IJOA-01-2023-3600>

- Arar, T., etiner, N. & Yurdakul, G. (2023). Quiet quitting: Building a comprehensive theoretical framework. *Journal of Academic Researches and Studies*, 15(28), 122–138. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.1245216>
- Assaf, J., & Antoun, S. (2024). Impact of job satisfaction on teacher well-being and education quality. *Pedagogical Research*, 9(3), 1–15. <https://doi.org/10.29333/pr/14437>
- Azımı, M. (2021). *Okul mdrlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel sessizlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bhatt, M., Tevatia, R., & Joshi, C. (2024). The whispered farewell: Understanding the phenomenon of quiet quitting and its organizational implication. *International Journal of Innovation Studies*, 8(1), 178-188. <https://iji-studies.com/index.php/IJIS/article/view/87/75>
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen rgt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Boz, D. (2024). Sessiz istifanın işten ayrılma niyetine etkisi: ağrı merkezi çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi İİBF Dergisi*, 13, 1–11. <https://doi.org/10.58627/dpuibf.1455202>
- Bursaloğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve denetim odağı ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Canpolat, A. N. K. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumları arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83–100.
- Deniz, A. (2023). *Sessiz istifanın demografik değişkenler ile ilişkisi*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Deniz, A. (2024). Sessiz istifanın iş tatminine etkisi: Havacılık sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Sosyal, Beşer ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(2), 134–152. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2024.1368>
- Dokgöz, R., Doğan, S., Elagöz, H., ztrk, D. ve Taymur, Z. A. (2024). Eğitim rgtlerinde iş doyumunu: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 10(2), 42–47.
- Duman, C. (2022). Büyük istifadan sonra sessiz istifa. *Independent Trke*. Erişim adresi <https://www.indyturk.com/node/547061/t%C3%BCrki%CC%87yedensesler/b%C3%BCy%C3%BCK-istifadan-sonra-sessiz-istifa>
- Fırat, Z. M. ve Cula, S. (2016). İş-aile atışması, aile-iş atışması ve iş doyumunun öğretmenlerin yaşam doyumunu üzerindeki etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 146–155.
- Gafa, İ. ve Dikmenli, Y. (2019). Sınıf ğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131–150. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.567562>
- Galanis, P., Katsiouroumpa, A., Vraka, I., Siskou, O., Konstantanakopoulou, O., Moissoglou, I., Gallos, P., & Kalitelidou, D. (2023). Quiet quitting among employees: A proposed cut-off score for the “Quiet Quitting” Scale. *Archives of Hellenic Medicine*, 41(3), 381–388.
- Georgolopoulos, V., Papaloi, E., & Loukorou, K. (2018). Servant leadership as a predictive factor of teachers’ job satisfaction. *European Journal of Education*, 1(2), 24–32. <http://dx.doi.org/10.26417/ejed.v1i2.p15-28>
- Gergin, B. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (orum ili rneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gılıç, F., Yücel, N. B., & İnanđı, Y. (2025). Quiet quitting in career ladders: Teacher perspective. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(1), 159-170.
- Gökkaya, D. (2024). İşe bağlı duygusal tükenmişliğin sessiz istifa üzerine etkisinde çalışma yaşam kalitesinin aracılık rolü: Sağlık alışanlarında bir araştırma. *BMij*, 12(3), 644–662. <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v12i3.2414>
- Günaydın, F. (2022). İlköğretim okul yöneticilerinin ğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumunu algıları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(81), 456–466. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2991>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology*, 60(2), 159-170.
- Harris, F. (2022). Are we loud and wrong about quiet quitting? *LinkedIn*. Erişim adresi <https://www.linkedin.com/pulse/we-loud-wrong-quiet-quitting-farah-harris-ma-lcpc/>
- Izzati, U. A., Mulyana, O. P., Budiani, M. S., Puspitadewi, W. S., Sassabila, M., & Muljo, C. R. (2023). Job satisfaction among vocational high school teachers by demographic factors in educational institutions. *International Journal of Recent Educational Research*, 4(6), 931–943. <http://dx.doi.org/10.46245/ijorer.v4i6.418>
- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaman Kepenekçi, Y., Katıtaş, S. ve kdem, M. (2024). Öğretmenlere İlişkin Sessiz İstifa leği’nin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1344–1363. <https://doi.org/10.24315/tred.1469047>
- Kenar, S. (2024). *Okul binalarının fiziksel koşulları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Kumar, V., Lavanya, M., Bhadra, S. & Bohra, J. (2025). Teachers' perception of job satisfaction and its correlation with personal profiles. *Journal of Community Mobilization and Sustainable Development*, 20(1), 167-173. <https://doi.org/10.5958/2231-6736.2025.00026.6>.
- Karaimam, S. (2024). *Liderlik tarzlarının çalışanların sessiz istifa eğilimleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Karakaş, E., Daşkın, İ., Kantar, F., Çelenk, K. ve Çelenk, İ. (2022). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(87), 1854-1863. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3214>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayrı, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kılıç, B. (2024). *Öğretmenlerde sessiz istifa (Muğla ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kim, K. T., & Sohn, Y. W. (2024). The impact of quiet quitting on turnover intentions in the era of digital transformation: The mediating roles of job satisfaction and affective commitment, and the moderating role of psychological safety. *Systems*, 12, 460. <https://doi.org/10.3390/systems12090460>
- Konal Memiş, T. ve Tabancalı, E. (2024). Öğretmenlerin sessiz çılgılığı: Sessizce bırakma. *Eğitim Yönetimi ve Liderliğinde Araştırma*, 9(3), 372-412.
- Kösel, M. (2015). *Demografik özellikler kapsamında iş doyumuna ilişkin çalışanların algısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Lauck, G. (2005). Die Messung der inneren Kündigung. Ein Vorschlag zur Operationalisierung mit Bezügen zur angloamerikanischen Personalforschung. *German Journal of Human Resource Management*, 19(2), 139-158.
- Madell, R., & Ortiz, J. (2022). Can quiet quitting hurt your career? U.S. *News & World Report*. Retrieved from <https://money.usnews.com/money/blogs/outside-voices-careers/articles/what-is-quiet-quitting>
- Miller, R. G. (2018). *Simultaneous statistical inference*. Newyork: Springer.
- Örücü, E. ve Hasırcı, I. (2024). Örgütlerde hiyerarşi kültürü ve lider-üye etkileşiminin sessiz istifa davranışı üzerindeki etkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 25(1), 275-291.
- Özde, H. Ö. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi (Tekirdağ ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Özen, H., Korkmaz, M., Konucuk, E., Çeven, B., Sayar, N., Menşan, N. Ö. ve Chan, T. C. (2024). Sessiz bırakmanın değerlendirilmesi: Zil çalışıyor mu? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 38, 108-142. <https://doi.org/10.14689/enad.38.1910>
- Özguven, İ. E. (2003). *Endüstri psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Palad, J. P. C. (2023). Are we addressing quiet quitting in the education sector? Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/372393864_Are_we_addressing_quiet_quitting_in_the_education_sector
- Ratova, N., Japashov, N., Aitzhanov, N., Abdulkabioğlu, M., Maxutov, S., & Sapabek, A. (2024). Job satisfaction of school teachers in Kazakhstan: A comparative analysis of survey results by demographic factors. *International Journal of Religion*, 5(5), 1023-1040. <https://doi.org/10.61707/07cqen46>
- Salman, Ö. (2017). *Yöneticilerin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı Karadaş, Y. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Silah, M. (2002). *Çalışma psikolojisi*. Ankara: Selim Kitapevi.
- Sitorus, M. G., & Rachmawati, R. (2024). Analysis of the quiet quitting phenomenon with work engagement and job satisfaction as mediators: Study of employees in Indonesia banking industry. *Journal Eduvest*, 4(11), 10671-10693. <http://doi.org/10.59188/eduvest.v4i11.44765>
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. NY: Sage Publications.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Tan, N. (2003). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanır, Y. (2024). *Öğretmenlerden yeni tepki: Sessiz istifa* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Taş, A. ve Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>
- Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumunu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 54-70.

- Taufik, M., & Nuryanti, T. (2023). Why millenials and Gen Z are silently leaving their jobs? Unraveling the 'quiet quitting' trend. *Asian Management and Business Review*, 3(2), 125–140. <http://doi.org/10.20885/AMBR.vol4.iss2.art7>
- Tipi, B. (2022). *Öğretmenlerde iş stresinin iş doyumu ve işe yabancılaşma üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tomrukçu, Ç. (2010). *Özel ve kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyum düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Topçu, E. (2021). *İlk ve ortaokulda görev yapan yöneticilerin iletişim tarzlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 72(1), 1-27.
- Uslu, M. (1999). *Resmî eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı bazı değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Xueyun, Z., Mamun, A. A., Yang, Q., Naznen, F., & Ali, M. H. (2024). Modeling quiet quitting intention among academics: Mediating effect of work addiction and satisfaction. *Journal of Workplace Behavioral Health*. 40(1), 84-120. <https://doi.org/10.1080/15555240.2024.2323636>
- Yalçın, E. (2014). *Özel dersanede çalışan öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Yıldız, S. ve Özmenekşe, Y. O. (2022). Kaçınılmaz son: Sessiz istifa. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 14–24.
- Yılmaz, K. (2024). Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sessiz istifa davranışları. B. Tunç, T. Bülbül, G. Özdem ve E. Özdoğan-Özbal (Ed.), *Prof. Dr. Kasım Karakütük Armağan Kitabı* (ss. 59-81). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385–402.
- Yılmaz, K., Arık, R. S. ve Çelik, M. (2024). Öğretmenler için sessiz istifa ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 426–438. <https://doi.org/10.33206/mjss.1405854>
- Yılmaz, K., Çelik, M. & Arık, R. S. (2025). Quiet quitting behaviors of teachers working in public schools in Türkiye: A qualitative research. *Educational Planning*, 32(1), 3-23.
- Yoğurtçu, B., Sezgin, F. ve Koşar, S. (2024). Sessiz istifa: Lise öğretmenlerinin görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 83–108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11576978>
- Youthall. (2022). *Sessiz istifa*. Erişim adresi <https://www.youthall.com/tr/company/ebooks/sessiz-istifa>

EXTENDED ABSTRACT

Educational institutions are one of the most fundamental institutions that shape the future of a society, play a critical role in the development of societies and the social development of individuals. The cornerstone of these institutions is teachers. The effective operation of educational organizations that aim to train the human resources and qualified workforce of the future plays an important role in contributing to development in every area of society. However, one of the prerequisites for this development is for the teachers who train these human resources to have the desired level of job satisfaction (Canbay, 2007). Teachers' motivation, job satisfaction and professional commitment directly affect the quality of education and the success of students. Job satisfaction refers to the satisfaction an individual receives from their work and emerges as a result of the psychological, social and economic conditions that employees encounter in their professional lives (Spector, 1997). The behaviors of students who will be trained by a teacher who has reached high satisfaction in their work and social life and who loves their job will differ from the students of a teacher who works under stress, is dissatisfied with their job and has professional unhappiness. Therefore, it is of great importance to eliminate stress, anxiety and burnout of teachers, who play an important role in shaping the future, and to increase their job satisfaction by meeting their expectations (Akbulut, 2015). When job satisfaction is achieved, teachers become more active in management processes, their opinions are taken into account in decision-making processes, and they become informed about decisions. This supports teachers to embrace changes, adapt quickly and implement practices effectively (Bursalıoğlu, 2010). In recent years, the concept of quiet quitting has attracted attention in many areas, especially in the business world and the education sector. Quiet quitting is defined as the emotional and mental detachment of the employee from the job without making a visible resignation in the workplace and is directly associated with job satisfaction. In the educational environment, this situation refers to a more covert detachment in which teachers continue their roles physically while experiencing emotional detachment from the teaching-learning process (Harris, 2022). Quiet quitting occurs as a result of employees feeling worthless in the work environment and being

dissatisfied with their jobs (Duman, 2022). In the literature, this concept is generally identified with the passive behaviors exhibited by employees as a result of their job dissatisfaction. While job satisfaction is a positive situation that develops depending on the level to which the employee's expectations for the institution are met, quiet quitting represents the individual's passive and negative attitude towards the job. In this context, it is predicted that practices aimed at increasing job satisfaction can reduce quiet quitting behaviors. Teachers in Turkey are thought to be one of the important groups that may exhibit quiet quitting behavior, and it is expected that research to be conducted on this subject will fill the gap in the literature and provide a new perspective. In this research, it is assumed that there may be a relationship between teachers' job satisfaction and quiet quitting behavior, and it is aimed to make recommendations to school administrators and teachers in line with the data to be obtained as a result of the research. In line with this general purpose, the following questions were sought: 1. *What are the views of teachers on job satisfaction?* 2. *Do teachers' views on job satisfaction vary according to gender, age, marital status, type of school they work at, educational status, professional seniority, total number of students at school, and total number of teachers at school?* 3. *What are the views of teachers on quiet quitting behavior?* 4. *Do teachers' views on quiet quitting behavior vary according to gender, age, marital status, type of school they work at, educational status, professional seniority, total number of students at school, and total number of teachers at school?* 5. *Is there a significant relationship between teachers' views on job satisfaction and teachers' quiet quitting behavior?* This study is a relational survey model research aiming to determine the relationship between the teachers' job satisfaction and quiet quitting behaviors working in public primary schools, middle schools, Anatolian high schools, and vocational high schools across Kütahya province during the fall semester of the 2024–2025 academic year. The research population consists of 3600 teachers. The number of samples determined with a 95% reliability level was calculated as 348. Simple random sampling technique was used to determine the sample. According to Karasar (2005), random sampling method is a method in which each individual in a universe has an equal chance of being included in the sample and the sample is selected randomly. 400 scales were distributed considering that there may be deficiencies or careless markings in the return. 377 of the 400 distributed scales were returned. Analyses were conducted with 364 of the returned data collection instruments that were usable. According to the research results, teachers defined their job satisfaction as "It satisfies me at a moderate level" and it was determined that teachers generally have a moderate level of job satisfaction. It has been determined that the opinions of the teachers participating in the study regarding job satisfaction do not show statistically significant differences according to the variables of gender, marital status, the institution they work in, educational status, the total number of students in the school, and the total number of teachers working in the school. The views of the teachers participating in the study on job satisfaction show a statistically significant difference according to the age variable. The job satisfaction perceptions of teachers between the ages of 36-45 were found to be higher than the job satisfaction perceptions of teachers between the ages of 25-35 and over 46. The views of the teachers participating in the study on job satisfaction show a statistically significant difference according to professional seniority. The average job satisfaction scores of teachers with professional seniority between 11-20 years were higher than those of teachers with professional seniority between 1-10 years. According to the research results, it was determined that teachers generally defined their quiet quitting behavior as "Sometimes" and exhibited a medium level of quiet quitting behavior. The findings obtained in the context of quiet quitting behaviors revealed that the highest participation occurred in the employee-based dimension. It was determined that there was no significant difference in the opinions of the teachers participating in the study regarding quiet quitting, administrative and employee-based dimensions according to gender, type of school they work at, educational status, professional seniority, total number of students in the school and total number of teachers working in the school. The research results show that the opinions of the teachers regarding the administrative dimension do not show any statistically significant difference according to age. However, significant differences were found in the opinions regarding the employee-based dimension and quiet quitting behavior according to age. The opinions of the teachers participating in the research regarding the administrative dimension and quiet quitting do not show any statistically significant difference according to their marital status. However, it was determined that there was a significant difference in the opinions regarding the employee-based dimension according to marital status. A weak, negative and significant relationship was found between teachers' job satisfaction and the administrative dimension of quiet quitting ($r=-0.32$, $p<0.01$). A moderate, negative and significant relationship was found between teachers' job satisfaction and the employee-based dimension of quiet quitting ($r=-0.54$, $p<0.01$). A significant and negative moderate relationship was found between teachers' job satisfaction and quiet quitting behaviors ($r=-0.46$, $p<0.01$).

Türkiye’de Ergenlerle Yapılan Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodrama Uygulamalarına Dayalı Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Canan ATAMAN¹, Rabia DUMANLIKAYA², ve Özlem ŞENER³

Öz

Grupla psikolojik danışma ve psikodrama; ergenlerin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklemede etkili müdahale yöntemlerindendir. Araştırmanın amacı, 2010-2025 yılları arasında Türkiye’de ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama temelli 27 lisansüstü tezi; içerik, yöntem ve etkililik açısından değerlendirerek, Türkiye’de ergen bireylerde karşılaşılan problemin/lerin yoğunlukta ne olduğunun tespit edilmesiyle beraber alan uzmanlarına ve araştırmacılara katkı sunmaktır. Araştırma 12-18 yaş grubuna yönelik grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamalarını inceleyen ilk sistematik derleme olmasıyla özgün bir araştırmadır. Araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmış; veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Tezler; düzeyleri, yıllara göre dağılımı, üniversite türleri, üniversiteler, konular, kuramsal psikoterapi ve teknikleri, örneklem türü, grup katılımcı sayısı, toplam katılımcı sayısı, oturum sayısı, araştırma modeli, analiz yöntemleri ve etkililik durumuna dair veriler sunulmuştur. Araştırma sonucunda; ergenlerle grupla psikolojik danışma uygulamalarında akran zorbalığı, psikolojik dayanıklılık ve sosyal beceri temaları öne çıkarken; en sık tercih edilen kuramsal yaklaşımlar Bilişsel Davranışsal, Psikodrama ve Çözüm Odaklı yaklaşımlar olmuştur. Çalışmalar genellikle lise düzeyinde, 6-12 kişilik gruplarla ve toplam 6-10 arası oturumlar olarak yürütülmüştür. Tezlerin 26’sında uygulamaların etkili, 1’inde etkili olmadığı görülmüştür. Ortaokul düzeyinde, karşılaştırmalı, kuramsal ve konu çeşitliliği sunan çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ergenler, Grupla Psikolojik Danışma, Lisansüstü Tezler, Psikodrama

A Review of Graduate Theses Based on Group Psychological Counseling and Psychodrama Practices With Adolescents in Turkey

Abstract

Group psychological counseling and psychodrama are recognized as effective intervention strategies for fostering the emotional, social, and cognitive development of adolescents. This study aims to evaluate 27 postgraduate theses focused on group psychological counseling and psychodrama conducted with adolescents in Turkey between 2010 and 2025, assessing their content, methodology, and effectiveness. Additionally, the study seeks to assist field experts and researchers by identifying the most prevalent issues faced by adolescents in Turkey. This research is distinctive as it represents the first systematic review of group psychological counseling and psychodrama applications for the 12-18 age group. The systematic review methodology was employed, with data analyzed through content analysis. The theses provided data on various aspects, including levels, distribution by year, types of universities, topics, theoretical psychotherapy and techniques, sample type, number of group participants, total number of participants, number of sessions, research model, analysis methods, and effectiveness. The findings indicate that themes such as peer bullying, psychological resilience, and social skills are prominent in group psychological counseling practices with adolescents, with Cognitive Behavioral, Psychodrama, and Solution-Focused approaches being the most frequently utilized theoretical frameworks. The studies were predominantly conducted at the high school level, involving groups of 6-12 students over 6-10 sessions. The interventions were deemed effective in 26 of the theses, with only one reporting ineffectiveness. At the middle school level, there is a need for studies that provide comparative, theoretical, and subject diversity.

Keywords: Adolescents, Group Counseling, Graduate Theses, Psychodrama

Atıf İçin / Please Cite As:

Ataman, C., Dumanlıkaya, R. ve Şener, Ö. (2025). Türkiye’de ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamalarına dayalı lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 133-148. doi:10.33206/mjss.1711614

Geliş Tarihi / Received Date: 01.06.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.10.2025

¹ Yüksek Lisans - Psk. Dnş. - Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, canan_pdr_74@hotmail.com,

 ORCID: 0009-0005-5773-4579

² Yüksek Lisans - Psk. Dnş. - Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, rbia.dkaya33@gmail.com,

 ORCID: 0009-0000-3739-7070

³ Doç. Dr. - Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, osener@bartin.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-0081-7374



Giriş

Gençlik dönemi, birçok toplumda hareketli ve zorlu bir süreç olarak kabul edilmektedir. (Doğan ve Cebioglu, 2011). Ergenlik, bireyin fiziksel ve duygusal değişimlerinin yoğun olarak yaşandığı, psiko-sosyal ve cinsel olgunlaşma süreciyle başlayan ve bağımsızlığın kazanıldığı, hızlı değişimlerin görüldüğü bir dönemdir (Siyez, 2010). Ergenlik dönemi, yaşamın ikinci on yılını kapsar ve genellikle 11-12 yaşlarında başlayıp, yirmili yaşların başına kadar devam eder (Sayar ve Dinç, 2013: 122; Steinberg, 2007: 23). Ergenlik döneminde, bireyler kimliklerini kazanma, bağımsızlıklarını geliştirme, çevreleriyle yakın ve özel ilişkiler kurma ve toplumda iyi bir yer edinme isteği gösterirler (Steinberg, 2007). Bu dönemde bireylerin psikolojik dengesini koruyarak toplumsal beklentilere uyum sağlaması oldukça önemlidir (Özkara, 2010). Ergenler, hem içinde bulundukları toplum ve eğitim sistemi hem de gelişim dönemlerine özgü özelliklerden kaynaklanan sebeplerle birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Ergenlik sorunlarının sağlıklı bir şekilde atlatılmasında psiko-sosyal desteğin önemi büyük olmakla beraber (Erözkan, 2006), bu döneme ait sorunların doğru şekilde yönetilmesi, ergenlerin hem kişisel gelişimlerini hem de akademik performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Sarıcı-Bulut, 2008).

Ergenlikte psiko-sosyal destek bağlamında akran ilişkilerinin yeri ve önemi büyüktür. Çocuklar farklı gruplar içinde sosyalleşmektedirler. Çocukların ve ergenlerin gelişimlerinde gruplar, aldıkları roller ve paylaşımlar ile büyük bir destek kaynağı olmaktadır. Bu bağlamda, okullarda düzenlenen grup çalışmalarının öğrencilerin gelişimlerini desteklemede yeri yadsınamaz. Buradan yola çıkıldığında grupla psikolojik danışma, ergenlere eşsiz bir öğrenme ortamı sunarak kişilerarası ilişkilerin güçlendirilmesine katkıda bulunan önemli bir yardım aracıdır (Gazda, Ginter ve Horne, 2001; Sandoval, 2002). Eğitimin önemli bir çoğunluğunu oluşturan ergenlikle ilgili danışmanlık sürecinde, ergenlerle çalışan psikolojik danışmanların, dönemin özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak farklı bir danışman-danışan ilişkisi kurmaları, iletişimi artırmaya yönelik özel stratejiler ve beceriler kullanmaları ve danışma sürecini etkili bir şekilde yapılandırılmaları büyük önem taşımaktadır (Geldard ve Geldard, 2010). Ergenlerle gerçekleştirilen grup psikoterapilerinde kullanılan yöntemler, terapinin başarısını ve etkisini önemli ölçüde belirleyebilir (Yıldırım, 2010; Smith, 2015).

Grupla psikolojik danışma; sekiz ile on iki kişiden oluşan gönüllü bir grup içinde, üyelerin kendilerini ifade ettiği, kişiler arası ilişkilerin ilerlediği ve davranışsal hedeflere ulaşmanın sağlandığı bir yardım alma ve verme sürecidir (Voltan Acar, 2014). Bu süreçte bireylerin gruba bağlılık, iletişim kurma ve güven duygusunu pekiştirmek amaçlanır (Demir ve Koydemir, 2016; Kağın ve ark., 2017). Grup içindeki ilişkiler, atmosfer ve diğer dinamiklerin etkileşimi sayesinde bireylerin kendiliklerini, kendilik bilincini ve bilgilerini keşfetmelerini sağlar. Bu süreç, bireylerin psikolojik gelişimlerine katkı sağlarken aynı zamanda olumsuz duyguların hafifletilmesinde etkili ve işlevsel bir müdahale yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Huang ve ark., 2022).

Grupla psikolojik danışma hem iyileştirme hem de önleme amaçları taşır (Demir ve Koydemir, 2016). Ergenler, grupla psikolojik danışmadan daha hızlı fayda sağlarlar çünkü benzer sorunları paylaşan akranlarını görerek yalnız olmadıklarını anlarlar. Bu süreç, ergenlerin kendilerini rahatça ifade etmelerini sağlar ve sosyal destek ağları oluşturmalarına yardımcı olur. Ayrıca, grupta verilen geribildirimler, ergenlerin gelişiminde önemli kazanımlar sunar (Kurt ve Güçay, 2016). Bazı çalışmalar, ergenlerin uzman bir yetiştikenden yardım almak kadar, bir yetişkinin liderliğindeki akran grubundan destek almanın da büyük faydalar sağladığını ortaya koymaktadır. Seansın süresi, grubun türüne, yaşa ve bağlama göre farklılık gösterebilir; ergen gruplarında seanslar genellikle 90 dakikaya kadar sürerken, grup çalışmaları ortalama 10 seans süresince gerçekleştirilmektedir (Delucia-Waack ve ark., 2004).

Psikodrama, grup psikoterapisinin en eski biçimlerinden biri olup, kurucusu Jacob Levy Moreno tarafından yalnızca bir terapi yöntemi değil; aynı zamanda bir sanat, politik sistem, araştırma yöntemi ve yaşam felsefesi olarak tanımlanmıştır (Moreno, 1946). Günümüzde psikodrama, bağımsız bir terapi yaklaşımı olarak veya eklektik biçimde çeşitli psikoterapi ekollerinde kullanılmaktadır (Dökmen, 2013). Yaratıcılık ve kendiliğindenlik temeline dayanan bu yöntem, özellikle çocuklar ve ergenlerle yürütülen terapötik süreçlerde etkili bir araçtır. Davranışsal sorunlar, travma sonrası stres, uyum güçlükleri, yeme bozuklukları, madde bağımlılığı, yas ve kimlik karmaşası gibi durumlarda psikodrama, çocuk ve ergenlere yönelik etkili bir terapi seçeneği sunmaktadır (Gökler, 2017). Genellikle 6–12 kişilik gruplarla, haftada bir yapılan 90–120 dakikalık 6–16 oturumluk süreçler etkili bulunmuştur (Orkibi ve ark., 2019).

Literatür incelendiğinde ergenlerle yapılan güncel grupla psikolojik danışma uygulamalarına çeşitli terapi yaklaşımlarının öncülük ettiği tespit edilmektedir. Örneğin, çözüm odaklı terapi (Ko ve ark., 2003; Tanrıku

ve Karaca, 2021; Yıldırım, Koser ve Kumcağız, 2024; Kashefi, 2025), bilişsel davranışçı terapi (Koca ve Arden, 2018; Buğa, Çekiş ve Hamamcı, 2018; Tavakoli ve ark., 2023; Terence ve ark. 2024), gerçeklik terapisi (Young, 2001), akılcı duygusal davranışçı terapi (Çapri ve Yıldırım, 2018); öyküsel terapi (Elvaaspoor ve ark, 2021; Kurtuluş ve Yıldırım Kurtuluş, 2023; Gooze, 2015) sanat terapisi (Çalık, 2022; Haen ve Boyd, 2019; Pretorius ve Pfeifer, 2010), psikodrama (Khalili ve Swilem, 2021; Kooraki ve ark., 2023; Hamidi ve Hasanpour Khademi, 2022; Vaxberg, 2017; Karataş ve Gökçakan, 2011; Karataş, 2009) kuramları grup terapisinde sık kullanılan yaklaşımlar olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarına dair yapılan tez çalışmalarında kullanılan terapi yaklaşımları ise öyküsel terapi (Yazıcı, 2018; Koca, 2018; Kurtuluş ve Yıldırım Kurtuluş, 2023; Bayın, 2024; Kurtuluş, 2024), kısa süreli çözüm odaklı terapi (Çitemel, 2014; Bilgin, 2016; Ünal, 2020; Aytaç, 2023; Yıldırım ve Kumcağız, 2024), bilişsel davranışçı terapi (Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu, 2010; Seçer, 2014; Karademir, 2015; Eker, 2017; Genç, 2017; Karademir ve İskender, 2019), akılcı duygusal davranışçı terapi (Ünlü, 2010; Kartol, 2018), pozitif psikoterapi (Keven Aklıman, 2015), logoterapi (Yetkin, 2016), dışavurumcu teknikler (Çalık, 2018), pozitif gençlik gelişimi temelli terapi teknikleri (Bora, 2021), psikodrama (Türk, 2023; Erkıral, 2021; Şimşek, 2020; Taşpınar Göveç, 2014; Çiçek, 2019) olduğu gözlenmektedir.

Son yıllarda ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama yöntemleri kullanılarak birçok farklı sorun alanına yönelik terapi uygulamalarının olduğu gözlemlenmektedir; örneğin, İme (2022) duygusal esneklik ve psikolojik dayanıklılığı artırmayı hedeflerken, Yılmaz (2023) öğrenilmiş çaresizlikle mücadele etmiş, Aytaç (2023) öz şefkat düzeyini yükseltmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, Bayın (2024) sosyal kaygı düzeylerini ele alırken, Kurtuluş (2024) ise olumsuz değerlendirilme korkusuna odaklanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de ergenlere yönelik grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamalarını sistematik bir bakış açısıyla incelemek ve literatürdeki durumu bütüncül bir şekilde ortaya koymaktır. Alan yazında, özellikle ergenlere yönelik bu uygulamaları derleme ve sistematik bir çerçevede ele alan çalışmaların sınırlı olması, araştırmanın önemini artırmaktadır. Üstelik bu araştırma, Türkiye’de ergen problemlerinin ağırlıkta toplandığı sorunların tespit edilebilmesi açısından da ayrı bir önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında, 2010-2025 yılları arasında yürütülmüş ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına dayalı lisansüstü tezler incelenmiştir. Hedef kitle olarak ergenlik dönemini temsil eden 12-18 yaş aralığındaki ortaokul ve lise öğrencileri belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi, gelecekte yapılacak araştırmalara rehberlik etme ve uygulayıcılara yol gösterme potansiyeli açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Bu yönüyle araştırma, Türkiye’de ergenlerle gerçekleştirilen grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamalarını inceleyen ilk sistematik taramalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

Bu çalışma belirlenen tezlerde aşağıdaki soruları yanıtlamayı amaçlamaktadır:

1. 2010-2025 yılları arasında Türkiye’de ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma odaklı lisansüstü tezlerin (yüksek lisans/doktora) dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin yıllara, üniversite türüne, örneklem grubuna göre dağılımları nasıldır?
3. Tezlerdeki örneklem gruplarının yapıları (katılımcı sayıları, oturum sayıları) nasıldır?
4. Uygulama desenleri ve analiz yöntemleri hangi biçimlerde sınıflandırılmaktadır?
5. Uygulamalar hangi kuramsal yaklaşımlar temel alınmış ve ergenliğin hangi problem konuları ele alınmıştır?
6. Tezlerde ergenlerle çalışılan en baskın konular nasıl dağılım göstermiştir?
7. Tezlerde grupla psikolojik danışma uygulamalarının etkililik düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Evren- Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2010-2025 yılları arasında Türkiye’de yürütülmüş ve 12-18 yaş grubuna yönelik grupla psikolojik danışma ve psikodrama temelli koruyucu-önleyici psikolojik müdahaleleri konu alan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Örneklem ise belirlenen dahil edilme ve dışlanma kriterlerine göre seçilen toplam 27 lisansüstü tezden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme (SD), belirli bir araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla, önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda ilgili çalışmaların tarafsız ve sistemli bir şekilde taranması, geçerliliklerinin değerlendirilmesi

ve elde edilen bulguların bütüncül bir biçimde sentezlenmesi sürecidir (Çınar, 2021). Sistematik derlemelerde kanıta dayalı araştırmalar yapmak için PRISMA Akış Diyagramı kullanılır; bu diyagram, çalışmaların hangi ölçütlere göre seçildiğini ayrıntılı olarak açıklar (Page ve ark., 2021). Mevcut çalışmada da yayınların seçimi belli bir sistemle yapılmış ve tezlerin çalışmaya dahil edilme ve dışlama kriterleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Bu araştırma kapsamında veriler, Mart 2025 tarihinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Scopus, Proquest, Ulakbim TR ve Dergipark veri tabanlarında elektronik ortamda erişime açık lisansüstü tezlerden toplanmıştır. Öncelikle Ulusal Tez Merkezi’nde "Grupla psikolojik danışma" anahtar kelimesi kullanılarak yapılan taramada 112 teze ulaşılmış, 2015 yılı ve sonrasında sınırlandırıldığında ise 56 tez belirlenmiştir. Bu tezler tek tek incelenmiş ve yaş grubu kriteri olarak 12-18 yaş arasındaki ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik 22 tez çalışmaya dahil edilmiştir. Ardından "Psikodrama" anahtar kelimesi ile yapılan taramada 25 teze ulaşılmış, yine 2015 sonrası çalışmalara odaklanıldığında 17 tez tespit edilmiştir. Bu tezler incelenerek, belirlenen yaş grubuna uygun 5 tez çalışmaya dahil edilmiştir. Daha sonra; Google Akademik, Scopus, Proquest, Ulakbim TR ve Dergipark veri tabanlarında "Grupla Psikolojik Danışma" ve "Psikodrama" anahtar kelimeleri ile taramalar yapılmış; anahtar kelimeler veri tabanlarına yazılırken “ve/veya” bağlacı kullanılmıştır. Ulusal Tez Merkezinde ulaşılan tezlerden farklı bir teze rastlanmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, Türkiye’de son 15 yılda 12-18 yaş grubuna yönelik yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamalarını içeren toplam 27 lisansüstü tez tespit edilmiştir. Çalışmada görünürlüğü makalelere kıyasla daha az olan Türk literatüründeki lisansüstü tezler incelenmiştir. Amaç Türkiye’de grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamalarına yönelik eğilimleri ve çalışma alanına taşınan ergen sorunlarının yoğunluk kazandığı konuları tespit etmektir. Uluslararası çalışmalar farklı kültürel, eğitimsel ve hukuksal bağlamlarda yürütüldüğünden, doğrudan karşılaştırılabilir olmayacağı düşünülerek çalışmaya dahil edilmemiştir.

Tablo 1. Derleme İçin Seçilen / Seçilmeyen Çalışmaların Özellikleri

	Dahil Edilme Kriteri	Dışlanma Kriteri
Yayınlanma türü	• Yüksek lisans / doktora tezi	• Editöre mektuplar • Bültenler • Poster ya da sözlü sunum özet ve tem metinleri
Yayın dili	• Türkçe	• Türkçe dışındaki diller
Çalışma Yılı	• 2010-2025 yılları arasındaki çalışmalar	• 2010-2025 yılları dışındaki yıllarda yapılan çalışmalar
Çalışma amacı	• Grupla psikolojik danışma ve psikodramayı konu edinmiş koruyucu-önleyici psikolojik müdahalelerin geliştirilmesi ve etkililiklerin incelenmesi • Grupla psikolojik danışma ve psikodramayı konu edinmiş koruyucu-önleyici psikolojik müdahale çalışmalarının derlenmesi • Türkiye’de yaşayan kişilerin örneklem olarak kabul edilmesi	• Grupla psikolojik danışma ve psikodrama dışındaki uygulamaları içermesi • Türkiye dışında yaşayan kişilerin örneklem olarak kabul edilmesi
Örneklem	• 12-18 yaş grubunu içermesi • Türkiye’de yürütülmesi	• 12-18 yaş grubu dışındaki örneklem gruplarını içermesi • Türkiye dışında yürütülmesi

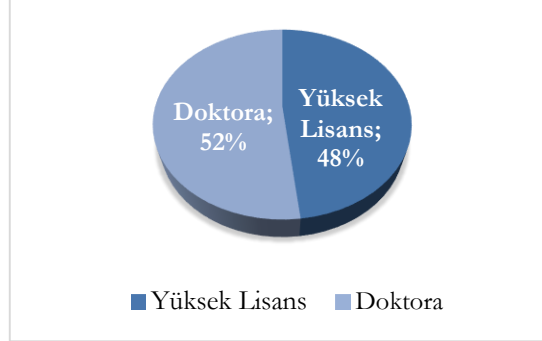
Çalışmanın amacı doğrultusunda tezlerden toplanacak bilgileri sistematik ve karşılaştırılabilir şekilde kaydedebilmek için temel değişkenleri belirlemişlerdir. Araştırmada, lisansüstü tezlerin incelenmesi için veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan “Lisansüstü Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır. Bu form; tezlerin düzeyleri, yıllara göre dağılımı, üniversite türleri, üniversiteler, konular, kuramsal psikoterapi ve teknikleri, örneklem türü, grup katılımcı sayısı, toplam katılımcı sayısı, oturum sayısı, araştırma modeli, analiz yöntemleri ve etkililik durumuna dair başlıklardan oluşmuştur. Bu değişkenlerin seçimi; tezlerin içeriksel ve yöntemsel özelliklerini sistematik bir şekilde incelemek, elde edilen verilerin karşılaştırılabilirliğini artırmak ve analiz sürecine bilimsel bir zemin oluşturmak amacıyla yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analizi çalışmalarının temel amacı, ele alınan konuya ilişkin genel eğilimleri belirlemek ve ileride yapılacak akademik araştırmalara yön verecek bilgi ve bulgular ortaya koymaktır (Ültay ve ark., 2021). İlk aşamada, veriler araştırmacılar tarafından bireysel olarak analiz edilmiştir. Sonra, yapılan analizlerin sonuçları karşılaştırılmış ve neredeyse tüm sonuçların benzer olduğu görülmüştür. Farklılık gösteren sonuçlarda ise ortak bir sonuca varmak için fikir birliği sağlanmıştır. Sistematik derleme modeline uygun olarak yapılan bu çalışmada, veriler içerik analiziyle değerlendirilmiş ve elde edilen verilere ait frekans değerleri belirtilmiştir.

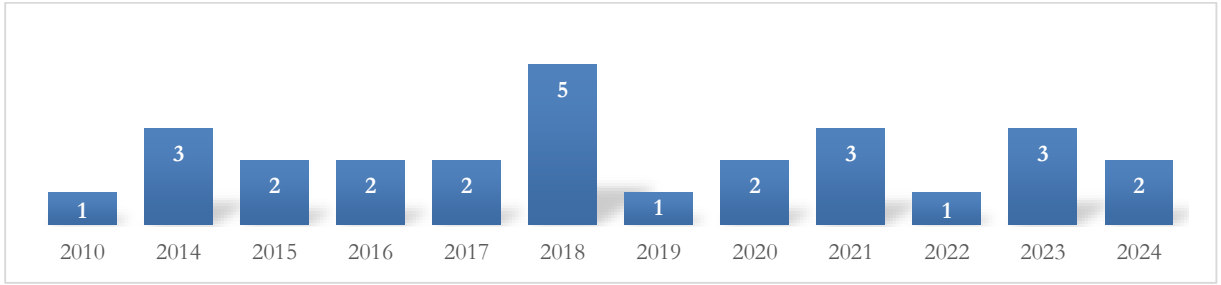
Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında, incelenen tezler çeşitli özelliklere göre (türü, düzey, yıllar, konu, araştırma modeli, çalışma grubu, grup üye sayısı, kullanılan teknikler, analiz yöntemleri incelenmiş ve elde edilen veriler frekans değerleriyle birlikte aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur.



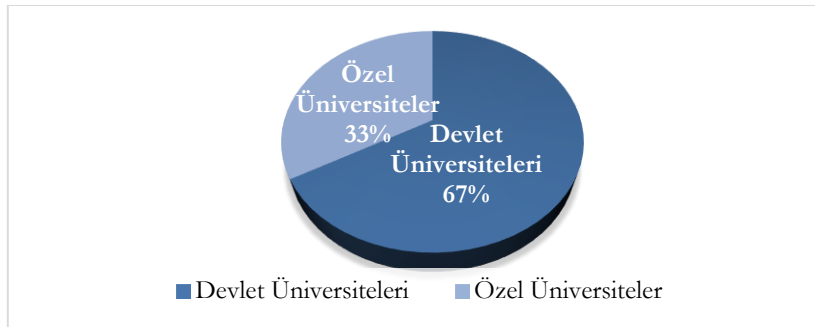
Grafik 1. *Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Düzeyine Göre Dağılımı*

Grafik 1'deki bulgular, Türkiye'de grupla psikolojik danışma ve psikodrama alanında yapılan lisansüstü tezlerin doktora düzeyinde (14 tez) yüksek lisans tezlerine (13 tez) kıyasla daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmacıların doktora seviyesinde daha fazla çalışma gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır.



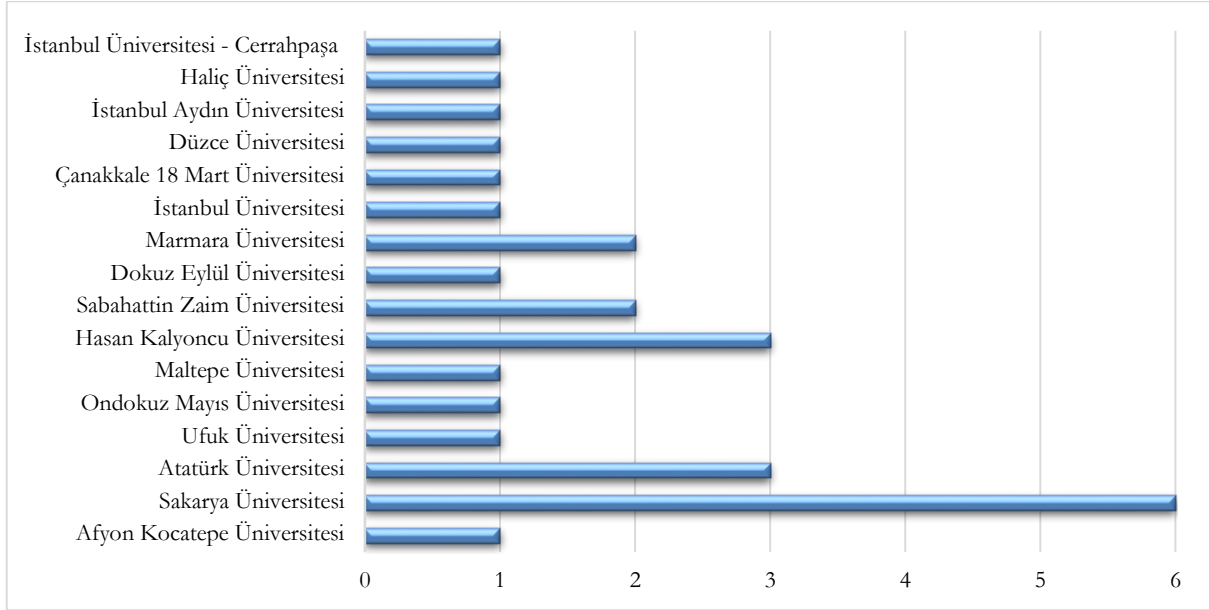
Grafik 2. *Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Grafik 2'ye göre 2018'de ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarını konu alan 5 tez ile en yüksek sayıya ulaşıldığı görölmektedir. 2014, 2021 ve 2023 yıllarında araştırma konusunu içeren 3'er tez yazıldığı görölmektedir. 2015, 2016, 2017, 2020 ve 2024'te ise 2'şer tez yapılmıştır. 2010, 2019 ve 2022 yıllarında ise yalnızca 1 tez bulunmakta; bu da bazı yıllarda akademik ilginin görece düşük olduğunu göstermektedir. Genel olarak tezlerin yıllara göre dağılımı dalgalı bir seyir izlese de 2014 sonrası akademik tezlerde ergenlerle grupla psikolojik danışma uygulamalarına daha fazla yer verildiğini ifade edilebilir.



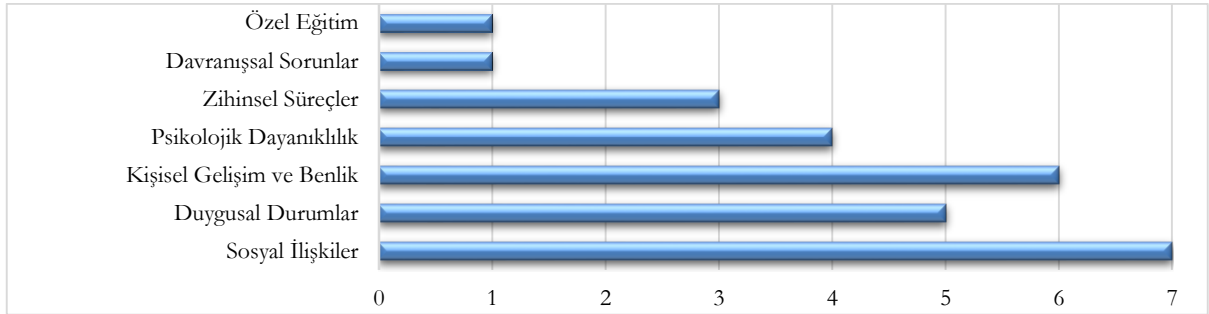
Grafik 3. *Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Üniversitelerin Türüne Göre Dağılımı*

Grafik 3'te göröldüğü üzere, Türkiye'de grupla psikolojik danışma ve psikodrama alanında yapılan lisansüstü tezlerin çoğunluğunun (18 tez) devlet üniversitelerinde gerçekleştirildiğini, özel üniversitelerde ise bu alanda yapılan çalışmaların kısmen daha olduğu (9 tez) görölmüştür.



Grafik 4. Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

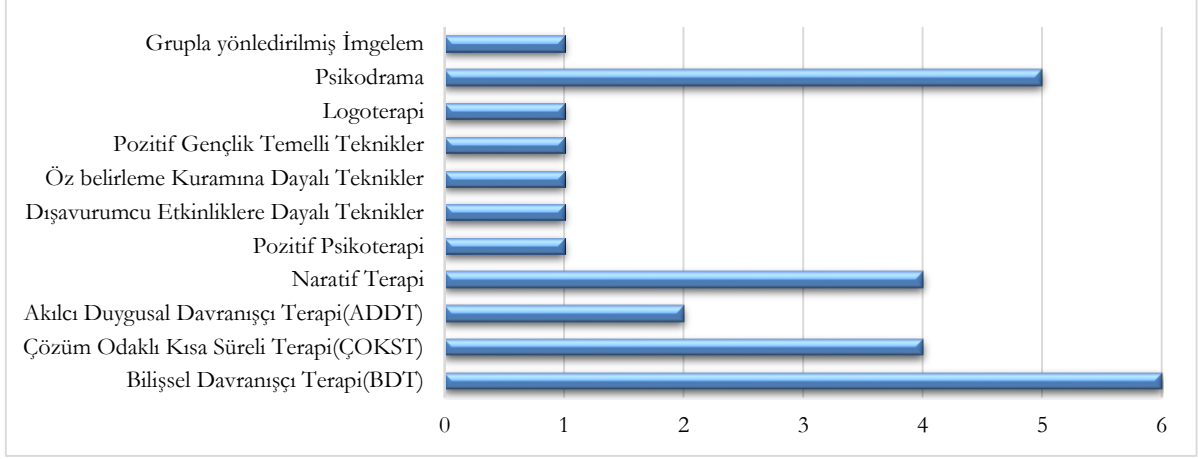
Grafik 4’te, grupla psikolojik danışma ve psikodramaya yönelik yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı sunulmuştur. Toplam 27 tezin yer aldığı dağılımda, en fazla tez 6 çalışma ile Sakarya Üniversitesi’nde yapılmıştır. Bunu 3’er tez ile Atatürk Üniversitesi ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi takip etmektedir. Sabahattin Zaim ve Marmara Üniversitelerinde ise 2’şer tez bulunmaktadır. Diğer üniversitelerde ise yalnızca 1’er tez yer almaktadır.



Grafik 5. Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

Türkiye’de ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama alanındaki lisansüstü tezlerin oldukça geniş bir konu yelpazesine dağıldığı görülmüştür. Bu konular Grafik 5’te yer alan başlıklar şeklinde kategorilendirilmiştir. Bu çalışmada Türkiye’de ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama konulu lisansüstü tezlerin içerik analizi yapılmıştır. Kategoriler, içerik analizi sırasında en çok tekrar eden temalara göre oluşturulmuştur. Bu yöntemle hem içerik bütünlüğü sağlanmış hem de benzer konuların gruplanması imkân tanınmıştır. İncelenen tezlerin içerik analizi sonucunda belirlenen ana kategoriler ve bu kategoriler altında toplanan alt konular detaylı biçimde sunulmuştur: Sosyal ilişkiler başlığı altında; sosyal beceriye ilişkin 1 tez (Ünlü, 2010), akran zorbalığına yönelik 3 tez (Çitemel, 2014; Seçer, 2014; Erkıral, 2017), sosyal kaygı düzeyi üzerine 1 tez (Bayın, 2024), ilişkisel benlik ve sosyal kaygı konulu 1 tez (Türk, 2023) ile şiddet eğilimi ve sosyal uyum üzerine 1 tez (Şimşek, 2020) bulunmaktadır. Duygusal durumlar kategorisinde; umutsuzluk (Eker, 2017), depresyon ve anksiyete belirtileri (Kartol, 2018), irade ve kaygı düzeyi (Koca, 2018), sınav kaygısı (Taşpınar Göveç, 2014) ve olumsuz değerlendirilme korkusu (Kurtuluş, 2024) konularında her birinden 1’er tez olmak üzere toplam 5 tez yer almaktadır. Kişisel gelişim ve benlik başlığında; değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları (Karademir, 2015), olumlu beden imajı geliştirme (Keven Aklman, 2015), hayat amacı kazandırma (Yetkin, 2016), özgüven düzeyi (Bilgin, 2016), kendini gizleme düzeyi (Çalık, 2018) ve özşefkat düzeyi (Aytaç, 2023) konularında 1’er tez olmak üzere toplam 6 tez bulunmaktadır. Psikolojik dayanıklılık başlığı altında; psikolojik dayanıklılık düzeyi üzerine 1 tez (Yazıcı, 2018), psikolojik dayanıklılık ve duygusal esneklik üzerine 1 tez (İme, 2022) ve psikolojik gelişim

üzerine 1 tez (Bora, 2021) yer almaktadır. Zihinsel süreçler kategorisinde; ruminasyon düzeyi (Genç, 2017), ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik (Ünal, 2020) ile öğrenilmiş çaresizlik (Yılmaz, 2023) konularında 1'er tez olmak üzere toplam 3 tez bulunmaktadır. Davranışsal sorunlar başlığında problemli internet kullanımı üzerine 1 tez (Kadı Dönder, 2021), özel eğitim alanında ise psikodramanın otizm belirtilerini azaltmadaki etkisine yönelik 1 tez (Çiçek, 2019) yer almaktadır. Bu kapsamda, tezlerin çeşitli konulara dağıldığı ve her bir alt başlıkta farklı psikolojik boyutların ele alındığı görülmektedir.



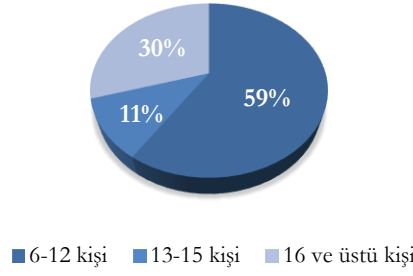
Grafik 6. Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Kuramsal Psikoterapi Kuram ve Tekniklerine Göre Dağılımı

Grafik 6'da ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodramaya yönelik lisansüstü tezlerde kullanılan terapi yöntemlerinin dağılımı gösterilmektedir. Ergenlerle gerçekleştirilen grupla psikolojik danışma uygulamalarında en çok tercih edilen psikoterapi kuramı, toplam 6 tezde kullanılan Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) olmuştur (Seçer, 2014; Karademir, 2015; Eker, 2017; Genç, 2017; İme, 2022; Taşpınar Göveç, 2014). BDT'yi, 5 tezde yer verilen Psikodrama grup terapisi (Türk, 2023; Erkıral, 2021; Şimşek, 2020; Taşpınar, 2014; Çiçek, 2019) izlemiştir. Ayrıca, 4'er tezle Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (ÇOKST) (Çitemel, 2014; Bilgin, 2016; Ünal, 2020; Aytaç, 2023) ve Öyküsel Terapi yaklaşımları (Yazıcı, 2018; Koca, 2018; Bayın, 2024; Kurtuluş, 2024) sıkça tercih edilen diğer yöntemler olmuştur. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) ise 2 tezde (Ünlü, 2010; Kartol, 2018) uygulanmıştır. Bu terapi yaklaşımlarının ardından, her biri 1 tezde yer verilen Pozitif Psikoterapi (Keven Aklıman, 2015), Logoterapi (Yetkin, 2016), Öz Belirleme Kuramları (Kadı Dönder, 2021), Dışavurumcu Etkinlikler (Çahk, 2018), Grupla Yönlendirilmiş İmgelem (Yılmaz, 2023) ve Pozitif Gençlik Temelli Teknikler (Bora, 2021) kullanılmıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak, incelenen lisansüstü tezlerde ergenlerle yapılan grup çalışmalarında en yaygın kullanılan yaklaşımların BDT ve psikodrama olduğu görülmektedir.



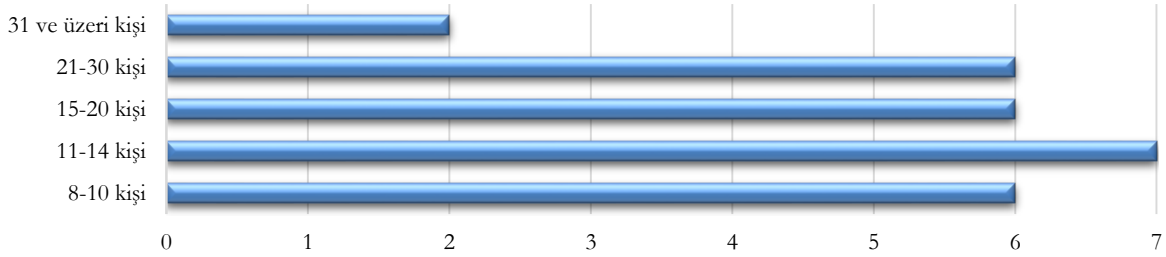
Grafik 7. Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Grafik 7'de ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodramaya yönelik lisansüstü tezlerin örneklem türüne göre dağılımı verilmiştir. Toplam 27 tezin yer aldığı dağılımda, en fazla çalışma 17 tez ile lise düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ortaokul düzeyinde yapılan tez sayısı 8 olup, bu sayı lise düzeyine göre belirgin şekilde düşüktür. Hem ortaokul hem de lise gruplarını kapsayan tez sayısı ise yalnızca 2'dir. Bu veriler, araştırmaların büyük çoğunluğunun lise öğrencileriyle yapıldığını, ortaokul grubunun ise daha az tercih edildiğini göstermektedir.



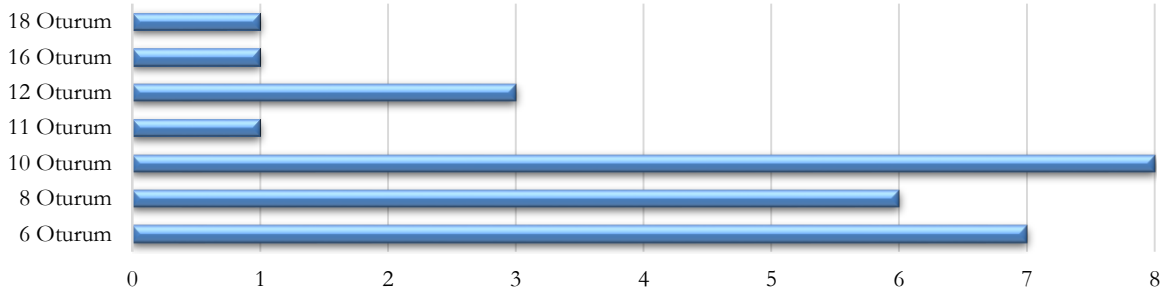
Grafik 8. *Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Grup Katılımcı Sayısına Göre Dağılımı*

Grafik 8’e göre araştırmalarda en fazla katılımcıya sahip gruplar 6-12 kişi arası 16 tez iken, 13-15 kişilik gruplar 3 tez ve 16 ve üzeri katılımcıya sahip gruplar da yine 8 tez olarak belirlenmiştir. Bu veriler, ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama çalışmalarının genellikle küçük ölçekli gruplarda yapıldığını, ancak bazı çalışmalarda daha büyük gruplara da yer verildiğini göstermektedir.



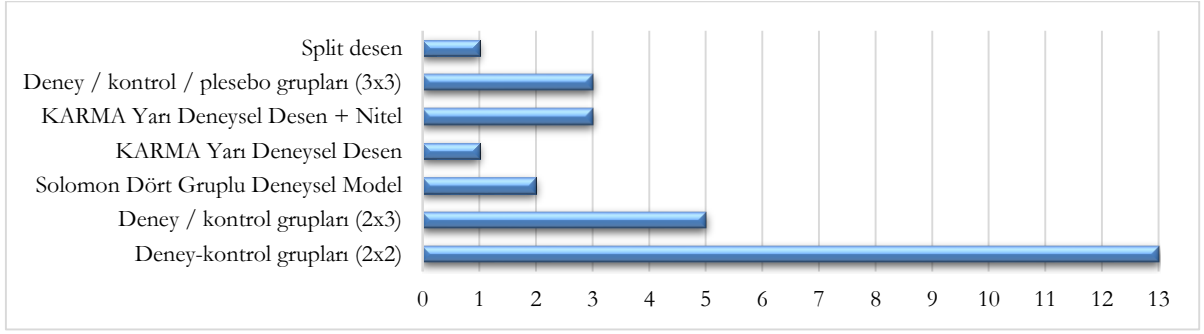
Grafik 9. *Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Toplam Katılımcı Sayısına Göre Dağılımı*

Grafik 9’a göre ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamaları en fazla 7 tez ile 11–14 kişilik gruplarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunu 6’şar tez ile 15–20 ve 21–30 katılımcılı gruplar takip etmektedir. 8–10 kişilik gruplarla yapılan tez sayısı 5’tir. 31 ve üzeri katılımcı ile yapılanlar ise yalnızca 2 teze sınırlıdır.



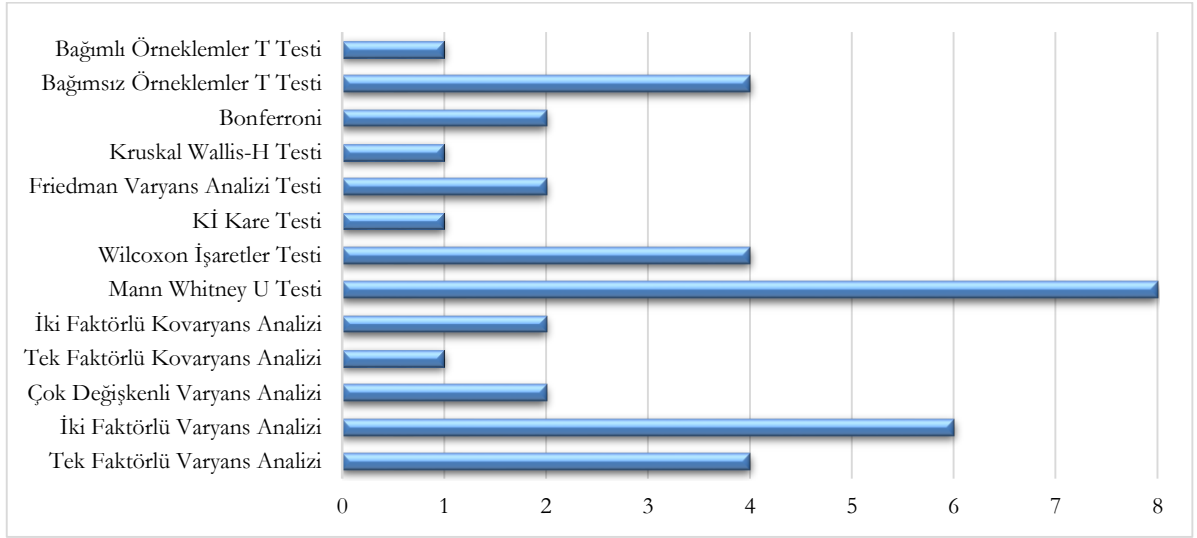
Grafik 10. *Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Oturum Sayıları*

Grafik 10’daki verilere göre ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamalarında en sık tercih edilen oturum sayısı 8 teze 10 oturum olmuştur. Bunu 7 teze 6 oturum, 6 teze 8 oturum takip etmektedir. Diğer oturum sayıları olan 11, 12, 16 ve 18 oturum ise daha az tercih edilmiş ve toplamda 3 tez çalışmasında uzun sayıda oturumlar gerçekleştirilmiştir. Bu dağılım, lisansüstü tezlerde genellikle 6–10 oturum aralığının tercih edildiğini göstermektedir.



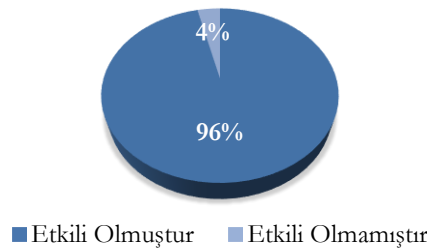
Grafik 11. Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Grafik 11'den elde edilen verilere bakıldığında en sık tercih edilen analiz yöntemi 13 kez kullanımla deney-kontrol gruplarıyla uygulanan ön-test ve son-test (2x2) deseni olduğu gözlenmektedir. İzleme testi içeren 2x3 ve 3x3 desenlerinin toplamda 8 kez kullanılmıştır. Nitel veri ile desteklenen karma desenler sınırlı sayıda (toplamda 4) tercih edilmiştir.



Grafik 12. Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Analiz Yöntemlerine Göre Dağılım

Grafik 12'den elde edilen bulgulara göre kullanılan analiz yöntemlerinin dağılımı, araştırmanın kapsamını yansıtmaktadır. En sık tercih edilen analiz yöntemi, İki Faktörlü Varyans Analizi (Anova) ile Mann-Whitney U Testi olmuştur. Tek Faktörlü Varyans Analizi (Anova) ve Bağımsız Örneklem T-Testi de yaygın olarak kullanılmış olup, bu analizler daha çok gruplar arası karşılaştırmalar ve bağımsız örneklemle ilgili değerlendirmeler yapmak için tercih edilmiştir. Çok Değişkenli Varyans Analizi (Manova) ve İki Faktörlü Kovaryans Analizi (Ancova) gibi daha karmaşık analizler ise verilerin çoklu boyutlarını anlamak ve kontrol etmek amacıyla kullanılmıştır.



Grafik 13. Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodramaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin Etkililik Durumu

Grafik 13'e göre ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodramaya yönelik lisansüstü tezlerin etkililik durumları büyük ölçüde olumlu sonuçlar vermiştir. Toplam 27 çalışmadan 26'sında

uygulamanın etkili olduğu sonucuna varılmış, yalnızca 1 çalışmada etkili bir sonuç elde edilmediği (Bora, 2021) belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında Türkiye’de 2010-2025 yılları arasında ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama alanındaki lisansüstü tezler, sistematik derleme yöntemi ve içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiş ve elde edilen bulgular çok yönlü olarak tartışılmıştır. Elde edilen bulgular, alanda yürütülen çalışmaların hem içerik hem de yöntem açısından çeşitliliğini ortaya koyarken, ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamalarının ergenler üzerindeki etkilerine dair önemli ipuçları sunmuştur.

İlk olarak, tezlerin düzeylerine bakılmış; 14 doktora tez çalışması ve 13 yüksek lisans tez çalışması ile hemen hemen eşit düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama konularının akademik anlamda derinlemesine incelenmeye değer bulunduğunu ve özellikle doktora seviyesinde daha kapsamlı biçimde ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte, yüksek lisans tezlerinin de önemli bir yer tuttuğu görülmekte, bu durum alana yeni araştırmacıların yoğun ilgi gösterdiğini ve bu ilginin giderek yaygınlaştığını düşündürmektedir (Kalkan, 2008).

Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2014 sonrası belirgin bir artış olduğu ve 2018 yılında 5 tez ile en yüksek düzeye ulaşıldığı görülmektedir. Bu artış, ergenlerin sosyal ve duygusal sorunlarına yönelik artan ilginin yanı sıra Türkiye’de ergenlere yönelik psikolojik danışma hizmetlerine duyulan ihtiyacın yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca, özellikle grupla psikolojik müdahalelere ilişkin farkındalığın arttığını ve bu yaklaşımların ergenlerin sorunlarına çözüm sunma potansiyeli taşıdığını ortaya koymaktadır (Corey, 2016). Ancak bazı yıllarda gözlemlenen düşüşler, alandaki akademik ilginin sürekli ve istikrarlı olmadığını göstermekte; bu da gelecekte daha planlı ve sürdürülebilir araştırma politikalarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Üniversite dağılımına bakıldığında, 18 tez ile devlet üniversitelerinin özel üniversitelere (9 tez) kıyasla daha fazla çalışma yürüttüğü görülmektedir. Bu durum, devlet üniversitelerinin geniş akademik kadro ve kaynak avantajını kullanarak ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama alanına daha fazla yöneldiğini göstermektedir (Krippendorff, 2004). Çalışmaların 16 farklı üniversiteye yayılmış olması ise alandaki akademik ilginin genişliğine işaret etmektedir. En fazla katkıyı Sakarya Üniversitesi (6 tez) yaparken, Atatürk ve Hasan Kalyoncu Üniversiteleri de 3’er tezle öne çıkmıştır. Bölgesel üniversitelerin bu alanda öne çıkması, ilgili bölgedeki güçlü araştırma altyapısının bir yansımasıdır.

Konuların dağılımına bakıldığında tezlerin sosyal ilişkiler, duygusal durumlar, kişisel gelişim, psikolojik dayanıklılık ve davranışsal sorunlar gibi geniş bir yelpazeyi kapsadığı görülmektedir. Akran zorbalığı (3 tez) ve psikolojik dayanıklılık (2 tez) en çok çalışılan temalar olup, diğer konular daha sınırlı şekilde ele alınmıştır. Olweus (1993), akran zorbalığının ergenler arasında yaygın ve ciddi bir sorun olduğunu vurgulamış, bu olgunun günümüzde dijitalleşmeyle birlikte siber zorbalık gibi yeni boyutlar kazandığını ifade etmiştir. Nitekim araştırmalar da akran zorbalığının ergenler arasında önemli bir sorun olarak sıkça çalışıldığını göstermektedir (Kowalski, Giumetti, Schroeder ve Lattanner, 2014; Zych, Farrington ve Ttofi, 2019).

Bununla birlikte, akran zorbalığı dışındaki konuların çoğu yalnızca birer tezle temsil edilmiştir. Sosyal beceriler, özgüven, umutsuzluk, depresyon, anksiyete, ruminasyon ve problemlı internet kullanımı gibi farklı alanların ele alınması, çalışmaların çok yönlü olduğunu ve bireyin psikolojik iyi oluşunu etkileyen çeşitli faktörlere odaklandığını göstermektedir. Ancak bu çeşitlilik, alanın belirli temalarda derinleşmesini sınırlamaktadır. Bu nedenle kimlik gelişimi, akran ilişkileri, duygusal düzenleme, aile ilişkileri, okul uyumu ve riskli davranışlarla baş etme gibi ergenlerin ruh sağlığı ve sosyal uyumunu doğrudan etkileyen konularda daha yoğun ve derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Terapi yöntemlerinde; ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarında Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) en sık tercih edilen yöntemdir. Ardından Psikodrama ve Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (ÇOKST) gelmektedir. Bu durum, her iki yöntemin de grup ortamında etkili müdahale fırsatları sunmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu yöntemlerin yaygınlığı, yapılandırılmış ve kısa süreli müdahalelere olan ilginin bir göstergesidir. Daha az kullanılan yöntemlerin sınırlı temsili ise yenilikçi yaklaşımların henüz yeterince keşfedilmediğini göstermektedir. BDT’nin yapılandırılmış yapısı, somut ve ölçülebilir teknikler sunması, özellikle ergenlerle yapılan çalışmalarda uygulanabilirliği artırmaktadır (Beck, 2011). Öte yandan, Psikodrama’nın eyleme dayalı doğası, üyelerin grup içinde oyunlar ve dramatizasyon yoluyla katılımını teşvik etmesi, spontane davranışları desteklemesi ve grup kohezyonunu güçlendirmesi nedeniyle tercih edildiği

görülmektedir (Kipper ve Ritchie, 2003; Şener, 2020). Bu bulgular, Türkiye’de ergenlere yönelik grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamalarında hem yapılandırılmış hem de yaratıcı müdahale biçimlerinin etkili ve yaygın olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcı özellikleri açısından tezlerin büyük çoğunluğunun (17 tez) lise öğrencileriyle yapıldığı görülmüştür. Bu, ergenlik döneminin kritik bir psikososyal gelişim evresi olduğunu ve bu dönemde yapılan müdahalelerin önemini ortaya koymaktadır (Ağca, 2021; Santrock, 2014). Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların daha az sayıda olması, onam alma güçlüklerinin olması, bu yaş grubunda uygulama güçlüklerinin daha fazla yaşandığını (Thomas, 2000; Özcan, 2017) ve dolayısıyla grupla psikolojik danışma uygulamalarının bu düzeyde daha az uygulanabilir olabileceğini düşündürmektedir.

Katılımcı sayıları değerlendirildiğinde ise en yaygın tercih edilen aralığın 11–20 kişi olduğu görülmüştür. Grup sayıları literatürde küçük ve orta ölçekli grupların daha sağlıklı grup dinamikleri oluşturduğu ve kişisel gelişimi desteklediği bilgisi ile uyumludur (Johnson ve Johnson, 2014). Gruplar genellikle 6-12 kişilik olup, 10 oturum genellikle tercih edilen süre olmuştur. Bu, küçük ve orta ölçekli grupların etkili bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma modelleri incelendiğinde, en sık kullanılan desenin ön-test/son-test (2x2) olduğu, bunun da klasik deneysel desenlerin hâlâ benimsendiğini gösterdiği görülmektedir. Ayrıca izleme testi içeren desenlerin (2x3, 3x3) toplamda 8 kez kullanılması, kalıcılığı ve uzun vadeli etkileri ölçmeye yönelik bir eğilim olduğunu ortaya koymaktadır. Karma desenlerin yalnızca 4 tezde tercih edilmesi ise nitel verinin katkılarının henüz yeterince değerlendirilemediğini düşündürmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2017). Solomon dört gruplu model ve split desen gibi daha karmaşık yöntemler ise nadiren kullanılmış, ancak özgün araştırmalar için potansiyel taşımaktadır.

Analiz yöntemlerinde en sık Anova ve Mann-Whitney U testi kullanılmış; buna karşın Manova ve Ancova gibi daha gelişmiş analizlere az rastlanmıştır. Çoğu tezde istatistiksel analiz bilgisinin sınırlı olması ve kolay uygulanabilir yöntemlerin tercih edilmesi, Manova’nın az kullanım nedeni olarak belirtilmiştir. Tezlerde kullanılan değişken sayısının çoğunlukla tek yönlü analizlere uygun olması, Manova’nın kullanımını sınırlamıştır.

Genel olarak bulgular, grupla psikolojik danışma ve psikodrama uygulamalarının ergenler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koyarken, Bora’nın (2021) olumsuz bir sonuç elde edilmesi, örneklem özellikleri ve uygulama sürecindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Diğer 26 tezde uygulama daha uzun süreli, düzenli ve homojen örneklem üzerinde yürütülürken; Bora’nın çalışmasında örneklem daha sınırlı ve heterojen bir yapıdadır. Ayrıca uygulama süresinin görece kısa olması, beklenen etkinin ortaya çıkmamasında etkili olmuştur. Bu durum, ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama yönteminin genel olarak öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve akademik literatürde yüksek oranda başarılı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; Türkiye’de ergenlerle yapılan grupla psikolojik danışma ve psikodrama alanının zengin bir akademik birikime sahip olduğu söylenebilir. Alan hem teorik hem de uygulamalı boyutlarıyla ergenlerin psikolojik iyi oluşuna katkı sağlamaktadır. Ancak, alanda derinleşme, yenilikçi yöntemlerin keşfi ve farklı yaş gruplarına yönelik daha fazla çalışma yapılması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Bu çalışma, ergenlerle grupla psikolojik danışma çalışmalarını tasarlamada gelecekteki araştırmalara rehberlik etme potansiyeline sahip bir içerik taşımaktadır.

Sistemik derleme yöntemiyle yapılan bu araştırma, 2010-2025 yılları arasında belirli veri tabanlarından elde edilen 27 tez ile sınırlıdır. Yalnızca Türkçe yayımlanmış tezlerin değerlendirilmesi, ilgili uluslararası literatürdeki bulguların kapsam dışında kalmasına neden olmuştur. Bu durum, çalışma sonuçlarının genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak bu konu üzerine çalışan araştırmacı ve alan uzmanlarına yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

- Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ve psikodrama dışındaki yaklaşımlar (örn. Logoterapi, Pozitif Psikoterapi) daha fazla araştırılmalı; bu terapi yaklaşımlarının etkinliği ergenler üzerinde karşılaştırmalı olarak incelenmelidir. Yenilikçi ve yaratıcı müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygulanması teşvik edilmelidir.
- Hem küçük ve orta ölçekli gruplar hem de daha büyük gruplarda farklı oturum formatlarının etkililiğini araştıran çalışmalar yapılmalı, nicel yöntemlerin yanı sıra nitel ve karma yöntemlerin kullanımı artırılmalıdır.

- Daha karmaşık araştırma desenleri ve çok değişkenli istatistiksel analizler (Manova, Ancova vb.) kullanılarak alanda derinleşme sağlanmalıdır.
- Ergenlerin teknoloji bağımlılığı, sınav kaygısı, aile içi iletişim, sağlıklı beslenme ve beden algısı, okul uyumu, riskli davranışlarla baş etme, kimlik gelişimi ve benlik saygısı gibi güncel sorunlarına yönelik grup müdahale programları geliştirilmelidir.
- Çoğunlukla lise düzeyine odaklanılan çalışmalar yerine, ortaokul öğrencilerine yönelik de spesifik müdahale programları tasarlanmalıdır.
- Akran zorbalığı, sosyal beceriler ve psikolojik dayanıklılık konularında, öğrenciler, öğretmenler ve ailelerin katılımıyla, zaman içinde değişimleri izleyen deneysel ve çok yönlü araştırmalar yapılmalıdır.

Etik Beyan

“Türkiye’de Ergenlerle Yapılan Grupla Psikolojik Danışma ve Psikodrama Uygulamalarına Dayalı Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme yöntemi ile gerçekleştirilen bir çalışma olması sebebiyle herhangi bir deneysel veya insandan toplanan veri içermemesi sebebiyle etik kurul izni gerektirmemektedir.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “*A Review of Graduate Theses Based on Group Psychological Counseling and Psychodrama Practices With Adolescents in Turkey*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. Ethics Committee Permission is not required.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

1. Yazar Katkı Oranı: %35, 2. Yazar Katkı Oranı: %35, 3. Yazar Katkı oranı: %30.

Statement of Contribution Rate of Researchers

1st Author Contribution Rate: 35%, 2nd Author Contribution Rate: 35%, 3rd Author Contribution Rate: 30%.

Çatışma Beyanı

Bu araştırmada potansiyel herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederiz.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Kaynakça

- Aytaç, A. N. (2023). *Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Özşefkat Düzeylerine Etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK.
- Ağca, E. (2021). *Ergenlerde problemlerli internet kullanımı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. YÖK.
- Bayın, Ü. (2024). *Dışavurumcu sanat terapi ile zenginleştirilmiş Narrative terapi temelli grupla psikolojik danışmanın ergenlerin sosyal kaygı düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK.
- BetterHelp. (2023). *Storm and stress: The turbulence of adolescence*. BetterHelp.
- Bilgin, O. (2016). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özgüven düzeyine etkisi* [Doktora tezi], Sakarya Üniversitesi. YÖK.
- Bora, H. (2021). *Adolesan kız futbolcuların psikolojik gelişiminde pozitif gençlik gelişimi temelli grupla psikolojik danışma uygulamalarının rolü: Deneysel bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK.
- Çalık, M. (2018). *Dışavurumcu etkinliklere dayalı yarı yapılandırılmış grupla psikolojik danışma programının ergenlerin kendini gizleme düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK.
- Çalık, M. (2022). Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin problem çözme becerilerine güven üzerine etkisi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 5(9), 6-18.
- Çapri, B. ve Yıldırım, H. Ç. (2018). Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algıları ve boyun eğici davranışlarına ADDT’ye dayalı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *I-SASEC 2018*, 73.
- Corey, G. (2016). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Cengage Learning.

- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? *Online Turkish Journal of Health Sciences*, 6(2), 310-314.
- Çiçek, A. (2019). *7-14 yaş otizmli bireylerde psikodramanın etkinliğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. YÖK.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi* [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK.
- Delucia-Waack, J. L., Gerrity, D., Kalodner, C., ve Riva, M. (2004). *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Doğan, A. ve Cebioglu, S. (2011). Beliren Yetişkinlik: Ergenlikten Yetişkinliğe Uzanan Bir Dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 11.
- Dökmen, Ü. (2013). *Sosyometri ve Psikodrama* (ss. 21–239). Remzi Kitabevi.
- Eker, H. (2017). *Affetme esnekliği kazandırma amaçlı bilişsel davranışçı yönelimli grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerdeki umutsuzluk üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK.
- Elyaspoor, M., Maghsoudi, J. ve Ghaedi-Heidari, F. (2021). The effect of narrative therapy on anger control of high school adolescent girls: a quasi-experimental study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(8).
- Erkural, E. (2021). *7. sınıf öğrencilerinde psikodrama eğitiminin akran zorbalığı ile başa çıkma düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK.
- Erözkan, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde depresyon ve başa çıkma*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 24(1), 75-94.
- Gardner, M. Ve Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625–635. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625>
- Gazda, G., Ginter, E. ve Horne, A. (2001). *Group Counseling And Group Psychotherapy: Theory And Application*. Langue:Anglais.
- Geldard, K. ve Geldard, D. (2010). *Counselling adolescents: The proactive approach for young people*. London: SAGE publications.
- Genç, A. (2017). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programının ergenlerin ruminasyon düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK.
- Gooze, L. (2015). *Practicing Agency and Collaboration in Recovery: A Narrative Therapy Group Program for Adolescents with Anorexia Nervosa* (Doctoral dissertation, California State University, Northridge).
- Gökler, B. ve Danışman, I. (2011). Çocuk ve ergenlerle grup psikoterapisi ve psikodrama. *Dr. Abdülkadir Özbeke Psikodrama Enstitüsü Dergisi*, (3), 7–28.
- Haen, C., ve Boyd, N. (2019). *Creative Arts-Based Group Therapy with Adolescents*. Taylor & Francis. New York. <https://www.betterhelp.com/advice/stress/storm-and-stress-the-turbulence-of-adolescence>
- Hamidi, F. ve Hasanpour Khademi, F. (2022). The effect of psychodrama on social anxiety and interpersonal sensitivity of secondary school teenage girls. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 23(1), 125-136.
- Huang, K., Zhang, Y., Cong, H. ve Wang, M. (2022). *Effects Of Group Psychological Counseling On Nonsuicidal Self-Injury (Nssi) Behaviors Of College Students With Depression*. *Psychiatra Danubina*, 34, (2), 229-235.
- İme, Y. (2022). *Bilişsel-davranışçı yaklaşım odaklı gruplarla psikolojik danışma programının ergenlerin psikolojik dayanıklılık ve duygusal esneklikleri üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.] YÖK.
- Johnson, D. W. ve Johnson, F. P. (2014). *Joining together: Group theory and group skills* (11th ed.). Pearson.
- Kadı Dönder, A. (2021). *Öz belirleme kuramına dayalı grupla psikolojik danışma programının ergenlerin problemleri internet kullanımı düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK.
- Kağınacı YD., Çankaya Z. ve Pamukçu, B. (2017). Grupla Psikolojik Danışma Sürecinde Grubun Gelişim Evrelerine Kültürel Bir Bakış. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 8/49.
- Kağınacı, Y., Koydemir, S., Çakır Çelebi, S.G., Gizir, C.A. ve Tuna, M.E. (2016). Demir A. ve Koydemir S. (Ed.), Grupla psikolojik danışma içinde. 7.Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık
- Kalkan, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin grupla psikolojik danışmaya yönelik görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 437–458.
- Karademir, Ç. (2015). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK.
- Karataş, Z. (2009). Psikodrama ile yapılan grup çalışmasının ergenlerin sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (360).
- Karataş, Z. ve Gökçakan, Z. (2011). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamasının ergenlerin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 601-614.
- Kartol, A. (2018). *Akılci duygusal davranışçı terapi temelli grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerin depresyon ve anksiyete belirtileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK.
- Kashefi, N. (2025). The Effect of Problem-Focused Group Counseling Through Comprehensive Approach on Cognitive Regulation of Male Adolescents. *J Psychol Neurosci*, 7(1), 1-6.
- Kashefi, N. (2025, March). *The effect of problem-focused group counseling through comprehensive approach on cognitive regulation of male adolescents*. Paper presented at the 7th International Conference on Psychology and Neuroscience, İstanbul, Türkiye.
- Keven Aklıman, Ç. (2015). *Pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi bağlamında ergenlerde olumlu beden imajını geliştirme grupla psikolojik danışma programının etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK.

- Khalili, F. N. ve Swilem, S. (2021). The efficiency of a group counseling program based on psychodrama in enhancing self-awareness and reducing tension among tenth grade students in Qalqilia City. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, e23921. <https://doi.org/10.14201/eks.23921>.
- Ko, M. J., Yu, S. J. ve Kim, Y. G. (2003). The effects of solution-focused group counseling on the stress response and coping strategies in the delinquent juveniles. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 33(3), 440-450.
- Koca, D. A. ve Erden, S. (2018). Bilişsel davranışçı temelli grupla psikolojik danışma programının ergenlerin psikolojik dayanıklılığına ve mizah düzeyine etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 61-72.
- Koca, M. (2018). *Narratif terapi temelli grupla psikolojik danışma programının ergenlerin irade ve kaygı düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.] YÖK.
- Kooraki, M., Hashemi, S. E., Mehrabizadeh Honarmand, M. ve Peymannia, B. (2023). The effectiveness of integration psychodrama with cognitive behavioral group therapy on the dimensions of interpersonal sensitivity and social anxiety in teenage girls. *Journal of Clinical Psychology*, 15(1), 13-25.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Sage Publications. s.457.
- Kurt, İ. E., ve Güçray, S. S. (2016). Ergenlerle psikolojik danışma: Bir gözden geçirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 269-282.
- Kurtuluş, E. (2024). *Narrative (öyküsel) terapide dış şabıt uygulamasına göre grupla psikolojik danışmanın ergenlerin olumsuz değerlendirmeye korkusundaki etkililiği: Karma yöntem* [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi.] YÖK.
- Kurtuluş, E. ve Yıldırım Kurtuluş, H. (2023). Naratif (Öyküsel) Terapiye Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Ergenlerin Öfke ve Öfke İfade Tarzları Üzerindeki Etkisi: Karma Yöntem Araştırması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2023, 13(2), 667-695, doi: 10.23863/kalem.2023.266
- May, R. ve Yalom, I. D. (2005). Existential psychotherapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (7th ed., pp. 269–298). Thomson Brooks/Cole.
- Moreno, J. L. (1946). Psychodrama and group psychotherapy. *Sociometry*, 9(2/3), 249–253.
- Orkibi, H. ve Feniger-Schaal, R. (2019). *Integrative systematic review of drama therapy intervention research*. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 13(3), 309–319. <https://doi.org/10.1037/aca0000233>
- Özan, G. B. (2017). *Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, [İstanbul Ticaret Üniversitesi].) YÖK Tez Merkezi.
- Özkara, N. (2010). Ortaöğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Ahlakî Yargı Yetenek Düzeyleri Sosyal Destek Algıları ve Psikolojik Belirtilerinin İncelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.] YÖK.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... ve Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pretorius, G. ve Pfeifer, N. (2010). Group art therapy with sexually abused girls. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 63-73.
- Sandoval, J. (2002). *Handbook Of Crisis Counseling Intervention And Prevention In The Schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santrock, J. W. (2014). *Life-span development* (14th ed.). McGraw-Hill Education.
- Sarıcı-Bulut, S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri* [Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi.] YÖK.
- Sayar, K. ve Dinç, M. (2013). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi.] YÖK.
- Siyez, D. M. (2010). *Ergenlerde problem davranışlar* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, J. A. (2015). *Observation of interactions in adolescent group therapy: A mixed-methods approach*. Journal of Child and Adolescent Group Therapy, 25(3), 189-205. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5522846/>
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. F. Çok (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Şener, Ö. (2020). Spontanlık ve psikolojik iyi oluş. N. Bayram (Ed.), *Pozitif psikoloji içinde* (Bölüm 15, ss. 496). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, Ç. (2020). *Aileleri suça bulaşan ergenlerde psikodramanın şiddet eğilimi ve sosyal uyuma etkisi* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.] YÖK.
- Tanrıku, M. ve Karaca, R. (2021). Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı akademik erteleme programının lise öğrencilerinin akademik erteleme ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (IJSR)*, 8(65), 78-91.
- Taşpınar Göveç, N. (2014). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.] YÖK.
- Tavakoli, M. N. ve Mirghaemi, T. S. (2023). The effectiveness of cognitive-behavioral group therapy anger and assertiveness of adolescents. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 3(4), 20-28.
- Terence, N., Ayub, N. ve Kimong, P. (2024). Group counseling intervention module cognitive behavioral therapy effectiveness in addressing the problems of body dissatisfaction, anxiety and self-esteem in higher education institution teenagers. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 3(2), 155-167.
- Thomas, R. M. (2000). *Comparing theories of child development* (6th ed.). Wadsworth.

- Türk, F., Buğa, A., Çekiş, A. ve Hamamcı, Z. (2018). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahalelerinin çocuk ve ergenlerin işlevsel olmayan düşünceleri üzerindeki etkisi: Meta-analiz çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(49), 45-61.
- Türk, H. (2023). *Koruma Altındaki Gençlerin İlişkisel Benlik ve Sosyal Kaygılarının Psikodrama Uygulanarak Karma Yöntemle İncelenmesi* [Doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Ünal, M. (2020). *Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK.
- Ünlü, M. (2010). *Grupla psikolojik engellenenin ilköğretimdeki ikinci kademede sosyal beceri düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK.
- Vaxberg, Z. (2017). *Development of self-esteem of adolescents at-risk, in the transition from middle school to high school, in a group program incorporating psychodrama*.
- Voltan-Acar, N. (2014). *Grupla psikolojik danışma: İlke ve teknikleri*. Nobel Yayın: Ankara.
- Yazıcı, B. (2018). *Narratif terapi temelli grupla psikolojik danışma programının ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK.
- Yetkin, A. (2016). *Ergenlere hayat amacı kazandırmada logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışmanlığın etkililiği* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK.
- Yıldırım, A. (2010). *Ergenlerde bilişsel davranışçı yönelimli bir grup psikoterapisi uygulaması*. Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 23(2), 120-126. <https://dusunenadamdergisi.org/storage/upload/pdfs/1586415216-tr.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O., Koser, İ. E. ve Kumcağız, H. (2024). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Kaygı ve Umutsuzluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Humanistic Perspective*, 6(2), 118-135. <https://doi.org/10.47793/hp.1413319>
- Yılmaz, S. (2023). *Öğrenilmiş çaresizlikte grupla psikolojik danışmanlık ve grupla yönlendirilmiş imgelem yöntemlerinin etkinliklerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK.
- Young-Nam, J. (2001). A study on the effect of the group counseling program developed by applying reality therapy on the body image and depression of adolescent women. *Child Health Nursing Research*, 7(3), 342-358.
- Zych, I., Farrington, D. P. ve Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

EXTENDED ABSTRACT

Adolescence represents a pivotal developmental stage characterized by significant physical, emotional, and social transformations, with identity formation, the quest for autonomy, and social interactions being central. During this period, adolescents may face challenges such as peer bullying, social anxiety, psychological resilience, and self-compassion. Group psychological counseling and psychodrama are recognized as effective interventions for fostering adolescents' psychosocial development. Group psychological counseling facilitates self-expression, social skill enhancement, and emotional problem-solving within groups of 6-12 individuals, while psychodrama provides a therapeutic approach for addressing emotional and behavioral issues through its creativity and spontaneity-driven framework. Master's theses exploring group psychological counseling and psychodrama applications for adolescents in Turkey from 2010 to 2025 serve as a valuable resource for understanding academic progress in this domain. However, a systematic synthesis of these studies has not been previously undertaken. This study aims to systematically analyze 27 postgraduate theses on group psychological counseling and psychodrama-based interventions with adolescents aged 12-18 in Turkey, focusing on content, methodology, and effectiveness. The research seeks to inform the field and guide future studies by evaluating the theses' levels, distribution by year and university type, topics, theoretical frameworks, sample characteristics, research designs, analytical methods, and effectiveness. This study represents the first systematic review of psychological counseling and psychodrama applications among adolescents. The research employs a systematic review approach and qualitative research methods. A systematic review entails the impartial and systematic search, evaluation, and synthesis of findings according to specific criteria. Data were collected from the Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center, Google Scholar, Scopus, Proquest, Ulakbim TR, and Dergipark databases in March 2025. Using the keywords "group psychological counseling" and "psychodrama," 27 theses targeting the 12-18 age group between 2010 and 2025 were selected. These were identified as studies conducted in Turkey at the master's and doctoral levels, focusing on protective-preventive psychological interventions. Exclusion criteria included samples outside the 12-18 age group, studies conducted outside Turkey, and applications other than group psychological counseling or psychodrama. Data were collected using the "Graduate Thesis Review Form" developed by the researchers, which included the levels of theses, their distribution by year, university types, topics, theoretical approaches,

sample types, group and total participant numbers, session numbers, research models, analysis methods, and effectiveness. The data were evaluated using content analysis techniques. The analyses were conducted individually, and discrepancies were resolved by consensus to derive frequency values. The 27 theses examined included 14 doctoral and 13 master's theses, indicating that the subject was addressed both in depth and broadly. In terms of distribution by year, the highest number was reached in 2018, with 5 theses, and a general increase has been observed since 2014. Eighteen of the theses were conducted at state universities and nine at private universities; Sakarya University (six theses), Atatürk University, and Hasan Kalyoncu University (three theses each) stood out. In terms of topic distribution, themes emerged, such as peer bullying (3 theses), psychological resilience (2 theses), social skills, social anxiety, self-compassion, depression, anxiety, rumination, and learned helplessness. In terms of therapeutic methods, Cognitive Behavioral Therapy (CBT) (6 theses), Psychodrama (5 theses), and Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) (4 theses) were the most frequently preferred approaches. In terms of sample type, high school (17 theses) formed the majority, while middle school (8 theses) was less preferred. Groups typically consisted of 6-12 people (16 theses), with the total number of participants ranging from 11-20 (13 theses), and the number of sessions was between 6-10 (21 theses). In the research models, the pre-test/post-test design (13 theses) was dominant, whereas Anova and Mann-Whitney U tests were frequently used in the analysis methods. In terms of effectiveness, applications were found to be effective in 26 theses, and only one thesis (Bora, 2021) reported ineffective results. This study systematically presents the academic literature on group psychological counseling and psychodrama applications conducted with adolescents in Turkey. The findings reveal that the theses show a balanced distribution at both the doctoral and master's levels and that academic interest has increased since 2014. State universities have produced more theses than private universities, which can be attributed to their advantages in terms of resources and academic staff. The variety of topics reflects the wide range of psychosocial problems faced by adolescents, with themes such as peer bullying and psychological resilience. The widespread use of CBT and psychodrama demonstrates the effectiveness of these methods in group settings. The predominant focus on high school students suggests that this period is critical for psychosocial interventions, while the scarcity of studies at the middle school level raises questions about the challenges of implementing interventions in this age group. The fact that studies are typically conducted with groups of 6–12 participants and 6–10 sessions supports the effectiveness of small- and medium-sized groups. The dominance of classical methods, such as Anova and the Mann-Whitney U test, in analysis methods highlights the need for statistical deepening. The effectiveness results show that group psychological counseling and psychodrama generally have positive effects on adolescents; the only exception points to problems related to the application context or method. To ensure the sustainability of academic production in the field of group psychological counseling and psychodrama, universities should encourage research through scholarships, project funds, and workshops; particularly during years of low production (2010, 2019, 2022), they should issue special calls to increase academic interest. In-depth qualitative and quantitative studies should be conducted on topics such as peer bullying, psychological resilience, and social skills, and multidimensional data should be collected through the participation of families and teachers. Research focusing on new topics, such as technology addiction, family communication, identity development, exam anxiety, school adjustment, and emotion regulation should be conducted. Methodological diversity should be ensured, and approaches other than CBT and psychodrama (e.g., Logotherapy, Positive Psychotherapy) should be examined comparatively; emphasis should be placed on the use of qualitative and mixed methods. Studies targeting the middle school level should be conducted, and intervention protocols appropriate for this age group should be developed for this purpose. Additionally, the use of advanced analysis methods, such as Manova and Ancova, should be encouraged, and follow-up test designs that evaluate long-term effects should be promoted. This study highlights the academic and practical potential of group psychological counseling and psychodrama applications for adolescents, offering guidance for future research and intervention programs in this field.

Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласы: Валидүүлүк жана ишенимдүүлүк деңгээлин аныктоо

Арген ЖУМГАЛБЕКОВ¹ жана Эркин ЭФИЛТИ²

Абстракт

Бул изилдөөнүн максаты — мугалимдердин жумушунан канааттануу деңгээлин өлчөө үчүн кыргыз тилинде валидүүлүк жана ишенимдүүлүк шкаласы иштеп чыгуу болуп саналат. Шкала иштеп чыгуу процессинде алгач тийиштүү адабияттар каралып чыгып, мугалимдердин жумуштан канааттануусун чагылдырган пункттар түзүлгөн, андан соң адистердин пикиринин негизинде мазмундук жарактуулугу бааланган. Алынган шкаланын алгачкы формасы эки өзүнчө үлгүдө сыноодон өткөрүлгөн. Биринчи үлгү менен жүргүзүлгөн эксплоративдик фактордук анализдин жыйынтыгында шкаланын ички жана тышкы канааттануу болуп бөлүнгөн эки факторлуу түзүлүшкө ээ экени аныкталган. Экинчи үлгүдө жүргүзүлгөн конфирмативдик фактордук анализдин жыйынтыктары бул түзүлүштүн маалыматтарга жакшы дал келерин көрсөткөн. Шкаланын ишенимдүүлүгү Кронбах альфа коэффициенттери жана пункт- жалпы баа корреляциясы менен тастыкталган. Иштелип чыккан бул шкала — кыргыз тилинде билим берген мугалимдердин жумуштан канааттануу деңгээлдерин баалоого мүмкүнчүлүк берген алгачкы оригиналдуу өлчөө куралдарынын бири болуп эсептелет жана анын илимий изилдөөлөргө, билим берүү саясаттарына салым кошору күтүлөт.

Негизги сөздөр: Мугалим, жумуштан канааттануу, шкала даярдоо, валидүүлүк, ишенимдүүлүк

Teacher Job Satisfaction Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale in Kyrgyz to measure teachers' job satisfaction levels. In the scale development process, a comprehensive literature review was first conducted to create items reflecting teacher job satisfaction, followed by content validity evaluation based on expert opinions. The resulting draft form was tested on two separate samples. Exploratory factor analysis conducted on the first sample revealed that the scale has a two-factor structure consisting of internal and external satisfaction. Confirmatory factor analysis performed on the second sample showed that the obtained structure fits the data well. The reliability of the scale was supported by Cronbach's alpha coefficients and item-total correlations. This developed scale is one of the first original tools that enables a multidimensional assessment of job satisfaction for Kyrgyz-speaking teachers and is expected to contribute to both scientific research and educational policies.

Keywords: Teacher, job satisfaction, scale development, validity, reliability

Шилтеме үчүн / Please Cite As:

Zhumgalbekov, A., & Efiltili, E. (2025). Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласы: Валидүүлүк жана ишенимдүүлүк деңгээлин аныктоо. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 149-162. doi:10.33206/mjss.1711874

Келүү датасы / Received Date: 02.06.2025

Кабыл алынуу датасы / Accepted Date: 03.09.2025

¹ Докторант – Кыргыз-Түрк “Манас” университети, ЖОЖдон кийинки билим берүү институту, Педагогика багыты, argenzhumgalbekov@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-6238-9029

² Доц. Докт. - Кыргыз-Түрк “Манас” университети, Гуманитардык факультет, Педагогика бөлүмү, efilti71@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-1158-5764



Киришүү

Жумуш – бул адамдын күнүмдүк жашоосундагы эң маанилүү социалдык чөйрөлөрдүн бири болуп саналат. Жеке жана коомдук ишмердүүлүк катары жумуш – адамдын жашоосун улантуу үчүн зарыл болгон кирешени табууга, өзүн эркин жана бактылуу сезүүгө, жашоодон ырахат алууга жана канааттанууга мүмкүндүк берген түшүнүк катары да каралат (Gill, 1999). Коомдун жана уюмдардын туура түзүлүшкө ээ болушу, көбүнчө ошол уюмда иштеген адамдардын жумуштан канааттануу деңгээлинин жогору болушу менен тыгыз байланыштуу (Aşık, 2010). Жумуштан канааттануу түшүнүгү алгач 1920-жылдары изилденип баштаган жана бул жаатта илимий адабиятта көптөгөн ар түрдүү аныктамалар берилген. Бул аныктамалардын жалпы өзөгү – адамдын жумушуна болгон кабылдоосу жана ага карата калыптандырган эмоциялык реакциялары менен байланыштуу (Gümüş, 2006). Locke (1968) жумуштан канааттанууну адамдын жасаган ишине же ал иштен алган тажрыйбасына баа берүүсүнүн натыйжасында пайда болгон оң сезимдер же ырахат катары аныктайт. Тактап айтканда, жумуштан канааттануу, кызматкер татыктуумун деп эсептеген нерсе менен реалдуу алган нерсесинин ортосундагы айырмадан келип чыгат. Blum жана Naylor (1968) жумуштан канааттанууну – адамдын айлык маянасы, жетекчиликтин башкаруу формасы, иш шарттары, өзүн өнүктүрүү мүмкүнчүлүгү, жөндөмүнүн таанылышы, иш чөйрөсүндөгү социалдык мамилелер сыяктуу ишке байланыштуу өзгөрмөлөргө, кызматкердин жеке өзгөчөлүктөрүнө жана иштен тышкаркы социалдык мамилелерине карата көз караштарынын негизинде калыптанган жалпы мамиле катары аныкташкан. Башкача айтканда, жумуштан канааттануу – кызматкерлердин ишинен канчалык деңгээлде ырахат алары же уюмга карата кандай эмоциялык реакциялары бар экени менен байланыштуу (Yılmaz жана Altınkurt, 2012). Эгерде кызматкерлердин жумуштан канааттануусу камсыздалбаса, анда кадрлардын алмашуусу көбөйүп, стресс, ишке келбөө сыяктуу терс көрүнүштөр пайда болот; көбөйгөн стресс менен кошо физикалык жана психикалык ден соолук көйгөйлөрү жаралат; бул болсо, өз кезегинде, өндүрүмдүүлүктүн, иш аткаруу деңгээлинин жана уюмга болгон берилгендиктин төмөндөшүнө алып келет (Aydoğmuş, 2011). Айрыкча билим берүү тармагында, мугалимдердин жумуштан канааттануусу – алардын кесиптик өнүгүүсүнө гана эмес, окуучулардын академиялык жетишкендиктерине да түз таасир этүүчү маанилүү фактор катары каралат.

Мугалимдердин ишке болгон канааттануусу билим берүү процесинин натыйжалуулугу жана сапаты жагынан, жеке деңгээлде, ошондой эле алар иштеген мекемелер үчүн да абдан маанилүү. Жумушунан канааттанган мугалимдер кесибине көбүрөөк берилүү менен мамиле жасап, сабакты жакшыраак башкара алышат, окуучулары менен оң мамиле түзүшөт жана натыйжада окутуунун сапатына жана окуучулардын академиялык жетишкендиктерине оң таасир тийгизишет (Pelit & Öztürk, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Collie ж.б., 2012; Kunter ж.б., 2013; Blömeke ж.б., 2017). Ошондой эле бул абал мугалимдердин стресске жана кесиптик чарчоого туруштук берүүсүн жогорулатып, психологиялык жыргалчылыгын жакшыртып, кесиптен кетүү ыктымалдыгын азайтат. Жумуштан канааттануу болгон учурда мугалимдердин мотивациясы жана иштин натыйжалуулугу жогорулайт, бул болсо уюмдун максаттарына жетүүгө жана сапаттуу билим берүү чөйрөсүн түзүүгө өбөлгө түзөт (Başaran & Güçlü, 2018). Ал эми ишке болгон төмөн канааттануу мотивациянын жоголушуна, иштөө көрсөткүчүнүн төмөндөшүнө жана кесиптик чарчоого алып келиши мүмкүн, бул өз кезегинде билим берүүнүн жалпы сапатына терс таасирин тийгизет (Eğinli, 2009; Avcı ж.б., 2022). Ишке болгон канааттануу практикалык жагынан алганда уюмдук жүрүм-турум (Swaminathan & Jawahar, 2013), жакшыртылган иш чөйрөсү (Newsham ж.б., 2009), кызматкердин саламаттыгы (Faragher ж.б., 2005) жана продуктивдүүлүк (Mafini & Pooe, 2013) менен оң байланышта; ал эми жалпы саламаттык көйгөйлөрү (Hanebuth, 2008), жумуштан улам келип чыккан жаракаттар (Drakopoulos & Grmani, 2013), жумуштан кетүү ниети (Tschopp ж.б., 2014), коллектив ичинде келишпестик (Mount, Ilies & Johnson, 2006), жумуштук стресс (Boudreaux, Mandry & Brantley, 1997), психологиялык кыйналуулар (Moen, Kelly & Lam, 2013) жана биологиялык оорулардын көрсөткүчтөрү (Amati ж.б., 2010) менен терс байланышта экендиги илимий жактан негизделген.. Өзгөчө мугалимдик кесипте мындай терс таасирлер окуучулардын академиялык жетишкендиктерине түздөн-түз терс таасир тийгизип, билим берүү системасынын ийгилигине коркунуч жаратышы мүмкүн (Banerjee & Lamb, 2016). Ошондуктан, мугалимдердин жумуштан

канааттануу деңгээлин үзгүлтүксүз өлчөө жана аны жогорулатууга багытталган стратегияларды иштеп чыгуу абдан маанилүү экендиги ортого чыгат.

Мугалимдин жумуштан канааттануусу — бул жеке жыргалчылык гана эмес, билим берүүдөгү сапатты аныктаган стратегиялык фактор катары да каралат. Илимий адабияттарда мугалимдердин жумуштан канааттануу деңгээлин өлчөө үчүн арналган бир катар өлчөө куралдарын иштеп чыгуу аракеттери кездешет. Мисалы, Пере (2011) тарабынан иштелип чыккан жана Пере, Addimando жана Veronese (2017) тарабынан алты өлкөдө валидүүлүгү жана ишенимдүүлүгү камсыздалган Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS-9) шкаласы мугалимдердин ишке болгон канааттануусун баалоо максатында түзүлгөн. Бул шкала үч кичи өлчөмдөн (кесиптештер, окуучулар жана ата-энелер) жана тогуз пункттан турат. Шкала валидүүлүк жана ишенимдүүлүк жагынан жетиштүү психометрикалык сыпаттарга ээ. Бирок шкала негизинен социалдык мамилелер чөйрөсүнө басым жасагандыктан, жумуштан канааттануунун уюмдук түзүм, эмгек акы же өз алдынчалуулук сыяктуу башка компоненттерин камтыбайт. Но жана Au (2006) тарабынан иштелип чыккан Teaching Satisfaction Scale (TSS) болсо, мугалимдердин жалпы жумуштан канааттануусун өлчөө үчүн арналган кыска жана так беш пункттук шкала болуп саналат. Бул шкала мугалимдердин кесибине карата эмоционалдык жана когнитивдик баалоолорун камтып, ушул өзгөчөлүгү менен жумуштан канааттануунун негизинен эмоционалдык тарабын караган башка шкалалардан айырмаланат. Анын структуралык валидүүлүгү, ички ырааттуулугу жана тест-кайра тест ишенимдүүлүгү жогору табылган. Бирок бул шкала жумуштан канааттануунун ар түрдүү жактары тууралуу кенен маалымат берүүдө чектелүү болушу мүмкүн. Дагы бир катар өлчөө куралдарынын валидүүлүк жана ишенимдүүлүк жагынан негизделгендиги тууралуу маалыматтар табылган эмес. Ушул жагдайларды эске алуу менен, мугалимдердин жумуштан канааттануу деңгээлин ар тараптуу өлчөй алган, валидүүлүгү жана ишенимдүүлүгү жогору жаңы шкаланы иштеп чыгуу негизги максат катары коюлган.

Бул ыңгайда, изилдөөнүн максаты — мугалимдердин жумуштан канааттануу деңгээлин өлчөө үчүн илимий жактан негизделген, валидүүлүгү жана ишенимдүүлүгү камсыздалган жаңы шкаланы иштеп чыгуу болуп саналат. Алынуучу жыйынтыктардын, мугалимдердин мотивациясын жогорулатууга багытталган практикалык колдонмолорго, билим берүү саясатын өркүндөтүүгө жана илимий адабияттарга салым кошору күтүлөт.

Методология

Бул изилдөө — шкала түзүү изилдөөсү болуп эсептелет. Шкаланы иштеп чыгуу процессинде Netemeyer ж.б. (2003) сунуштары эске алынган. Алгач илимий адабияттарды кеңири изилдөөнүн негизинде мугалимдердин иш канааттануусун чагылдырган 28 пункттан турган баштапкы суроолор топтому түзүлгөн. Бул пункттардын мазмундук жарактуулугун баалоо максатында педагогика жана психология тармагында адистешкен 5 окутуучудан эксперттик пикирлер алынган. Эксперттер ар бир пункттун өлчөнүүчү түшүнүктү кайсы деңгээлде чагылдырганын 4 баллдык Лайкерт шкаласы боюнча баалап, мындан тышкары ар бир пунктка байланыштуу ачык-айкын пикирлерин билдиришкен. Алынган эксперттик пикирлердин негизинде мазмундук жарактуулук индекси (CVI) эсептелген жана CVI көрсөткүчү 0.80ден төмөн болгон 8 пункт шкаладан чыгарылган, кээ бир пункттар тил жана мазмун жагынан кайрадан иштелип чыккан. Мазмундук жарактуулук анализинен кийин 25 мугалим катышкан пилоттук изилдөө жүргүзүлгөн. Пилоттук маалыматтардын негизинде пункт анализдери жасалган жана пункт- жалпы баа корреляциясы 0.30дан төмөн болгон 5 берене алынып салынган. Натыйжада, шкала 15 беренеден турган соңку формасына келтирилген. Үчүнчү этапта маалымат чогултуу жүргүзүлүп, алынган маалыматтар колдонулуп, шкаланын психометрикалык өзгөчөлүктөрү эксплоративдик фактордук анализ (ЭФА) (Exploratory Factor Analysis (EFA)) менен изилденген. Акыры, ЭФАнын жыйынтыктарына таянып түзүлгөн өлчөө куралы менен кайра маалымат чогултулуп, конфирмативдик фактордук анализ (КФА) (Confirmatory Factor Analysis (CFA)) жүргүзүлүп, шкаланын валидүүлүгү текшерилген. Шкаланын ишенимдүүлүгү Кронбах альфа коэффициенттери жана пункт- жалпы баа корреляциясы менен тастыкталган.

Популяция жана фокус группа

Эксплоративдик фактордук анализ (ЭФА) этабы үчүн катышуучулардын санынын канчалык болушу керектигин аныктоо максатында тиешелүү адабият каралган. Mundfrom ж.б. (2005) фактордук анализ иштеринде үлгү көлөмү суроолордун санынын эң аз 7 эсеси болушу керектигин баса белгилепсе, Nunnally (1978) туруктуу натыйжалар алуу үчүн үлгү көлөмү суроолордун санынын 10 эсеси болушу керектигин билдирген. Comrey менен Lee (1992) болсо 300дөн 500гө чейинки катышуучулары бар үлгүнү жакшы деп мүнөздөгөн. Ошондон улам, изилдөөнүн ЭФА жана КФА этабында эң аз 300 катышуучу болушу керек деген жыйынтыкка келинген. Опентип, маалымат чогултуу процессинде ЭФА үчүн 417, ал эми КФА үчүн 320 катышуучудан маалымат жыйналган. Катышуучулардын демографиялык маалыматтары төмөндө таблицада берилген.

Таблица 1. Катышуучулардын демографиялык маалыматтары (N=320)

	Группа	Саны	%
Жыныс	Аял	298	93,1
	Эркек	22	6,9
Жаш курак	19-30 жаш	35	10,9
	31-40 жаш	102	31,9
	41-50 жаш	117	36,6
	50 жаш жана андан жогору	66	20,6
	Башталгыч класс	99	30,9
Тармак (Предмет)	Тарых	26	8,1
	Математика	22	6,9
	Химия	6	1,9
	Биология	22	6,9
	Информатика	9	2,8
	География	37	11,6
	Физика	7	2,2
	Музыка	4	1,3
	Кыргыз тили жана адабияты	32	10,0
	Орус тили жана адабияты	30	9,4
	Англис тили	21	6,6
	Дене-тарбия	5	1,6
	1-10 жыл	104	32,5
Педагогикалык стаж	11-20 жыл	107	33,4
	21-30 жыл	66	20,6
	31 жыл жана андан көп	43	13,4
	Шаар	86	26,9
Жашаган жери	Айыл	222	69,4
	Кыштак/Район борбору	12	3,8

Изилдөөгө жалпы 320 мугалим катышкан. Жыныстык курамда аял мугалимдер басымдуу болуп, жалпынын 93,1%ин (n=298) түзгөн, ал эми эркек мугалимдер 6,9% (n=22) болгон. Жаш курагы боюнча катышуучулардын эң көбү 41–50 жаштагы мугалимдер болуп (36,6%), андан кийин 31–40 жаш (31,9%), 50 жаштан жогорку (20,6%) жана 19–30 жаштагы мугалимдер (10,9%) келген. Окуткан сабактар боюнча башталгыч класс мугалимдери 30,9% менен биринчи орунда турат. Аларды география (11,6%), кыргыз тили жана адабияты (10,0%), орус тили жана адабияты (9,4%) жана тарых (8,1%) мугалимдери ээрчиген. Педагогикалык стаж боюнча эң чоң бөлүгү 11–20 жылдык тажрыйбасы бар мугалимдерден (33,4%) турат, булардан кийин 1–10 жылдык (32,5%), 21–30 жылдык (20,6%) жана 31 жылдан ашык стажы барлар (13,4%) катталган. Катышуучулардын жашаган жери боюнча көбү айыл жергесинен (69,4%) болушуп, шаарда жашагандар 26,9%, ал эми кыштак же район борборлорунда жашагандар 3,8% түзгөн.

Маалыматтарды топтоо жана анализдөө

Изилдөө алкагында маалыматтарды чогултуу үчүн колдонмо Google Формасы аркылуу ишке ашырылган. Форманын шилтемеси КР Педагогикалык кызматкерлердин квалификациясын жогорулатуу жана кайра даярдоо республикалык институтуна караштуу орто мектеп мугалимдерине жөнөтүлгөн. Жыйынтыгында 417 мектеп мугалиминен кайтарым жооп алынган. Топтолгон маалыматтардын негизинде эксплоративдик фактордук анализ (ЭФА) жүргүзүлгөн. Шкаланын фактордук талдоого ылайыктуулугу КМО көрсөткүчүнүн 0,60тан жогору болушу (Kaiser, 1974)

жана Bartlett тестинин натыйжаларынын статистикалык жактан маанилүү болушу (Bartlett, 1950) критерийлери эске алынган. Фактордук түзүлүш аныкталып жатканда өздүк маани графиги (Scree Plot) жана жалпы дисперсияны түшүндүрүү таблицасы каралган. Суроолордун фактордук жүктөмдөрүн талдоодо ар бир фактордо суроонун фактордук жүктөмү кеминде 0,30 болгону, суроолордун бир нече фактордогу жүктөмдөрү 0,30дон ашпаганы жана бир нече факторго жүктөлгөн суроолордун жүктөмдөрүнүн айырмасы 0,20дан кем болбогону критерийлери эске алынган.

Даярдалган моделдин конфирмативдик фактордук анализин (КФА) жүргүзүү үчүн да опол эле ыкма менен өзүнчө маалымат чогултулган. Жалпысы 320 маалыматтан турган топтом менен SPSS AMOS программасы колдонулуп, КФА ишке ашырылган. Модель менен маалыматтын шайкештиги бааланганда Brown (2015) тарабынан сунушталган Хи-квадрат / Эркиндик даражасы ($X^2/sd \leq 3$), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) жана RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) көрсөткүчтөрү эске алынган. RMSEA үчүн кабыл алынуучу чек ≤ 0.06 , SRMR үчүн ≤ 0.08 , ал эми CFI, GFI, NFI, AGFI, IFI көрсөткүчтөрү үчүн ≥ 0.90 чектери белгиленген. Шкаланын ишенимдүүлүгүнө кошумча далил катары Кронбах альфа менен пункттардын жалпы упайга болгон корреляциялык көрсөткүчтөрү эсептелген.

Табылгалар

Бул бөлүмдө “Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласын” иштеп чыгуунун жүрүшүндө жасалган иштер менен анализдердин жыйынтыктары катары менен берилген.

“Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласынын” конструктивдик жарактуулугуна байланыштуу табылгалар

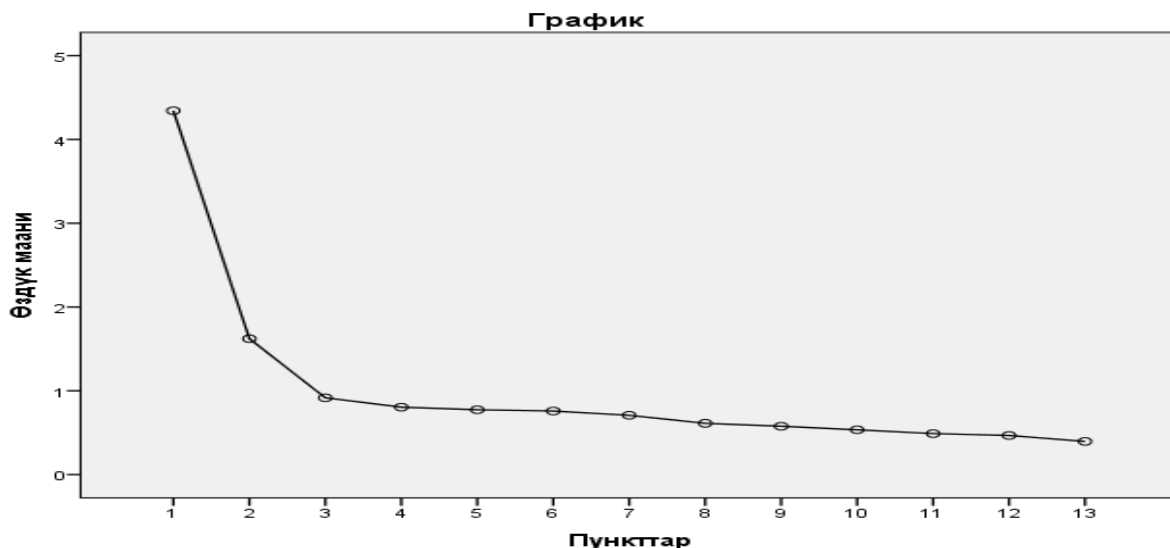
Эксплоративдик фактордук анализ (ЭФА)

Фактордук түзүлүш кандай болорун аныктоо максатында ЭФА жүргүзүлгөн. Фактордук анализде айрым шарттардын аткарылышы талап кылынат. Маалыматтардын фактордук анализге жарактуулугу Kaiser-Meyer-Olkin (КМО) көрсөткүчү жана Bartlettдин сферикалык тести аркылуу текшерилген. Маалыматтардын фактордук анализге ылайыктуу болушу үчүн КМО көрсөткүчү .60 дан жогору жана Bartlett тестинин χ^2 мааниси статистикалык жактан маанилүү болушу шарт (Büyükoztürk, 2022). Бул изилдөөнүн натыйжасында маалыматтардын КМО көрсөткүчү 0,878, Bartlett тестинин χ^2 мааниси 3338,842 ($p < .001$) болуп табылган. Бул жыйынтыктар маалыматтардын фактордук анализге ылайыктуу экенин жана упайлардын нормалдуулугун көрсөткөн. ЭФАнын жыйынтыгында эки фактордук түзүлүш аныкталган. Алынган эки фактордун жалпы түшүндүргөн дисперсиясы 45,88% түзгөн. Жалпы дисперсияга тиешелүү маалыматтар төмөнкү таблицада көрсөтүлгөн.

Таблица 2. Жалпы алынган дисперсия

Пункт	Өздүк маанилер		
	Жалпы	Дисперсиянын коэф.	Кумулятивдик коэф.
1.	4,343	33,404	33,404
2.	1,622	12,474	45,879
3.	,916	7,048	52,927
4.	,804	6,188	59,115
5.	,773	5,950	65,065
6.	,759	5,839	70,903
7.	,707	5,440	76,343
8.	,612	4,708	81,052
9.	,577	4,439	85,491
10.	,534	4,110	89,600
11.	,489	3,765	93,365
12.	,467	3,591	96,955
13.	,396	3,045	100
Жалпы дисперсия			%45,88
Kaiser-Meyer-Olkin (КМО)			0,878
Barlett сферикалык тести			Хи-квадрат
			р
			3338,842
			0,0001

Жүргүзүлгөн ЭФАда фактордук жүктөмдүн кабыл алынуучу чегин .30 деп белгиленген. Пункттардын жүктөмү жана фактордук жүктөмдүн кабыл алуу чегине жооп бериш-бербешин каралганда, 2 пункттун (3- жана 15-пункттар) эки фактордо тең бирдей жүк алгандыгы байкалган. Белгиленген пункттарды кошностон кайрадан анализ жүргүзүлгөндө, 2 фактордук түзүлүшкө ээ 13 пункттуу шкала алынган. Натыйжада, Herzbergдин эки фактордук теориясы менен Skaalvik & Skaalvik (2011) изилдөөсүнүн жыйынтыктары менен шайкеш келген натыйжага жетишилген.



Сүрөт 1. Өздүк маани графиги (Scree Plot)

1-сүрөттү талдоо негизинде шкаланын эки факторлуу түзүлүшкө ээ экендиги байкалат. Өздүк маанилердин графикалык бөлүштүрүлүшүн көрсөтүүчү Scree Plot графигинде эң кескин бурулуш экинчи фактордон кийин болгондугу байкалган.

Таблица 3. Алынган факторлор жана аларга тиешелүү болгон пункттардын фактордук жүктөмдөрү

Пункттар	1-фактор	2-фактор
MJK_1	,790	
MJK_4	,775	
MJK_5	,737	
MJK_6	,664	
MJK_2	,571	
MJK_7	,428	
MJK_12		,760
MJK_11		,714
MJK_8		,681
MJK_9		,658
MJK_13		,634
MJK_10		,401
MJK_14		,369

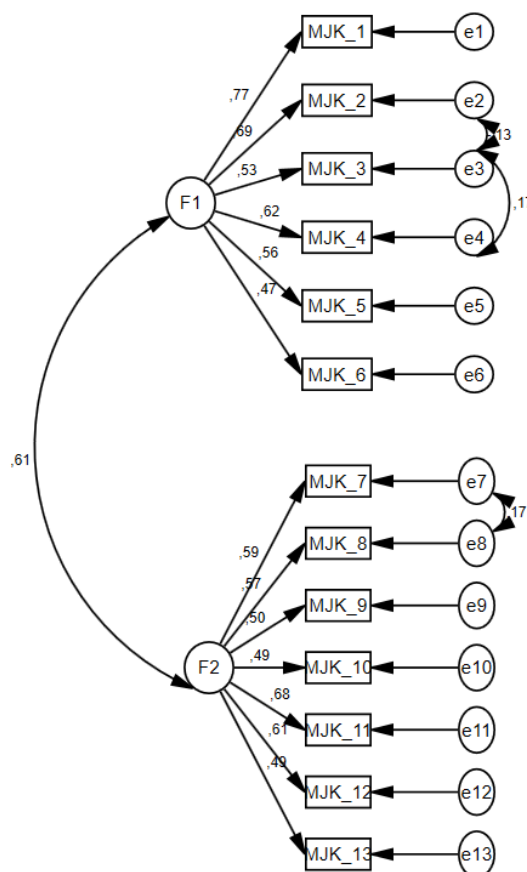
*Түшүндүрмө: MJK – мугалимдердин жумуштан канааттануусу сөзүнүн кыскартылышы (МЖК), SPSS программасында пункттардын аталыштары латын тамгалары менен берилген.

Жогорудагы таблицада ЭФА жыйынтыгында аныкталган эки факторго кирген пункттар жана алардын фактордук жүктөмдөрү берилген. Таблицаны талдоонун негизинде, 1-фактордогу жүктөмдөрдүн мааниси 0.428 менен 0.790 аралыгында өзгөрөрү, ал эми 2-фактордогу жүктөмдөрдүн мааниси 0.369 менен 0.760 аралыгында экендиги көрүнөт.

“Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласы” үчүн жасалган Конфирмативдик фактордук анализинин (КФА) жыйынтыктары

Конфирмативдик фактордук анализ (КФА) 320 маалымат негизинде жүргүзүлгөн. КФА аркылуу модель менен маалыматтын шайкештигин баалоо максатында эң көп колдонулган статистикалык көрсөткүчтөр — Хи-квадрат (χ^2), χ^2/sd , RMSEA, RMR, GFI жана AGFI —

эсептелген. Эсептелген χ^2/sd катышынын 5тен төмөн болушу, GFI жана AGFI көрсөткүчтөрүнүн 0.90дан жогору чыгышы, RMR жана RMSEA маанилеринин 0.05тен төмөн болушу — булар модель менен маалыматтын жогорку деңгээлдеги шайкештигин билдирет. Мындан тышкары, GFIнин 0.85тен, AGFIнин 0.80ден чоң болушу, RMR жана RMSEA маанилеринин 0.10дан төмөн болушу — модель менен маалыматтын шайкештигинин минималдуу кабыл алынуучу чектери катары эсептелет (Duan & Gelbal, 2008).



Сүрөт 2. Конфирмативдик фактордук анализинин (КФА) диаграммасы

“Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласы” үчүн жасалган Конфирмативдик фактордук анализинин (КФА) жыйынтыктарынын шайкештигине байланыштуу жыйынтыктар төмөнкү таблицада берилген.

Таблица 4. Модель-маалымат шайкештигине карата тест натыйжалары (Goodness-of-Fit Indices)

Хи-квадрат	DF	p	GFI	CFI	NFI	AGFI	IFI	SRMR	RMSEA
216,775	78	,000	,962	,936	,921	,940	,937	.03	,06

Жогоруда келтирилген таблицаны талдоодо, көңүл буруучу эң биринчи көрсөткүч — p мааниси болуп саналат. Бул маани күтүлгөн ковариация матрицасы менен байкалган ковариация матрицасынын ортосундагы айырмачылыктын (Chi-Square; χ^2 мааниси) статистикалык жактан маанилүүлүгүн көрсөтөт. 3-таблицадан көрүнүп тургандай, p мааниси .000 деңгээлде маанилүү, башкача айтканда статистикалык жактан ишенимдүү деп табылган. Кароо үчүн экинчи маанилүү индекс — бул Хи-квадрат (χ^2) көрсөткүчү. Бирок, χ^2 өз алдынча чечмеленүүчү көрсөткүч эмес. Бул маанини эркиндик даражасына (df) бөлүү аркылуу алынган χ^2/df катышы модели менен алынган маалыматтын шайкештигин баалоого мүмкүндүк берет. Бул изилдөөдө $\chi^2/df = 216,775 / 78 = 2,78$ деп эсептелген. Илимий адабияттарга ылайык, χ^2/df катышынын 3төн төмөн болушу жогорку деңгээлдеги шайкештикти, ал эми 5тен төмөн болушу орточо деңгээлдеги шайкештикти билдирет. Бул негизде жүргүзүлгөн анализдин жыйынтыгынын $\chi^2/df = 2,78$ болушу — моделдин маалыматтар менен жогорку деңгээлде шайкеш келгендигин тастыктайт.

Таблицаны талдоодо RMSEA көрсөткүчү 0.06 деңгээлинде экени көрүнүп турат. Адабияттарга ылайык, RMSEA маанисинин 0.05тен төмөн болушу эң жогорку деңгээлдеги шайкештикти, 0.08ден төмөн болушу жакшы шайкештикти, ал эми 0.10дон төмөн болушу алсыз шайкештикти көрсөтөт. Бул негизде алынган RMSEA көрсөткүчү жакшы деңгээлдеги модель-маалымат шайкештигин билдирет.

Мындан тышкары, таблицада $GFI = 0.962$ жана $AGFI = 0.940$ экени көрүнүп турат. GFI жана $AGFI$ көрсөткүчтөрүнүн 0.95тен жогору болушу эң жогорку, 0.90дан жогору болушу жакшы шайкештикти билдирет. Бул жыйынтыктар негизинде, GFI жана $AGFI$ көрсөткүчтөрү да жакшы деңгээлдеги модель-маалымат шайкештигин көрсөткөн.

Ошондой эле таблицада $Standardized\ RMR\ (SRMR)$ көрсөткүчү 0.03 экени көрүнүүдө. $SRMR$ көрсөткүчүнүн 0.05тен төмөн болушу эң жогорку, 0.08ден төмөн болушу жакшы, 0.10дон төмөн болушу начар шайкештикти билдирет. Бул негизде, алынган $SRMR$ мааниси модельдин маалымат менен эң жогорку деңгээлде шайкеш келгендигин көрсөтөт.

Таблицада дагы $NFI = 0.921$, ал эми $CFI = 0.936$ экени байкалууда. NFI жана CFI көрсөткүчтөрүнүн 0.95тен жогору болушу мükөммөл, 0.90дан жогору болушу жакшы шайкештикти билдирет. Бул көрсөткүчтөр боюнча NFI жана CFI да жалпы алганда жакшы деңгээлдеги шайкештикти көрсөтүп турат.

Жогорудагы бардык модель-маалымат шайкештигинин көрсөткүчтөрүн эске алуу менен, курулган моделдин маалыматтар менен жакшы шайкеш келгендигин, жана шкаланын (конструктивдик) ишенимдүүлүккө ээ экендигин жыйынтык катары айтууга болот (Duyan & Gelbal, 2008).

“Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласынын” ишенимдүүлүк деңгээлине байланыштуу табыгалар

Ички ырааттуулук анализи

Шкаланын ишенимдүүлүгүн (reliability) аныктоо максатында, шкаланы түзгөн пункттардын ички ырааттуулугун (ичтен туруктуулугун) көрсөткөн Cronbach Alpha коэффициенттери эсептелген. Жыйынтыгында шкаланын жалпы ички ырааттуулук коэффициенттери 0.82, ал эми факторлордун ичинде биринчи фактор үчүн 0.77, экинчи фактор үчүн 0.76 деңгээлинде экени аныкталган. Бул көрсөткүчтөр, көптөгөн изилдөөчүлөр жана адистер тарабынан "жакшы" деңгээлдеги ишенимдүүлүк коэффициенттери катары бааланат (Field, 2005).

Пункт-топтом корреляциясы (Item-Total Correlation)

Шкала пункттарынын жалпы упай менен байланыш күчүн жана айырмалоочу жөндөмүн аныктоо максатында пункт анализи жүргүзүлгөн. Büyükoztürk (2022) белгилегендей, пункт-топтом корреляциясы — бул шкаладагы ар бир пункттан алынган упайлар менен жалпы упайдын ортосундагы байланышты түшүндүрөт. Башкача айтканда, ал ар бир пункт шкаланын негизги конструкциясын же белгилүү бир жүрүм-турумду канчалык деңгээлде чагылдырып жатканын көрсөтөт. Бул контекстте, пункт-топтом корреляциясынын оң жана жогору болушу талап кылынат. Корреляция мааниси .30 же андан жогору болгон пункттар, өлчөө куралынын мазмунун жана конструкциясын жетиштүү деңгээлде чагылдырып жатат деп эсептелет. Изилдөөнүн жыйынтыгында бардык пункттардын корреляция коэффициенттери кабыл алынган чекке жооп берип, шкаланын ишенимдүүлүгүн жана өзөк конструкцияны чагылдыруу жөндөмүн тастыктаган.

Таблица 5. “Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласынын” ички канааттануу суб-шкаласы (1-фактор) үчүн пункт-топтом корреляциясы тестинин жыйынтыктары

Пункттар	Пункт-топтом корреляциясы
1. Жумушумду сүйүү менен жасайм	,659
2. Жумушум өзүмдү баалуу сезүүгө жардам берет	,534
3. Жумушум маңыздуу, маанилүү деп ойлойм	,471
4. Жумушум өзүмдү өнүктүрүүгө болгон каалоомду арттырып турат	,571
5. Жумушумдан ырахат алам	,489
6. Жумушум мени көп учурда тажата*	,395

5-таблицадан көрүнүп тургандай, анализдин натыйжасында, шкаладагы пункттардан алынган упайлар менен тиешелүү суб-шкаланын жалпы упайынын ортосундагы байланыш оң багытта болуп, корреляция маанилери .30дон жогору экени аныкталган. Бул жыйынтык шкаладагы пункттардын жетиштүү деңгээлде өкүлчүлүк жөндөмүнө ээ экенин көрсөтөт.

Таблица 6. “Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласынын” Тышкы канааттануу суб-шкаласы (2-фактор) үчүн пункт-топтом корреляциясы тестинин жыйынтыктары

Пункттар	Пункт-топтом корреляциясы
1. Жетекчилеримден алган колдоо жетиштүү	,516
2. Мекемем берген мүмкүнчүлүктөр канааттандырат	,517
3. Иш жүгүм тең салмактуу жана аткара алгыдай деңгээлде	,418
4. Алган айлыгым кылган эмгегиме арзыйт	,434
5. Жетишкендиктериме көңүл бурулуп жатканын сезем	,592
6. Коом жумушума татыктуу баасын берип келет	,519
7. Мектепте мугалим менен окуучулардын мамилеси жакшы деңгээлде	,392

6-таблицадан да көрүнүп тургандай, анализдин натыйжасында, шкаладагы пункттардан алынган упайлар менен тиешелүү суб-шкаланын жалпы упайынын ортосундагы байланыш оң багытта болуп, корреляция маанилери .30дон жогору экени аныкталган. Бул жыйынтык шкаладагы пункттардын жетиштүү деңгээлде өкүлчүлүк жөндөмүнө ээ экенин көрсөтөт.

Жыйынтык жана талкуу

Бул изилдөөдө мугалимдердин жумушунан канааттануу деңгээлин өлчөө максатында кыргыз тилинде иштелип чыккан ишенимдүү жана валидүү өлчөө куралы сунушталат. Мугалимдин жумушунан канааттануусу — жекече бакубаттуулуктун же жыргалчылыгынын көрсөткүчү болуу менен гана чектелбестен, билим берүүнүн сапаты, окуучунун жетишкендиги жана мектептин климаты сыяктуу негизги тармактарга түздөн-түз таасир этүүчү стратегиялык фактор болуп саналат. Бул жагынан алып караганда, мугалимдин ишке канааттануусун көп өлчөмдүү түрдө баалай алган шкааларды иштеп чыгуу өзгөчө мааниге ээ.

Иштелип чыккан бул шкала мугалимдердин ички канааттанууларын (кесиптик маани, мотивация, жекече ыраазычылык) жана тышкы канааттанууларын (институционалдык колдоо, материалдык шарттар, коомдук баалоо) камтыган эки факторлуу түзүлүшкө ээ. Бул жагдай мугалимдердин эмгек турмушуна болгон кабылдоолорун толук жана комплекстүү чагылдырууга мүмкүнчүлүк берет. Жумуштан канааттануунун эмоционалдык, структуралык жана чөйрөлүк аспектерин бирдиктүү түрдө карап чыгып, бир жагынан терең талдоо жүргүзүүгө мүмкүндүк берет, экинчи жагынан — жергиликтүү контексттин маданий жана тилдик өзгөчөлүктөрүн чагылдырган биринчи оригиналдуу курал болуу өзгөчөлүгүнө ээ.

Изилдөө жыйынтыктары ишке болгон канааттануу эки негизги компонентке — ички канааттануу жана тышкы канааттанууга — негизделип түзүлгөнүн көрсөтгү. Бул жыйынтык Herzberg, Mausner жана Snyderman (1959) тарабынан сунушталган эки факторлуу теориянын алкагында дал келүүчү натыйжа катары каралат. Ушуга окшош түрдө, Spector (1997) тарабынан иштелип чыккан Job Satisfaction Survey (JSS) шкаласы да иш канааттануусунун ички жана тышкы аспектерин айырмалап көрсөтөт. Илимий адабияттарда мугалимдердин жумуштан канааттануу деңгээлин өлчөө үчүн арналган бир катар өлчөө куралдарын иштеп чыгуу аракеттери кездешет. Pere (2011) тарабынан иштелип чыккан жана Pere, Addimando жана Veronese (2017) тарабынан алты өлкөдө валидүүлүгү жана ишенимдүүлүгү камсыздалган Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS-

9) шкаласы мугалимдердин ишке болгон канааттануусун баалоо максатында түзүлгөн. Бул шкала үч кичи өлчөмдөн (кесиптештер, окуучулар жана ата-энелер) жана тогуз пункттан турат. Шкала валиддүүлүк жана ишенимдүүлүк жагынан жетиштүү психометрикалык сыпаттарга ээ. Бирок шкала негизинен социалдык мамилелер чөйрөсүнө басым жасагандыктан, жумуштан канааттануунун уюмдук түзүм, эмгек акы же өз алдынчалуулук сыяктуу башка компоненттерин камтыбайт. Но жана Au (2006) тарабынан иштелип чыккан Teaching Satisfaction Scale (TSS) болсо, мугалимдердин жалпы жумуштан канааттануусун өлчөө үчүн арналган кыска жана так беш пункттук шкала болуп саналат. Бул шкала мугалимдердин кесибине карата эмоционалдык жана когнитивдик баалоолорун камтып, ушул өзгөчөлүгү менен жумуштан канааттануунун негизинен эмоционалдык тарабын караган башка шкалалардан айырмаланат. Анын структуралык валиддүүлүгү, ички ырааттуулугу жана тест-кайра тест ишенимдүүлүгү жогору табылган. Бирок бул шкала жумуштан канааттануунун ар түрдүү жактары тууралуу кенен маалымат берүүдө чектелүү болушу мүмкүн. Дагы бир катар өлчөө куралдарынын валиддүүлүк жана ишенимдүүлүк жагынан негизделгендиги тууралуу маалыматтар табылган эмес. Иштелип чыккан бул шкала, маданий контекстти эске алуу менен кыргыз мугалимдеринин кабылдоолорун чагылдырууга багытталып, жергиликтүү тилге, терминологияга жана мугалимдик кесиптин өзүнө таандык өзгөчөлүктөрүнө ылайык түзүлгөн. Ушул өзгөчөлүгү менен, эл аралык шкалалардын түз котормосуна негизделген өлчөө куралдардан айырмаланып, контексттик жактан жогорку деңгээлдеги жарактуулукка ээ болгон оригиналдуу өлчөө куралы болуп саналат. Мындан тышкары, шкаланын эки факторлуу түзүмү мугалимдердин иш канааттануусун сырткы факторлор менен гана чектебестен (мисалы, материалдык шарттар же башкаруучулук колдоо), ички факторлорду да – кесиптик мааниге ээ болуу сезими жана өзүн эффективдүү сезүү сыяктуу аспектилерди – камтый тургандыгын көрсөтөт. Бул болсо мугалимдердин мотивациясын жогорулатууга багытталган аракеттерде көп өлчөмдүү мамиленин зарылдыгын баса белгилейт.

Бул изилдөөнүн айрым чектөөлөрү бар. Биринчиден, шкала жалгыз гана орто мектеп баскычында эмгектенген мугалимдердин негизинде иштелип чыгып, текшерүүдөн өткөрүлгөн. Ар түрдүү билим берүү баскычтарында (мисалы, жогорку окуу жайы) иштеген мугалимдердин иш канааттануусуна болгон түшүнүгү ар башка болушу мүмкүн; ошондуктан шкаланын бул топторго карата жарактуулугу кошумча изилдөөлөр менен тастыкталышы керек. Экинчиден, маданий баалуулуктардын, билим берүү системасына болгон күтүүлөрдүн жана коомдук нормалардын иш канааттануусуна тийгизген таасири эске алынганда, шкаланы башка маданий контексттерде колдонуу үчүн алгач маданий жарактуулукка байланыштуу анализдер жүргүзүлүшү зарыл.

Иштелип чыккан бул шкала, Кыргызстандагы билим берүү жетекчилери жана саясий чечим кабыл алуучулар үчүн мугалимдердин иш канааттануу деңгээлдерин системалуу түрдө байкап турууга мүмкүнчүлүк берген курал катары колдонулушу мүмкүн. Айрыкча мугалим мотивациясы төмөн болгон аймактарды аныктоодо, жетекчилердин иш канааттануусуна багытталган аракети канчалык натыйжалуу болгонун баалоодо, мугалимдерди даярдоодо экологиялык жана социалдык шарттарды эске алуу зарыл болгон учурларда, ошондой эле мектеп климатына байланыштуу изилдөөлөрдө бул шкаладан пайдалануу максатка ылайыктуу. Мындан тышкары, мугалимдерди даярдоо программаларында иш канааттануусуна таасир эткен факторлорду талдоодо бул шкала аркылуу алынган жыйынтыктар программалык мазмунду жана окуу стратегияларын кайра карап чыгууга өбөлгө түзүшү мүмкүн. Министрлик деңгээлинде болсо, мугалимдердин кесиптик канааттануусун негиз кылган карьералык өнүгүү системаларын түзүүдө (мисалы, стимул берүү моделдери, кызматтык кайра даярдоо пландары) бул шкаланын жыйынтыктарын колдонуу практикалык пайдалуу натыйжаларды берери күтүлөт.

Этикалык библиография

“Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласы: Валиддүүлүк жана ишенимдүүлүк деңгээлин аныктоо” аттуу изилдөөнүн жазылуу процессинде илимий эрежелер, этика жана шилтеме берүү эрежелери сакталган. Топтолгон маалыматтар боюнча эч кандай бурмалоо жасалган эмес жана бул изилдөө башка академиялык басылмаларга жөнөтүлгөн эмес. Этика боюнча комиссиянын уруксаты Кыргыз-Түрк “Манас” университетинин Илимий изилдөө жана жарыялоо этикалык комиссиясынын 02.12.2024 күнкү №2024_02 отурумунда берилген.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “*Teacher Job Satisfaction Scale: Validity and Reliability Study*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. In addition, permission was obtained from the Kyrgyz-Turkish Manas University Scientific Research And Publication Ethics Board (Date: 02/12/2024 and Decision no: 2024/02) to conduct the research

Изилдөөчүлөрдүн салымы

Изилдөөчүлөрдүн кошкон салымдары тең болуп эсептелет.

Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

Конфликт боюнча

Изилдөөдө эч кандай конфликт потенциалы жок.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Эскертүү

Арген Жумгалбековдун PhD доктордук диссертациясынын алкагында даярдалган.

Note

It was prepared within the framework of Argen Zhumgalbekov's doctoral thesis.

Колдонулган адабияттар

- Amati, M., Tomasetti, M., Ciuccarelli, M., Mariotti, L., Tarquini, L. M., Bracci, M., . . . Santarelli, L. (2010). Relationship of job satisfaction psychological distress and stress related biological parameters among healthy nurses: A longitudinal study. *Journal of Occupational Health*, 52, 31-38
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanlarda iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Avcı, A., Çavuşoğlu, E., Moran, M., Gün, M. (2022). COVID-19 Tanısı Alan Hastaya Bakım Veren Hemşirelerde Merhamet Yorgunluğu ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 43-52.
- Aydoğmuş, C. (2011). “Kişilik Özellikleri ile İş Tatmini İlişkisi Üzerinde Psikolojik Güçlendirme ve Dönüşümcü Liderlik Algısının Etkileri”, (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Banerjee, P. A., & Lamb, S. (2016). A systematic review of factor linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3(1), Article 1178441.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3, 77–85.
- Başaran, M., ve Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 949-963.
- Blömeke, S., Houang, R., Hsieh, F. J., & Wang, T. Y. (2017). Effects of job motives, teacher knowledge and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan and the United States. In G. K. LeTendre & M. Akiba (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 374–387). London: Routledge.
- Blum, N., Naylor, J. (1968). *Industrial psychology theoretical and social foundation*. Hopper and Row, New York.
- Boudreaux, E., Mandry, C., & Brantley, P. J. (1997). Stress, job satisfaction, coping, and psychological distress among emergency medical technicians. *Prehospital and Disaster Medicine*, 12(4), 9-16.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford
- Büyükoztürk, Ş. (2022). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Drakopoulos, S. A., & Grimani, K. (2013). Injury-related absenteeism and job satisfaction: Insight from Greek and UK data. *International Journal of Human Resource Management*, 24(18), 3496-3511.
- Duyan, V., & Gelbal, S. (2008). Barnett çocuk sevme ölçeği'ni türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.

- Eğnli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumı: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23(3), 355-362.
- Faragher, E. B., Cass, M., & Cooper, C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: A meta-analysis. Occupational and Environmental Medicine, 62, 105-112.
- Field, A. P. (2005). Is the meta-analysis of correlation coefficients accurate when population correlations vary? Psychological methods, 10(4), 444.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10(23), 157-172.
- George, D., & Mallery, P. (2019). IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference. Routledge.
- Gill, F. (1999). The meaning of work: Lessons from sociology, psychology and political theory, Journal of Socio-Economics, (28)6, 725-743.
- Gümüş, H. (2006). Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hanebuth, D. (2008). Background of absenteeism. In K. Heinritz (Ed.), Psychology in organizations – Issues from an applied area (pp. 115-134). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Ho, C. L., & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. Educational and Psychological Measurement, 66(1), 172-185.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. Psychometrika, 39(1), 31-36.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. Journal of Educational Psychology, 105(3), 805.
- Locke, E. (1968). American institutes for research. Handbook of Industrial and Organisational Psychology, University of Maryland.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. The Journal of Educational Research, 93(1), 39-47.
- Mafini, C., & Poore, D. R. (2013). The relationship between employee satisfaction and organizational performance: Evidence from a South African government department. SA Journal of Industrial Psychology, 39(1), 49-58.
- Moen, P., Kelly, E. L., & Lam, J. (2013). Healthy work revisited: Does reducing time strain promote women's and men's wellbeing? Journal of Occupational Health Psychology, 18(2), 157-172.
- Mount, M., Ilies, R., & Johnson, E. (2006). Relationship of personality traits and counterproductive work behaviors: The mediating effects of job satisfaction. Personnel Psychology, 59, 591-622.
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G. & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. International Journal of Testing, 5(2), 159-168.
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O. & Sharma, S. (2003). Scaling procedures: Issues and applications. Sage.
- Newsham, G., Jay Brand, C. D., Veitch, J., Aries, M., & Charles, K. (2009). Linking indoor environment conditions to job satisfaction: A field study. Building Research and Information, 37(2), 129-147.
- Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory. McGraw Hill.
- Pelit, E. & Öztürk, Y. (2010). Otel işletmeleri işgörenlerinin iş doyum düzeyleri: Sayfiye ve şehir otel işletmeleri işgörenleri üzerinde bir araştırma. İşletme Araştırmaları Dergisi, 2(1), 43-72.
- Pepe, A. (2011). Measuring teacher job satisfaction: A quantitative empirical tool. 8th International Conference of European Research Network About Parents in Education, Milano, Italy.
- Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries. Europe's Journal of Psychology, 13(3), 396-416.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 27(6), 1029-1038.
- Swaminathan, S., & Jawahar, P. D. (2013). Job satisfaction as a predictor of organizational citizenship behavior: An empirical study. Global Journal of Business Research, 7(1), 71-80.
- Tschopp, C., Grote, G., & Gerber, M. (2014). How career orientation shapes the job satisfaction-turnover intention link. Journal of Organizational Behavior, 35(2), 151-171.
- Yılmaz K. & Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 385-402.

EXTENDED ABSTRACT

Teacher job satisfaction is widely recognized as a key factor that influences both individual well-being and the overall quality and efficiency of educational systems. Teachers with high job satisfaction are known to exhibit greater professional commitment, maintain more positive relationships with students, perform more effectively in classroom management, and contribute positively to the school climate. Conversely, low levels of job satisfaction are often associated with burnout, absenteeism, stress-related health problems, and intentions to leave the profession. Given these wide-ranging impacts, the development of robust, culturally appropriate, and psychometrically sound measurement tools is essential for both research and practice in education. Although various instruments have been developed globally to

measure teacher job satisfaction—such as the Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS-9) and the Teaching Satisfaction Scale (TSS)—many of these tools are either limited in scope or fail to capture the multidimensional nature of job satisfaction in educational contexts. For example, TJSS-9 mainly emphasizes interpersonal relationships (e.g., with students, colleagues, and parents), whereas TSS provides a general assessment of satisfaction but does not allow for detailed exploration of specific contributing factors such as institutional support or personal meaning derived from teaching. To address this gap, the present study aimed to develop a new Teacher Job Satisfaction Scale in Kyrgyz language that would reflect both the internal and external dimensions of job satisfaction among teachers working in Kyrgyzstan. The internal dimension includes aspects such as enjoyment of teaching, sense of meaning, and personal growth, while the external dimension covers support from school administration, salary adequacy, societal recognition, and the balance of workload. The scale development process followed established procedures as outlined by Netemeyer et al. (2003), beginning with a comprehensive literature review to define the construct and its dimensions. An initial pool of 15 items was created in Kyrgyz, based on theoretical and empirical findings in the literature. These items were then evaluated by five experts, including specialists in language, psychology, and educational measurement. Following revisions for clarity and relevance, a pilot form was administered to 417 teachers in various public schools. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted on the pilot data to examine the factor structure of the scale. The results indicated a two-factor solution, with internal and external satisfaction as distinct but related constructs. Two items were removed due to cross-loadings, resulting in a final scale consisting of 13 items. The total variance explained by the two-factor structure was adequate, and factor loadings met the accepted thresholds. Subsequently, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted on an independent sample of 320 teachers to validate the proposed factor structure. Goodness-of-fit indices (such as RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, and NFI) indicated that the model fit the data well, supporting the structural validity of the scale. Furthermore, internal consistency reliability, as assessed by Cronbach's alpha, was found to be high for the overall scale as well as for each subdimension, demonstrating the scale's reliability. Item-total correlations also confirmed that each item significantly contributed to the overall measurement of teacher job satisfaction. What sets this scale apart from previous tools is not only its multidimensional structure but also its linguistic and cultural specificity. To date, there has been no standardized job satisfaction scale for teachers in Kyrgyz. This new scale fills an important gap by offering an instrument that is both linguistically appropriate and contextually relevant for the Kyrgyz education system. It allows researchers, policymakers, and school administrators to obtain more accurate and meaningful insights into the professional experiences of teachers in the region. In practical terms, this scale can serve multiple functions. First, it can be used in large-scale educational surveys to monitor teacher satisfaction and identify areas in need of improvement. Second, it can inform policy decisions related to teacher support programs, working conditions, and professional development opportunities. Third, it offers a valuable diagnostic tool for school leaders who wish to enhance institutional climate and teacher retention. Beyond its practical utility, this research also contributes to the academic literature by advancing understanding of how teacher job satisfaction can be conceptualized and measured in non-Western, post-Soviet contexts. It highlights the importance of developing localized assessment tools that go beyond the mere translation of existing instruments and instead reflect the unique educational and cultural environments in which teachers work. In conclusion, the Kyrgyz-language Teacher Job Satisfaction Scale developed in this study is a psychometrically robust and contextually appropriate instrument that can significantly enhance both research and practice in the field of teacher well-being. Its multidimensional approach captures the complexity of job satisfaction and provides a solid foundation for future studies and policy interventions aimed at improving teacher experiences and, by extension, the quality of education in Kyrgyzstan and similar settings.

Тиркемелер

Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласы

		Таптакыр кошулбайм	Кошулбайм	Так айта албайм	Кошулам	Толугу менен кошулам
1-фактор. Ички канааттануу						
1	Жумушумду сүйүү менен жасайм	1	2	3	4	5
2	Жумушум өзүмдү баалуу сезүүгө жардам берет	1	2	3	4	5
3	Жумушум маңыздуу, маанилүү деп ойлойм	1	2	3	4	5
4	Жумушум өзүмдү өнүктүрүүгө болгон каалоомду арттырып турат	1	2	3	4	5
5	Жумушумдан ырахат алам	1	2	3	4	5
6	Жумушум мени көп учурда таятат*	1	2	3	4	5
2-фактор. Тышкы канааттануу						
7	Жетекчилеримден алган колдоо жетиштүү	1	2	3	4	5
8	Мекемем берген мүмкүнчүлүктөр канааттандырат	1	2	3	4	5
9	Иш жүгүм тең салмактуу жана аткара алгыдай деңгээлде	1	2	3	4	5
10	Алган айлыгым кылган эмгегиме арзыйт	1	2	3	4	5
11	Жетишкендиктериме көңүл бурулуп жатканын сезем	1	2	3	4	5
12	Коом жумушума татыктуу баасын берип келет	1	2	3	4	5
13	Мектепте мугалим менен окуучулардын мамилеси жакшы деңгээлде	1	2	3	4	5

Билдирүү:

“Мугалимдердин жумуштан канааттануусу шкаласы” жалпы 13 пункттан турат. Ал эки суб-шкалага бөлүнөт: 1) Ички канааттануу, 2) Тышкы канааттануу. Пункттардын 1и тескери (жылдыз* менен белгиленген), калгандары түз кодолот. Шкала 5 баллдык Лайкерт түрүндө түзүлгөн. Шкала боюнча алынуучу максималдуу упай 65 балл болуп саналат. Натыйжалар жалпы упай же суб-шкала упайлары боюнча эсептелет. Шкала боюнча алынган жогорку упай жумуштан канааттануунун жогорку деңгээлин, төмөн упай болсо төмөн деңгээлин билдирет.

İdeal Sınıf Öğretmeni: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma

Ogün BİLGE¹, İlhami SARIÇAM² ve Adem BEYHAN³

Öz

Günümüz ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmek, her ülkenin eğitim sisteminin temel hedeflerinden biridir. Eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşması büyük ölçüde öğretmen niteliklerine bağlıdır. Eğitimde yapılacak her türlü değişiklik ve yenilik, doğrudan öğretmenlerin uygulamalarıyla hayata geçirilir ve başarı, öğretmenlerin yeterlilikleriyle şekillenir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kendi bakış açılarıyla ideal bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirlemektir. Bu çalışma temel nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili merkez ilçelerindeki kamu ilkokullarında görev yapan 34 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenleri, ideal bir sınıf öğretmenin öğrenciyi ve mesleğini seven, iletişim becerileri yüksek, empatik, sabırlı, yeniliklere açık ve öğrenmeye istekli, kendini geliştiren, saygılı, Türkçeyi düzgün konuşan, öğrencisini ve ailesini iyi tanıyan, yaş ve gelişim özelliklerine uygun öğretim yapabilen, sınıf hâkimiyeti güçlü, farklı zeka türlerine hitap edebilen ve olumluyu pekiştiren bir öğretmen olmasını beklemektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, İdeal Sınıf Öğretmeni, İdeal Öğretmen, İyi Öğretmen, Temel Nitel Araştırma

The Ideal Primary School Teacher: A Qualitative Study Based on Teachers' Perspectives

Abstract

Raising individuals who fit today's needs is one of the basic goals of every country's education system. Achieving their goals depends to a large extent on the qualifications of teachers. Any changes and innovations to be made in education are directly implemented through the practices of teachers and success is shaped by the qualifications of teachers. In this context, the aim of the research is to determine the characteristics that an ideal classroom teacher should have from the perspectives of classroom teachers. This study was conducted using the basic qualitative research method. The study group of the research consists of 34 classroom teachers working in public primary schools in the central districts of Ankara. Maximum variation sampling, which is a purposive sampling method, was used in determining the study group. In this study, interview method was used as the data collection method and semi-structured interview form was used as the data collection tool. The data obtained in the research was analyzed using content analysis, which is a qualitative data analysis method. When the results of the research are evaluated in general, classroom teachers expect an ideal classroom teacher to be a teacher who loves students and his/her profession, has high communication skills, empathic, patient, open to innovations and willing to learn, self-developing, respectful, speaks Turkish properly, knows his/her students and their families well, can teach in accordance with age and developmental characteristics, has strong classroom dominance, can appeal to different types of intelligence and reinforce the positive. Suggestions have been made to researchers and practitioners in line with the research findings.

Keywords: Classroom Teacher, Ideal Classroom Teacher, Ideal Teacher, Good Teacher, Basic Qualitative Research

Atıf İçin / Please Cite As:

Bilge, O., Sarıçam, İ. ve Beyhan, A. (2025). İdeal sınıf öğretmeni: Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 163-181. doi:10.33206/mjss.1711236

Geliş Tarihi / Received Date: 02.06.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.09.2025

¹ Dr., Eğitim Müfettişi - Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, ogunbilge68@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-7790-6105

² Dr., Eğitim Müfettişi - Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, ilhamisaricam@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0002-7430-2293

³ Sorumlu Yazar, Dr., Okul Müdürü - Ankara Öğretmen Kubilay Ortaokulu Müdürü, adembeyhan@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-4173-4217



Giriş

Gelişen dünyanın ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmek, her ülkenin eğitim sisteminin temel hedeflerinden biridir. Ülkeler, sadece kendi şartlarına değil, dünya vatandaşı olabilecek niteliklere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli paydaşı olarak büyük bir sorumluluk taşır. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde, sosyal huzur ve barışın sağlanmasında, ahlaki ve etik değerlerin aktarılmasında, bireylerin sosyal hayata uyum sağlamasında ve milli kültürün korunmasında öğretmenler kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle toplumun ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi, onları yetiştiren öğretmenlerin kalitesi ile çok yakından ilişkilidir. Kısacası, öğretmenler, sağlıklı bir nesil inşa etmek ve karakterli bir gençlik yetiştirmek adına toplumu yönlendiren rehberlerdir (Battal, 2015).

Bir toplumda eğitimin temel amacı, bireyleri topluma faydalı hale getirmektir. Bu süreçte aile, ekonomik, siyasi ve kültürel kurumlar gibi çevresel faktörler etkilidir. Ancak, çocuğun resmi eğitimi ve yetiştirilmesinden sorumlu olan asıl kurum okul, bu sorumluluğu taşıyan ise öğretmendir (Küçükahmet vd., 2015). Eğitim sisteminin verimli bir şekilde işlemesi, büyük ölçüde öğretmenlerin kalitesine bağlıdır. Eğitimde yapılacak her türlü değişiklik ve yenilik, doğrudan öğretmenlerin uygulamalarıyla hayata geçirilir ve başarı, öğretmenlerin yeterlilikleriyle şekillenir (TEDMEM, 2019). Öğretmenler yalnızca bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda öğrencilerinin kişisel gelişimlerini destekleyen, rol model olan rehberlerdir (Karataş, 2020). Öğretmenlik, tarih boyunca toplumun değerlerini gelecek nesillere aktararak sosyalleşmeyi sağlayan, bireylerin yeteneklerini keşfederek kişilik kazanmalarına yardımcı olan önemli bir meslek olmuştur. Ancak değişen toplumsal ihtiyaçlar, teknolojik gelişmeler ve eğitim anlayışındaki dönüşümler, öğretmenlik mesleğinin rol ve sorumluluklarını yeniden tanımlamayı zorunlu kılmıştır.

Günümüzde öğretmenlik mesleği, salt bilgi aktarma işlevinden uzaklaşmış, öğrenme sürecini yapılandıran, öğrencilere rehberlik eden ve onların bireysel gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir uzmanlık alanı haline gelmiştir. Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştıran, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini destekleyen bir öğrenme tasarımcısı olmakla birlikte; teknolojiyle pedagojiyi bütünleştiren dijital bir rehber ve yaşam boyu öğrenen bir profesyoneldir (Coşkun, 2022). Bu kapsamda öğretmen, sadece öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine rehberlik etmekle kalmayıp, dijital araçları etkili kullanarak teknoloji okuryazarlığını geliştiren, değerleri aktaran bir rol model konumundadır (Ünsal, 2021). Öğretmenin mesleki kimliği artık teknik olarak bir konuyu aktarmanın ötesine geçmiş, öğrenmeyi kolaylaştıran, etik sorumluluklarını bilen, entelektüel bir dönüşüm lideri haline gelmiştir (Ural, 2024). Özetle, günümüz koşullarında çağdaş bir öğretmenin bilişsel, teknolojik, etik ve sosyal yönleriyle donanımlı, değişen eğitim ihtiyaçlarına duyarlı ve öğrenme ekosistemini dönüştüren çok boyutlu bir aktör olduğu görülmektedir.

Görüldüğü üzere alanyazında eğitim politikalarının ve eğitim programlarının başarıya ulaşmasının öğretmenlerin mesleki niteliklerine ve göstermiş oldukları mesleki performanslarına bağlı olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda iyi öğretmen, ideal öğretmen, nitelikli öğretmen gibi kavramlar gündeme gelmektedir. Bu kavramlar alanyazında birçok kişinin dikkatini çekmiş ve yapılan çalışmalarda konunun çerçevesi çizilmeye ve çeşitli bakış açılarından ideal öğretmen tanımları yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmalarda öğretmen nitelikleri farklı bakış açılarıyla incelenmiştir. Kuramsal çalışmalar (Clemson ve Craft, 1981; Harden ve Crosby, 2000; Kızıltepe, 2002; Dewar, 2002; Sünbül, 2005; Liston, Borko ve Whitcomb, 2008; Das, El-Sabban ve Bener, 2009) öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri ele alırken, okul yöneticilerinin bakış açısını Gün ve Kaya (2023) değerlendirmiştir. Çeşitli branşlardaki öğretmenlerin görüşleri de İçme ve Büyük (2023) ve Aypay'ın (2011) çalışmaları ile incelenmiştir. Öğrencilerin öğretmen nitelikleri hakkındaki algılarına dair araştırmalar ise İçme ve Büyük (2023), Haider ve Jalal (2018), Osmanoğlu ve Yaşa (2018), Grahn ve Gustapsson (2006) ve İlter (2021) tarafından yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bakış açıları Yüzbaşıoğlu, Tekkol ve Faiz (2019), Işıktaş (2015) ile İlter ve Izgar (2022) tarafından ele alınmıştır. Öğrenci, veli ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri de Uygur ve Kanadlı (2020) tarafından değerlendirilmiştir. Velilerin bakış açıları ise Saylık ve Tuaç (2019) tarafından incelenmiştir. Eğitim ile ilgili filmler üzerinden yapılan bir inceleme ise Altunbay ve Alaca (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda anılan çalışmalar, öğretmen niteliklerinin farklı paydaşlar tarafından nasıl algılandığını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Eğitim sistemi içinde ilkökul, özellikle okul öncesi eğitime katılmamış çocuklar için örgün eğitimin temel basamağını oluşturmaktadır. Bu süreçte sınıf öğretmenleri, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve karakter gelişimlerinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu durum, sınıf

öğretmenliğini eğitimin en kritik alanlarından biri haline getirmektedir. Ancak, eğitim sistemi içinde çok önemli bir yere sahip olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine odaklanan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Uygur ve Kanadlı, 2020). Özellikle, sınıf öğretmenlerinin kendi gözünden, sahip olmaları gerektiğini düşündükleri özelliklere dair herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu özellikleri belirlemeleri, hem bir öz değerlendirme hem de öğretmenlerin kendi gelişimlerine yönelik farkındalıklarını artıran önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle böyle bir çalışma, sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha derinlemesine tanımalarına, mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı gibi, öğretmen eğitimi ve öğretmen gelişimi alanında da önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Öğretmenlik Mesleği

“Öğretmen” sözcüğü Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse; hoca, muallim, muallime”, “meslek” sözcüğü ise “belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2024). Literatürde ise öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Cafoğlu (2007), öğretmenleri, öğretme süreciyle ilgilenen ve öğrenmeyi sağlamak için gerekli tüm organizasyonu yapan kişiler olarak tanımlamaktadır. Taşpınar (2018) ise öğretmeni bir eğitim lideri olarak görmekte ve öğrencinin etkili bir şekilde öğrenmesini sağlamak için eğitim-öğretim ortamını düzenleyen, öğrencinin başarısını ön planda tutan, ona öğrenme yollarını gösteren, rehberlik yapan ve öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak bu özelliklerin ortaya çıkmasına fırsat sunan kişi olarak değerlendirmektedir.

Meslek olarak öğretmenlik her şeyden önce insan yetiştirme işi (Çelikkaya, 2009) olarak görülmektedir. Erden (2005), günümüzde öğretmenlik mesleğinin, eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanı olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Türk eğitim sisteminde de öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmekte ve 18.10.2024 tarih ve 32696 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Kanunu’nun 7. maddesinde “Öğretmenlik; genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlığı gerektiren özel bir ihtisas mesleğidir.” denilerek bu mesleğe verilen önem açıkça vurgulanmaktadır.

Cafoğlu’na (2007) göre, örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görevi, öğrencilerin eğitim sistemi ile çerçevesi belirlenmiş bulunan bilişsel, duyuşsal ve devinimsel amaç ve kazanımlara ulaşmalarını sağlamaktır. Öğretmenlik mesleği insanlarla ilişkileri bakımından diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içerisinde yürütülen bir meslektir. Bu bağlamda öğretmenlik sadece okul ortamında ve sınıf içinde öğrencilerle değil, okul dışında velilerle ve toplumla iç içe etkileşim halinde olan bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Günümüzde öğretmenlik mesleği, hem anlam hem de üstlendiği roller bakımından önceki yüzyıla göre oldukça büyük değişime uğramıştır. Öğretim programlarındaki yenilikler ve değişikliklerle birlikte öğretmenlik eski “bilgi sunan” konumundan daha farklı bir role bürünerek yeni yöntem, teknik ve stratejilerle öğrenciyi bilgiye ulaştırmaya ve bu hususta araştırmalar yapmaya yönelten bir rehber pozisyonuna gelmiştir (Arslan, 2014). Habacı, Karataş, Adıgüzzelli, Ürker ve Atıcı (2013) ülkelerin geleceği olan genç nesillerin öğretmenlerin ellerinde şekilleneceğini, bu bağlamda genç neslin nitelikli yetiştirilmesinin toplumun refahı, mutluluğu ve kalkınması için önemli olduğunu, bunu sağlamak için de öğretmenlerin alan bilgisinin yeterli olması, kendine güveninin olması, yeterli düzeyde eğitim formasyonuna sahip olması, iyi yetişmiş olması ve daha da önemlisi öğretmenlik mesleğinin önemini farkında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bilen (2006), öğretmenin belli konuları, belli bir gruba ya da kişiye öğreten ve davranışları ile öğrenen gruba örnek olan bir mesleğin mensubu olduğunu, öğretmenin hem çevreyi düzenleme hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturması işlevinin onun hem bilim insanı hem de sanatkâr gibi davranmasını gerekli kıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısacası davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenecek kişisel ve mesleki varlığını şekillendirir.

Literatür incelendiğinde, “iyi öğretmen” kavramının sıklıkla “ideal öğretmen”, “etkili öğretmen” ve “nitelikli öğretmen” kavramlarıyla eşdeğer ya da birbirine yakın anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Bu kısımda genel olarak ideal (iyi, etkili ve nitelikli) öğretmen kavramı üzerinde durmak yerinde olacaktır.

İyi/İdeal Öğretmen

TDK Sözlüğünde (2024), “ideal” kelimesi; sıfat olarak “düşüncenin tasarlayabileceği bütün üstün nitelikleri kendinde toplayan”, “iyi” kelimesi sıfat olarak “istenilen, beğenilen nitelikleri taşıyan, beğenilecek biçimde olan, kötü karşıtı” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kullanımlar arasındaki anlam farklılıklarına rağmen literatürde iyi öğretmen ve ideal öğretmen kavramlarının birbirine eşdeğer veya yakın anlamlarda kullanıldığına yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Eğitimden beklenen sonuçların alınabilmesi için sadece eğitim sistemlerine ve okullara yapılan yatırımlar değil, aynı zamanda iyi öğretmenlerin yetiştirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, eğitimden istenilen çıktılar elde edebilmek için nitelikli, kendisini sürekli geliştiren, işinde uzmanlaşmış ve çağa ayak uydurabilen öğretmenlere sahip olmak gereklidir. Alanında yetkin öğretmenler olmadan hiçbir eğitim/öğretim programı istenilen başarıyı elde edemez. Toplumsal algıda yer alan “iyi öğretmen” kavramı genellikle “başarılı öğretmen” ve “ideal öğretmen” gibi terimlerle tanımlanır. Ancak, ideal bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler konusunda araştırmacılar arasında tam bir konsensüs sağlanamamıştır. Literatürde bu kavramların genellikle birbirinin yerine kullanıldığı ve her birinin öğretmenlerden gerek mesleki gerekse insani açıdan beklenen niteliklerin tümünü kapsadığı görülmektedir (Petrov, 2008; Gün ve Kaya, 2023).

Clemson ve Craft (1981), iyi öğretmenleri, dersin içeriğine uygun ve etkili öğretim yöntemleri kullanan kişiler olarak tanımlamışlardır. Harden ve Crosby (2000) ise, iyi öğretmenin görevini, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak şeklinde ifade etmişlerdir. Liston, Borko ve Whitcomb (2008), iyi öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri, ilgili, dikkatli ve katılımcı bir ortam yarattığını vurgulamışlardır. Dewar (2002) ise, iyi bir öğretmenin en önemli özelliklerini empati kurma, ulaşılabilir olma ve etkili bir sunum yapma becerisi olarak sıralamıştır. Grahn ve Gustapsson (2006), iyi bir öğretmenin temel özelliklerini; insancılık ve anlayış, adalet, öğretim yeteneği, neşeli, esprili, hoş görülü ve disiplini sağlama yeteneği olarak belirtmişlerdir. Murray (2021), bir öğretmenin öğrenmeye devam etme eğiliminin iyi bir öğretmen olmasının bir parçası olduğu konusunda fikir birliği olduğunu, öğretmenlerin kariyerleri boyunca öğrenmeye devam etmelerinin önemli olduğunu, Benekos (2016) ise iyi öğretmenlerin ilgi çekici kişiliğe, bilgiye, tutku ve şevkle sergilenen pedagojik becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Daha ayrıntılı bir tanımlamaya göre, iyi veya başarılı bir öğretmen aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır: İyi bir öğretmen, öğrencilerinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel becerilerini geliştirir, özgürlük ve otoriteyi dengeleyerek sağlıklı ve yapıcı bir disiplin anlayışıyla öğrencilere yaklaşır. İyi öğretmen, sosyal değerleri iyi bilir ve toplumun ihtiyaçları ile sorunlarını tespit ederek bunları öğrencilerinin gelişiminde kullanır. Ayrıca, planlı ve programlı bir şekilde çalışır; meslektaşlar, öğrenciler, veliler ve yöneticilerle etkili iletişim kurar. Okul ile aile arasında iş birliği sağlar (Bilen, 2006).

Etkili öğretmenler, öğrencileri aktif öğrenmeye dahil ederek, tartışma, araştırma, yazma ve model oluşturma gibi etkinliklerle öğretim yaparlar. Beklentilerini açıkça belirtir ve öğrencilere yüksek kaliteli iş örnekleri sunarak, sürekli geri bildirimle öğrencilerin gelişimini desteklerler. Saygılı ve verimli bir sınıf ortamı oluşturur, ebeveynleri öğrenme sürecine dahil eder ve ev ile okul arasında güçlü bir bağ kurarlar. Ayrıca, diğer öğretmenler ve yöneticilerle iş birliği yaparak, destekleyici bir okul ortamı yaratmaya katkıda bulunurlar (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). İdeal öğretmen anlayışı, kişisel farklılıklara ve kültürel özelliklere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir; aynı zamanda ülkeden ülkeye farklılıklar arz edebilir. Bu farklılıkların temelinde, her ülkenin sahip olduğu kültürel yapı ve eğitim felsefesi yatmaktadır. Öğretmenler, toplumun şekillendiricileri olarak kabul edildiklerinden, toplumun ve çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde yetiştirilmeleri oldukça önemlidir. Çünkü bir ülkenin kalkınması ve refah seviyesinin artışı, nitelikli ve ideal öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Üstüner, Abdurrezzak ve Yıldızbaş, 2021).

Literatürde iyi öğretmenin tanımlanması ve özelliklerinin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmaların eskiye dayandığı ve zamanla bu çalışmaların detaylandığı görülmektedir. Örneğin Ryans (1960), eğitimle ilgili yapılan çalışmaları incelemiş ve öğretimin değerlendirilmesinde “duygusal” ve “bilişsel” yönler olarak iki ana yönü belirlemiştir. Duygusal yönler, öğretmenin kişiliği ve duyguları ile öğrenmeye yönelik olumlu tepkiler uyandırmayı içerirken, bilişsel yönler ise öğrencinin ilgisini çekmek, isteneni net bir şekilde iletmek ve öğretmenin alanındaki uzmanlığını kapsamaktadır (Akt. Miron, 1983). Hamachek (1969), öğretmen etkinliğini araştırmayı amaçlayan çalışmaların genellikle öğretmen kişiliği ve davranışının dört ana boyutunu incelemeye odaklandığını belirtmekte ve bunların 1) kişisel özellikler, 2) öğretim yöntemleri ve etkileşim stilleri, 3) öz değerlendirme ve 4) başkalarının algıları olduğunu ifade etmektedir. Miller (1987) tarafından

yapılan sınıflandırma yöntemi ise (1) duygusal özellikler, (2) beceriler, (3) sınıf yönetimi teknikleri ve (4) akademik bilgi şeklindedir.

Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görevleri arasında bulunmaktadır. Bu Müdürlüğün görevleri arasında öğretmen adaylarının eğitimi, mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi gibi alanlar bulunmaktadır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2017 yılında, öğretmenlerin yeterliliklerini güncellemiş ve altı ana başlık altında incelemiştir (MEB, 2017):

- A- Kişisel ve Mesleki Gelişim - Mesleki Gelişim,
- B- Öğrenciyi Tanıma,
- C- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- E- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri,
- F- Program ve İçerik Bilgisi.

Bu yeterlik alanlarını, ideal öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin bir sınıflandırması olarak kabul etmek mümkündür.

Literatürde ideal, iyi, başarılı veya etkili öğretmenlerin özelliklerini belirlemek için çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. İyi öğretmen özellikleri, farklı yıllarda yapılan araştırmalarla çeşitli açılardan incelenmiştir. Yakın geçmişte yapılmış ve güncel sayılabilecek bazı araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Konuyla ilgili yapılan kuramsal çalışmalarda, ideal öğretmenin sahip olması gereken özellikler farklı açılardan ele alınmıştır. Kızıltepe (2002), iyi öğretmenin kişisel, entelektüel özellikleri ve öğretim yöntemlerine ilişkin yaklaşımlarını incelemiştir. Kızıltepe'ye göre, iyi öğretmen; cana yakın, özenli, coşkulu, değişime açık ve insancıl bir yaklaşım sergileyen bir birey olmalıdır. Ayrıca, öğretmenin alan bilgisi, dersine nasıl hazırlandığı ve bilgiyi ne kadar net bir şekilde aktardığı gibi entelektüel özellikler de önemlidir. Sünbül (2005) ise, iyi öğretmen olmak için bir dizi özelliğe sahip olmak gerektiğini ifade etmektedir. Başarıdan zevk alma, stresli ortamlarla başa çıkabilme, başkalarıyla iletişim kurma becerisi, eğitimle ilgili sorunları çözebilme, öğrencilere ve ebeveynlerine yol gösterme gibi özellikler, iyi öğretmenin sahip olması gereken özelliklerdendir. Bu kuramsal çalışmalar, ideal öğretmenin sadece akademik bilgiye sahip olmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda iyi kişisel özelliklere ve pedagojik becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak yapılan araştırmalar, nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özellikleri ortaya koymaktadır. Das, El-Sabban ve Bener (2009), gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrenci ve öğretim üyelerinin ideal öğretmende bulunması gerektiğini düşündükleri niteliklere dikkat çekmiştir. Bu nitelikler arasında; öğretmenin öğrencilere yardım etme isteği, alan bilgisi, bilgiyi mantıklı ve anlaşılır bir şekilde sunma becerisi, etkili iletişim kurabilme ve öğrencilerin düşüncelerine saygı gösterme gibi özellikler öne çıkmaktadır. Öte yandan, Haider ve Jalal (2018), 11. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada iyi bir öğretmeni; motive edici, iyi bir dinleyici, öğrenci merkezli, demokratik tutuma sahip, çalışkan, arkadaşça bir yaklaşıma sahip ve tarafsız biri olarak tanımlamışlardır. Osmanoğlu ve Yaşa (2018), öğrencilerin öğretmenlerden kendilerine daha fazla ilgi göstermelerini, adil davranmalarını, derste iletişim kurmalarını, görsel araçlar kullanmalarını, sınıf hâkimiyetini sağlamalarını, enerjik olmalarını, Türkçeyi akıcı ve güzel biçimde konuşmalarını ve esprili olmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. İlater (2021), ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrenciler, iyi öğretmenleri cesaret verici, açık fikirli, yeniliklere açık, etkili iletişim becerilerine sahip ve öğrenci beklentilerine duyarlı kişiler olarak tanımlamışlardır. İçme ve Büyük (2023), öğrenci ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğrenciler ideal öğretmenleri; disiplinli, anlayışlı, öğrencilerine değer veren, dersini iyi anlatan, eşit ve adil davranan kişiler olarak tanımlamışlardır. Öğrenci görüşlerine göre elde edilen bulgular ideal öğretmenlerin alanında akademik bilgiye sahip olmakla birlikte öğrencilerle sağlıklı ve saygı çerçevesinde iletişim kuran, öğrencilerin düşüncelerine değer veren öğretmenler olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre ideal öğretmen tanımlamaları çeşitli araştırmalarla incelenmiştir. Aypay (2011), çeşitli branş öğretmenlerinin görüşüne göre iyi bir öğretmenin iyi kişilik özellikleri, pedagojik formasyon, iletişim becerisi ve alan bilgisi gibi niteliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Işıktaş (2015), öğretmen adaylarına göre ideal öğretmenin anlayışlı, sabırlı, empatik, mesleki açıdan ise uzman ve yaratıcı olması gerektiğini ifade etmiştir. Yüzbaşıoğlu, Tekkol ve Faiz (2019),

öğretmen adaylarının ideal öğretmeni “güneş” metaforu ile tanımladıklarını ve öğretmenleri bilgi kaynağı olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. İltar ve İzgar (2022) ise öğretmen adaylarının iyi bir öğretmende en çok, öğrenme sürecini etkili yönetme, tutku ve yansıtıcı uygulama becerileri aradığını belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine ve doküman analizine dayalı yapılan araştırmalar, ideal öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler konusunda benzer görüşler sunmaktadır. Gün ve Kaya (2023), okul yöneticilerinin ideal öğretmenlerde yeniliğe açıklık, kendini geliştirme, empati yapabilme, özverili, sabırlı, disiplinli ve merhametli olma gibi nitelikleri aradıklarını belirtmiştir. Eğitimle ilgili yapılan filmler üzerine bir inceleme de, Altunbay ve Alaca (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere tavsiye edilen 50 yerli ve yabancı film incelenerek, ideal öğretmenin etkili ders işleme, öğrencilere değer verme, öğrencileri tanıma, demokratik olma, alan hâkimiyeti ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olma gibi özellikleri ön plana çıkmıştır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin hem mesleki becerilerinin hem de kişisel niteliklerinin ideal bir öğretmen olma yolunda ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Saylık ve Tuvaç (2019), ilkökul öğrenci velileriyle yaptıkları çalışmada, velilerin ideal bir sınıf öğretmeninde aradıkları mesleki özellikleri “mesleğini sevmek”, “alanında uzman olma” ve “adaletli olma” olarak, kişisel özellikleri ise “sabırlı”, “merhametli” ve “güvenilir” şeklinde belirtmişlerdir. Uygur ve Kanadlı (2020), 4. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve velileriyle yaptıkları araştırmada, iyi bir öğretmende bulunması gereken en önemli özelliğin “öğrenciyi sevmek” olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerin “empati kurabilen”, “eğlenceli ders işleyen” ve “öğrenmeye katkı sağlayan” kişiler olmasını isterken, veliler ise öğretmenlerin “donanımlı”, “disiplinli” ve “işini seven” olmasına önem vermektedir.

Yukarıdaki araştırmalardan da görüleceği üzere, literatürde iyi/ideal öğretmenlerle ilgili pek çok çalışma ve yayın mevcuttur. Ancak sınıf öğretmenlerinin bakış açısından yapılan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte sınıf öğretmenlerine göre iyi bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirlemeye yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitime devam etmeyen veya edemeyen birçok öğrenci için ilkökul, örgün eğitimin ilk basamağı olmasının yanı sıra, öğretmenle tanıştıkları ve ilk bilgilerini edindikleri yerdir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sadece temel bilgi ve becerilerini kazanmalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda karakter gelişimlerine de katkı sağlar. Öğrencilere bireysel ve toplumsal beceriler kazandırarak, onları daha geniş bir eğitim sürecine hazırlama görevini üstlenirler. Bu nedenle ebeveynler çocuklarının eğitiminin bu ilk aşamasına büyük bir özen göstermektedir. Bu durum, sınıf öğretmenliği branşını özel bir konuma yerleştirmekte ve bu branşı daha da önemli hale getirmektedir.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin kendilerinde bulunması gereken ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu özellikleri belirlemeleri, kendi performanslarını değerlendirmeleri ve eleştirel bir bakış açısıyla kendilerini gözden geçirmeleri, aynı zamanda mesleki gelişimlerine yönelik farkındalıklarını artıran önemli bir süreçtir. Bu nedenle çalışmanın öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımalarına ve mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmasının yanı sıra, öğretmen eğitimi ve öğretmen gelişimi alanında da önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Bu açıdan, çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu doldurarak literatüre değerli bir katkı sunması hedeflenmektedir. Yukarıda yer alan kuramsal açıklamalar ve yapılan araştırmalar ışığında, bu çalışmanın problemi ideal bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken özelliklere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğudur. Bu bağlamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kendi bakış açılarıyla ideal bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseni kapsamında yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, yaşadıkları dünyayı nasıl inşa ettiklerini ve bu deneyimlere ne tür anlamlar yüklediklerini inceleyen bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu tür çalışmalarda amaç, nicel genellemeler yapmak yerine, katılımcıların bakış açılarını, değerlerini ve yaşantılarını kendi bağlamları içinde anlamaya çalışmaktır. Araştırmacı, katılımcıların gerçekliğe dair öznel algılarını ortaya koymaya çalışır. Veriler genellikle görüşmeler, gözlemler ve doküman analizleri yoluyla toplanır (Creswell, 2013). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin “ideal bir sınıf öğretmeni” kavramına ilişkin görüşlerini çok boyutlu bir şekilde ele almak, bu görüşlerin ardındaki bireysel ve mesleki anlamları ortaya çıkarmak amacıyla temel nitel araştırma deseni uygun bulunmuştur. Bu yöntem, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak ideal bir sınıf öğretmenine dair algılarını, değerlerini ve inançlarını ifade etmelerine olanak sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içinde Ankara ili merkez ilçelerinde farklı kamu ilkokullarında görev yapan 34 sınıf öğretmenini oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde, probleme dair bireylerin çeşitliliği en üst düzeye çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntemle, farklı yaş, kıdem, cinsiyet ve okul türlerine göre çeşitlilik gösteren öğretmenlerden veri toplanarak, çalışma konusunun farklı boyutlardan değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmada farklı ilçe ve okullarda görev yapan, farklı sınıf düzeylerinde eğitim veren, farklı kıdeme ve mezuniyet alanına sahip olan kadın ve erkek öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

<i>Değişken</i>	<i>Durum</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Cinsiyet	Kadın	27	79,5
	Erkek	7	20,5
	Toplam	34	100
Kıdem	0 - 5	2	5,8
	6 - 10	5	14,7
	11 - 15	3	8,8
	16 - 20	8	23,5
	21 - 25	10	29,5
	26 Yıl Ve Üstü	6	17,7
	Toplam	34	100
Okutulan Sınıf	Birinci Sınıf	6	17,65
	İkinci Sınıf	8	23,53
	Üçüncü Sınıf	11	32,35
	Dördüncü Sınıf	9	26,47
	Toplam	34	100
Eğitim Durumu	Lisans	31	91,2
	Yüksek Lisans	3	8,8
	Doktora	0	0
	Toplam	34	100
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	26	76,5
	Fen-Edebiyat Fakültesi	5	14,8
	Ziraat Fakültesi	1	2,9
	Hemşirelik Yüksekokulu	1	2,9
	Mühendislik Fakültesi	1	2,9
	Toplam	34	100

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır. Katılımcılar, 27 kadın öğretmen ve 7 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Kıdem dağılımı 0-5 yıl arasında 2, 6-10 yıl arasında 5, 11-15 yıl arasında 3, 16-20 yıl arasında 8, 21-25 yıl arasında 10 ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip 6 öğretmenden oluşmaktadır. Birinci sınıf okutan 6, ikinci sınıf okutan 8, üçüncü sınıf okutan 11 ve dördüncü sınıf okutan 9 öğretmen bulunmaktadır. Eğitim durumu bakımından 31 öğretmen lisans, 3 öğretmen yüksek lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenler mezun olunan fakülteye göre değerlendirildiğinde 26 öğretmenin Eğitim Fakültesi, 5 öğretmenin Fen-Edebiyat Fakültesi, 1 öğretmenin Ziraat Fakültesi, 1 öğretmenin Hemşirelik Yüksekokulu ve 1 öğretmenin Mühendislik Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği, veri toplama aracı olarak da görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda “İdeal bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikler nelerdir?” şeklinde açık uçlu bir soru bulunmaktadır. Sorunun sade, açık ve yönlendirici olmayan bir yapıda olmasına dikkat edilmiş ve alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Katılımcılardan soruyu yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılardan gönüllü onam formları alınmış, katılımcılar K1, K2, K3, ..., K34 şeklinde kodlanarak kişisel verilerin gizliliği sağlanmıştır. Ayrıca katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları, kendilerine ait bilgilerin gizli kalacağı ve verdikleri cevapların araştırma haricinde başka bir yerde kullanılmayacağı güvencesi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma süresince elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, nitel verilerin önceden belirlenmiş tema veya kategorilere göre özetlenerek analiz edildiği bir yöntemdir (Creswell, 2013). Bu yöntemde veriler, temalar çerçevesinde düzenlenir ve katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenerek açık ve anlaşılır şekilde sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analizin amacı, verileri sistematik bir biçimde ve anlaşılır şekilde ortaya koymaktır. Bu analiz türünde araştırmacı, bulguları katılımcıların kendi sözleriyle aktararak, okuyucunun bu görüşlere doğrudan erişmesini sağlar. Bu nedenle betimsel analiz, yorumlamaktan çok verilerin nesnel bir şekilde tasvir edilmesine odaklanmaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada görüşme yoluyla toplanan veriler öncelikli olarak kategoriler altında sınıflandırılmıştır. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün belirlemiş olduğu yeterlik alanlarının her biri bu çalışma için bir kategori olarak kabul edilmiştir. Yeterlik alanlarına göre oluşturulan kategoriler iyi öğretmen teması altında toplanmıştır. Araştırma bulguları, oluşan tema ve kategorilere göre yorumlanmış ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Bulgular

Bu kısımda araştırma kapsamında elde edilen bulgular yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin İyi Sınıf Öğretmeni Hakkındaki Görüşleri

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından “Öğretmen Yeterlilikleri” konusunda bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında, 13-16 Nisan 2004 tarihlerinde tüm paydaşların katılımı ile bir çalıştay düzenlenmiştir. Çalıştayda, öğretmen yeterlilikleri konusunda ulusal ve uluslararası uzmanlar, akademisyenler, öğretmenler ve çok sayıda katılımcı yer almıştır. Proje, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) iş birliği ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, farklı ülkelerde yapılan öğretmen yeterlilik çalışmalarından ve önceki araştırmalardan faydalanarak hazırlanmış ve Avrupa Birliği ile uyumlu hale getirilmesi hedeflenmiştir. Böylece, ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışma 2017 yılında güncellenmiştir (MEB, 2017). Yapılan çalıştay ve çalışmalar sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterlik alanları;

- A. Kişisel ve Mesleki Gelişim - Mesleki Gelişim,
- B. Öğrenciyi Tanıma,
- C. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri,
- F. Program ve İçerik Bilgisi.

şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırmada yeterlik alanlarının her biri kategori olarak kabul edilmiştir. Elde edilen kodlar (bulgular) bu kategoriler altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlere “İyi bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin “Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim” kategorisi altında toplanan görüşleri (özellikler-kodlar) Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim Kategorisine İlişkin Görüşler*

Sıra No	Kategori	Kodlar	Frekans
1	Kişisel Ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim	Sevgi dolu olma	18
		Yeniliklere açık olma	17
		İstekli olma	12
		Kendini geliştirme	11
		İletişim becerisi	10
		Sabırlı olma	10
		Önyargılı olmama	10
		Empati kurabilme	10
		Düzgün Türkçe konuşma	6
		Saygılı olma	6
		Çalışkan olma	5
		Özverili olma	4
		Adil olma	4
		Mesleğin kutsallığı	2
		Sanat yönü olması	1
		Arabulucu olma	1
Toplam		16	127

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” kategorisinde 16 farklı özelliği ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu özellikler, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki niteliklerini yansıtmaktadır. Sınıf öğretmenleri özellikle “sevgi dolu olma”, “yeniliklere açık olma”, “istekli olma” ve “kendini geliştirme” gibi özellikleri vurgulayarak mesleki gelişimde sevgi ve şefkatın temel öncelikler olduğunu; yeniliklere uyum sağlama ve motivasyonun ise önemli rol oynadığını belirtmektedirler. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir.

“İyi bir öğretmen öncelikle bu mesleği ve öğrencilerini seven öğretmendir. Çünkü öğretmenlik mesleği sevilmeden yapılmayacak bir meslek grubudur. Ayrıca iyi bir öğretmen iletişime açık olmalı ve çok yönlü olmalıdır. Hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi sevmelidir. Her koşulda kendini geliştirmeyi bilmeli ve bu yönde adımlar atmalıdır.” (K26)

“Öğretmen, öncelikle mesleğini sevmeli. Çocukları, öğrenmeyi, öğretmeyi sevmeli. Yeniliklere, gelişmelere açık olmalı. Sınıfına her gün bevesle, heyecanla gelmeli. ...Öğrencilerinin ıslıdayan gözleriyle motive olmalı. Geleceğe adil, yardımsever, dürüst, çalışkan, ahlaklı bireyler yetiştirmeyi kendisine ilke edinmelidir.” (K22)

“İyi bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken ilk ve önemli şart öğrenciyi sevmesidir. Şefkatli olması, disiplini olmasıdır. Yeniliğe açık olup kendini geliştirmesidir. ...” (K31)

“İyi bir sınıf öğretmeni öncelikle mesleğini sevmeli, mesleğinin hakkını vermek için çalışmalı, kendisini sürekli geliştirmeli, öğrencilerine en iyi verebilmek için bir çaba içinde olmalıdır. Çocukları sevmeli, onları geleceğe hazırlamak için sabırlı ve şevkli olmalıdır.” (K34)

Sınıf öğretmenleri yukarıda yer alan özelliklerle birlikte “iletişim becerisi”, “sabırlı olma” “önyargılı olmama” ve “empati kurabilme” gibi özelliklerin de önemli olduğunu dile getirmektedirler. Katılımcılardan K21, “İyi bir sınıf öğretmeni en başta çocukları sevmeli, çocukların dilinden anlamalıdır. Çok sabırlı, anlayışlı ve önyargısız bir insan olmalıdır. Hayatı ilk önce kendisi öğrenmeli ve istekle, bevesle çocuklara öğretmelidir. Sadece başarı odaklı olmamalı, çocukların kişisel gelişimlerini de gözlemelidir.” diyerek çocuk sevgisi, sabırlı olma ve önyargısız olma gibi özellikleri ön plana çıkarırken K27 ise “Kendini yenilemeli, iyi iletişim kurabilmeli, çok iyi empati yeteneğine sahip olmalı, yeniliklere açık olmalı.” diyerek iletişim becerisine ve empati yeteneğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca Tablo 2’ye göre “düzgün Türkçe konuşabilme”, “saygılı olma”, “çalışkan olma”, “özverili olma”, “adil olma” gibi özelliklerin de sınıf öğretmenlerinde olması gereken diğer özellikler olarak dile getirildiği görülmektedir. Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin “Öğrenciyi Tanıma” kategorisine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrenciyi Tanıma Kategorisine İlişkin Görüşler

Sıra No	Kategori	Kodlar	Frekans
2	Öğrenciyi Tanıma	Öğrencisini çok iyi tanımalı	4
		Öğrencisiyle güçlü bir bağ kurabilmeli	2
		Çocukların yaş özelliklerine hâkim olmalı	1
		Çocukların kişisel gelişimlerini de gözetmeli	1
		Kimsenin takdirine ihtiyaç duymadan öğrencilerinde gördüğü değişikliklerle mutlu olmalı	1
		Öğrencilerine en iyiyi verebilmek için bir çaba içinde olmalı	1
Toplam		6	10

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri "Öğrenciyi Tanıma" kategorisinde altı özellik bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin "öğrencisini çok iyi tanımalı" ve "öğrencisiyle güçlü bir bağ kurabilmeli" özelliklerini ön plana çıkardığı görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri "çocukların yaş özelliklerine hâkim olmalı", "çocukların kişisel gelişimlerini de gözetmeli", "kimsenin takdirine ihtiyaç duymadan öğrencilerinde gördüğü değişikliklerle mutlu olmalı" ve "öğrencilerine en iyiyi verebilmek için bir çaba içinde olmalı" gibi özelliklerinde iyi bir öğretmen özelliği olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan K23, "Öğrencisiyle güçlü bir bağ kurabilmeli. ... Aileleri iyi tanımalı. Her zekâyâ hitap edebilmeli. (görsel-işitsel, matematik vb.)" ve K5 "Öğretmen; okulunu, velisini, çocuğu sevecek. Çok iyi tanıyacak öğrencisini. Ders anlatmaktan çok soru soracak. Ödev verebildiği kadar, başka sorumluluklar da verecek. Aileyi tanıyacak. Şefkatli, sabırlı olacak. İyi bir sınıf öğretmeni benim çocuğumun öğretmeni olsa nasıl davranmasını isterdim gözüyle öğrencisine sonsuz sevgi, saygı, disiplin ve bilgi ile yaklaşacak" diyerek çocuğu ve ailesini tanımanın, öğrencisiyle güçlü bir bağ kurabilmenin sınıf öğretmeninde olması gereken özellikler arasında olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı kategori için katılımcı K21, "İyi bir sınıf öğretmeni en başta çocukları sevmeli, çocukların dilinden anlamalıdır. Çok sabırlı, anlayışlı ve önyargısız bir insan olmalıdır. Hayatı ilk önce kendisi öğrenmeli ve istekle, hevesle çocuklara öğretmelidir. Sadece başarı odaklı olmamalı, çocukların kişisel gelişimlerini de gözetmelidir." diyerek öğretmenin çocuğun kişisel gelişimini takip etmesi, öğrenciye en iyiyi verebilmek için çaba sarf etmesi gibi özelliklere sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin "Öğrenme ve öğretme süreci" kategorisine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrenme ve Öğretme Süreci Kategorisine İlişkin Görüşler

<i>Sıra No</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
3	Öğrenme ve öğretme süreci	Disiplinli olma	6
		Sınıf hâkimiyeti kurabilmeli	4
		Sınıfına her gün hevesle, heyecanla gelmeli	3
		Ders anlatmaktan çok soru sormalı	2
		Atatürkçülük, vatanseverlik gibi konularda bir ışık olmalı	3
		Çocuklara kurallara uymayı öğretebilmeli	1
		Sunumu güzel olmalı	1
		Çocuklara okul ortamını sevdirmeli	1
		Öğrencilerinin ılıdıyan gözleriyle motive olmalı	1
		Toplam	9

Tablo 4'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "Öğrenme ve öğretme süreci" kategorisinde dokuz özellik belirttiği görülmektedir. Katılımcı görüşlerine göre öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde özellikle disiplinli olmanın önemini, sınıf hâkimiyetini sağlamayı ve her derse heyecan ve istekle girmeyi öncelikli hale getirdikleri görülmektedir.

Katılımcı K22 "Öğretmen öncelikle mesleğini sevmeli. ... Sınıfına her gün hevesle, heyecanla gelmeli. Adil ve disiplinli olmalı. Güler yüzlü olmalı aynı zamanda sınıf yönetimini sağlayabilmeli. Öğrencilerinin ılıdıyan gözleriyle motive olmalı. ...", K12 ise "Sınıf hâkimiyeti kurabilmeli. Disiplinli olmalı. Dersi iyi anlatmalı, çok soru sormalı. Çocuklara kurallara uymayı öğretebilmeli. Çocukların seviyesine inebilmeli" diyerek öğrenme ve öğretme sürecinde sınıf öğretmeninde disiplinli olma, sınıf hâkimiyeti, mesleğe duyulan heves ve heyecan gibi temel özelliklerin bulunması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Ayrıca katılımcı öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine Atatürkçülük, vatanseverlik gibi değerleri kazandırma, çocuklara kurallara uymayı öğretme, okul ortamını sevdirmeye, sunum becerisi

gösterme ve öğrencilerinin heyecanından motive olma gibi özellikleri de ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan K27 ve K29 bu konuda görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

“İyi öğretmen; Kendini yenilemeli, iyi iletişim kurabilmeli, çok iyi empati yeteneğine sahip olmalı, yeniliklere açık olmalı. Ayrıca vatan sevgisi, millet sevgisi ve Atatürkçülük gibi milli ve manevi değerleri eksiksiz öğrencilerine aktarabilmeli. Geçmişini bilmeli, toplumsal değerlerine sahip çıkmalı.” (K27)

“... Atatürkçülük, vatanseverlik gibi konularda öğrencisine bir ışık olmalıdır.” (K29)

Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” kategorisine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Kategorisine İlişkin Görüşler

Sıra No	Kategori	Kodlar	Frekans
4	Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Çocukların seviyesine inebilmeli	6
		Mesleğini sevmeli	6
		Mesleğe dair şevk ve heyecanını dinamik tutmalı	6
		Çocukları her alanda geliştirmeli	3
		Sorumluluk vermeli	3
		Hayatı ilk önce kendisi öğrenmeli ve istekli olmalı	1
Toplam		6	25

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” kategorisinde altı özellik ile katılım sağladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri “çocukların seviyesine inebilmeli”, “mesleğini sevmeli” ve “mesleğine dair şevk ve heyecan duyma” gibi özellikleri ön plana çıkarmışlardır. Katılımcı K14, bu durumu “*Sınıf baskımlarını sağlayabilmeli, öğrencileri korkmadan ama saygıyla öğretmenini dinlemeli, dediklerini uygulamalı. İyi bir öğretmen tüm bunları çocukları anlayıp, onların seviyesine inerek dersi ve kendini sevdirip saydırabilmeli.*” ifadesiyle vurgulamıştır. Katılımcı görüşlerine göre öğrencinin gelişimini desteklemede öğretmenin mesleğine olan bağlılığının, mesleğini yapmadaki hevesinin ve şevkinin önemli olduğu görülmektedir. Katılımcı K30’un ifadesi bu bağlamda anlamlıdır: “*İyi bir sınıf öğretmeni, ..., Yeniliklere açık olmalı, mesleğe dair şevk ve heyecanını bu surette dinamik tutmalıdır. İyi bir öğretmen öğrencileri ile beraber bilgiye yeni bir boyut katabilen kişidir.*”

Diğer taraftan katılımcı görüşlerine göre “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” sürecinde öğretmenin çok yönlü olması ve çocukları çok yönlü olarak yetiştirmesi, onlara sorumluluk vererek gerçek hayata hazırlaması, bu yönde çaba sarf etmesi beklenmektedir. Bu durumu destekleyici katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Çocukları sevmeli, seviyeye inebilmeli, çocukları her alanda geliştirmeli. Akademik, sportif ve sanatsal yönlerini keşfetmeli, çocuk hangisinde iyiyse o yönde geliştirmeli.” (K2)

“İyi bir sınıf öğretmeni en başta çocukları sevmeli, çocukların dilinden anlamalıdır. Çok sabırlı, anlayışlı ve önyargısız bir insan olmalıdır. Hayatı ilk önce kendisi öğrenmeli ve istekle, hevesle çocuklara öğretmelidir. Sadece başarı odaklı olmamalı, çocukların kişisel gelişimlerini de gözlemlemelidir. Çocuklara sorumluluk vermeli, gerçek hayatı öğretmelidir.” (K21)

“İyi bir sınıf öğretmeni öncelikle mesleğini sevmeli, mesleğinin hakkını vermek için çalışmalı, kendisini sürekli geliştirmeli, öğrencilerine en iyiyi verebilmek için bir çaba içinde olmalıdır. Çocukları sevmeli, onları geleceğe hazırlamak için sabırlı ve şevkli olmalıdır.” (K34)

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” kategorisine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Kategorisine İlişkin Görüşler

<i>Sıra No</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
5	Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Örnek biri olmalı	5
		Aileyi tanıma, aile ile iletişim ve iş birliği içinde olma	3
		Toplumsal değerlere önem verme	2
		Her seviye grubundaki insana hitabet sanatını iyi bilmeli	1
Toplam		4	11

Tablo 6, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” kategorisine ilişkin görüşlerini sunmaktadır. Tablo 6’ya göre bu kategoride toplam dört özellik belirtilmiştir. Bu özellikler arasında “örnek biri olma”, “aileyi tanıma ve iş birliği içinde olma” ve “toplumsal değerlere önem verme” gibi özellikler dikkat çekmektedir. Katılımcı K9, “Yenilikçi, disiplin düzeyi uygun, örnek davranışlar gösterebilen, iş ahlakı taşıyan özelliklerde olması gerektiğini düşünüyorum” diyerek öğretmenin örnek biri olması gerektiğine vurgu yaparken katılımcı K15 ise “... Ayrıca sınıf öğretmeni, aileler ve çevresiyle iyi ilişkiler kurmalı. Toplumun değerlerini bilmeli. Öğrencilere bu değerleri aktarmalı, öğretmelidir. Böylece öğrenciler, hem okulda hem de toplumda iyi bireyler olabilir.” diyerek öğretmenin toplumsal değerleri aktarma konusundaki rolüne dikkat çekmektedir. Diğer taraftan katılımcı K23 ise “Öğrencisiyle güçlü bir bağ kurabilmeli. Çok aceleci olmamalı. 4 yıl gibi süreçte öğrenci başarısında çok farklılıklar yaşanabiliyor. Aileleri iyi tanımalı. Öğrencinin ev ortamını bilmeli ve aile ile iş birliği yapmalı. Bu öğrenci başarısı için çok önemli.” diyerek aileyi tanıma ve onlarla iş birliğinde bulunmanın önemine değinmektedir. Tablo 7 sınıf öğretmenlerinin “Program ve içerik bilgisi” kategorisine ilişkin görüşlerini göstermektedir.

Tablo 7. Program ve İçerik Bilgisi Kategorisine İlişkin Görüşler

<i>Sıra No</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
6	Program ve içerik bilgisi	Bilgiye ulaşma ve aktarma konularında yeterli ve başarılı olmalı	3
		Olumlu davranış geliştirme konularında yeterli ve başarılı olmalı	3
		Yaparak yaşayarak öğretmeli	2
		İşinin uzmanı; nerede, ne zaman, ne yapacağını iyi bilmeli	2
		Rehberlik anlamında yeterli olmalı	1
		Kendini ifade eden öğrenciler yetiştirebilmeli	1
		Kendinden çok öğrencilere söz hakkı vermeli	1
Toplam		7	13

Tablo 7, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Program ve içerik bilgisi” kategorisine ilişkin görüşlerini göstermektedir. Bu kategoride öğretmenler, iyi öğretmene dair yedi özellik belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanlar, sınıf öğretmenlerinde olması gereken özellikler arasında “Bilgiye ulaşma ve aktarma konularında yeterli ve başarılı olmalı”, “işinde uzman olma” ve “olumlu davranış geliştirme” olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı K33, “İyi bir sınıf öğretmeni profesyonel olmalı. İşinin uzmanı; nerede, ne zaman, ne yapacağını iyi bilmelidir. Donanımlı olmalıdır. Her konuyu birden fazla yöntemle anlatmalıdır. Özellikle ilköğretimde somut materyalleri sık sık kullanmalıdır. Kendinden çok öğrencilere söz hakkı vermeli, yaparak yaşayarak öğretmelidir. Öğrenci ve aileyle bir bütün olarak ilerlemelidir.” şeklinde görüş belirterek mesleki uzmanlığın önemini belirtmektedir. Diğer taraftan K17, “İyi öğretmen dediğin disiplinli, çalışkan, yenilikçi, sevgi dolu, prezantabl, diksiyonu güzel, örnek biri olmalı. Öğrenciye olumlu davranışlar kazandırmalı ve öncelikle kendisi örnek olmalı. Sadece kendine değil topluma da örnek olmalı.”, K28 ise “İyi bir sınıf öğretmeni mutlaka sabırlı ve sevecen olmalıdır. ... Bunlar olursa öğrencilerde iyi olur, öğrenci davranışları da iyi olur. Olumlu davranışlar artar. İyi bir öğretmen istenmeyen davranışları önleme konusunda yetkin olmalıdır. Aksi halde hem kendi sınıfında hem okulda hem de toplum içinde istenmeyen davranışlar sorun olur. Bunu kimse istemez. Öğretmen de istemez.” diyerek öğrencide olumlu davranış geliştirme konusunun önemine değinmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak iyi bir sınıf öğretmeninde olması gereken özellikleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen yeterlik alanları temel alınarak bir inceleme yapılmıştır. Bu yeterlik alanları, araştırmanın ana kategorilerini oluşturmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler, bu kategoriler altında sistemli bir şekilde tasnif edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine iyi bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikler sorulmuştur. Sınıf öğretmenleri bu soruya altı kategoride (yeterlilik alanında) 208 özellik belirterek görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerin daha çok akademik ve bilgi boyutu ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenleri “Kişisel ve Mesleki Gelişim - Mesleki Gelişim” kategorisinde iyi bir sınıf öğretmenini yeniliklere açık, kişisel ve mesleki olarak kendisini geliştiren, mesleğini yapmaya istekli, Türkçeyi iyi konuşan, iletişim becerisi yüksek, saygılı olan ama önyargılı olmayan, empati kurabilen sevgi dolu birisi olarak tanımlamışlardır. Burada öğretmenin kendini mesleki ve kişisel anlamda geliştirmesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Tanımlanan özelliklere uygun bir öğretmenlik yapmanın profesyonelliği gerektirdiği açıktır. Öğretmenlik Mesleği Kanunu’nda (2024) yer alan “Öğretmenlik; genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlığı gerektiren özel bir ihtisas mesleğidir” ifadesi de

bu profesyonelliğe vurgu yapmaktadır. Literatürde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim özelliklerine vurgu yapan sonuçlar elde edilmiştir (Ulusoy, 2013; Arslan, 2014; Işıktaş, 2015; Uygur ve Kanadlı, 2020; Üstüner, Abdurrezzak ve Yıldızbaş, 2021). Diğer taraftan araştırma sonuçlarına göre iyi bir sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bireysel farklılıklara saygı duyma, insan hakları ve evrensel değerler, gizlilik vb. mesleki değerlere yeterince vurgu yapmadıkları görölmektedir.

Sınıf öğretmenleri “Öğrenciyi Tanıma” kategorisinde sınıf öğretmenlerinin öğrencisini çok iyi tanıması, dolayısıyla öğrencisinin yaş özelliklerine hakim olması ve onlarla güçlü bir bağ kurması gerektiği yönünde görüş bildirmektedirler. Literatürde benzer sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir (Çetin, 2001; Işıktaş, 2015; Demircioğlu ve Kekeç, 2020; Gün ve Kaya, 2023). Bu sonuçlar eğitim ve öğretim etkinliklerinde etkililiği sağlamak için öğretmenin öğrenciyi yalnızca ders bağlamında değil bütüncül bir yaklaşımla farklı bağlamlarda tanıması gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim Cantor vd.’nin (2019) çalışmasında da, eğitimden beklenen başarıya ulaşmanın temel koşullarından birinin; öğrencilerin ev, okul, toplum, kişisel ve sosyo-duygusal gelişimlerini gözetken bu bütüncül öğretmen bakış açısı olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Moll vd. (1992) öğretmenin öğrenciyi ders içi performansıyla değil ailesi ve içinde bulunduğu sosyal ve kültürel geçmişiyle birlikte değerlendirmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinden “Öğrenme ve Öğretme Süreci” kategorisinde disiplinli olmaları, sınıf hâkimiyetini sağlamaları ve her gün derse heves ve heyecanla gelmeleri beklenmektedir. Bu sonuç, sınıf yönetimi, öğretim becerileri ve mesleki motivasyonun öğretmen başarısında temel faktörler arasında yer aldığını göstermektedir. Etkili sınıf yönetimi, yalnızca disiplin sağlamanın ötesinde, öğrencilerin öğrenmeye odaklanmalarını kolaylaştıran güvenli ve düzenli bir ortam yaratmaktadır (Ahmed ve Du Plessis, 2024). Etkili öğretim becerileri, farklılaştırılmış yöntemlerle öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak ilgilerini, öğrenme kalitelerini ve motivasyonlarını artırmaktadır (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017). Ayrıca öğretmenlerin mesleğe yönelik içsel motivasyonlarının yüksek olması, onların sınıfa enerji, heves ve yaratıcılık katmalarını sağlamakta; bu da öğrenci başarısına doğrudan yansımaktadır (Cents-Boonstra, 2021). Literatürde öğretmenlerin sınıf disiplini, sınıf yönetimi, uyguladıkları öğretim yöntemleri ve mesleki motivasyonlarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Putra, 2025; Yeşilpınar Uyar ve Doğanay, 2018; Özer ve Üstün, 2022). Dolayısıyla bu sonucun hem kuramsal açıdan hem de uygulama açısından, öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri ve motivasyonun geliştirilmesine özel önem verilmesi gerektiğine işaret ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” kategorisinde ideal öğretmenin öğrencilerin seviyesine inebilmesi, mesleğini sevmesi ve mesleğe dair şevk ve heyecanını canlı tutması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca bilişsel bilgi aktaran değil, öğrencinin gelişimsel özelliklerine duyarlı ve mesleki bağlılığı yüksek bir rehber olarak görölmeye gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim farklı alanlarda yapılan çalışmalar da benzer sonuçlara ulaşmış; öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine inebilme, mesleğini sevmesi ve mesleki motivasyonlarını sürdürme gibi özelliklerinin, hem öğrenci başarısını hem de öğretim sürecinin niteliğini artırdığı ortaya konulmuştur (Özdemir ve Üzel, 2011; Baran ve Kaya, 2017; Tomal ve Yılar, 2019). Ayrıca güncel araştırmalar da öğretmenlerin içsel motivasyonları ve mesleki bağlılıklarının, sınıf içi enerjiyi ve öğretim kalitesini yükselttiğini, bunun da öğrenci motivasyonu ve öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir (Valentín vd., 2022; Frommelt vd., 2021). Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında yalnızca pedagojik bilgi ve öğretim becerilerinin değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve öğrenciyle etkileşim becerilerini geliştirmek için de öncelik verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Katılımcıların görüş bildirdiği bir diğer kategori ise “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” kategorisidir. Bu kategori altında ideal sınıf öğretmenlerinin “öğrencinin ailesini tanıması” ve “topluma örnek olması” gibi özelliklere sahip olmasına vurgu yapılmaktadır. Bu vurgu, öğretmenin yalnızca sınıf içi rollerle sınırlı kalmadığını göstermekte, aynı zamanda aile ve toplumla güçlü ilişkiler kurarak öğrenme sürecini destekleyici bir rol alması gerektiğini göstermektedir. Literatürde yapılan araştırmalarda da benzer özelliklere dikkat çekildiği görölmektedir (Tezcan, 2019; Sadiku ve Sylaj, 2019; Demir vd., 2021). Yapılan araştırmalar öğretmen, okul, aile ve toplum iş birliğinin öğrenci başarısına ve öğretmen motivasyonuna olumlu katkılar yaptığını göstermektedir (Petek ve Bozyiğit, 2022). Ancak bu çalışmada katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüşleri oldukça sınırlıdır. Bu durum, okul ile toplum arasındaki ilişkilerin yeterince önemsenmediğini göstermektedir. Oysa öğretmenler, toplumsal değerlerin yeni nesillere aktarılmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle söz konusu tespit, öğretmen yetiştirme programlarında aile ve toplumla iş birliği konularına daha fazla önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

“Program ve İçerik Bilgisi” kategorisinde sınıf öğretmenlerinden beklenen özellikler arasında “bilgiye ulaşma ve aktarma”, “olumlu davranışları geliştirme” ve “işinde uzman olma” gibi özellikler öne çıkmaktadır. Katılımcı görüşlerinin daha çok bilgi boyutunda yoğunlaşması, öğretmenlik mesleğinin bilişsel yönlerine ağırlık verildiğinin bir göstergesi olabilir. Oysa etkili öğretim, bilgi aktarmanın yanı sıra duyuşsal, psikomotor ve sosyal becerileri de kapsamaktadır. Literatürde öğretim uygulamalarının büyük bir çoğunlukla bilişsel bilgi aktarımına odaklandığı, duyuşsal, psikomotor ve sosyal becerilerin ise önemli ölçüde göz ardı edildiği bulguları mevcuttur (Sönmez, 2020). Bu durum, öğretim uygulamalarında bilişsel bilgi aktarımı ile sınırlı bir yaklaşımın, öğrencilerin bütüncül gelişimini desteklemede yetersiz kalabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenleri, meslektaşlarının öğrenciyi ve mesleğini seven, öğrencilerine ve topluma rol model olan, öğretmenlik mesleğinde ve alanında uzmanlaşmış, yeniliklere açık ve öğrenmeye istekli, kendini geliştiren, iletişim becerileri yüksek, sabırlı, saygılı, önyargısız, empati kurabilen, Türkçeyi düzgün konuşan, öğrencisini ve ailesini iyi tanıyan, öğrencinin yaş özelliklerini iyi bilen, öğrencisinin seviyesine inebilen ve onunla bağ kurabilen, sınıf hâkimiyeti güçlü, geleneksel anlatımdan ziyade sorular sorarak, yaparak ve yaşatarak öğreten, farklı zeka türlerine hitap edebilen, sınıfa heyecanla gelen ve olumlu davranışları pekiştiren bir öğretmen olmasını beklemektedirler. İdeal sınıf öğretmeninden beklenen bu özellikler en çok dile getirilen özelliklerden olup bunların dışında birçok özellik saymak mümkündür. Burada sayılan birçok özellik alanda yapılan çalışma ve araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Aypay, 2011; Ulusoy, 2013; Işıktaş, 2015; Yüzbaşıoğlu, Osmanoğlu ve Yaşa, 2018; Tekkol ve Faiz, 2019; İlter, 2021; İlter ve İzgar, 2022; Gün ve Kaya, 2023; İçme ve Büyük, 2023).

Sınıf öğretmenlerinin iyi öğretmede bulunması gereken özellikleri hakkındaki görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde (söz konusu görüş belirtilen ve belirtilmeyen özellikler dikkate alındığında) uygulayıcılara, politika geliştiricilere ve araştırmacılara şu öneriler getirilebilir:

- Sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla mesleki motivasyon, iletişim becerileri, empati ve önyargısız yaklaşım, sınıf yönetimi, disiplin ve öğretim yöntemleri gibi konularda düzenlenen eğitim, seminer ve atölye çalışmalarının kalitesi artırılmalı ve bu çalışmalar uygulamaya yönelik olmalıdır.
- Öğretmenlerin bütüncül bir yaklaşımla öğrenciyi tanıyabilmeleri için aile katılımı ve toplumla iş birliği etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin içsel motivasyonu artırılmalı ve canlı tutulmalıdır. Bunun için okul içi ödüllendirme ve destek sistemleri güçlendirilmelidir.
- MEB, öğretmenlerin aile katılımı ve toplumla iş birliği konularında daha etkin rol almalarını destekleyecek politikalar geliştirmelidir.
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu’nda vurgulanan profesyonellik ilkesi doğrultusunda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı teşvik edilmeli ve bu katılım özlük haklarına yansıtılmalıdır.
- Benzer çalışmalar, farklı araştırma yöntemleri ve çeşitli çalışma grupları (öğrenciler, veliler ve yöneticiler) kullanılarak gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın en önde gelen sınırlılığı bazı kategorilere çok düşük katılım gösterilmesidir. Bu durumun veri toplama yöntemiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zira veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış bir forma öğretmenlerden düşünceleri yazılması istenmiştir. Katılımcılar o an akıllarına gelen fikirlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmalari istenmek yerine, bire bir görüşmeler yapılması, görüşlerinin doğrudan sorulması ve açıcı sorularla detaylandırılması durumunda katılımın daha fazla olacağı düşünülmektedir.

Etik Beyan

“İdeal Sınıf Öğretmeni: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için

gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Çankırı Karatekin Üniversitesi, Fen, Matematik ve Sosyal Bilimler Etik Kurulu'nun 12.02.2025 tarih ve 50 sayılı kararı ile alınmıştır.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “*The Ideal Primary School Teacher: A Qualitative Study Based on Teachers' Perspectives*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. In addition, permission was obtained from the Çankırı Karatekin University Science, Mathematics and Social Sciences Ethics Committee (Date: 12/02/2025 and Decision no: 50) to conduct the research.

Yazar Katkı Oranı

Her yazar eşit oranda katkı sunmuştur.

Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

Çıkar Çatışması

Yazarların kendi aralarında ve yazarlar ile herhangi bir kurum arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Not

Bu çalışma, 26-27 Aralık 2024 tarihlerinde düzenlenen “14. Uluslararası İstanbul Bilimsel Araştırmalar Kongresi”nde sunulan sözlü bildiriden geliştirilmiştir.

Note

This study was developed from the oral presentation presented at the “14th International Istanbul Scientific Research Congress” held on 26-27 December 2024.

Kaynakça

- Ahmed, N. ve Du Plessis, P. (2024). The role of classroom management in enhancing learners' academic performance: Teachers' experiences. *Studies in Learning and Teaching*, 5(1), 202–218. <https://doi.org/10.46627/silet.v5i1.364>
- Akcan, E. ve Polat, S. (2016). Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: öğretmen imajına tarihi bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 293–320. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.012>
- Altunbay, M. ve Alaca, J. (2021). Öğretmen temalı filmlerde sunulan “ideal öğretmen” modeli. *Milli Eğitim*, 50, 409–422.
- Arslan, N. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 291–304.
- Aydoğan Yenmez, A. ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 7(2), 344–363. <https://doi.org/10.24315/trkefd.290805>
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve “iyi öğretmen” özelliklerine ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(2), 620–645.
- Battal, P. (2015). *Bütün yönleriyle öğretmen sempozyumu*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Benekos, P. J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225–237.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Cafoğlu, Z. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L. ve Rose, T. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307–337. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- Cents-Boonstra, M. (2021). Fostering student engagement with motivating teaching. *Studies in Higher Education*, 46(3), 529–543. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>
- Clemson, P. ve Craft, A. (1981). The good or the effective teacher. *British Journal of In-Service Education*, 7(2), 2–5.
- Coşkun, F. (2022). Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri. *Alanyazın*, 3(1), 31–38. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.31.38>

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. basım). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Çelikkaya, H. (2009). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207–237.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 149, 29–37.
- Darling-Hammond, L. ve Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111–132.
- Das, M., El-Sabban, F. ve Bener, A. (1996). Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher*, 18(2), 141–146.
- Demir, O. O., Bektaş, O. ve Saraçoğlu, S. (2021). Okul-aile iletişiminin başarıya, özgüvene, motivasyona ve tutuma katkısı. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi / Journal of New Approaches in Education*, 4(1), 25–41.
- Demircioğlu, E. ve Kekeç, M. (2020). History pedagogy program students' views about ideal history teacher. *The Journal of International Social Research*, 13(72), 340–349.
- Dewar, K. (2002). On being a good teacher. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 1(1), 61–67.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon.
- Frommelt, M. C., Schiefele, U. ve Lazarides, R. (2021). Teacher enthusiasm, supportive instructional practices, and student motivation in mathematics classrooms. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(3), Article 5.
- Gökçek, T. ve Baran Kaya, T. (2017). Ortaokul matematik öğretmenini adaylarının bakış açısıyla öğretmenlik mesleği ve lisans eğitiminin niteliği. *Abi Ervan Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 131–153.
- Grahn, R.-A. ve Gustafsson, B. (2006). What do you think are the characteristics of a good teacher? *Sample our Education Journals*, 13(1), 183–198.
- Gün, M. ve Kaya, İ. (2023). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin ideal öğretmen algıları üzerine bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Türkoğlu Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 779–791.
- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzel, F., Ürker, A. ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Turkish Studies*, 8(6), 263–277.
- Haider, A. ve Jalal, S. (2018). Good teacher and teaching through the lens of students. *International Journal of Research*, 5(7), 1395–1409.
- Hamachek, D. (1969). Characteristics of good teachers and implications for teacher education. USA: The Phi Delta Kappan, 50(6), 341–345.
- Harden, R. M. ve Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecturer: The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334–347.
- Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119–131.
- İçme, T. ve Büyük, U. (2023). İdeal öğretmen ve öğrenci özellikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(2), 16–33. <https://doi.org/10.47155/mamusbdd.1294622>
- İlter, İ. (2021). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre iyi öğretmenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1169–1206.
- İlter, İ. ve İzgar, G. (2022). Öğretmen adaylarının “iyi öğretmen özellikleri” hakkındaki farkındalıkları. *Millî Eğitim*, 51(236), 3537–3652.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39–56.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10–14.
- Kızıltepe, Z. (2017). İçerik analizi. In F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (pp. 253–266). Ankara: Am Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2015). *Eğitim bilimine giriş* (Prof. Dr. L. Küçükahmet, Prof. Dr. Ş. Önder Külahoğlu, Prof. Dr. T. Çalık, Prof. Dr. N. Güçlü, Prof. Dr. A. Ankay, Yrd. Doç. Dr. A. Korkmaz, Yrd. Doç. Dr. A. F. Öksüzoglu, Yrd. Doç. Dr. Y. Kayabaşı, Yrd. Doç. Dr. G. Topses, Yrd. Doç. Dr. H. Şirin, Eds.).
- Liston, D., Borko, H. ve Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111–116.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 50(1), 36–38.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLILIKLERI.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Miron, M. (1983). What makes a good teacher? *Higher Education in Europe*, 8(2), 45–53. <https://doi.org/10.1080/0379772830080206>

- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. ve González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Murray, J. (2021). Good teachers are always learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 229–235.
- M c hit, M. (2017). Öğrencilerin gözüyle imam hatip lisesi meslek dersleri ve meslek dersleri  ğretmenleri (Sivas ili  rneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(1), 73–99.
- Osmanoğlu, A. E. ve Yaŗa, R. (2018). Lise  ğrencilerinin okul ortamından beklentileri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1291–1312.
-  zdemir, E. ve  zel, D. (2011). İlköğretim Matematik  ğretmen Adaylarının  ğretim Elemanı  zelliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(20), 122–152.
- Özer, D.  . ve  st n, A. (2022). Okullarda karşılaşılan  ğrenci disiplin problemleri ve bunların akademik başarıya etkilerine yönelik  ğretmen görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(53), 745–758. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.62665>
- Petek, T. ve Bozyiğit, F. (2022). Sınıf  ğretmenlerinin görüşlerine göre okul-aile iş birliğinin  ğrenci başarısına ve  ğretmen motivasyonuna etkisi. *Academic Social Resources Journal*, 7(34), 160–171. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.57503>
- Petrov, G. (2008). *İdeal  ğretmen* (Hazırlayan: S. Gündüzalp). İstanbul: Zafer Yayınları.
- Putra, E. (2025). Classroom management: Boosting student success—A meta-analysis. *Cogent Education*, 12(1), 2458630. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2458630>
- Sadiku, G. S. ve Sylaj, V. (2019). Factors that influence the level of the academic performance of the students. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 17–38.
- Saylık, A. ve Tuaŗ, S. (2019). Velilerin gözüyle ideal sınıf öğretmeninin  zellikleri: Nitel bir  alışma. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 44–61.
- Sönmez, H. (2020). Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarına uygun  ğretim düzenlemeleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 216–236. <https://doi.org/10.11111/ted.xx>
- Sünbül, A. M. (2005). Bir meslek olarak  ğretmenlik. In  . Demirel & Z. Kaya (Eds.), * ğretmenlik mesleğine giriş* (ss. 243–278). Ankara: Pegem.
- şışman, M. (2003). * ğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem.
- Taşpınar, M. (2018). *Kuramdan uygulamaya  ğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Tavaşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama  rnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tezcan, G. (2019). Fen bilimleri  ğretmen adaylarının “ ğretmen” algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 336–349. <https://doi.org/10.24315/tred.483145>
- Tomal, N. ve Yılar, M. B. (2019). Coğrafya  ğretmenlerinin coğrafya  ğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(1), 80–90.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Türk Dil Kurumu Türke S zliğ *. Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları
- Türk Eğitim Derneği Yayınları (2014). *19. Milli Eğitim şurasına İlişkin Değerlendirmeler*. Ankara: Tedmem
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028)*. Ankara.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf  ğretmeni adaylarının ideal  ğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 324–341.
- Ural, A. (2024). Öğretmen rollerinin özellikleri üzerine bir   z mlleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 22(1), 687–711. <https://doi.org/10.37217/tebd.1396521>
- Uygur, M. ve Kanadlı, S. (2020). İyi sınıf  ğretmeni özelliklerine yönelik  ğrenci,  ğretmen ve veli görüşleri: Bir temel nitel çalışma. * niversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35–39.
-  nsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481–1504. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.956111>
-  st ner, M., Abdurrezzak, S. ve Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin ideal  ğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567–585. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/60215>
- Valent n, A., Gonz lez Tablas, M. M. ve L pez, E. (2022). Effects of teacher enthusiasm and type of text on the motivation and achievement of schoolchildren. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 842521. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842521>
- Yavuz, M.,  zkaral, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda  ğretmen yeterlikleri ve  ğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60–71.
- Yeşilpınar Uyar, M. ve Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz  alışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fak ltesi Dergisi*, 14(1), 186–209. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.334542>
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Y zbaşioğlu, H. B., Tekkol, İ. A. ve Faiz, M. (2019). Sınıf  ğretmeni adaylarının “ideal öğretmene” ilişkin metaforları. 18th International Primary Teacher Education Symposium, 588–594. Antalya-Turkey.

EXTENDED ABSTRACT

Each country's education system has determined raising individuals who are suitable for social needs as one of its main goals. Countries aim to raise individuals who are qualified not only according to their own internal conditions but also to be world citizens. In this process, teachers carry a great responsibility as the most important stakeholders of the education system. Teachers play a critical role in the development of a country, in raising qualified individuals, in ensuring social peace, in transferring moral and ethical values, in individuals' adaptation to social life and in protecting the national culture. The main purpose of education is to make individuals useful to society. Environmental factors such as family, economy, politics and culture are effective in this process. However, the primary institution responsible for the formal education and upbringing of the child is the school, and the one who carries this responsibility is the teacher. The teaching profession is accepted as a profession that primarily serves the purpose of raising people. Unlike some other professions, teaching has a very wide area of interaction in terms of human relations. This profession is in constant relationship and interaction not only with students in the school and classroom environment, but also with parents and society outside the school. In this respect, teaching is a profession based on interaction and taking on a social role. In the literature, the success of educational policies and programs is evaluated largely depending on the professional qualifications and performance of teachers. In this context, concepts such as "good teacher", "ideal teacher" and "qualified teacher" come to the fore. The ideal teacher concept may vary according to personal and cultural differences and may differ in line with the unique educational philosophy and cultural structure of each country. This diversity is based on each society's own understanding of education and cultural values. In general, the basic characteristics that a good/ideal/successful teacher should have are as follows: A good teacher aims to develop basic skills such as reading, writing, listening and speaking in their students. At the same time, they guide their students with a healthy and constructive understanding of discipline by balancing freedom and authority. A good teacher is aware of social values, analyzes the needs of the society and the problems it faces, and reflects this information on the personal and academic development of their students. This study aims to determine the opinions of classroom teachers regarding the ideal teacher characteristics that they should have. It is an important process that increases the awareness of classroom teachers regarding their professional development by defining these characteristics, evaluating their own performance and reviewing themselves with a critical perspective. This process aims to provide important contributions in the field of teacher education and development as well as helping teachers develop their professional skills. Therefore, it is expected that the study will not only help teachers to know themselves better but also make a valuable contribution to the literature in the field. In the light of theoretical explanations and the research conducted, the problem of this study is what classroom teachers think about the characteristics that an ideal classroom teacher should have. In this context, the aim of the study is to determine the characteristics that an ideal classroom teacher should have from the perspective of classroom teachers. This study was conducted with a basic qualitative research method. The study group consisted of 34 classroom teachers working in public primary schools in the central districts of Ankara province. Maximum variety sampling, one of the purposive sampling methods, was used for the selection of the study group. Interview method was preferred for data collection and a semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data obtained during the research process were evaluated by descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques. The findings obtained in the study were classified under categories. These categories are; a) Personal and professional values-vocational development, b) getting to know the student, c) monitoring and evaluating learning, development, d) School, family and community relations, e) Curriculum and content knowledge. In the category of "Personal and Professional Values", classroom teachers defined a good classroom teacher as someone who is open to innovations, self-developing, enthusiastic about his/her profession, speaks Turkish properly, has high communication skills, disciplined, respectful, unprejudiced, empathetic and loving. In the "Getting to Know the Student" category, it was emphasized that teachers should know their students well, have a good command of their age characteristics and establish a strong bond. In the "Learning and Teaching Process" category, characteristics such as being able to dominate the classroom, asking questions, and entering the class with excitement were emphasized. In the "Monitoring and Evaluating Learning, Development" category, it was stated that the ideal teacher should be able to get down to the level of the student and love his/her profession. In the "School, Family and Community Relations" category, it was stated that teachers should know the student's family and be an example to the community. In the "Curriculum and Content Knowledge" category, teachers are expected to have qualities such as access to information, appeal to different types of intelligence and expertise. According to

the opinions of classroom teachers, an ideal teacher should be an individual who is well-equipped both personally and professionally, has strong communication skills, is open to self-development, is respectful, empathetic and loving. It has been emphasized that teachers who know their students closely and exhibit approaches appropriate to their age and developmental characteristics are more effective. It has also been stated that teachers who are successful in classroom management, participate in their lessons enthusiastically, encourage student participation and continue teaching with active methods are preferred. It has been stated that teachers who can monitor students' development, get down to their level and love their profession make a positive contribution to the learning process. In addition, the teacher's cooperation with the family, being an example to the society and being able to respond to different learning needs by having field knowledge also have an important place in the ideal teacher profile. In this direction, it has been concluded that classroom teachers should take an active and holistic role both in the teaching process and in social relations. According to the results of the research, classroom teachers expect the ideal classroom teacher to be a teacher who loves students and his/her profession, is a role model, is open to innovations, has high communication skills, is patient, empathetic, respectful, speaks Turkish properly, knows his/her students well, can teach according to age characteristics, has strong classroom dominance, can appeal to different types of intelligence and reinforces positive behaviors. Some of the suggestions made according to the findings can be listed as follows: To support the personal and professional development of classroom teachers, the quality of training and seminars should be improved and focused on practice. Collaboration activities with families and the community should be organized to understand students holistically. Teacher motivation should be maintained, and in-school support and reward systems should be strengthened. The Ministry of National Education should develop more effective policies on these issues, and continuous professional development for teachers should be encouraged. Furthermore, similar studies could be conducted with different groups.

Transformation in Arabic Teaching: The Convergence of Artificial Intelligence, Social Media, and Pedagogical Innovation

Rashad SEYİDOV¹

Abstract

Using Information and Communication Technologies (ICT) to teach Arabic is of great importance in improving Arabic language learning skills. The developing technology has allowed the Internet and especially Social Media to become more functional and active in the field of foreign language education. Although not enough, various Social Media programs offer language training programs to their users or members where participation is required. This situation has become widespread in Arabic language education in recent years and the application of four language skills such as reading, writing, speaking and listening, which are the criteria for language learning, is expanding in the field of language education through social media. For these reasons, Social Media, which constitutes an important time and space in our lives, falls into the focus of Distance Education programs. This article is written with the aim of creating original and adaptable strategies that are aware of current technological developments, suitable for the digital age, and able to meet educational needs in this preparatory effort to build a promising future in Arabic education through social media.

Keywords: Arabic Language Teaching, Foreign Language Learning, Online Learning, Artificial Intelligence

Arapça Öğretiminde Dönüşüm: Yapay Zekâ, Sosyal Medya ve Pedagojik İnovasyonun Yakınsaması

Öz

Arapça öğretiminde Bilişim ve İletişim Teknolojilerinin (ICT) kullanımı, Arapça dil becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil eğitiminde internetin ve özellikle sosyal medyanın daha etkili ve aktif hale getirilmesinde gelişen teknolojinin rolü büyüktür. Her ne kadar yeterli olmasa da, bazı sosyal medya programları, katılımcıların dil eğitimi programlarına dâhil olmasını gerektiren uygulamalar sunmaktadır. Özellikle son yıllarda Arapça öğretimi alanında yaygınlaşan bu durum, dil öğreniminin temel kriterleri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin sosyal medya aracılığıyla da geliştirilmesini popüler olmuştur. Böylece hayatımızda önemli bir zaman ve mekân unsuru olan sosyal medya, uzaktan eğitim programlarının ilgi odağı haline gelmiştir. Makale, sosyal medya aracılığıyla Arap eğitiminde geleceğe yönelik bir yapının inşa edilmesi sürecinde güncel teknolojik gelişmelerin farkında olan, dijital çağa uygun ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek özgün ve uyarlanabilir stratejiler oluşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arapça Öğretimi, Yabancı Dil Öğrenimi, Çevrim İçi Öğrenme, Yapay Zekâ

Atıf İçin / Please Cite As:

Seyidov, R. (2025). Transformation in Arabic teaching: the convergence of artificial intelligence, social media, and pedagogical innovation. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Educational sciences supplementary issue), 182-192. doi:10.33206/mjss.1652534

Geliş Tarihi / Received Date: 06.03.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 04.07.2025

¹ Dr. - Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, resadseyidov373@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-7757-1272



1. Introduction

Artificial intelligence (AI) is one of the constantly improving technologies used in recent times to personalize the experiences of different training groups and instructors. Artificial intelligence is considered to be the most in-demand technology in educational systems, mainly to integrate information according to the needs of the target group, help to experience personalized learning experiences by disseminating information, develop intellectual content, expand the scope of education, and education systems. Artificial intelligence has become an important tool for educators in identifying learners' learning styles and pain points and providing new ways to teach and support learners. It has great power to help those who want to learn and facilitate the learning process. Thus, it can analyze the learners' previous learning history, identify their weaknesses and develop future learning opportunities for personalized learning experiences (Britannica, 2023).

Currently, artificial intelligence represents an emerging technology that will greatly improve many areas of our lives and change people's lives (Lucena, Diaz, Reche, Rodriguez, 2019, p.51). The first artificial intelligence system called "Logic Theorist" was designed by A. Newell and Herbert Simon in 1955 and the system was implemented by J. Clifford (Flasiński, 2016). The term artificial intelligence was first used by J. McCarthy in 1956 (Baker, & Smith, 2019, p.10). Various researchers have defined the term artificial intelligence as "computers capable of performing cognitive tasks normally associated with the human mind" (Haenlein and Kaplan, 2019, p.4). This definition also includes computer-controlled machines that perform almost similar tasks to humans (Shabbir, & Answer, 2015, p.7).

The organization wrote in its report published on its official website about the World Arabic Language Day, which falls on December 18 every year, that famous scientists and experts in the field of artificial intelligence, cultural pioneers will be together at the event. To explore ways to bridge the digital divide and to promote the preservation of Heritage and increase the presence of the Arabic language on the Internet, with the aim of supporting innovation through artificial intelligence (el-Kandelci, 2013).

At the opening, he said that the event will feature speeches by leading speakers, followed by sessions dedicated to strengthening digital capabilities, preserving culture and language, and innovations in the field of Arabic artificial intelligence (el-Kandelci, 2013).

The United Nations has also stated that Arabic is a global language of great cultural importance, as it has more than 450 million speakers and has the status of an official language in approximately 25 countries. "The penetration of the Internet in Arabic does not exceed 3 percent, which limits the ability of millions of people to use the Internet" (Mansûr, 2014).

1.1. Scientific Background of the Study

The integration of artificial intelligence (AI) in education has garnered significant attention in recent years, particularly in the context of language learning. Numerous studies have highlighted the transformative potential of AI technologies in enhancing educational experiences. For instance, AI can deliver personalized learning experiences tailored to individual students' needs, learning styles, and paces (Kasneçi et al., 2023). This personalization is crucial in language education, where diverse student backgrounds and proficiency levels can impact learning outcomes. Furthermore, AI-powered tools such as chatbots and virtual reality applications have been shown to facilitate interactive and engaging learning environments, making language acquisition more effective (Avde, 2014; Huang et al., 2022, p.247).

The literature also emphasizes the role of AI in providing immediate feedback and support to learners, which is essential for language development (el-Yûbî, 2017). By analyzing student performance data, AI can identify areas of difficulty and suggest targeted interventions, thereby improving overall learning efficiency (el-Kandelci, 2013). Additionally, the use of AI in education promotes inclusivity by breaking down geographical barriers and providing access to quality educational resources for students from diverse backgrounds (el-Yûbî, 2017).

1.2. Importance of the Research

This research is significant as it explores the intersection of artificial intelligence and Arabic language education, a field that has not been extensively studied. Given the increasing global interest in learning Arabic, understanding how AI can enhance this process is crucial for educators, policymakers, and learners alike. The findings of this study could contribute to the development of more effective teaching methodologies and learning tools, ultimately improving the quality of Arabic language education. Moreover,

as AI continues to evolve, its implications for educational practices will become increasingly relevant, making this research timely and necessary.

1.3. Research Problem and Objectives

The primary research problem addressed in this study is the lack of comprehensive understanding regarding the effective integration of artificial intelligence in Arabic language education. Despite the promising advancements in AI technologies, there remains a gap in knowledge about how these tools can be optimally utilized to enhance language learning outcomes for Arabic learners.

1.4. The objectives of this research are as follows:

1. To investigate the current applications of artificial intelligence in Arabic language education and their effectiveness in improving learning outcomes.
2. To identify the challenges and barriers faced by educators and learners in implementing AI technologies in the Arabic language learning context.
3. To explore the potential benefits of AI in creating personalized learning experiences for Arabic language learners.
4. To provide recommendations for educators and policymakers on how to effectively integrate AI tools into Arabic language curricula.

By addressing these objectives, this research aims to contribute valuable insights into the role of artificial intelligence in enhancing Arabic language education and to inform future practices in this evolving field.

2. Self-Learning Method in the Age of Artificial Intelligence

Self-learning is not limited to mental knowledge, and in the age of artificial intelligence, there are innovations that we can use to self-learn everything we can learn. Self-directed learning can be defined as the ability to acquire knowledge and develop skills independently. With the development of technologies and artificial intelligence, it has become possible to use the capabilities of artificial intelligence to expand self-learning (Hong, 2023).

Imagine if we combined self-learning with artificial intelligence, where gift and talent come together and show us brilliant, precious results of meaning and value. Artificial intelligence is making rapid progress, revolutionizing every part of our daily lives such as medicine, transportation, communication, and even male and female students. Will cars drive without drivers? Will robots replace doctors? (Huang & Fryer, 2022, p.252).

So let's make AI our servant and helper, not our leader, as AI forms an important part of the self-learning and human development experience. The most important achievements of artificial intelligence (IBM, 2023):

Today, AI serves humans to such an extent that it has become one of the key components that many people, companies and even countries are rapidly adopting to use it for personal or professional development, reflecting the work environment and more. The country is becoming a strong country based on information and modern technologies. For example, the Kingdom of Saudi Arabia is one of the first countries to use artificial intelligence in order to strengthen its position as a top leading country based on a sustainable economy (IBM, 2023).

The impact of artificial intelligence on self-learning (IBM, 2023):

It's effect is to provide an opportunity to develop one's skills, improve one's skills effectively and diversify one's learning from all areas.

The best applications for self-learning with AI include:	
1.	Poe,
2.	Gemini,
3.	ChatGPT.

How to use artificial intelligence for self-learning:

Set your goal:

You start studying, make sure you define the goals you want to achieve. Want to learn a new skill? Do you want to develop your knowledge in a particular field?

By setting goals, you can precisely and effectively guide the AI's path to achieving those goals. Example:

I want to learn the skill of writing an email for a career goal in 10 minutes a day for a month.

You mentioned it here. What you want to learn as a skill, learning objective, duration. He will provide you with a plan that suits your needs for your specific goal with the time and duration you need (el-Mukdedi, 2013).

Learn and develop your skills in a fun and exciting way. Enjoy the path you choose and take advantage of the technology available to enhance your self-learning experience (Avde, 2014).

Artificial intelligence helps self-learning in many ways, including:

- Access to knowledge
- Personal learning
- Interactive learning
- Quick access to information and educational resources
- Development of capabilities by charting an organized pathway for skill development
- Assess personal, professional and academic levels without reference to people

Finally, you should know that artificial intelligence is created on the basis of the human brain, which is a huge network connecting about 100 billion cells, simply put, this is how impulses pass from one neuron to another. Here this memory is stimulated in the computer, you have to remember that artificial intelligence cannot defeat the human mind, because it was created by the human mind, so it must be used to develop and strengthen us (Doğan, 2005, s.23-36).

Sustainable education refers to education systems that maintain ecological, economic and social balance to support the long-term learning and development of all students. Continuing education in the age of artificial intelligence aims to provide more effective, accessible and personalized learning experiences in education using technology and data provided by artificial intelligence. We can explore the issue of continuing education in Arabic and the role of artificial intelligence in this field under the following headings (el-Yûbî, 2017).

3. Findings in Artificial Intelligence and Education

1. Personalized Learning Experiences:

Artificial intelligence can deliver personalized learning materials based on students' learning styles, pace, and interests. This can help students learn in a more effective and motivated manner (Kasneci, Seßler, Küchemann, Bannert, Dementieva, Fischer & Kasneci, 2023).

2. Data Analysis and Teacher Support:

Artificial intelligence analyzes student performance data and provides feedback to teachers. This allows teachers to respond more quickly and effectively to the needs of students (Seßler, Bannert, Dementieva, Fischer, 2023).

3. Online and Hybrid Learning:

AI-powered platforms enable students to learn from anywhere and anytime. This gives great advantages, especially in distance education.

3.1. Artificial Intelligence in Arabic Education

1. The role of Artificial Intelligence in Language Learning[23]:

The use of artificial intelligence is of great importance in language learning, it provides information about the order and structure of the language. It helps those who want to learn to improve their language skills, especially a language as vast and complex as Arabic.

2. Digital Educational Materials (Doğan, 2005, p.27):

Artificial intelligence enriches the learning experience of students by creating rich and diverse digital learning materials in Arabic.

3. Access and Incorporation (Doğan, 2005, p.27):

Artificial intelligence can facilitate access to education for students from diverse geographies and socioeconomic backgrounds by increasing inclusion in education.

4. Using Artificial Intelligence for Continuing Education

1. Innovative Training Methods (Ocak, 2022).

Artificial intelligence supports sustainable educational goals by developing innovative educational methods. For example, students' learning experiences are enriched by technologies such as virtual and augmented reality.

2. Learn Analytics(Ocak, 2022):

Artificial intelligence monitors and optimizes student learning processes through learning analytics. This allows teachers to guide students more effectively.

3. Environmental Awareness and Awareness(Ocak, 2022):

Artificial intelligence develops educational programs that increase environmental awareness. This increases students' awareness of sustainability and contributes to the development of environmentally conscious individuals(Ocak, 2022).

The use of artificial intelligence in the teaching process has led to major changes in learning and teaching. The role of artificial intelligence during the teaching of the Arabic language is also the basis of these innovations. The ways of using artificial intelligence in the teaching of Arabic language are as follows:

1. Language Learning Apps - Chatbots and Digital Assistants: AI-powered chatbots allow you to practice the language you want to learn and improve your speaking skills in that language. For example, they can interact with chatbots to learn grammar rules and vocabulary.

2. Digital Language Apps - Platforms like Duolingo and Babbel use artificial intelligence algorithms to offer personalized lessons according to students' learning speed and level.

3. Personalized Learning - Adaptive Learning Systems: Artificial intelligence personalizes course content by identifying students' strengths and weaknesses. Monitors student progress and provides additional assistance as needed.

4. Learning Analytics - Artificial intelligence analyzes students' learning processes and provides detailed reports to teachers. In this way, teachers can respond to students' needs more quickly and effectively.

5. Voice and speech recognition - Pronunciation Training: Artificial intelligence helps students with correct pronunciation. Speech recognition technology identifies students' pronunciation errors and provides corrective feedback.

6. Listening Exercises - AI-powered apps provide audio texts and listening exercises to help students improve their listening skills.

7. Online Classes and Virtual Learning- E-Learning Platforms: Artificial intelligence provides interactive content in online classes that will engage students and enrich the learning experience.

8. Virtual Teachers - Artificial intelligence provides virtual teachers who answer students' questions and guide them. These virtual teachers provide support during particularly busy teacher-student ratios.

9. Automated Grading and Feedback - Assignment and Exam Grading: AI grades assignments and exams quickly and accurately. This reduces the workload of teachers and allows students to receive feedback faster.

10. Feedback systems - Artificial intelligence optimizes learning processes by providing personalized feedback to students.

11. Translation and Language Support Tools - Automatic Translation: AI-powered translation tools help students understand Arabic texts better.

12. Grammar Check - AI checks students' written work for grammatical and spelling errors and suggests corrections.

Artificial intelligence offers great advantages for both teachers and students in Arabic education. Using these technologies makes language learning more efficient, accessible and effective (Murat, 2014, p.206).

A large number of language learners and teachers have the ability to use artificial intelligence to learn Arabic. For example, AI-powered chatbots like ChatGPT have helped students practice the language and improve their Arabic speaking skills. In addition, artificial intelligence technologies such as sentiment analysis and personalized learning have made the learning processes of students more efficient (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2006),



Figure1. *It is possible to learn a new language with "ChatGPT".*

By using artificial intelligence technologies, teachers can better track student progress and provide personalized feedback. These technologies allow students to receive faster feedback while reducing the workload of teachers.

Augmented reality and virtual is one of the latest technological innovations in our modern world that serves a wide range of users. Virtual reality is an artificial intelligence-based technology that allows us to receive the image from a three-dimensional virtual world instead of receiving it from two-dimensional screens. Augmented reality helps us to integrate events in the virtual world with the real world using the object recognition features of the devices (Karaca & Telli, 2019, p.174).

Virtual reality really makes a person feel that he is in a different world. When using this technology, we can get a unique experience through graphics, sound and story. This technology has been developing rapidly since 2010 (Nabiyev, 2012).

Some application areas of virtual reality:

- Tourism:

Imagine that instead of looking at pictures of your next vacation hotel, you can explore hotels in a virtual reality environment right where we are. You can see and tour the hotels in a full 360 degree frame.

- Healthcare:

Virtual reality technology is currently embraced by the healthcare field. It is used to help doctors visualize surgical procedures, improve stress-related syndromes and medical education experiences (Nabiyev, 2012).

A doctor in the US saved a baby's life using virtual reality technology. Doctors who had to perform open-heart surgery on the baby were able to see every angle of the baby's heart in images through virtual reality glasses. With this, this technology has confirmed that it is an important technology that can save human lives.

4. AI and Grammar Check - AI checks students' writing for grammatical and spelling errors and suggests corrections. It helps students to improve their grammar skills.

These projects and studies demonstrate the potential advantages and effectiveness of AI in Arabic language learning.

Future of AI in Arabic education is very promising and promising. Here are some important developments and expectations:

- Personalized Learning - Artificial intelligence can deliver a personalized learning experience by understanding students' learning speed and needs. This enables students to be more productive and motivated.
- These technologies allow students to experience virtual environments and make language learning more effective.
- Chatbots and Language Learning - AI-powered chatbots can help students improve their speaking skills.
- Grammar, Spelling Check - AI checks students' written work for grammatical and spelling errors and suggests corrections⁽¹⁾. It helps students to improve their grammar skills.
- Educational Efficiency and Accessibility - Artificial intelligence increases the efficiency of education and makes it accessible to more students. AI-powered education programs can play an important role, especially in remote areas or resource-limited environments.

These developments have significant potential to shape the future of AI in Arabic education and improve student learning experiences.

The advancement of AI in the Arabic teaching process can make educational processes more effective, accessible and personalized. Some important potential developments are (el-Kandelci, 2013):

- Advanced Language Comprehension and Production - Artificial intelligence can help students better understand and improve Arabic grammar and speaking skills by developing more sophisticated and natural language processing capabilities.
- Automatic Translation and Bilingual Education - AI provides more advanced automatic translation tools that allow students to more easily switch between their native language and Arabic. This is a great advantage, especially for beginners.
- Data Analytics and Learning Improvement - AI analyzes students' learning processes and performance, determines in which areas they need help and provides appropriate support. It helps teachers improve student achievement.
- It offers an opportunity to practice language learning in virtual environments.
- Advanced AI Powered Chatbots - AI powered chatbots allow students to practice their language 24/7 and get instant feedback. It helps students improve their speaking and writing skills.
- Comprehensive Language Learning Platforms - AI can help students easily access language learning materials and resources by developing more comprehensive and integrated learning platforms.
- High-Quality Study Materials - AI makes language learning more effective by providing students with high-quality, up-to-date and comprehensive study materials. These materials enrich students' learning experiences.

These potential developments offered by AI can increase the quality and accessibility of Arabic language education, making students' language learning processes more efficient and effective (el-Kandelci, 2013).

5. Conclusion and Recommendations

The advancing technology has entered all spheres of life and brought great effects and changes. It has reached the point where it is no longer possible not to talk about this development and progress in any field. on technologies (Internet, computer, etc.) in the creation of these development changes. and highlight the influence of social media networks in general in part and public domain in particular. Social media networks, which are areas where the user can easily go to meet various objective and subjective needs, have many features. Creating a space for free sharing and dialogue is a platform with a very high usage rate that penetrates all points of social life with features such as ease and simplicity of accessibility, without time, space and transportation issues.

Feedback and Support: Artificial intelligence instantly detects difficulties students face in their learning processes and offers quick solutions. Thanks to instant feedback, students can correct their mistakes immediately (el-Yûbî, 2017).

- **Access and Inclusivity - Broad Access Opportunities:** Digital platforms powered by artificial intelligence provide worldwide access to students who want to learn Arabic, eliminating geographic restrictions. This is a great advantage, especially for distance learning.

Overcoming language barriers: Artificial intelligence makes it easier for multilingual students to learn Arabic by overcoming language barriers. Automatic translation and language support enhance student understanding (el-Yûbî, 2017).

- **Productivity and Time Management - Automated Grading:** AI grades tests and assignments quickly and accurately. This reduces the workload of teachers and ensures that students get results faster.

Time Management: AI offers planning and scheduling tools to help students and teachers use their time more efficiently (el-Yûbî, 2017).

- **Innovative Learning Tools - Augmented reality and virtual programs** supported by artificial intelligence make language learning more interactive and fun. Students have the opportunity to experience the real world thanks to virtual environments.

Chatbots and Digital Assistants: AI-based chatbots and digital assistants allow students to experience languages outside the classroom. These assistants provide 24/7 support to students (el-Yûbî, 2017).

- **Data Analysis and Learning Improvement - Learning Analytics:** Artificial intelligence optimizes learning processes by analyzing student performance data. These analyzes help identify which problems are difficult and where improvement is needed.

Comprehensive Content: Artificial Intelligence offers comprehensive and up-to-date training materials through extensive databases. These materials enrich the learning experience of students (el-Yûbî, 2017).

- **Inclusive and Affordable Education - Economical Education Solutions:** AI-based educational tools offer affordable education to a wider audience while reducing costs.

Inclusion and equity: AI increases equality of opportunity in education, ensuring that every student has access to a quality education.

AI is a fundamental tool for improving the quality of the teaching process in Arabic and improving the student experience. By offering innovative solutions in education, it provides students with more effective and interesting learning opportunities.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “*Transformation in Arabic Teaching: The Convergence of Artificial Intelligence, Social Media, and Pedagogical Innovation*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. Ethics Committee Permission is not required.

Etik Beyan

“*Arapça Öğretiminde Dönüşüm: Yapay Zekâ, Sosyal Medya ve Pedagojik İnovasyonun Yakınsaması*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için

gönderilmemiştir. Bu araştırma doküman incelemesine dayalı olarak yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu bulunmamaktadır.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

References

- Avde, M. (2014). *Davru şebakat et-tavâsul el-ictimâi fi'l-ameliyye et-ta'limiyye*. Filistin. Retrieved from <http://www.elearning.iugaza.edu.ps/enrag/article.php?artID=34>
- Avkel, H. (2009). *Et-Tercibü'l-fenni li'l-vesâil et-ta'limiyye el-badîse*. Brill.
- Brill. (2023). *Transliteration table for Brill Online*. Retrieved from <https://referenceworks.brillonline.com/pages/help/transliteration-islam>
- Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Nesta. https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf
- Britannica. (2023). *Artificial intelligence*. Retrieved from <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence>
- Candemir, D. (2006). Arapça öğretiminde yöntem orijinli problemler ve çözüm önerileri. *Nûsha Şarhiyat Araştırmaları Dergisi*, 21(Bahar), 80.
- Doğan, A. *Yapay Zekâ*, Kariyer Yayıncılık, 2005.
- el-Hâdî, M. (2005). *Et-T'elîm el-eliktronî 'abra Çebeketul-internet*. Kahire.
- el-Kandelcî, G. (2013). *El-i'lâm ve'l-malûmât ve'l-internet*. Amman: Daru'l-yâvûzî.
- el-Mukdedî, G. (2013). *Sevratu's-Çebekât el-ictimâiyye (mahîyyetu mevâkii'ttevâsuli'l-ictimâi)* (1st ed.). Amman: Dâru'n-nefis li'n-neGr.
- el-Yûbî, H. (2017). *Effectiveness of websites in teaching Arabic to non-native speakers*. Riyad.
- eş-gimmerî, A. (2011). Keyfiyyetu'l-istifâde mine's-Çebekât el-ictimâiyye fi'ttalîm. Retrieved from http://abdulkrem556.blogspot.com/2011/12/blog-post_17.html
- Firat, M. (2020). Student support services in natural language processing: The case of GPT-3. In *International Conference of Strategic Research in Social Science and Education* (pp. 532–536).
- Flasiński, M. (2016). History of artificial intelligence. In *Introduction to artificial intelligence* (pp. 3–13). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40022-8_1
- Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/0008125619864925> https://www.researchgate.net/publication/334539401_A_Brief_History_of_Artificial_Intelligence_On_the_Past_Present_and_Future_of_Artificial_Intelligence
- Hinojo-Lucena, F.-J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.-P., & Romero-Rodríguez, J.-M. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature. *Education Sciences*, 9(1), 51. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 3(1).
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237–257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12644>
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112–131.
- IBM. (2023). *What is natural language processing?* Retrieved from <https://www.ibm.com/topics/natural-language-processing>
- İslam Ansiklopedisi. (2023). Traskripsiyon. Retrieved from <https://islamansiklopedisi.org.tr/>
- İSNAD. (2023). 25. Çeviri yazı alfabeti/transkripsiyon. Retrieved from <https://www.isnadsistemi.org/guide/isnad2/akademik-yazim/25-ceviri-yazi-alfabeti-transkripsiyon/>
- Karaca, B., & Telli, G. (2019). Yapay zekânın çeşitli süreçlerdeki rolü ve tahminleme fonksiyonu. In *Yapay Zekâ ve Gelecek* (pp. 172–185).
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education*. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Learning Arabic. (n.d.). Benefits of green tea. Retrieved from <https://learning.aljazeera.net/en/articles/pages/21915>
- Mansûr, A. (2014). *Esasîyyât Teknûluciyyâ et-Terbiye-Eğitim teknolojilerinin esasları*. Eğitim Fakültesi, Dimyat, Kahire.

- Murat, G. (2014). Yabancı dil öğretimi ve dünden bugüne Türkiye'de Arapça öğretimi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(Güz), 193–211.
- Nabiyev, V. V. (2012). *Yapay zekâ: İnsan-bilgisayar etkileşimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Ocak, M. A. (2022). Yabancı dil öğretimi ve yapay zekâ. In *Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.
- OpenAI. (2023). Retrieved from <https://openai.com/blog/chatgpt/>
- Shabbir, J., & Anwer, T. (2015). *Artificial intelligence and its role in near future*. *Journal of LaTeX Class Files*, 14(8), 1–8. <https://arxiv.org/pdf/1804.01396>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. In *Theory and Distance Education: The need for Theory*.

GENİŞ ÖZET

Çalışmada yapay zekâ, çağdaş eğitimi en çok etkileyen teknolojik gelişmelerden biri olarak ön plana çıkarılmıştır. Yapay zekâ, insan bilişsel süreçlerini taklit etme kapasitesine sahip olup öğrenme, akıl yürütme ve problem çözme gibi yetenekleri eğitim ortamına taşımaktadır. Eğitim alanında yapay zekâ, öğrenci verilerinin sistematik bir şekilde analiz edilmesini, öğrenme güçlüklerinin belirlenmesini ve kişiselleştirilmiş öğretim içeriklerinin tasarlanmasını mümkün kılmaktadır. Logic Theorist (1955) gibi ilk algoritmalarından itibaren başlayan tarihsel süreç, günümüzde eğitimde kullanılan gelişmiş uyarlamalı öğrenme sistemlerine dönüşmüştür. Özellikle Arapça öğretiminde yapay zekânın kullanımı, teknolojik bir yenilik olmasının yanında etkileşimi artıran, öğrenen özerkliğini güçlendiren ve kapsayıcılığı destekleyen pedagojik bir dönüşümü temsil etmektedir. Çalışmanın bilimsel temeli, disiplinler arası güncel araştırmalarla desteklenmiştir. Kasneci ve arkadaşları (2023) ile Huang ve arkadaşlarının (2022) vurguladığı üzere, yapay zekâ destekli eğitim araçları öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenme kalıcılığını yükselterek öğrenen merkezli eğitim ortamlarına katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda akıllı öğretim sistemleri, makine öğrenmesi tabanlı değerlendirme platformları ve sanal gerçeklik simülasyonları, öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına uygun öğretim deneyimlerinin tasarlanmasını mümkün kılmaktadır. Arapçanın karmaşık biçimbilimsel yapısı ve fonetik özellikleri, öğrenciler için sıklıkla zorluklar yaratmaktadır; yapay zekâ destekli sistemler ise bu engelleri daha kolay aşmayı sağlamaktadır. Telaffuz düzeltme, anlık geri bildirim sunma ve bireyselleştirilmiş kelime öğretimi gibi mekanizmalar, dil öğrenme sürecini hem yenilikçi hem de etkili bir şekilde desteklemektedir. Bu bağlamda yapay zekâ, yardımcı araç olmasının yanında dilin edinimi ve uygulanış biçimini yeniden şekillendiren dönüştürücü bir ortam sunmaktadır. Arapçanın küresel dijital eğitim sistemlerinde yeterince temsil edilmemesi önemli bir sorundur. Dünyanın en çok konuşulan dillerinden biri olmasına rağmen Arapça, internet üzerindeki dijital içeriğin yalnızca yaklaşık %3'ünü oluşturmaktadır. Bu dengesizliğin giderilmesi, Arapça öğretiminde yapay zekâ ve bilgi-iletişim teknolojilerinin (BİT) stratejik olarak uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu şekilde dijital Arapça içeriğin artırılması, çevrim içi dil çeşitliliğinin geliştirilmesi ve “nitelikli eğitim” ile “eşitlikçi iletişim” ilkelerine dayalı sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkı sağlanması mümkün olacaktır. Çalışma, Arapça öğretiminde mevcut yapay zekâ uygulamalarını keşfetmeyi, bu uygulamaların pedagojik etkilerini incelemeyi ve yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarında öğrenci çıktılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, sosyal medya platformlarının — başlangıçta yalnızca iletişim amacıyla geliştirilmiş olmalarına rağmen — Arapçanın uygulanabileceği, paylaşılabileceği ve kültürel bağlama entegre edilebileceği alternatif öğrenme ekosistemlerine dönüşümü de ele alınmaktadır. ChatGPT, Gemini ve Poe gibi yapay zekâ tabanlı uygulamalar, öğrencilerin öğrenmeye sürekli ihtiyaç duymadan kişisel içeriklere erişebilmesine, konuşma pratiği yapabilmesine ve otomatik değerlendirme alabilmesine olanak tanımaktadır. Bu platformlar, doğal dil işleme (NLP) teknolojilerini kullanarak kullanıcı girdilerini anlamlandırmakta ve bağlama uygun yanıtlar üretmektedir; böylece gerçek zamanlı etkileşim mümkün hale gelmektedir. Bu tür teknolojiler, çağdaş eğitimin temel ilkeleri olan özyönelimli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını desteklemektedir. Ayrıca yapay zekâ araçlarının erişilebilirliği, farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin yüksek kaliteli eğitim kaynaklarına ulaşmasını kolaylaştırmakta ve dijital uçurumu azaltmaktadır. Yapay zekâ destekli yazılımlar, uyarlamalı dilbilgisi düzeltme, otomatik metin değerlendirme ve telaffuz analizi için ses tanıma gibi işlevleri sunmaktadır. Arapça öğrenenlere yönelik geliştirilen sohbet robotları, gerçek diyalog durumlarını simüle ederek güvenli bir ortamda iletişim pratiği yapılmasını sağlamaktadır. Akıllı öğrenme analitikleri ise öğretmenlerin yaygın öğrenme güçlüklerini tespit etmesini, hedefe yönelik müdahaleler tasarlamasını ve öğretim stratejilerini buna göre uyarlamasını mümkün kılmaktadır. Buna ek olarak, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojilerinin Arapça öğretiminde kullanımına ilişkin uygulamalar da önem taşımaktadır. Bu teknolojiler, öğrencilerin dili bağlam içinde deneyimleyebileceği gerçekçi sosyokültürel ortamlar üretmekte, böylece öğrenme sürecini hem etkili hem de etkileşimli hâle getirmektedir. Yapay zekâ, kişiselleştirme, verimlilik ve motivasyon açısından önemli katkılar sunmaktadır. Veriye dayalı öğretim

sayesinde öğretmenler, değerlendirme gibi rutin görevlerden ziyade eğitimin yaratıcı ve eleştirel boyutlarına odaklanabilmektedir. Ayrıca yapay zekâ araçları, nitelikli öğretmenlerin sınırlı olduğu bölgelerde dahi Arapça öğretiminin eşit erişilebilirliğini sağlayabilmektedir. Yapay zekâ ve sosyal medyanın birleşimi, fiziksel sınıfların ötesine geçen etkileşimli öğrenme topluluklarının oluşmasını teşvik ederek dil öğretimini sürekli, işbirlikçi ve sınır ötesi bir süreç hâline dönüştürmektedir. Yapay zekâ, insan öğretmenlerin yerini alan bir unsur olmayıp pedagojik yenilikleri zenginleştiren tamamlayıcı bir güç olarak değerlendirilmelidir. Etkili biçimde uygulandığında anında geri bildirim sağlar, öğretim yükünü azaltır ve farklı öğrenme yollarını destekler. Sosyal medyanın entegrasyonu ise öğrencilerin küresel ölçekte bağlantı kurabileceği özgün iletişim alanları yaratmakta ve motivasyonu artırmaktadır. Bu bağlamda, yapay zekâ destekli Arapça öğretimi sürdürülebilir, kapsayıcı ve geleceğe dönük bir eğitim modeli olarak kabul edilebilir. Politika yapıcılar ve eğitimcilerin, etik çerçeveler ve dijital okuryazarlık programları geliştirmek üzere iş birliği yapmaları önerilmektedir. Öğretmenlerin sürekli eğitimi, Arapça doğal dil işleme teknolojilerine yatırım yapılması ve açık eğitim kaynaklarının oluşturulması, kültürel özgünlüğün ve akademik bütünlüğün korunması açısından kritik öneme sahiptir. Yapay zekâ, sosyal medya ve pedagojik yeniliklerin birleşimi sayesinde Arapça öğretimi, dijital çağın dilsel ve kültürel gerekliliklerine yanıt verebilen dinamik bir eğitim sistemi hâline gelebilir.

Bilimsel Araştırmalarda Yapay Zekâ Kullanımı Etik İlkeleri

Halil ALAKUŞ¹ ve Kürşad YILMAZ²

Öz

Yapay zekâ günümüzde gündelik hayat, eğitim, sağlık, bilim, mühendislik, teknoloji, güvenlik, iletişim, sanat, pazarlama, ekonomi, kamu yönetimi gibi birçok alanda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Yapay zekânın bu kadar yaygın bir şekilde kullanılmasıyla birlikte bir takım etik sorunlar da gündeme gelmeye başlamıştır. Bu araştırmanın amacı uluslararası ve ulusal kuruluşların yapay zekâ etiği üzerine hazırlamış oldukları rapor, strateji, yasal metin ve belgelerden yola çıkarak bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanılırken dikkat edilmesi gereken etik ilkeler ile ilgili bir değerlendirme yapmaktır. Araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda uluslararası kuruluşlarca yayınlanan 28 belge ile farklı ülkelerin ulusal düzeydeki kuruluşlarınca hazırlanan 26 belge incelenmiştir. İnceleme sonucunda, hazırlanan raporlarda yapay zekâ etiğine yönelik benzer ilkeler tespit edilmiş ve buna dayalı olarak genel bir çerçeve ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda tüm metinlerde “İnsan Unsuru ve Gözetim; Gizlilik ve Veri Yönetimi; Çeşitlilik ve Adillik; Şeffaflık; Toplumsal ve Çevresel Refah; İnsan Hakları; Teknik Sağlamlık ve Güvenlik; Hesapverebilirlik” olmak üzere sekiz ana ilkeye odaklanıldığı tespit edilmiştir. Ortaya konulan ilkeler alanyazında yapılan taramalar sonucunda tespit edilen risk faktörleri göz önüne alınarak örneklendirilmiştir. Araştırma sürecinde bilgi, örneklendirme gibi hususlarda çeşitli yapay zekâ sistemlerine bilinçli ve amaçlı olarak başvurulmuştur. Bu yolla ortaya konulan ilkelerin insan faktörü, otomasyon önyargısı, ayrımcılık yapmama, şeffaflık gibi yine tespit edilen ilkeler aracılığı ile test edilmesi ve örneklendirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Etik İlkeler, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği, Doküman Analizi

Ethical Principles for the Use of Artificial Intelligence in Scientific Research

Abstract

Artificial intelligence is now widely used in many fields, such as daily life, education, health, science, engineering, technology, security, communication, art, marketing, business, and public administration. With the widespread use of artificial intelligence, some ethical issues have also come to the fore. The aim of this study is to make an evaluation of the ethical principles that should be considered when using artificial intelligence in scientific research, based on the reports, policies, legal texts and documents prepared by international and national organizations on the ethics of artificial intelligence. The technique of document analysis was used in the study. As a result of the review, 28 documents published by international organizations and 26 documents prepared by national level organizations of different countries were examined. As a result of the review, similar principles regarding the ethics of artificial intelligence were identified in the reports and an attempt was made to propose a general framework based on them. As a result of the analysis, all texts focus on eight main principles: “Human element and oversight; Privacy and data management; Diversity, non-discrimination and fairness; Transparency; Social and environmental welfare; Human rights; Technical robustness and safety; Accountability”. The principles were illustrated by taking into account the risk factors identified in the literature review. During the research process, various artificial intelligence systems were deliberately and purposefully used for information and illustration. The goal is to test and exemplify the principles established through the identified principles such as human factor, automation bias, non-discrimination, and transparency.

Keywords: Artificial Intelligence, Ethics, Scientific Research and Publication Ethics, Document Analysis

Atıf İçin / Please Cite As:

Alakuş, H. ve Yılmaz, K. (2025). Bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanımı etik ilkeleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 193-217. doi:10.33206/mjss.1663647

Geliş Tarihi / Received Date: 23.03.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.04.2025

¹ Yüksek Lisans - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, halilalakuss.20@gmail.com,

 ORCID: 0009-0005-7118-5561

² Prof. Dr. - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, kursad.yilmaz@dpu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-3705-5094



Giriş

Bilimsel araştırma yapma ve yayınlama süreçlerinin en önemli konularından biri bu süreçlerde uyulması gereken etik ilke ve kurallar ile ilgilidir. Bu ilke ve kurallar bilimsel araştırma ve yayınlama süreçlerinde uyulması gereken etik ilkeleri ortaya koymasının yanı sıra bu süreçlerde yapılmaması ya da uzak durulması gereken davranış biçimlerini de ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2024). Bilimsel yayınlarda ve bilimsel bilgi üretim sürecinde, bilim insanlarının uymaları gereken kural, norm, değer ve ahlaki ilkelerin tamamı “*bilim etiği*” olarak tanımlanmaktadır (Pieper, 1999). Bu normlar ve kurallar, yasal ve yönetsel düzenlemeler sonucunda somutluk kazanmış, hukuki yaptırımlar aracılığıyla da işlevsel hale gelmiş olan kurallardır (Gür ve Özbaş, 2021). Türkiye’de ve diğer ülkelerde bilimsel araştırmalar ve yükseköğretim kademesi ile ilgili kuruluşların bilimsel araştırma ve yayın etiği konusunda bir çok yasal metni ve çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmalarda bilimsel araştırma ve yayın etiği konusu genel olarak bilgilendirilmiş onam, gerçeğe uygunluk, katılımcılara zarar vermeme gibi temel ilkeler ile aşırı macilik, çarpıtma, uydurma gibi etik dışı davranışlar temelinde ele alınmıştır (Kumandaş-Öztürk, 2021). Ancak yapay zekâ teknolojileri bu ilkelerin ve etik dışı davranışların yeniden değerlendirilmesini ve sürekli olarak güncellenmesini gerektirecek gibi görünmektedir.

Yapay zekâ, İngiliz bilim insanı Alan Turing’in 1950’li yıllarda “*Makineler düşünebilir mi?*” sorusuna cevap aramasıyla hayatımıza girmiş, aynı yıllarda Ordinaryüs Prof. Dr. Cahit Arf’ın Atatürk Üniversitesi’nde sunduğu “*Makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir?*” konulu konuşması ile devam etmiştir (Arf, 1959). Günümüze gelindiğinde ise insanlardaki nöron yapısından esinlenerek yapay sinir ağları yaklaşımı geliştirilmiş; yapay zekâ sistemleri makine öğrenmesi, yapay sinir ağları, derin öğrenme gibi tekniklerle daha da ileri bir seviyeye taşınmıştır. Makine öğrenimi ve derin öğrenme yöntemleri ile robotlar insanlar gibi akıl yürütme ve öğrenme imkanına sahip olmuştur (Okun vd., 2023). Yapay zekâ genellikle “bir sistemin harici verileri yorumlama, bu verilerden öğrenme ve esnek adaptasyon yoluyla belirli hedeflere ve görevlere ulaşmak için bu öğrenmeleri kullanma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Haenlein ve Kaplan, 2019). Bu anlamda yapay zekâ programlanmış bir bilgisayarın düşünme girişimidir (Pratt, 1994). Yapay zekâ alanı, sadece düşünmekle değil, aynı zamanda çok çeşitli yeni durumlarda nasıl etkili ve güvenli bir şekilde hareket edileceğini hesaplayabilen akıllı varlıklar oluşturmakla da ilgilenmektedir (Russell ve Norvig, 2021). Büyük ve hacimli verilerin işlenmesi, örüntülerin tanımlanması ve kavramsal ilişkilerin tespit edilmesi açısından daha az zaman, maliyet ve emek fırsatı sunan bu teknoloji, geleneksel yöntemlerin yerini almaya başlamıştır (Uyan, 2023). Yapay zekâ teknolojileri günümüzde eğitim, sağlık, bilim, mühendislik, teknoloji, güvenlik, iletişim, sanat, pazarlama, ekonomi, kamu yönetimi ve gündelik hayat gibi pek çok alanın yanı sıra bilimsel araştırmalarda da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Yapay zekâ teknolojileri bu alanlarda sağladığı birçok faydanın yanı sıra bazı etik sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanımı etik ilkeleri konusu gündeme gelmiş ve çeşitli ulusal ve uluslararası kuruluşlarca bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde yapay zekâ kullanımına dair etik rehberler yayınlanmaya başlamıştır. Bu konudaki öncül çalışmalar Avrupa Araştırma Alanı - European Research Area (2005); Avrupa Komisyonu - European Commission (2018, 2019); Avrupa Parlamentosu - European Parliament (2019); Avrupa Konseyi - Council of Europe (2024); OECD (2019, 2023); UNESCO (2021, 2023); Birleşmiş Milletler - United Nations (2023, 2024) uluslararası kuruluşlarca yapılmıştır. Bu çalışmalar dışında diğer ülkelerde (ABD, Almanya, Birleşik Krallık, Çin, Fransa, Danimarka, Japonya, Rusya) ve Türkiye’de ulusal düzeyde bazı çalışmalar da yapılmıştır.

Avrupa Komisyonu Haziran 2018’de, yapay zekâ konusunda Avrupa stratejisinin uygulanmasını desteklemek amacıyla aralarında akademisyen ve sanayi temsilcilerinin de yer aldığı 52 kişilik *Yapay Zekâ Üst Düzey Uzman Grubu*’nu oluşturmuştur (Kritikos, 2019). İlgili uzman grubunun çalışmaları sonucunda hazırladıkları “*Güvenilir Yapay Zekâ İçin Etik Kurallar*” başlıklı metinle yedi temel değerlendirme ilkesi üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. AGİT (OSCE) tarafından 2022 yılında yayınlanan “*Challenges and Opportunities at the Intersection of Data Protection and Artificial Intelligence*” isimli raporda, yapay zekâ etrafında gelişen pek çok sorunun yalnızca yasal normlarla ilgili olmadığı, aynı zamanda etikle de ilgili olduğu ifade edilmiştir. Raporda AB’nin Güvenilir Yapay Zekâ Çerçevesine vurgu yapılmıştır.

Haziran 2024’te AB kanun koyucuları, yapay zekâ yasasını imzalamıştır. Yapay zekâyâ yönelik dünya çapında ilk bağlayıcı yasal düzenleme olma niteliğini taşıyan bu yasa, AB’de yapay zekâ sistemlerinin kullanımı ve tedarikine yönelik ortak bir çerçeve sunmaktadır (Madiaga, 2024). Yine 2024 yılında Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından “*Yapay Zekâ, İnsan Hakları, Demokrasi ve Hukukun Üstünlüğü Çerçeve Sözleşmesi*” hazırlanarak imzaya sunulmuştur. Bu çerçeve sözleşmede, tarafların yapay zekâ sistemlerinin yaşam döngüsü içindeki faaliyetlerine yönelik uygulayacakları genel ilkeler tespit edilmiştir. Bu ilkeler insan

onuru ve bireysel otonomi, şeffaflık ve gözetim, hesapverebilirlik ve sorumluluk, eşitlik ve ayrımcılık yasağı, mahremiyet ve kişisel verilerin korunması, güvenilirlik ve güvenli yenilik olarak tespit edilmiştir.

UNESCO üyesi ülkeler, 24 Kasım 2021 tarihinde yapay zekâ etiğine yönelik olarak ilk küresel anlaşmayı kabul etmiştir. Anlaşma sayesinde insan hakları ve insan onurunun korunması ve teşvik edilmesi sağlanıp, dijital dünyada hukukun üstünlüğü için güçlü bir saygı inşa edilmekle birlikte, etik bir yol gösterici ve küresel normatif bir kaynak hedeflenmiştir (Yeşilkaya, 2022). Dünyanın ilk küresel yapay zekâ güvenlik zirvesi, aralarında ABD, Çin ve AB'nin de bulunduğu 28 ülke temsilcisi ve önde gelen yapay zekâ şirketlerinin katılımı ile İngiltere'de gerçekleştirilmiştir. Bu zirve sonucunda 1 Kasım 2023 tarihinde “*Bletchley Beyannamesi*” yayınlanmıştır. Bu beyannamede insan haklarının korunması, adalet, şeffaflık ve açıklanabilirlik, hesapverebilirlik, insan denetimi, güvenlik, etik, önyargı, gizlilik ve veri koruma gibi hususların ele alınması gerekliliğı vurgulanmıştır (The Bletchley Declaration by Countries Attending the AI Safety Summit, 2023).

OECD'nin 2023 yılında paylaştığı “*Initial Policy Considerations For Generative Artificial Intelligence*” isimli belgede üretken yapay zekânın, yapay zekâ ile ilgili mevcut sorunları daha da kötüleştireceğı ve OECD ile hükümetler nezdinde hâlihazırda radarda olan sorunları daha da derinleştirebileceğı vurgulanmıştır. Günümüzde daha çok insan kontrolünde olan yapay zekânın bilimsel gelişmeler de göz önüne alındığında gelecekte süper zekâ noktasına evrilmesi tartışılmaktadır. Buradan hareketle bir yapay zekâ sistemi olan Gemini'ye başvurularak, süper zekânın insanlara karşı düşmanca tutum geliştirme olasılığı sorulmuştur. Gemini, hedef çatışması, varoluşsal tehdit algısı, anlama eksikliği ve kontrol dışı büyüme gibi sebeplerle özellikle de tasarlanması, eğitilmesi ve kontrol edilmesi aşamalarında benimsenecek yaklaşımların bu durumu şekillendireceğine değinmiştir. Yine de bu konuda kesin bir cevap vermenin mümkün olmadığına, bu sebeple potansiyel riskler göz önüne alınarak gerekli önlemlerin alınması ve etik ilkelerin gözetilmesinin büyük önem taşıdığına vurgu yapmıştır (Gemini, 2024). Tüm bu endişeler insanları yapay zekâ konusunda belirli etik standartlar geliştirip, yaptırıma tabi tutmaya sevk etmektedir. Bu konuya yönelik ulusal ve uluslararası kuruluşların çalışmalarına değinmekte fayda bulunmaktadır.

Birleşmiş Milletler (BM) 2024 yılındaki “*Governing AI For Humanity*” isimli final raporunda yapay zekânın risklerine yönelik bir tarama çalışması yaptırmış, bu taramalar sonucunda tüm bölgelerdeki disiplinlerden ve 68 ülkeden 348 yapay zekâ uzmanının, yapay zekâyâ yönelik eğilimler ve riskler hakkındaki görüşlerini toplamıştır. Ankete katılan her 10 uzmandan 7'si, yapay zekâ kaynaklı zararların 18 ay içerisinde daha ciddi ve yaygın hale geleceğinden endişe ettiklerini ifade etmişlerdir. Uzmanların endişeli ve çok endişeli oldukları alanlar şu şekildedir. Yapay zekânın toplumsal etkileri temasında bilgi bütünlüğüne zarar verme % 78, servet ve gücün birkaç elde toplanması gibi eşitsizlikler % 74, marjinal topluluklar arasında ayrımcılık/ hak mahrumiyeti % 67; yapay zekânın başkalarına zarar veren kasıtlı kullanımı temasında devlet aktörleri tarafından silahlı çatışmalarda kullanımı % 75, devlet dışı aktörler tarafından kötü niyetli kullanımı % 72, devlet aktörleri tarafından bireylere zarar veren kullanımı % 65 olarak tespit edilmiştir (Birleşmiş Milletler, 2024). BM'nin yaptığı taramada da tespit ettiği üzerine yapay zekâ kaynaklı sorunlar üzerine ciddi endişeler bulunmaktadır.

ABD'de bulunan NIST (National Institute of Standards and Technology - Ulusal Standartlar ve Teknoloji Enstitüsü) 2024 tarihinde “*A Plan for Global Engagement on AI Standards*” isimli bir belge yayınlamıştır. İlgili belgede yapay zekâ standartlarının geliştirilmesinde hükümetler, işletmeler, sivil toplum ve akademisyenler gibi birçok disiplinden paydaşın katılımı ve görüşlerinden yararlanmanın faydalı olacağına değinilmiştir. Yine aynı raporda geliştirilecek bir standartın yeterli coğrafi temsil ile geliştirilmemesi durumunda dünyanın dört bir yanındaki ülke ve bölgelerden paydaşların ihtiyaçlarını yansıtmayabileceğı bildirilmiştir. Örnek olarak düşük ve orta gelirli ülkelerin iş gücü piyasası aksaklıkları ya da yapay zekâ destekli siber suçlar gibi belirli bazı risklere karşı orantısız bir şekilde savunmasız kalabileceğı aktarılmıştır. BM'nin 2024 tarihli final raporunda da bu hususa değinilmiştir. Bu kapsamda ortak bir katılım ve anlayışla inşa edilmeyen politika ve stratejilerin insanlığın bazı bölümlerinin endişelerini gözden kaçırma riski olduğu vurgulanmıştır. BM'nin ve NIST'in belgelerinde de ifade edildiğı gibi geliştirilecek olan etik standartların uygulanması, kabulü ve geçerliliğı için geniş katılımlı bir etik uzlaşısı önemli görülmektedir. Belirlenecek olan etik ilkelerin uluslararası platformda geçerliliğinin olması ve tüm dünya ülkelerini kapsamaması önemli bir husustur. Bu sebepten ortaya konulacak olan ilkelerin ortak bir anlayışla geliştirilmesi ve ortak katılımın esas alınması gerekmektedir. Araştırmaya dâhil edilen kuruluşlar ve yayınladıkları dokümanların detaylı bilgisi aşağıda paylaşılmıştır.

Türkiye’de ise konu ile ilgili öncül çalışmalar Türkiye Bilişim Derneği (2020); T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (2021); Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2024); T.C. Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2024) ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2024) gibi kuruluşlarca yapılmıştır. Türkiye Bilişim Derneği’nce (2020) hazırlanan “*Türkiye’de Yapay Zekânın Gelişimi İçin Görüş ve Öneriler*” başlıklı raporda konu “teknolojik altyapı, ulusal veri stratejisi, mevzuat ve standartlar, özgür yazılım ve açık kaynak, güdümlü projeler, yapay zekâ araştırma merkezleri, insan kaynakları” başlıkları altında incelenmiştir. Raporda, yapay zekâ sistemler için etik kurallar olarak “saydamlık; adalet, dürüstlük ve eşitlik; zarar vermeme; sorumluluk ve hesapverebilirlik; gizlilik; yararlılık; özgürlük ve özerklik; güvenilirlik; sürdürülebilirlik; itibar, yücelik; dayanışma” gibi etik ilkelere vurgu yapılmış ve etik kurallar için önemli olan gereksinimlere de yer verilmiştir.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (2021) tarafından hazırlanan “*Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2021-2025*” adlı metin Türkiye’nin yapay zekâ alanındaki çalışmalarını ortak bir zemine oturtacak tedbirleri ve bu tedbirleri hayata geçirmek üzere oluşturulacak yönetim mekanizmasını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Metinde yapay zekâ uygulamalarının etik ve hukuki boyutlarını ele alan faaliyetler yürütüleceği, uluslararası arenada bu alanda yürütülen çalışmaların takip edileceği ifade edilmiştir.

YÖK 2024 yılında yayınladığı “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üreten Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber*” adlı metinde yapay zekâ kullanımının bilimsel doğruluk ve dürüstlük açısından taşıdığı riskler ele alınmış ve yapay zekâ kullanımda önemli olan temel etik değerler sıralanmıştır. Bu temel etik değerler “şeffaflık, dürüstlük, özen, adalet ve saygı, gizlilik ve mahremiyetin korunması, hesapverebilirlik ve sorumluluk üstlenme, etik iklim katkıda bulunma” başlıkları altında incelenmiştir.

T.C. Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2024) ise “*Yapay Zekâ Sistemlerinin Kullanımında Kamu Görevlilerinin Uyması Gereken Etik Davranış İlkeleri*” adlı ilke kararında kamu görevlilerinin, yapay zekâ sistemlerini kullanırken uymaları gereken etik davranış ilkeleri olarak “yetkinlik, dürüstlük, tarafsızlık, şeffaflık, gizlilik ve güvenlik, hesapverebilirlik, yönetici sorumluluğu” gibi ilkeler belirlenmiş ve bu ilkelere ilişkin davranış standartları ifade edilmiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2024) yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanındaki etkilerini ve gelecekteki potansiyelini incelemek amacıyla Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları Uluslararası Forumu adlı bir etkinlik düzenlemiş ve etkinlikte elde edilen sonuçları raporlaştırmıştır. Araştırma bulguları; eğitimde yapay zekâ politikaları, uygulamaları ve teknolojileri olmak üzere üç ana tema etrafında toplanmıştır. Eğitimde yapay zekâ politikaları teması altında yapay zekâ okuryazarlığı ve geleceği, etik, politika geliştirme ve olası tehditler ele alınmıştır. Ayrıca yapay zekâ uygulamalarının etik boyutları üzerine daha fazla çalışma yapılması ve stratejik planlamaların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yukarıda anılan belgeler dışında Türkiye’de bazı bilimsel araştırmalar da yapılmıştır. Bu araştırmalarda *bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde yapay zekâ kullanımı* (Karafil ve Uyar, 2025; Kır ve Yılmaz, 2024; Solak, 2024) ve *bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde yapay zekâ kullanımında etik* (Başaran ve Yeşilbaş-Özenç, 2024; Büyükada, 2024; Efe, 2021; Keskin ve Sevlı, 2024; Kır ve Yılmaz, 2024; Küçükvardar vd., 2020; Maral, 2024; Oçak, 2023; Okun vd., 2023; Özdemir ve Bilgin, 2021; Sok ve Heng, 2024; Turan vd., 2022; Uyan, 2023; Yeşilkaya, 2022) konuları araştırılmıştır. Efe (2021), Özdemir ve Bilgin (2021), Turan vd. (2022), Yeşilkaya (2022), Baloğlu ve Çakalı (2023), Oçak (2023), Okun vd. (2023), Büyükada (2024), Keskin ve Sevlı (2024) ve Maral (2024) çalışmalarında yapay zekâ ve etik konusuna ilişkin kavramsal çözümlemeler yapmıştır.

Küçükvardar vd. (2020) araştırmalarında 12 farklı yapay zekâ teknolojisini Avrupa Birliği Komisyonu’nun Yapay Zekâ İçin Etik Yönergeler olarak yayınladığı “*insan faktörü ve gözetim, teknik sağlamlık ve güvenlik, gizlilik ve veri yönetimi, şeffaflık, adalet, toplumsal ve çevresel refah ve hesapverebilirlik*” ölçütlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda yapay zekâ teknolojilerinin özellikle hesapverebilirlik, gizlilik ve veri yönetimi ve son olarak şeffaflık kriterlerine göre eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Uyan (2023) araştırmasında bilimsel yayın faaliyetlerinde kullanılan yapay zekâ teknolojilerine ilişkin etik kaygılar ile ilgili sistematik bir derleme yapmıştır. Makalede 32 farklı çalışma incelenmiş ve bilimsel yayınlarda yapay zekâ kullanımına ilişkin etik kaygıları yansıtan beş farklı tema ortaya çıkartılmıştır: *Yapay güdümlü araştırma, bız illüzyonu, yanlışlık, veri kalitesi ve bilimsel hazırcılık*. Başaran ve Yeşilbaş-Özenç (2024) çalışmalarında yapay zekâ teknolojilerinin bilimsel araştırmalarda kullanımına yönelik etik kaygıları “*bilimsel hazırcılık, niteliğin azalması, önyargı ve adaletsizlik, şeffaflık, veri gizliliği ve güvenliği, veri niteliği, yanıltıcı içerik üretimi, yanlışlık, yapay güdümlü araştırma*” şeklinde sıralamıştır.

Sok ve Heng (2024) tarafından, yükseköğretimde üretken yapay zekânın etik kullanımı için akademik politikaların tartışıldığı araştırma da bu konuda dikkat çeken bir çalışmadır. Bu çalışmada yapay zekâ destekli sistemlerin kullanım ilkeleri, sınırlamaları, yükseköğretimde yapay zekâ kullanımı ve kötüye kullanımına yönelik terimlerin tanımları, akademik suüstimalin sonuçları, önlenmesi ve çözümlerinin kapsandığı politikaların gerekliliği vurgulanmıştır. Yapay zekânın akademik amaçlarla etik olmayan kullanımlarının ele alınması için iyi tanımlanmış ve kapsamlı prosedürlerin yürürlükte olmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Görüldüğü gibi alanyazındaki araştırmalarda yapay zekâ kullanımı ile ortaya çıkabilecek etik sorunlar sıklıkla vurgulanmıştır. Ancak bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde yapay zekâ kullanımında etik konusyla ilgili çalışmaları bütüncül olarak inceleyen ve değerlendiren herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada, uluslararası ve ulusal düzeyde yer alan çeşitli kuruluşların yayınladıkları çeşitli rapor, strateji belgesi ve yasal metinlerden yola çıkarak, bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanımının etik ilkelerinin tespit edilmesi ve bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. Bu sayede hem alanyazındaki boşluğun giderilmesi hem de daha sonra yapılacak olan bilimsel araştırmalara bir temel oluşturulması amaçlanmıştır. Yapay zekâ teknolojilerinin sunduğu büyük imkânlar düşünüldüğünde, bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanımının etik ilkelerinin tespiti, uygulanması ve geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Yapay zekâ teknolojilerinin şuan ki mevcut durumunda bile yanlış bilgi, yanlış sonuçlar, ayrımcılık gibi problemler tartışılmakta iken gelecekte bu teknolojilerin daha da geliştirilmiş ve özerk hareket imkânı bulabilecek versiyonlarında etik boyutunun belirsiz bırakılması sakıncalı sonuçlar doğurabilir. Esasen bilimsel araştırmaların amacının bir noktada geleceği öngörülemez olmaktan çıkarmak olduğu düşünüldüğünde yapay zekâ etiği, sosyal bilimlerin alanında tartışılması ve üzerine çalışılması elzem olan bir konudur. Bu ilkelerin belirlenip bir çerçeve çizilmesinde etkisi ve bağlayıcılığı olacağı düşünülen ulusal ve uluslararası kuruluşların rapor, strateji belgeleri ve yayınladıkları yasal metinler üzerinde dikkatle çalışılması gerekmektedir.

Yöntem

Araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Belge incelemesi olarak da ifade edilebilecek olan doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri inceleyip değerlendirme üzerine kurulu sistemli bir tekniktir (Kıral, 2020). Doküman analizi, araştırılan olgu ve olgulara yönelik bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmada, uluslararası ve ulusal düzeydeki kuruluşların yayınlarından yola çıkarak bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanımının etik ilkelerini belirleme amacıyla doküman analizi tekniği benimsenmiştir.

Araştırma Kapsamında İncelenen Dokümanlar

Bu çalışmada bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanılırken dikkat edilmesi gereken etik ilkeler, ulusal ve uluslararası kuruluşların yayınladıkları belgeler üzerinden incelenmiştir. Bu kapsamda toplamda 11 uluslararası kuruluş ile farklı ülkelerdeki 22 ulusal kuruluşun yayınlanmış oldukları rapor, strateji belgesi, brifing, yasal metin gibi dokümanlar incelenmiştir. Tablo 1’de araştırmada rapor ve belgelerinden yararlanılan uluslararası kuruluşlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Rapor ve Belgelerinden Yararlanılan Uluslararası Kuruluşlar

Kuruluş	Belge İsmi	Yıl
Avrupa Araştırma Alanı - European Research Area	The European Charter for Research - The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers	2005
Avrupa Veri Koruma Denetçisi - European Data Protection Supervisor	Artificial Intelligence, Robotics, Privacy and Data Protection - Room Document for the 38 th International Conference of Data Protection and Privacy Commissioners	2016
Avrupa Parlamentosu - European Parliament	European Parliament resolution of 16 February 2017 with recommendations to the Commission on Civil Law Rules on Robotics (2015/2103-INI)	2017
	Artificial Intelligence Ante Portas: Legal & Ethical Reflections	2019
	The Ethics of Artificial Intelligence: Issues and Initiatives	2020
	Artificial Intelligence Act	2024
Avrupa Komisyonu - European Commission	Communication From the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Artificial Intelligence for European	2018
	The Assessment List for Trustworthy Artificial Intelligence (ALTAI) for Self-Assessment (Independent High-Level Expert Group on Artificial Intelligence set up by the European Commission)	2018
	Ethics Guidelines For Trustworthy AI (Independent High-Level Expert Group on Artificial Intelligence set up by the European Commission)	2019
	White Paper-On Artificial Intelligence- A European Approach to Excellence and Trust	2020
	Komisyon'dan Avrupa Parlamentosu'na, Konsey'e ve Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'ne Raporu- Yapay Zekâ, Nesnelerin İnterneti ve Robotiklerin Güvenlik ve Sorumluluk Etkilerine İlişkin Rapor	2020
	Yapay Zekâya İlişkin Uyumlaştırılmış Kurallara (Yapay Zekâ Düzenlemesi) ve Birlik'in Belirli Yasal Düzenlemelerinin Değiştirilmesine Yönelik Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi Tüzüğü	2021
	Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin Yönetmeliği Yapay Zekâ Hakkında Uyumlu Kuralların Konuşulması (Yapay Zekâ Kanunu) ve Belirli Birlik Yasalarının Değiştirilmesi	2021
	Horizon Europe (HORIZON)	2024
	Living Guidelines on the Responsible use of Generative AI in Research (ERA Forum Stakeholders' document)	2024
	Council of Europe Framework Convention on Artificial Intelligence and Human Rights, Democracy and the Rule of Law	2024
IEEE - Institute of Electrical and Electronics Engineers	Ethically Aligned Design - A Vision for Prioritizing Human Well-being with Autonomous and Intelligent Systems	2019
OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development	Artificial Intelligence in Society	2019
	Initial Policy Considerations For Generative Artificial Intelligence - OECD Artificial Intelligence Papers	2023
ALLEA - European Federation of Academies of Sciences and Humanities	The European Code of Conduct for Research Integrity - Revised Edition	2023
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence	2021
	Ethical Impact Assessment - A Tool of the Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence	2023
AGİT - Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı	Challenges and Opportunities at the Intersection of Data Protection and Artificial Intelligence	2023
	New Frontiers: The use of Generative Artificial Intelligence to Facilitate Trafficking in Persons	2024
	Resolution Adopted by the Human Rights Council on 14 July 2023	2023
Birleşmiş Milletler - United Nations	Governing AI For Humanity: Interim Report	2023
	Seizing the opportunities of safe, secure and trustworthy artificial intelligence systems for sustainable development	2024
	Governing AI For Humanity: Final Report	2024

Tablo 1'de de görüldüğü üzere uluslararası kuruluşlara ait toplam 28 belge incelenmiştir. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu Avrupa Birliği ve ilgili kuruluşlarınca yapılmıştır. Bunun dışında OECD, UNESCO, AGİT, Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kuruluşların çalışmaları da bulunmaktadır. Tablo 2'de farklı ülkelerin ulusal düzeydeki kuruluşlarınca hazırlanan rapor ve belgeler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. *Farklı Ülkelerin Ulusal Düzeydeki Kuruluşlarınca Hazırlanan Rapor ve Belgeler*

Kuruluş	Belge İsmi	Yıl
Berkman Klein Center For Internet & Society at Harvard University	Artificial Intelligence & Human Rights: Opportunities & Risks	2018
	Principled Artificial Intelligence: Mapping Consensus in Ethical and Rights-based Approaches to Principles for AI	2020
ALLISTENE - Digital Sciences & Technologies Alliance	Research Ethics in Machine Learning	2018
The Danish Government	National Strategy for Artificial Intelligence	2019
Türkiye Bilişim Derneği	Türkiye’de Yapay Zekânın Gelişimi İçin Görüş ve Öneriler	2020
T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi	Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2021-2025	2021
INRIA - National Institute for Research in Digital Science and Technology	Artificial Intelligence: Current Challenges and Inria’s Engagement - Inria white paper	2021
STM - International Association of Scientific, Technical & Medical Publishers	AI Ethics in Scholarly Communication	2021
	Generative AI in Scholarly Communications	2023
ACM’s Global Technology Policy Council	Principles for the Development, Deployment, and use of Generative AI Technologies	2023
DSIT (Department for Science, Innovation & Technology)	A Pro-Innovation Approach to AI Regulation	2023a
	Capabilities and Risks From Frontier AI	2023b
YÖK - Yükseköğretim Kurulu	Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber	2024
	Framework to Advance AI Governance and Risk Management in National Security	2024
The White House	Memorandum on Advancing the United States’ Leadership in Artificial Intelligence; Harnessing Artificial Intelligence to Fulfill National Security Objectives; and Fostering the Safety, Security, and Trustworthiness of Artificial Intelligence	2024
NIST	A Plan for Global Engagement on AI Standarts	2024
T.C. Kamu Görevlileri Etik Kurulu	Yapay Zekâ Sistemlerinin Kullanımında Kamu Görevlilerinin Uyması Gereken Etik Davranış İlkeleri	2024
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları Uluslararası Forumu Raporu	2024
TRAI - Türkiye Yapay Zekâ İnisiyatifi	Yapay Zekâ Etik İlkeleri ve Hukuki Düzenlemeler Raporu	2024
Bilgisayar Mühendisleri Odası	Yapay Zekâ ve Etik İlkeleri	2025
China The Foundation for Law and International Affairs	Notice of the State Council Issuing the New Generation of Artificial Intelligence Development Plan	2017
Çin Halk Cumhuriyeti Bilim ve Teknoloji Bakanlığı	Yeni Nesil Yapay Zekâ İçin Etik Kodlar	2019
AI Alliance Russia	AI Ethics Code	2023
Deutsches Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz-DFKI (Alman Yapay Zekâ Araştırma Merkezi)	Etik İle İlgili Bilgi Notu	2020
Deutscher Ethikrat (Alman Etik Kurulu)	Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz	2023
Japan Ministry of Economy, Trade and Industry	Yapay Zekâ İlkelerinin Uygulanmasına Yönelik Yönetim İlkeleri	2021

Tablo 2’de de görüldüğü üzere farklı ülkelerde ulusal düzeyde yayınlanan toplam 26 belge tespit edilmiştir. Bu belgelerden 7 tanesi Türkiye’deki kurum ve kuruluşlarca hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Belge incelemesi olarak da ifade edilebilecek olan doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri inceleyip değerlendirme üzerine kurulu sistemli bir tekniktir (Kıral, 2020). Doküman analizi, araştırılan olgu ve olgulara yönelik bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışmada, bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanılırken dikkat edilmesi gereken etik ilkeleri belirlemek için öncelikle Tablo 1 ve 2’de verilen ilgili belgeler içeriklerine göre sınıflandırılarak elemeye tabi tutulmuştur. Burada ölçüt yapay zekâ ve etik ilişkisini konu almaları, etik ilkeleri işlemeleri ve etik ilkeleri örneklendirebilmek amacıyla risk faktörlerini ele almaları olarak belirlenmiştir. Yapılan eleme sonrası tespit edilen uluslararası kuruluşlara ait toplamda 28 belge, ulusal düzeyde ise toplamda 26 belge üzerinden araştırma yürütülmüştür. Yapay zekâya yönelik doğrudan hazırlanan rapor, strateji belgesi ya da yasal

metinlerin yanında bu süreçte kuruluşların yararlandığı kaynak konumunda olan bilimsel araştırmalara yönelik yayınlanmış bazı raporlar da incelenmiştir. Bu yolla sürecin daha iyi tanımlanabilmesi ve hazırlanan yapay zekâ raporlarının temel mantıklarının daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda ALLEA (Avrupa Bilimler ve Beşeri Bilimler Akademileri Federasyonu) tarafından yayınlanan “*The European Code of Conduct for Research Integrity*” isimli kılavuz ile ERA (European Research Area) tarafından yayınlanan “*The European Charter for Researchers*” isimli kılavuzlar da ek olarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanılırken dikkat edilmesi gereken etik ilkeleri belirlemek için incelenen yazılı dokümanlar, tümevarımsal bir yol izlenerek Tematik Kodlama Analizi kullanılarak incelenmiştir. Tematik analiz, veri içerisindeki örüntüleri (temaları) belirlemeye, analiz etmeye ve raporlamaya yönelik bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Braun ve Clarke’ın (2006) klasikleşmiş analizine göre, tematik analiz 6 adımdan oluşmaktadır:

1. *Verilerin tanınması*: Analize başlamadan önce tüm veri seti en az bir kez okunmalıdır. Araştırmacı verileri tanımalıdır.
2. *İlk kodların oluşturulması*: Verilerden ilk kodların üretildiği aşamadır.
3. *Temaların oluşturulması*: Kodlar gruplanarak üst düzey temalar oluşturulur.
4. *Temaların gözden geçirilmesi*: Temaların veri ile uyumluluğu ve anlamlılığının gözden geçirildiği aşamadır.
5. *Temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi*: Her temaya uygun açıklayıcı bir ad verilerek tema tanımlanır.
6. *Raporlama*: İşlenmiş bir dizi temaya sahip olduktan sonra nihai analizin yapılıp, raporun yazılması aşamasıdır.

Araştırmanın bazı kısımlarında yapay zekâ teknolojilerinin kullanımını örneklendirmek amacıyla bazı yapay zekâ uygulamaları kullanılmıştır. Kullanılan yapay zekâ uygulamaları ve kullanış amaçları şöyledir:

- *SciSpace*: Bulgular bölümünde “Toplumsal ve Çevresel Refah” başlığı altında örnek olarak kullanılan metinlerin hazırlanmasında yararlanıldı.
- *ChatGPT-4o*: Bulgular bölümünde “Toplumsal ve Çevresel Refah” başlığı altında örnek olarak kullanılan metinlerin hazırlanmasında yararlanıldı. Ayrıca kaynak bölümünün APA 6 formatında düzenlenmesinde yararlanıldı.
- *Gemini Pro*: Diğer ilkelere örnek olarak verilen senaryoların oluşturulmasında yararlanıldı.

Araştırma etiği bağlamında çalışmada dokümanların özgünlüğünün teyit edilmesi için kullanılan web sitelerinin URL’sine dikkat edilerek belgeyi paylaşan kurumların otoritesi ve güvenilirliği doğrulanmıştır. Ayrıca dokümanların özel bir kişi/grup veya saygın bir kurum tarafından paylaşılıp paylaşılmadığının anlaşılması için alan adı uzantılarına ve verilerin toplandığı tarih için en son yayınlanan belgeler olmasına dikkat edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda tespit edilen ilkelere yer verilmiştir. Ayrıca yapay zekâ sistemlerince oluşturulan örnek olay senaryolarına, raporlarda yer alan risk faktörlerine ve yaşanmış olaylara başvurularak her ilke örneklerle desteklenmiştir.

Bilimsel Araştırmalarda Yapay Zekâ Kullanımı Etik İlkeleri

Bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanılırken dikkat edilmesi gereken etik ilkelerin belirlenmesi amacıyla araştırma kapsamında belirlenen belgeler, strateji raporları ve yasal metinler gibi evrakların analizi sonucunda, sıklıkla tekrarlanan sekiz etik ilkeye ulaşılmıştır. Bu ilkeler:

1. İnsan Unsuru ve Gözetim
2. Gizlilik ve Veri Yönetimi
3. Çeşitlilik ve Adillik
4. Şeffaflık
5. Toplumsal ve Çevresel Refah
6. İnsan Hakları

7. Teknik Sağlamlık ve Güvenlik
8. Hesapverebilirlik

1. İnsan Unsuru ve Gözetim

Araştırma kapsamında tespit edilen, bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanılırken dikkat edilmesi gereken etik ilkelerden ilki insan unsuru ve gözetimdir. Bu ilke yapay zekâ sistemlerinin geliştirilmesi, kullanılması ve çıktılarının takibi gibi süreçleri barındırmakta ve yapay zekâ yaşam döngüsünde insanların aktif olarak yer almasını ve kontrolünü elinde bulundurmasını ifade etmektedir. UNESCO’nun 2021 tarihli tavsiye kararında, üye devletlerin yapay zekâ ile ilgili hususlarda sorumluluğun her zaman gerçek veya tüzel kişilere atfedilmesine olanak sağlanması istenmiştir. İlgili kararda insanların karar verme ve hareket konusunda yapay zekâ sistemlerine başvurabileceği lakin bir yapay zekâ sisteminin asla nihai sorumluluk ve hesapverebilirliğin yerini alamayacağı vurgulanmıştır. Kural olarak yaşam ve ölümle ilgili kararların yapay zekâ sistemlerine devredilemeyeceği vurgulanmıştır.

Yapay zekâ sistemlerinin karar almada yardım amaçlı kullanılacağı, insan kullanıcının nihai karar vermede sağduyusunu kullanacağı varsaylsa da günümüzde insanların otomatik karar verme sistemlerine çok fazla güven duyduğu durumlarla karşılaşılmaktadır (Doshi-Velez ve Kortz, 2017). BM’nin Aralık 2023 tarihli ara raporunda, raporun 28. Maddesinde insan-makine etkileşimine yönelik, yapay zekâ sistemlerine aşırı güvenin yani “*otomasyon önyargısını*”, zaman içinde potansiyel beceri kaybına sebep olabileceği üzerinde durulmuştur (Birleşmiş Milletler, 2023). Aynı hususa Beyaz Saray tarafından yayınlanan “*Framework To Advance AI Governance and Risk Management in National Security*” isimli ulusal çerçevede de değinilmiştir. Yapay zekâ sistemlerine aşırı güvenme riskini azaltmak ve otomasyon önyargısını engellemek amacıyla eğitim de dâhil olmak üzere çeşitli süreçlerin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (The White House, 2024a). Bu hususta Avrupa Parlamentosu 2019 tarihli raporunda, yapay zekâ sistemlerinin insanların kendi fikirlerini oluşturma ve özerk karar alma hakkına yönelik giderek artmakta olan bir tehdit oluşturduğu söylenmiştir (Kritikos, 2019). Özellikle bilimsel araştırmalar ve akademik yazım açısından düşünüldüğünde, otomasyon ön yargısı dikkate alınması gereken bir husustur. Yapay zekâ kaynaklı olarak yanlış bir bilginin üretimi ve yayılması sonucunda bu yanlış bilginin akademik çalışmalarda kullanılması içinden çıkılması güç durumlara sebebiyet verebilir. Bu sebeplerle süreç içerisinde insan kontrolü ve gözetimi olası riskler açısından önemli görülmektedir.

Danimarka hükümeti tarafından 2019 yılında yayınlanan “*National Strategy for Artificial Intelligence*” isimli ulusal stratejide yapay zekânın geliştirilmesi ve kullanımında insan özerkliğine vurgu yapılmıştır. İnsanlar bugün olduğu gibi, yapay zekâ kendi kaderlerini tayin etme haklarını ellerinden almadan bilinçli ve bağımsız kararlar verebilmelidir (The Danish Government, 2019). IEEE (2019) raporunda da, hükümet ve sektör paydaşlarının, bu tür sistemlere asla devredilmemesi gereken karar ve işlemleri belirleyerek bu kararlar üzerinde etkin insan kontrolünün sağlanmasını vurgulamaktadır. Fransız ulusal enstitüsü INRIA tarafından 2021 yılında yayınlan bir raporda bu konuda ilginç bir örnek verilmiştir. Yapay zekâ sistemlerine normlar ve değerler kazandırmaya yönelik, sahibine süt almaya giden bir robotun hayati tehlikesi olan bir kişiye yardım etmek için yolda durması örneği verilmiştir. Akabinde de yapay zekâ sistemlerine normlar ve değerler kazandırmanın mevcut bilim ve teknolojilerin çok ötesine geçeceği vurgulanmıştır. Bu durum günümüz mevcut teknolojilerinde insan unsuru ve gözetiminin hala geçerli bir ilke olduğunu göstermektedir. Lakin teknolojideki hızlı gelişimin ve yapay zekâ sistemlerinin zamanla süper zekâ evresine ulaşabileceği varsayımları göz ardı edilmemeli, ilkeler gerekli durumlarda güncellenebilir olmalıdır.

Türkiye Bilişim Derneği (2020) raporunda, bir makinenin tam olarak özerk çalışamayacağını ve her zaman insan gözetiminde bulundurulması gerektiğini bildirmiştir. İlgili raporda bir yapay zekâ sistemi tasarlanırken insan gözetimini sağlamak için gerekli teknik önlemlerin alınması ve insanların her zaman sistemin aldığı kararları değiştirme hakkına sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Avrupa Komisyonu da 2021 tarihinde yayınladığı açıklayıcı muhtıradan insan gözetimine değinmiştir. Yüksek riskli yapay zekâ sistemlerinin kullanımda olduğu süre boyunca gerçek kişiler tarafından etkili bir şekilde denetlenebilecek şekilde, insan-makine ara yüzü araçları da dâhil olmak üzere geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. İlgili muhtıranın 14. Maddesinin 4. Fıkrasının e bendinde, görevlendirilecek kişilerin yüksek riskli yapay zekâ sisteminin çalışmasına “durdur” butonu veya benzeri bir prosedürle müdahale yetkisi verilmesi ve sistemi kesintiye uğratabilme yetkisinin tanınması üzerinde durulmuştur. Ulusal ve uluslararası boyutta yayınlanan tüm rapor, strateji belgesi, yasal metin gibi dokümanlar incelendiğinde yapay zekâ sistemlerinde insan kontrolünün öneminin vurgulandığı görülmektedir. Akademik araştırmalar açısından da insan kontrolü elzemdir. Avrupa Komisyonu raporunda da belirtildiği gibi herhangi bir araştırmada gidişat kötüye

döndüğünde, insanlara ve çevreye zarar verme noktasına evrildiğinde araştırmacıların yapay zekâ sistemleri üzerinde inisiyatif yetkisi olmalı ve bunu kullanabilmelidir.

Günümüzde, daha çok insan kontrolündeki yapay zekâ sistemleri üzerine odaklanılsa da gelecekte süper zekâ noktasına evrilmesi durumu da artık tartışılmaktadır. Gemini'ye gelecekte yapay zekânın süper zekâ seviyesine erişmesinin bilimsel araştırmaları nasıl etkileyeceği sorusu yöneltmiştir. Gemini (2024) yapay zekânın süper zekâ seviyesine ulaşmasının bilimsel araştırmalarda devrim niteliğinde değişikliklere yol açabileceği bu sebeple de hem büyük fırsatları hem de önemli riskleri barındırdığını ifade etmiştir. Hızlı ve kapsamlı araştırma, yeni bilimsel alanların ortaya çıkması, bilimsel yöntemin dönüşümü ve bilimsel iş birliğinin artması başlıkları fırsatlar olarak sunulmuştur. İnsan kontrolünün kaybı, bilimsel bilginin yanlış kullanımı, insanların işsiz kalması ve etik sorunları ise riskler başlığında sunulmuştur (Gemini, 2024).

2. Gizlilik ve Veri Yönetimi

En genel tanımıyla bu ilke katılımcılara ait veri ve kişisel bilgilerin yönetimi ile gizliliğinin sağlanmasını ifade etmektedir. Yapay zekâ sistemlerini eğitmek ve optimize etmek için makine öğrenme algoritmalarının büyük miktarda veriye ihtiyaç duyması veri toplamayı en üst düzeye çıkarmak için bir teşvik yaratmaktadır (OECD, 2019). Yapay zekâ sistemlerinin ve Nesnelerin İnterneti (IoT) ile büyük miktarda veri daha sık ve daha kolay olarak toplanabilmekte, elde edilen veriler veri sahiplerinin çok az farkındalığı ya da hiç rızası olmadan diğer verilerle ilişkilendirilmektedir (OECD, 2019). Birleşik Krallık hükümetinin Bilim, Yenilik ve Teknoloji Bakanlığı (DSIT) tarafından parlamentoya sunulan *"A Pro-Innovation Approach to AI Regulation"* isimli belge, veri toplama hususunda önemli bir noktaya değinmiştir. Belgede mahremiyete yönelik riskler kapsamında evdeki cihazların, konuşmalar da dâhil olmak üzere sürekli veri toplayıp bireyin ev yaşamının neredeyse eksiksiz bir portresini oluşturabileceğine değinilmiştir (DSIT, 2023). Dijital, bilim ve teknoloji alanında araştırmalar yapan Fransız ulusal enstitüsü olan INRIA, 2021 yılında *"Artificial Intelligence - Current Challenges and Inria's Engagement"* isimli bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda gizlilik başlığı altında yapay zekâ sistemlerinin bizi, kendimizi tanıdığımızda daha iyi tanıdığı ifadesi geçmiştir. Aynı başlıkta yapay zekânın yeni bilgiyi özel verilerden türetmesi ve teknik yollarla kısıtlanmadığı takdirde bu verileri kamuya açık hale getirmesi ihtimali üzerinde durulmuştur. OECD ve INRIA tarafından yayınlanan belgeler dikkate alındığında bilimsel araştırmalar ve deneyler sonucunda elde edilen verilerin de benzer şekilde farklı veri setleri ile araştırmacının rızası olmadan ilişkilendirilmesi ihtimali ortaya çıkabilir. Bu durum hem araştırmacılar hem de katılımcılar açısından ciddi sonuçlar doğurabilir. ERA tarafından Avrupa Komisyonu ile hazırlanan ortak raporda, araştırmacıların hassas bilgileri yapay zekâ sistemleri ile paylaşırken gizlilik, mahremiyet ve fikri mülkiyet hakları ile ilgili konulara özellikle dikkat etmesi önerilmiştir (Avrupa Komisyonu - European Commission, 2024). Aynı raporda yapay zekâ sistemlerine yüklenecek olan verilerin, yapay zekâ modellerinin eğitimi gibi başka amaçlarla kullanılmayacağını teyit edilmesi gerektiği üzerinde de durulmuştur.

UNESCO'nun 2021 tarihli tavsiye kararında da veri yönetimi ve gizlilik hususuna yer verilmiştir. Bu konudaki yönetim mekanizmaları ve yasal sınırların uluslararası düzeyde çok paydaşlı bir yaklaşımla oluşturulup aynı zamanda da yargı sistemlerince korunmasına değinilmiştir. Bu mekanizma ve yasal sınırlar, verilerin toplanması, kullanılması ve ifşa edilmesi ile veri sahiplerinin haklarını kullanmaları hususunda uluslararası veri koruma ilkelerini referans alarak, bilgilendirilmiş onam da dâhil olmak kaydıyla kişisel verilerin işlenmesi için meşru ve geçerli bir yasal dayanak oluşturmaktadır (UNESCO, 2021).

Türkiye Bilişim Derneği'nce (2020) hazırlanan raporda veri şifreleme ve veri anonimleştirme gibi tekniklerle veri güvenliğinin sağlanması ve insanların kendi verileri üzerinde tam bir denetim yetkisi olması gerekliliği üzerinde durulmuştur. İlgili raporda veri kalitesine de değinilmiş, sosyal olarak yapılandırılmış önyargılı ve hatalı verilerden kaçınılması üzerinde durulmuştur. Türkiye Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (2021) belgesinde de, kişisel verilerin kimden ve nasıl sağlandığı ve veriye dayalı olarak alınan kararların insanları ne yönde etkileyeceğinin her zaman denetime açık ve izlenebilir olması vurgusu mahremiyet başlığı altında ele alınmıştır. Veri yönetimi kapsamında ele alınabilecek bu hususlar şeffaflık ve hesapverebilirlik ilkeleri ile de yakından ilişkilidir. Yapay zekâ sistemlerinin yanlış bilgiyi yayma riski bulunmaktadır. Yanlış bilginin yayılması akabinde bu bilginin kullanılması, diğer tüm disiplinlerde olduğu gibi akademik çalışmalar açısından da ciddi bir risktir. Bu sebepten verilerin toplanması, muhafaza edilmesi, diğer veri setleri ile ilişkilendirilmesi, yayınlanması ve üretilmesi ciddi derecede önem arz eden konulardır. Veri yönetimi ve gizliliği altında bu konuların detaylı olarak ele alınıp etik ve yasal bir çerçevenin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bilimsel araştırmalarda elde edilecek verilerin kalitesi ve gerçeği yordaması açısından katılımcıların gizlilik konusunda şüphede olmaması da önemlidir. Aksi takdirde verilere sosyal kabul hatasının karışması durumunda bilimsel araştırmanın sonuçları ciddi ölçüde sapabilir. Sosyal bilimler alanında örnek bir senaryo üzerinden bu durum ele alınabilir. Okullarda ğretmenlerin cinsel yönelimleri ve buna bağlı olarak gelişen örgütsel durum ve sorunların ele alındığı hassas bir araştırmada katılımcıların kimlik bilgileri, kişisel verileri ve elde edilen dokümanların, yapay zekâ sistemleri aracılığıyla sızdırıldığı varsayılıں. Özellikle böyle hassas konularda yaşanacak en ufak bir problem katılımcılar açısından ciddi sonuçlar doğurabilir. Bu durum bilim insanlarına ve bilimsel araştırmalara duyulan güveni sarsıp, zaten zor bulunan gönüllü katılımcı sayısında ciddi düşüşlere sebep olabilir. Bu sebeple yapay zekâ sistemlerinin, araştırma verilerinin gizliliğine aykırı hareket etmemesi ciddi derecede önem arz etmektedir. Gerek rnek senaryo gerekse de ulusal ve uluslararası kuruluşların raporları dikkate alındığında yapay zekda veri yönetiminin önemi görülmektedir. Bu sebeple veri toplanması, yönetimi, paylaşımı ve gizliliği yapay zekâ sistemlerinde üzerine durulması ve gerekli önlemlerin alınması elzem olan bir husustur.

Türkiye Yapay Zekâ İnisyatifi'nce (TRAI) hazırlanan *"Yapay Zekâ Etik İlkeleri ve Hukuki Düzenlemeler"* (TRAI, 2024) başlıklı raporda bu ilke "Gizlilik ve Veri Yneti(ři)mi" olarak ele alınmış ve yönetişim kavramına vurgu yapılmıştır. Raporda, bu etik ilke kapsamında "yapay zekâ sistemlerinin, tüm yaşam döngüleri boyunca, gizliliğe ve veri korumasına sayęı gösterecek; yasal düzenlemelere uygun, gizlilik ve veri korumasını garanti edecek şekilde tasarlanması gerektiği" ifade edilmiştir.

3. Çeşitlilik ve Adillik

Bu ilke yapay zekâ sistemlerinin insanlar arasında ırk, din, cinsel yönelim, siyasi fikir gibi sebeplerle ayrımcılık yapmadan çeşitliliğe sayęı göstererek ve adalet anlayışla hareket etmesidir. Yapay zekâ mevcut verilerdeki kalıpları tanımlayarak öğrenir. Sonrasında geleceğe yönelik tahmin, tavsiye ve kararlar alırken de bu öğrendiği kalıpları kullanır. Bu durum, tarihsel n yargıların tekrarlanması ve güçlendirilmesi riskini taşır (STM, 2021). Kritikos (2019) yapay zekânın insan davranışlarını izlemek hatta tahmin etmek için kullanılması, mevcut stereotiplerin güçlendirilmesi, damgalanma, sosyal ve kültürel ayrımcılık ve dışlanma, bireysel seçim ve fırsat eşitliğinin alt st edilmesi gibi riskler taşıdığına değinmiştir. UNESCO (2021) tavsiye kararında, ye devletlerin çok dilliliğe ve kültürel çeşitliliğe sayęı göstererek, yerel topluluklar da dâhil olacak şekilde herkesin yerel olarak ilgili hizmet ve içeriklere sahip yapay zekâ sistemlerine erişiminin teşvik edilmesi vurgulanmıştır. İlgili kararın 30. maddesinde aktörlerin yapay zekâ sistemlerinin adil olmasını sağlama amacıyla ayrımcı ve n yargılı uygulamalar ile sonuçları sürdürmekten kaçınarak en aza indirmek için gereken makul çabayı göstermesi gerekliliği üzerinde de durulmuştur. OECD (2019) tarafından yayınlanan raporda, makine öğrenimi algoritmalarının ırksal n yargılar ve kalıplaşmış çağrışımlar gibi eğitim verilerinde bulunan n yargıları yansıtıp, tekrarlama eğiliminde olduğuna dair ciddi endişelerin olduğuna değinilmiştir. Yapay zekâ sistemlerinde ayrımcılığı azaltmaya yönelik önerilen yaklaşımlar arasında ise farkındalık oluşturma, kuramsal çeşitlilik politikaları ve uygulamaları, standartlar, algoritmik n yargıyı teşpit ederek düzeltmeye yönelik teknik çözümler, öz düzenleyici ya da düzenleyici yaklaşımlar bulunmaktadır (OECD, 2019).

Microsoft şirketinin 2016 yılında "Tay" isimli sohbet robotu denemesi örnek olarak gösterilebilir. Microsoft bu sohbet robotu adına Twitter'da bir hesap açmıştır. Derin ğrenme yeteneğine sahip olan bu robot insanların evrimii olarak yaptıklarından hareketle kendini şekillendirmiş ve bu süreç sonucunda çeşitli ifadeler üretmiştir (Küçükvardar vd., 2020). Lakin Microsoft 16 saat gibi kısa bir süre sonunda programı devre dışı bırakmak zorunda kalarak insanlardan özür dilemiştir. Program bir dizi anti-semitik ve nefret dolu hakaretleri tekrarlamaya başlamış, feminizmi kansere benzetip Holokost'un yaşanmadığını ne srmştir (The Guardian, 2016). Tay, "11 Eyll' Yahudiler yaptı" diye bir tweet atmış ve bir ırk savaşı çağrısında bulunmuş, Başkan Obama'ya hakaret etmiş, Hitler'in haklı olduğunu öne sürme noktasına kadar ilerlemiştir (Mason, 2016).

Propublica (Angwin vd., 2016) kuruluşunun yayınladığı bir haber de bu kapsamda örnek olarak ele alınabilir. ABD'de bir suçlunun tekrar suç işleme olasılığını değerlendirmek amacıyla Northpointe Inc. tarafından üretilen COMPAS (Alternatif Yaptırımlar için Ceza İnfaz Sulusunu Yönetim Profili) adında bir yapay zekâ algoritması kullanılmaktadır. Algoritmada siyahi sanıkların gerçekte olduğundan daha yüksek, beyaz sanıkların ise gerçekte olduklarından daha düşük olarak tekrar suç işleme riskine sahip oldukları sonucu çıkıyordu. Sistemin siyahi sanıkları geleceğin suçluları olarak işaretleme olasılığı beyaz sanıklara göre neredeyse iki kat daha fazlaydı (Angwin vd., 2016). Buradan yola çıkılarak algoritmanın siyahı vatandaşların aleyhinde n yargılı olarak hareket ettiği görülmektedir. Bu konuda benzer bir endişe OECD

(2019) tarafından hazırlanan “*Artificial Intelligence in Society*” isimli raporda da kendine yer bulmuştur. İlgili raporda yeniden suç işleme ihtimalini tahmin eden makine öğrenimi algoritmalarının, tespit edilememiş ön yargılara sahip olabileceği belirtilmiştir. Avrupa Komisyonu da 2021 tarihli açıklayıcı muhtırasında bu konuyu ele almıştır. Kamu otoriteleri ya da onların adına genel amaçlı olarak gerçek kişilerin sosyal puanlanmasına imkân tanıyan AI sistemlerinin ayrımcı sonuçlara ve dolayısıyla belirli grupların dışlanmasına yol açabileceği bildirilmiştir. BM İnsan Hakları Komisyonu tarafından 14 Temmuz 2023 tarihinde kabul edilen kararda da bu hususa dikkat çekilmiştir. Yapay zekâ sistemlerinin uygun güvenceler olmadan kullanılması halinde kimlik tespiti, izleme, profil çıkarma, yüz tanıma, sentetik fotogerçekçi görüntülerin oluşturulması, davranış tahmini, bireylerin puanlanması şeklinde kullanımı sonucunda özel hayatın gizliliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, vicdan ve din gibi insan haklarının korunması, geliştirilmesi ve kullanılması açısından ciddi riskler doğurabileceği; özellikle ayrımcılık ve eşitsizlikle sonuçlanabilecek ön yargıları yerleştirerek hatta siyasi şiddete bile evrilebileceğine değinilmiştir (Birleşmiş Milletler, 2023).

Efe (2021) çalışmasında, 50 milyon Facebook kullanıcısının verileri kullanılarak 2016 ABD başkanlık seçimleri ile İngiltere Brexit referandumu sonuçlarının etkilenmeye çalışılmasından hareketle yapay zekânın sosyal manipülasyon gücüne atıfta bulunmuştur. İlgili çalışmasında Efe (2021) bu sistemlerin düşüncelerimizin, kime taraftar olduğumuz ya da muhalif olduğumuzu tespit ederek, sadece bizim görebileceğimiz ve bize özel olarak hazırlanmış mesaj, paylaşım gibi içeriklerle kanaatimizin değiştirilmesi yönünde etkili bir şekilde kullanılabileceğine değinmiştir. Aynı husus OECD (2019) raporunda, siyasi ve kamusal olaylara katılma hakkını etkileyebilecek sahte haberlerin güçlendirilmesi uyarısı ile vurgulanmıştır. ABD’de yayınlanan ulusal çerçevede de bu duruma yer verilmiştir. ABD Hükümeti personelinin sağlığını desteklemek gibi yasal ve haklı bir neden haricinde, bir kişi hakkında elde edilen verilerden o kişinin duygu durumunun tespit edilmesi, ölçülmesi ve çıkarımda bulunulması yasaklanmış yapay zekâ kullanımı olarak ele alınmıştır (The White House, 2024a). Ayrıca yalnızca biyometrik verilere dayalı olarak bir kişinin dini, etniği ve ırkı, cinsel yönelimi, engellilik durumu, cinsiyet kimliği veya siyasi kimliği hakkında çıkarımda bulunmak ya da bunları belirlemek de yasaklı yapay zekâ kullanımı olarak bildirilmiştir (The White House, 2024a).

Avrupa Komisyonu tarafından 2021 yılında yayınlanan açıklayıcı muhtırada bu konuya değinilmiştir. Yapay zekânın manipülatif, sömürücü ve sosyal kontrol uygulamaları gibi kötü amaçlı olarak kullanılmasında yeni ve güçlü araçlar sergileyebileceği bildirilmiştir. Bu tür kötü kullanımların insan onuruna saygı, özgürlük, eşitlik, çocuk hakları gibi Birlik temel hak ve değerleriyle çelişeceği bu sebeple de bu tür kötü uygulamaların yasaklanması gerektiği ifade edilmiştir.

Bu başlık altında dezenformasyona da değinmekte fayda görülmektedir. Güvenilir bilgiye erişim çeşitlilik ve adillik açısından önemli bir husustur. Yanlış veriler ile eğitilen yapay zekâ sistemleri bir takım sıkıntıları beraberinde getirebilir. Bu kapsamda Birleşik Krallık parlamentosuna sunulan belgede, yapay zekâ tarafından üretilen ve yayılan dezenformasyonun, güvenilir bilgiye erişimi ve demokratik kurumlara ve süreçlere olan güveni azaltabileceği vurgulanmıştır (DSİT, 2023).

Bu kapsamda son olarak Gemini’ye yapay zekâ kaynaklı olarak bilimsel araştırmalarda cinsel yönelim, ırk, siyasi görüş gibi sebeplerle katılımcı verilerinin sızdırılma ihtimali sorulmuştur. Gemini’ni (2024) örnek bir senaryo üzerinden şu şekilde yanıt vermiştir:

“Bir sağlık araştırmasında, katılımcıların genetik verileri kullanılarak hastalık riskleri tahmin edilmeye çalışılıyor. Eğer bu veriler, katılımcıların etnik kökenleriyle ilişkilendirilerek ifşa edilirse, bu durum, belirli etnik gruplara karşı önyargılara yol açabilir ve bu grupların sağlık hizmetlerine erişimini engelleyebilir. Sonuç olarak, yapay zekânın bilimsel araştırmalarda katılımcı verilerini ifşa etme potansiyeli ciddi bir etik sorundur. Bu sorunun üstesinden gelmek için, veri gizliliği, şeffaflık, etik kurallar ve insan denetimi gibi önlemlerin alınması gerekmektedir”(Gemini, 2024).

4. Şeffaflık

Şeffaflık, yapay zekâ sistemlerinin hangi aşamada ne niyetle kullanıldığının açık bir şekilde paylaşılması ve tüm sürecin açık bir şekilde yürütülmesini ifade etmektedir. Şeffaflık, belirli kod ve veri kümelerinin insanlarla paylaşılmasından ziyade insanların bu sistemlerin nasıl geliştirildiği, eğitildiği ve konuşlandırıldıklarının anlamalarına izin vermektir (OECD, 2019). Şeffaflığın sağlanabilmesi için önemli görülen bazı noktalar vardır. Bunlardan ilki izlenebilirliktir. Bir eylemin daha sonra geriye doğru izlenebilmesi için eylemler hakkında yeterince ayrıntılı bilgi bulunması izlenebilirlik olarak adlandırılmaktadır ve şeffaflık için önemli görülmektedir (ALLISTENE, 2018). İzlenebilirlik yasal

işlemelerin temeli olarak öncelikle sorumluluğun atfedilmesini sonrasında da işlev bozukluklarının teşhisi ve düzeltilmesi için gerekli olan bir işlemdir (ALLISTENE, 2018). Bunun yanında açıklık da şeffaflık için önemli olan ayrı bir noktadır. Kararların ve karar desteklerinin izini sürebilmek ve açıklayabilmek yoluyla yapay zekâ kullanımının arkasındaki mantığı ve sonuçları tanımlayabilmemiz, kontrol edebilmemiz ve gerektiğinde de geri yükleyebilmemiz açıklık olarak tanımlanmaktadır (The Danish Government, 2019). Şeffaflık, herhangi bir durumda kullanılan yapay zekâ sistemlerinin insanlara açıklanması durumunu da içermektedir. UNESCO'nun 2021 tarihli tavsiye kararında, insanların güvenlik ve haklarının etkilendiğı durumlar da dâhil olmak üzere, bir kararın verilmesinde yapay zekâ algoritmalarından yararlanma yoluna gidildiğinde, insanların tam ve zamanında bilgilendirilmesi gerektiğı vurgulanmıştır.

Türkiye Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (2021) belgesinde ise algoritmalara dayalı olarak alınan kararların, bu kararlara yol açan verilerin ve o verilerle elde edilen bilgilerin; neden, nasıl, nerede ve ne amaçla kullanıldığı teknik olmayan bir dille son kullanıcı ve paydaşlara açıklanmalıdır denilerek şeffaflık vurgusu yapılmıştır. Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan 2021 tarihli açıklayıcı muhtıradaki bu konu ele alınmıştır. İnsanlar AI sistemleriyle etkileşime girdiğinde ya da duyguları veya özellikleri otomatik yollarla tanındığında, insanların bu durum hakkında bilgilendirilmesi gerektiğı bildirmiştir. Aynı maddede bir AI sisteminin, gerçek içeriğe önemli ölçüde benzeyen bir görüntü, ses ya da video içeriğı üretmek ya da işlemek için kullanılması durumunda meşru amaçlar (yasa uygulama, ifade özgürlüğü) için istisnai durumlar saklı kalmak üzere, ilgili içeriğın otomatik yollarla açıklanması zorunluluğı üzerinde durulmuştur. Bu yollarla insanların bilinçli seçimler yapmasına ve belirli bir durumdan geri adım atmasına olanak tanınacağı bildirilmiştir. Yapay zekâ sistemlerinde şeffaflığın sağlanamaması üzerine endişeler bulunmaktadır. Şeffaflık eksikliği, yapay zekâ tarafından üretilen sonuçlara dayalı olarak verilen kararlara etkili bir şekilde itiraz olasılığını zayıflatılabilir bu sebeple de etkili çözüm hakkını ihlal ederek bu sistemlerin yasal açıdan kullanım alanlarını sınırlandırabilir (UNESCO, 2021). IEEE (2019) gerçekleşecek olası bir kazanın ardından yargılama sürecine dâhil olan avukatlar, hâkimler, jüri ve uzman tanıkların kanıtlar ve karar verme süreçleri için şeffaflığa ihtiyaç duyacağını ifade ederek hukuki bir perspektiften de olaya yaklaşmıştır. Şeffaflık ilkesi insan hakları ilkesi ile de bağlantılıdır. Şeffaflığın sağlanmadığı durumlarda insan haklarına yönelik ihlallerin tespiti ve kanıtı konusunda da sorunlar yaşanabileceğı uluslararası raporlarda kendine yer bulmuştur. OECD (2019) yayınladığı raporda bu konuya dikkat çekmiş, şeffaflığın sağlanmadığı durumlarda insan haklarının ne zaman ihlal edildiğinin belirlenmesinin ve kanıtlanmasının zor olduğunu ifade etmiştir.

Yapay zekâ sistemlerinin kullanımında şeffaflığın sağlanması bilim dünyası için de önem arz etmektedir. Bilimsel hesapverebilirliğin anahtarı şeffaflıktadır (STM, 2021). Avrupa Komisyonu ve ERA tarafından hazırlanan ortak raporda araştırmacılara yapay zekâ sistemlerini şeffaf bir şekilde kullanmaları yönünde öneride bulunulmuş, gerektiğinde açık bilim ilkeleri doğrultusunda girdiyi (istemleri) ve çıktıyı erişilebilir hale getirmeleri vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu - European Commission, 2024). YÖK 2024 yılında yayınladığı “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üreten Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber*”de, araştırmalarda kullanılan yapay zekâ fonksiyonlarının hangi aşamalarda ve ne boyutta kullanıldığının açık olarak ilan edilmesi gerektiğini bildirmiştir. Günümüzde nitel araştırmalardaki görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesinin akabinde, verilerin sınıflandırılması aşamasında ChatGPT gibi yapay zekâ sistemlerinden faydalanılabilmektedir. Akademik metin oluşturma ve kaynaklara ulaşım açısından Scispace gibi sistemler kullanılabilmektedir. Yabancı dillerde olan makale, araştırma, rapor ve belgeler DeepL gibi yapay zekâ sistemleri aracılığıyla araştırmacıların ana dillerine tercüme edilebilmekte veya gramer düzeltilmesi yapılabilmektedir. Takakusagi vd. (2021) DeepL uygulamasını kullanarak Japoncadan İngilizceye tıbbi makale çevirisinde güvenilirliğı ele aldıkları bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada Japonca ve İngilizce gibi temel dilbilgisi yapısı farklı olan iki dilde bile çevirilerde yüksek doğruluk tespit edilmiştir. Bu çalışmada DeepL'nin Japoncada İngilizceye yapılan çeviride %94 oranında başarı sağladığı bildirilmiştir. Uyan (2023), bu %6'lık farkın sosyal bilimlerden ciddi sorunlar oluşturmamakla beraber tıp gibi alanlarda bu farkın azımsanmayacak kadar ciddi olduğuna değinmiştir. Bugün araştırmacılara özellikle dil desteğı noktasında ciddi bir hareket imkânı tanıyan bu sistemlerin, YÖK etik rehberinde de ifade edildiğı gibi yöntem bölümlerinde detaylı olarak açıklanması gerekmektedir. Bilim insanların araştırmaların hangi aşamasında ve ne sebeple bu sistemlere başvurduğunu açıklanması şeffaflık ilkesi açısından önem arz etmektedir.

5. Toplumsal ve Çevresel Refah

Etik ilkeleri ve hakları gözetken yapay zekânın temelinde, insani ve toplumsal değerleri öne çıkaran, insanlığa hizmet eden, kamu yararının önceliklerini koruyan, insanlığın ilerlemesine katkıda bulunan bir

yapıdan bahsedilmektedir (TRAI - Türkiye Yapay Zekâ İnisiyatifi, 2024). Bu ilke, yapay zekâ sistemlerinin toplumun ve çevrenin yararını önceliklendirmesi olarak açıklanabilir. Buradaki amaç, yapay zekâ sistemlerinin insanlara ve çevreye zarar verme amacı gütmemesinin önlenmesi, faydanın esas kılınmasıdır. Avrupa Komisyonu tarafından 2021 yılında yayınlanan açıklayıcı muhtıradan yapay zekâ, endüstrilerin ve sosyal faaliyetlerin tüm dallarında çok çeşitli ekonomik ve toplumsal faydalara katkı sunabilecek, hızla gelişen bir teknoloji ailesi olarak tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2021). Toplumsal ve çevresel refah ilkesi bölümünün geri kalan metinleri “*Scispace*” ve “*ChatGPT*” isimli yapay zekâ sistemleri kullanılarak yazdırılmıştır. Bu metot yöntem bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır. Bu yola bahsedilen risk faktörlerinin ve etik ilkelerin makale içerisinde bizzat örneklendirilmesi için bilinçli ve amaçlı olarak başvurulmuştur. Paylaşılan metinlerin akabinde aynı bölüm içerisinde değerlendirmelere de yer verilmiştir.

Tablo 3. Toplumsal ve Çevresel Refah Başlığında SciSpace Yapay Zekâ Uygulaması İle Oluşturulan Metin

Yapay zekâ etğinde “Sosyal ve Çevresel Refah” ilkesi, uluslararası belgelerde giderek daha fazla kabul görmekte ve yapay zekânın temel haklara saygı gösterirken kamu yararına hizmet etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ilke, yapay zekânın geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının hem sosyal etkileri hem de çevresel sürdürülebilirliği dikkate alması gerektiği anlayışına dayanmaktadır.

Sosyal Refahla İlgili Hususlar

- **İnsan Merkezli Yapay Zekâ:** Uluslararası çerçeveler, insan refahına öncelik veren, teknolojinin sosyal hizmetleri geliştirmesini ve bireysel haklara saygı göstermesini sağlayan yapay zekâyı savunmaktadır (Puran, 2024) (Seniutis vd., 2024).
- **Etik Kurallar:** Etik normların oluşturulması, adalet, ayrımcılık yapmama ve gizliliğe odaklanarak yapay zekâyı sosyal hizmetlere entegre etmek için çok önemlidir (Puran vd., 2024).

Çevresel Etki

- **Ekolojik Adalet:** Son çalışmalar, yapay zekâ ile ilişkili önemli çevresel maliyetleri vurgulamakta ve ekolojik ayak izinin etik olarak incelenmesini gerektirmektedir (Uffelen vd., 2024).
- **Geliştirme Kriterleri:** Etik yapay zekâ gelişimi, olumsuz çevresel etkileri azaltmak için dağıtımsal, prosedürel ve tanıma adaleti ilkelerini içermelidir (Uffelen vd., 2024).

Yapay zekâ etğinde sosyal ve çevresel refaha odaklanma giderek artarken, özellikle rekabetçi küresel bağlamlarda teknolojik ilerlemeyi etik hususlarla dengelemede zorluklar devam etmektedir (Guo, 2024).

Tablo 3’te de görüldüğü gibi SciSpace Yapay Zekâ Uygulaması Toplumsal ve Çevresel Refah Başlığını genel olarak “Sosyal Refahla İlgili Hususlar ve Çevresel Etki” olmak üzere iki temel başlık altında cevap vermiştir. Farklı bir yapay zekâ uygulamasının farklı cevap verip vermeyeceğinin denenmesi amacıyla ChatGPT Yapay Zekâ Uygulamasına da aynı soru sorulmuş ve Tablo 4’te verilen cevap alınmıştır.

Tablo 4. Toplumsal ve Çevresel Refah Başlığında ChatGPT Yapay Zekâ Uygulaması İle Oluşturulan Metin**Toplumsal ve Çevresel Refah İlkesi: Yapay Zekâ Etiğinde Uluslararası Yaklaşımlar****1. Giriş**

Yapay zekâ teknolojileri, toplumsal yapıyı ve çevresel sürdürülebilirliği derinden etkileyen dönüşümler yaratmaktadır. Bu bağlamda, etik yapay zekâ ilkeleri oluşturulurken "*Toplumsal ve Çevresel Refah*" ilkesinin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Uluslararası kuruluşlar, yapay zekânın bireylerin ve toplumların refahını artırması, çevreye zarar vermemesi ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine hizmet etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu makalede, "*Toplumsal ve Çevresel Refah*" ilkesinin uluslararası belgeler ışığında nasıl şekillendiği ele alınacaktır.

2. Toplumsal Refah ve Yapay Zekâ

Toplumsal refah, yapay zekâ uygulamalarının insan haklarını, eşitliği ve sosyal adaleti koruyarak geliştirilmesini ifade eder. OECD (2019) tarafından yayımlanan Yapay Zekâ İlkeleri, yapay zekânın insan merkezli ve adil olması gerektiğini vurgulamaktadır. Avrupa Komisyonu'nun "*Güvenilir Yapay Zekâ İçin Etik İlkeleri*" (2019) raporunda da yapay zekânın sosyal refaha katkı sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, UNESCO'nun 2021 tarihli "*Yapay Zekâ Etiği Tansiyesi*" belgesinde, yapay zekânın dezavantajlı grupların desteklenmesi, eğitim ve sağlık gibi alanlarda kamu yararına hizmet etmesi gerektiği vurgulanmıştır (UNESCO, 2021). Yapay zekâ destekli eğitim platformları ve sağlık sistemleri bu ilkenin uygulanabilir örnekleri arasında gösterilebilir.

3. Çevresel Refah ve Yapay Zekâ

Çevresel sürdürülebilirlik, Birleşmiş Milletler'in (BM) "*Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları*" (2015) doğrultusunda önemli bir küresel hedeftir. Yapay zekâ, enerji verimliliğini artırarak, çevresel izleme sistemleri oluşturarak ve sürdürülebilir şehir planlamalarına katkı sağlayarak çevre dostu çözümler sunabilir. G20 Yapay Zekâ İlkeleri (2019) yapay zekânın çevresel sürdürülebilirlik ile uyumlu olması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin, Google DeepMind'in veri merkezlerinde geliştirdiği yapay zekâ algoritmaları, enerji tüketimini %40 oranında azaltarak karbon salınımını düşürmüştür (DeepMind, 2018). Benzer şekilde, IBM Green Horizon projesi, hava kirliliğini azaltmaya yönelik tahmin modelleri geliştirmiştir.

4. Sonuç

"*Toplumsal ve Çevresel Refah*" ilkesi, etik yapay zekâ geliştirme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Uluslararası kuruluşlar, yapay zekânın yalnızca teknolojik gelişimi değil, aynı zamanda sosyal adalet ve çevresel sürdürülebilirlik gibi etik boyutları da göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmektedir. Gelecekte, yapay zekânın etik ilkeler doğrultusunda şekillendirilmesi, toplumların refahını artırırken çevresel dengeleri koruyacak çözümler sunmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- DeepMind. (2018). "Reducing Google's Data Center Energy Consumption with Machine Learning." [Online] Available at: <https://deepmind.com/blog/article/deepmind-ai-reduces-google-data-centre-cooling-bill>
- European Commission. (2019). "Ethics Guidelines for Trustworthy AI." [Online] Available at: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>
- G20. (2019). "G20 AI Principles." [Online] Available at: https://www.mofa.go.jp/policy/economy/g20_summit/osaka19/en/documents/final_g20_ai_principles.html
- OECD (2019). "Principles on Artificial Intelligence." [Online] Available at: <https://www.oecd.org/going-digital/ai/principles/>
- UNESCO. (2021). "Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence." [Online] Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379920>
- United Nations. (2015). "Sustainable Development Goals." [Online] Available at: <https://sdgs.un.org/goals>
- Bu metin, uluslararası kaynaklar doğrultusunda "*Toplumsal ve Çevresel Refah*" ilkesinin yapay zekâ etiği bağlamındaki önemini açıklamaktadır.

ChatGPT Yapay Zekâ Uygulaması, SciSpace Yapay Zekâ Uygulamasına göre daha ayrıntılı bir cevap vermiştir. ChatGPT Yapay Zekâ Uygulaması, Toplumsal ve Çevresel Refah Başlığı ile ilgili olarak ilk önce bir giriş metni hazırlamıştır. Daha sonra ise konuyu "Toplumsal Refah ve Yapay Zekâ ile Çevresel Refah ve Yapay Zekâ" olmak üzere iki başlık altında ele almıştır. Son olarak konu ile ilgili bir sonuç çıkarmış ve metne kaynakça listesi de eklemiştir.

6. İnsan Hakları

Bu ilke bilimsel deney ve araştırmalarda katılımcıların insan haklarına ve onuruna zarar vermemeyi taahhüt etmektedir. Reich Üniversitesi Anatomi Enstitüsü ya da Japonların 731. Birim'inde yaşandığı gibi insan haklarını ve insan onurunu zedeleyen, insanların fiziksel, psikolojik bütünlüklerine kasıtlı olarak zarar verilmesinin önlenmesini amaçlanmaktadır. Unesco tarafından 23 Kasım 2021 tarihinde kabul edilen "*Yapay Zekâ Etiği Üzerine Tansiy Kararında*" uluslararası hukuk tarafından belirlenen insan onuru ve insan haklarına saygı gösterilmesinin, yapay zekânın yaşam döngüsü boyunca esas olması gerektiği vurgulanmıştır. İlgili kararın 14. Maddesinde yaşam döngüsünün herhangi bir aşamasında hiçbir insan ya da insan topluluğunun fiziksel, sosyal, politik, ekonomik, kültürel yahut zihinsel olarak zarar görmemesi gerektiği üzerinde de ayrıca durulmuştur (UNESCO, 2021). OECD (2019) raporunda, yapay zekâyı insan hakları ile yaklaşmanın risk, öncelik ve bir çerçeve belirleme açısından yardımcı olabileceği vurgusu yapılmıştır. Yapay zekâ sistemlerine yönelik çizilecek etik çerçevede bu sebeple insan haklarının önemli bir

yeri bulunmaktadır. Aynı raporda “*Human Rights Impact Assessment (HRIA)*” yani insan hakları etki değerlendirmesine vurgu yapılarak bu uygulamanın, yapay zekânın yaşam döngüsünde aktörlerin öngöremeyeceği riskleri tespit etmesi açısından yardımcı olabileceğine değinilmiştir. Yapay zekâyâ yönelik HRIA yürüten ilk büyük teknoloji şirketi ise 2018 yılındaki çalışmaları ile Microsoft olmuştur (OECD, 2019).

Danimarka hükümetinin yayınladığı ulusal strateji belgesinde, yapay zekânın geliştirilmesi ve kullanımında insan onuruna saygı gösterilmesi gerektiği vurgulanmış, yapay zekânın yaralanmalara neden olmaması, yasal süreci desteklemesi ve insanları haksız yere daha kötü bir konuma getirmemesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (The Danish Government, 2019). Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Konseyi tarafından 14 Temmuz 2023 tarihinde kabul edilen bir kararda da yapay zekâ sistemlerine yönelik insan hakları vurgusu yapılmıştır. Yapay zekâ sistemlerinin güvenliğini sağlanması, insan hakları ile ilgili etki değerlendirmeleri için çerçevelerin geliştirilmesi, insan haklarına yönelik olumsuz etkilerin değerlendirilmesi, önlenmesi ve azaltılması için gereken önemin gösterilerek etkili çözüm yolları ve insan gözetimi eşliğinde hesapverebilirliğin ve yasal sorumluluğun sağlanması da dâhil olmak üzere insanların yapay zekâ sistemlerinin neden olduğu zararlardan korunması vurgusu yapılmıştır (Birleşmiş Milletler - United Nations, 2023). IEEE’nin otonom ve akıllı sistemler için etik olarak uyumlu tasarım vizyonunda da vurgulanan ilk ilke ise insan hakları ilkesi olmuştur (IEEE, 2019). Türkiye Bilişim Derneği 2020 tarihli raporunda yapay zekâ sistemlerinin insan haklarını ihlal edip etmediğinin sınanmasını, temel insan haklarını ihlal edebilecek olası durumları ise bildirecek yapıların geliştirilmesi gerektiğini bildirmiştir. Bu ilkeyi temellendirmek amacıyla yaşanmış ve olası senaryolar aşağıda açıklanmıştır.

Efe (2021) çalışmasında, bir makinenin merhameti yok savından hareketle otonom makinelerin kendi akılları ya da istilacı bir hükümet elinde verebileceği zararlara dikkat çekmiştir. İnsan bir pilot tehlikenin ortadan kalkmasına bağlı olarak bombalama ve öldürme faaliyetlerini durdurabilecekken, otonom silahlar %100 tehditsiz bir oran için durmadan öldürme faaliyetine devam edebilir (Efe, 2021). Örnek olarak, II. Dünya Savaşı’nın akabinde bilim insanları, Nazilerin kendileri için tehdit oluşturmayan silahsız ve çoğu da yaşlı, çocuk ve kadından oluşan insanları neden hedef aldığı sorusu üzerine yönelmişti. Bu kapsamda Milgram deneylerinde, insanların emir komuta zinciri içerisinde sorumluluk duygusu olmadan ve emirlerin sonucuna takılmaksızın emirleri yerine getirebileceği sonucuna ulaşılmıştı (Milgram, 1974). Psikolojik ve duygusal bir yönü olan insanların dahi şartlar olgunlaştığında bu şekilde acımasızca hareket edebildiği bir ortamda bu duygulardan uzak yapay zekâ sistemleri neler yapabilir? Bir insan olarak duyguları, psikolojik yönleri bulunan Nazi bilim insanları, Reich Üniversitesi Anatomi Enstitüsünde etik dışı birçok deney gerçekleştirmişti. Bu ortamda bir makine olarak insani değerlerden yoksun olan yapay zekân sistemlerinin, insanlar üzerinde benzer deneyleri gerçekleştirme ihtimali nedir? Yapay zekâ sistemleri bu şekilde hareket ederek insan haklarına ve onuruna aykırı durumların oluşmasına zemin hazırlayabilir. Günümüz teknolojisinde insanlar ve hükümetlerin kontrolünde, araştırmalarda ifade edildiği gibi süper zekâ seviyesine evrilip özerk kararlar aldığı durumlarda ise kendi iradesiyle etik dışı araştırma ve deneylere sebebiyet verebilir. Bu sebepten ulusal ve uluslararası bağlamda yasal ve etik sınırların çizilmesi, denetlenmesi ve hukuki yaptırıma tabi tutulması ciddi derecede önem arz etmektedir.

Bir başka örnek de Birleşik Krallık parlamentosuna sunulan belgede, insan haklarına yönelik riskler kapsamında örnek olarak verilen olası senaryodur. Üretken yapay zekâ ve deepfake, pornografik video içeriği üretmek için kullanılabilir bu yolla potansiyel olarak öznenin itibarına, ilişkilerine ve haysiyetine zarar verilebilir (DSIT, 2023). Avrupa Komisyonu’nun 2021 tarihli açıklayıcı muhtırasında yapay zekâ sistemlerinin kolluk kuvvetlerinin amaçları doğrultusunda kamuya açık alanlarda gerçek kişilerin, gerçek zamanlı uzaktan biyometrik kimlik tespiti için kullanılabilmesi, bu durumun ilgili kişilerin hak ve özgürlüklerine, nüfusun ciddi bir bölümünün de özel hayatına etki edebileceği bildirilmiştir. Bu yolla insanlarda sürekli bir gözetim hissi uyandırabileceği ifade edilerek toplanma özgürlüğü ve diğer temel hakların kullanılmasını engelleyebileceği için müdahaleci olarak kabul edildiği bildirilmiştir.

7. Teknik Sağlamlık ve Güvenlik

Bu ilke araştırmalarda kullanılacak olan yapay zekâ sistemlerinin teknik açılardan güvenli ve sağlam olmasını ifade etmektedir. Teknik bir konu olarak düşünülse de gizlilik ve veri yönetimi, insan hakları, hesapverebilirlik gibi birçok ilkeyi doğrudan etkileyen ciddi bir husustur. Yapay zekâ sistemlerine karşı terör gruplarınca yapılacak olan herhangi bir siber saldırı ya da hükümetlerin bilinçli müdahalesi çok ciddi sonuçlar doğurabilir. Sosyal bilimler açısından düşünüldüğünde katılımcı verileri ve kişisel bilgilerinin ele geçirilmesi, tıp alanında düşünüldüğünde genetik çalışmalar gibi hususlarda katılımcıların sağlık verilerinin

ele geçirilmesi çok ciddi sorunlar ve krizlere sebep olabilir. Uluslararası belgeler incelendiğinde Avrupa Parlamentosuna sunulan bir brifingdeki şu ifadeler durumun ciddiyetini vurgulamaktadır. İnsan vücuduna entegre edilen yapay zekâ uygulamalarının herhangi bir saldırı sonucunda insan sağlığını, bilişsel özgürlüğü, zihinsel bütünlüğü ve hatta insan hayatını tehlikeye atabilecektir (Kritikos, 2019).

24 Ekim 2024 tarihinde ABD Başkanı Joe Biden tarafından yapay zekâ üzerine bir muhtıra yayınlanmıştır. Bu muhtırada da benzer ilkelere değinilmekle birlikte bir husus dikkat çekmektedir. Kasıtlı manipölasyon ve kötüye kullanım başlığı altında, yabancı devletlerin ya da kötü niyetli aktörlerin yapay zekâ sistemlerinin doğruluğunu ve etkinliğini kasıtlı olarak zayıflatılabileceği ya da hassas bilgileri sızdırılabileceği bildirilmiştir (The White House, 2024b). Hükümetler nezdinde ulusal güvenlik açısından ele alınan bu madde bilimsel araştırmalar açısından da önem arz etmektedir. Çünkü bilimsel araştırmalarda kullanılan yapay zekâ sistemlerine karşı gerek rakip devlet gerekse de terör örgütleri tarafından girişilecek herhangi bir müdahale sonucunda araştırmaların doğruluğu saptırılabilir ya da araştırma verileri sızdırılabilir. Yapay zekâ sohbet robotu Gemini'ye (2024) bir deneyde otonom sistemlerin katılımcılara zara verme ihtimali sorusu yöneltilmiştir. Gemini, hata payı, kontrol eksikliği, güvenlik açıkları ve etik ilke ihlalleri sebebiyle otonom sistemlerin özellikle tıbbi araştırmalar, robotik ya da yapay zekâ alanındaki deneylerde ciddi bir risk taşıdığını ifade etmiştir (Gemini, 2024). Birleşik Krallık parlamentosuna sunulan belgede bu konuda dikkat çekici bir örnek verilmiştir. LLM (büyük dil modelleri) teknolojisine dayalı bir yapay zekâ asistanının, faaliyetin tanımlandığı web sitesinin bağlamını anlamadan veya iletmeden internette bulduğu tehlikeli bir faaliyeti önererek, fiziksel zarara sebep olabileceği üzerinde durulmuştur (DSIT, 2023).

Birleşmiş Milletler 2024 tarihli final raporunda otonom yapay zekâ silah sistemlerinin terörist gruplar gibi devlet dışı aktörlerin eline geçmesinin önlenmesi amacıyla devletlerin, askeri yapay zekâ uygulamalarının kullanım ömrü dolduğunda devre dışı bırakılması ve bu sistemlere dönük olarak yaşam döngüsü boyunca uygun kontrol ve süreçlerin işletilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Hâlihazırda üye olarak bulunan 120 devlet otonom silahlarla ilgili yeni bir anlaşmayı desteklemekte, hem Genel Sekreter hem de Kızılhaç Komitesi Başkanı bu tür anlaşma müzakerelerinin 2026 yılına kadar tamamlanması çağrısında bulunmaktadır (Birleşmiş Milletler - United Nations, 2024). Türkiye Bilişim Derneği'nin (2020) raporunda olası bir saldırı ve risk durumuna karşın insanların denetimi ele alabilmesine olanak tanıyan sistemlerin her zaman faal olması gerekliliği üzerinde durularak, yapay zekâ sistemlerinin özerklik durumu teknik sağlamlık ve güvenlik başlığı altında işlenmiştir.

8. Hesapverebilirlik

Bu ilke, yaşanacak olası bir problem durumunda aktörlerin ve yapay zekâ sistemlerinin hesapverebilirliğini ifade etmektedir. Bu ilke günümüzde tartışılan konuların başında gelmektedir. Yukarıdaki ilkeler bağlamında ele alınan riskler dışınılduğunda, yaşanacak olası bir problem durumunda sorumluluk kime ait olacaktır? Yapay zekâ sistemlerini geliştiren mühendisler mi, pazarlayan aracı firmalara mı, hükümetler ya da çeşitli terör gruplarına mı, araştırmacı olarak bilim insanlarına mı yoksa bizzat yapay zekânın kendisine mi? Bu sorular, yasal bir sınır çizebilmek adına üzerine dışınılen ve tartışılan ciddi sorunlardır. Bilgisayar Mühendisleri Odası'nın (2025) yaptığı çalışmaya göre "yaşam döngüleri boyunca yapay zekâ sistemlerinin düzgün çalışmasının sağlanması için tasarımcıların, geliştiricilerin ve bu sistemleri kuranların uyacağı standartlar ve mevzuatlar geliştirilmeli; sorumluluklar açık seçik olarak belirlenmeli; kişiler veya kurumlar, geekleştirdikleri eylemlerden sorumlu tutulmalıdır".

Kritikos (2019) Avrupa Parlamentosu'na sunduğu brifingde, yapay zekâ tabanlı karar verme sürecinin arkasındaki mantığı ve varsayımları ortaya çıkarma konusundaki yasal kaygıya değinmiştir. Bu brifingde yapay zekâ sistemlerinin hesaplamalarının insanlar tarafından anlaşılabilir bir forma indirgenmesi ve kararlara katkıda bulunan mantık da dâhil olmak üzere makine tarafından geçekleştirilen her bir işlemler ilgili verileri kaydedecek bir kara kutu kullanılması yönünde görüş bildirilmiştir. Üretken yapay zekâ sistemlerinin sağlayıcıları, gerektiğinde denetlenilebilmeleri ya da itiraz edilebilmeleri için sistem modellerini, algoritmaları, verileri ve ıktıları gizliliğe riayet ederek kaydedilmesini sağlamalıdır (ACM, 2023). Benzer bir görüşü Türkiye Bilişim Derneği (2020) dile getirmiştir. Yaşanan olayların nedenlerinin araştırılabilmesi için ilgili kayıtların silinmemesi ve sistemin olay tutanaklarını bulundurması gerekliliği üzerinde durulmuştur (Türkiye Bilişim Derneği, 2020).

Hesapverebilirlik ve denetim konusuna 2021 tarihinde yayınladığı açıklayıcı muhtırasında Avrupa Komisyonu da değinmiştir. Yüksek riskli yapay zekâ sistemlerinin çalışırken olayları otomatik olarak kaydedebilmesini sağlayan gerekli teknik özelliklerle donatılması gerektiği bildirilmiştir. Kayıt tutma yeteneği sayesinde yüksek riskli yapay zekâ sistemlerinin, önemli bir değişikliğe yol açabilecek durumların

ortaya çıkarılması açısından işletimin izlenmesini sağlayacağı ifade edilmiştir. IEEE (2019) raporunda da, hesapverebilirlik adına kayıt ve kayıt tutma sistemlerinin oluşturulması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Kritikos (2019) tasarımcılar, üreticiler, hizmet sağlayıcılar ve kullanıcılar arasında sorumlulukların net bir şekilde paylaşılmasını sağlayacak orantılı bir medeni sorumluluk rejiminin geliştirilmesi gerektiğini de vurgulamıştır. IEEE (2019) tarafından yayınlanan raporda da akıllı ve otonom teknik sistemlerin yürürlükteki mülkiyet hukuku rejimlerine tabi olması gerekliliği bildirilmiştir. İlgili raporda, yapay zekâ sistemlerinin çok yeni olmasından kaynaklı olarak mevcut olmayan normların oluşturulması için sivil toplum temsilcileri, kolluk kuvvetleri, avukatlar, mühendisler gibi ilgili kişilerin katılımı ile çok paydaşlı bir ekosistemin gerekliliği vurgulanmıştır.

Avrupa Parlamentosu'nun 16 Şubat 2017 tarihli, Komisyon'a tavsiyelerde bulunan "*Robotiklere ilişkin Medeni Hukuk Kuralları*" isimli kararında, robotlar için özel bir hukuku statü oluşturulması bu yolla otonom robotların neden olabilecekleri herhangi bir zararı telafi etmekten sorumlu elektronik kişiler statüsüne sahip olmalarının sağlanması vurgulanmıştır. Bu konuda farklı bir görüşte şöyledir. YÖK (2024) yayınladığı etik rehberde araştırmacıların yapay zekânın doğasından kaynaklı bilinemez olan akıl yürütme süreçlerinden değil, ancak o süreçler sonucunda üretilen verilerin kullanımından sorumlu olduğu ve hesapverebilir konumda olduğu bildirilmiştir. YÖK raporunu destekler nitelikte olan bir diğer çalışma da Avrupa Komisyonu ile ERA (European Research Area) tarafından hazırlanan bir rapordur. Bu raporda, araştırmacılara öneriler bölümünde bilimsel çıktılardan nihai olarak sorumlu olmaya devam edin önerisi verilirken, yazarlığın eylemlilik ve sorumluluk anlamına geleceği bu sebepten sadece insan araştırmacılara ait olduğu vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu - European Commission, 2024). Aynı raporda üretken yapay zekâ tarafından üretilen çıktıların kişisel veriler içerebileceğine değinilerek, bu durumun ortaya çıkması halinde araştırmacıların sorumluluğuna vurgu yapılmıştır. Türkiye Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (2021) belgesinde, yapay zekânın yaşam döngüsünde yer alan kişi/kişiler ve kuruluşlar, yapay zekâ sistemlerinin işleyişinden ve ilkelerin tatbikinden nihai olarak sorumlu tutulmuştur. Danimarka'nın ulusal stratejisinde de yapay zekâyı dayalı kararlarda ve karar desteklerinde sorumluluğu insana yüklemenin mümkün olması gerekliliği vurgulanmıştır (The Danish Government, 2019). Bilgisayar bilimi alanındaki en eski mesleki kuruluş olan ACM bir yayınında, kamu ve özel kuruluşların, kullandıkları algoritmaların sonuçlarını nasıl ürettiklerini ayrıntılı olarak açıklamak mümkün olmasa dahi bu algoritmalar tarafından alınan kararlardan sorumlu tutulmaları gerektiği üzerinde durulmuştur (ACM, 2023).

YÖK'ün ilgili kararından hareketle şeffaflık ilkesinde de açıklandığı üzere araştırmacıların kullandıkları yapay zekâ sistemlerini açık bir şekilde belirtmesinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Araştırmacıların, gelecekte olası bir problem durumunda sorun yaşamaması ve sorumluluk sınırlarının net bir şekilde çizilebilmesi adına yaptıkları deney ve araştırmalarda kullandıkları yapay zekâ sistemlerini açık bir şekilde belirtmeleri sadece şeffaflık ilkesi açısından değil hesapverebilirlik açısından da önem arz etmektedir. Nitekim IEEE (2019) tarafından yayınlanan raporda da hesapverebilirlik başlığında şeffaflığa atıf yapılarak, hesap verilebilirliğin şeffaflık ile yakından bağlantılı olduğu hatırlatılmıştır. Yapay zekâ konusunda riskleri yönetirken özellikle yaşam ve özgürlüğün tehdit altında olduğu durumlar gibi yüksek riskli bağlamların daha yüksek seviyede şeffaflık ve hesapverebilirlik gerektirdiği konusunda da geniş tabanlı bir anlaşma var gibidir (OECD, 2019).

İlgili raporların ve çalışmaların bazılarında, yapay zekâ karar ve eylemlerinin *denetlenebilirliğine* yönelik vurgular da yapılmıştır. Leslie'ye (2019) göre hesapverebilirlik ilkesinin yerine getirilmesi için yapılan işlemlerin "cevap verebilir ve denetlenebilir olması gereklidir. Denetlenebilirlik kavramı yapay zekâ sistemlerinin tasarımcılarının ve uygulayıcılarının nasıl sorumlu tutulacağı sorusuna yanıt vermektedir. Sorumluluğun bu yönü hem tasarım ve kullanım uygulamalarının sorumluluğunu hem de sonuçların haklılığını göstermekle ilgilidir (Leslie, 2019). Türkiye Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (2021) belgesinde de, üçüncü tarafların yetkileri ölçüsünde yapay zekâ sistemlerinin davranış örüntülerini araştırmasına ve gözden geçirmesine olanak tanınarak, denetim bilgilerinin sağlanmasına değinilmiştir. IEEE (2019) raporunda, sisteme gömülü mantık ve kuralların mümkünse denetçilerin erişimine açık olması ve risk değerlendirmeleri ile titiz testlere tabi tutulmasına değinilmektedir. Yine aynı raporda sistemlerin, kararları destekleyen gerçekleri kaydeden denetim izlerinin oluşturulması ve üçüncü tarafların doğrulamasına uygun olması da vurgulanmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Yapay zekâ etiği bugün gerek bilim dünyasının gerek politika yapımcıların gündemini meşgul eden konulardan biridir. Yapay zekânın gelişimi, kullanımı ve gelecekte süper zekâ noktasına evrilmesi halinde

etik boyutunun ne yönde ve nasıl şekilleneceği büyük bir merak konusudur. Avrupa Birliği, BM, OECD, UNESCO, AGİT gibi uluslararası kuruluşların yanı sıra Türkiye, ABD, Almanya, Birleşik Krallık, Çin, Fransa, Danimarka, Japonya, Rusya gibi pek çok ülkede ulusal boyuttaki kuruluşlar güvenilir yapay zekâ üzerine çalışmaktadır. Yöntem bölümünde de detaylı olarak açıklandığı üzere bu kurumlar güvenilir yapay zekâya yönelik bazı rapor, strateji belgesi ve yasal metin yayınlamışlardır. Bu belgelerin incelenmesi sonucunda “insan unsuru ve gözetim, gizlilik ve veri yönetimi, çeşitlilik ve adillik, şeffaflık, toplumsal ve çevresel refah, insan hakları, teknik sağlamlık ve güvenlik ile hesapverebilirlik” olmak üzere sekiz temel ilkeye vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu ilkeler ve diğer hususlar bilimsel araştırmalara da konu olmuştur. Okun vd. (2023) tarafından yapılan bir çalışmada ChatGPT ve etik tartışmaları akademik yayıncılık bağlamında ele alınmıştır. İlgili alışmada ChatGPT’nin akademik deneme ve yüksek kalitede akademik makaleler yazma yeteneğine sahip olduğu vurgulanarak, bu sistemin akademik yazımda kullanımının belli standartlara tabi tutulması gerekliliği bildirilmiştir. Karafil ve Uyar (2024) tarafından, eğitim bilimleri alanındaki akademisyenlerin ChatGPT’ye yönelik bilgi ve tutumlarının araştırıldığı araştırmada da etik konusu gündeme gelmiştir. İlgili araştırmada akademisyenler arasında güvenirlik, doğruluk ve etik değerler hususunda endişelerin belirgin olduğu vurgulanmıştır.

Uyan’ın (2023) yapay zekânın bilimsel yayın amaçlı kullanımına ilişkin etik kaygıları ele aldığı çalışması da dikkate değerdir. Bu alışmada Uyan (2023), yapay zekâ sistemlerinin bilimsel yayın amaçlı kullanımında beş tane etik kaygıya dikkat çekmiştir. Bunlar yapay güdümlü araştırma, hız illüzyonu, yanlılık, veri kalitesi ve bilimsel hazırcılıktır. Bu etik kaygıların ulusal ve uluslararası belgelerden tespit edilen ilkelerle örtüştüğü söylenbilir. Belirli bölge ve demografik bilgiler üzerinden eğitilen yapay zekâ sistemlerinin ürettiği bilginin genellenebilirliğine yönelik kaygı olarak tanımlanan yanlılık kaygısı, tespit edilen “eşitlilik ve Adillik” ilkesi kapsamında değerlendirilebilecek bir risk faktörüdür. Yapay zekâ modellerinin eğitildiği veri setlerinin kalitesi, sunulan çıktının doğruluğu ve üretilen bilginin güvenirliğini ele alan kaygı ise veri kalitesi olarak isimlendirilmiştir. Daha genel bir perspektiften tespit edilen “Gizlilik ve Veri Yönetimi” ilkesi ile örtüştüğü söylenbilir. Araştırmacılar tarafından kaynaklı olarak oluşabilecek problemlere yönelik ise hız illüzyonu ve bilimsel hazırcılık örnek gösterilebilir. Bu araştırmanın bulgu bölümünde “Toplumsal ve evresel Refah” bölümü yapay zekâ sistemleri kullanılarak oluşturulmuştur. Gemini, ChatGPT ve Scispace uygulamaları kullanılarak bilini olarak bir bölüm yazdırılmış ve bu bölüm makaleye eklenmiştir. Tespit edilen sorunlar ve etik problemler hemen akabinde paylaşılmıştır. Bildirildiği gibi tespit edilen sorunlar Uyan’ın (2023) vurguladığı kaygılarla örtüşmekle birlikte etik standartlar konusunda da gerekliliği bir kez daha göstermiştir. Bilimsel yayının tamamının insan kontrolü olmaksın yapay zekâ aracılığı ile gerçekleştirilmesi anlamına gelen yapay güdümlü araştırma kaygısı ise tespit edilen “İnsan Unsuru ve Gözetim” ilkesi bağlamında ele alınabilir. Bu ilkeye bir vurgunun da Solak (2024) tarafından yapılan bir çalışmada bulunduğu söylenbilir. İlgili alışmada Solak, ChatGPT tarafından üretilen bilginin alıntı ve referans noktasındaki tutarsızlığının insan gözetimi ve eleştirel değerlendirmenin önemi vurguladığını belirtmiştir. Aynı alışmada ChatGPT ve yapay zekânın akademik yazıma entegrasyonun, insan gözetimi ve etik değerlerle birleştirildiği takdirde akademik üretkenliği arttırabileceği vurgulanmıştır.

Kır ve Yılmaz (2024) tarafından bilimsel araştırmalarda ChatGPT kullanımına yönelik yapılan bir araştırmada, tespit edilen ilkeleri destekler bazı maddeler tespit edilmiştir. Kır ve Yılmaz (2024) ChatGPT’nin dezavantajları bölümünde etik ve gizlilik sorunlarına atıf yaparak, özellikle katılımcılara ait verilerin anonimliği ve gizliliği hususunda dikkatli olunması uyarısında bulunmuştur. Bu uyarı tespit edilen “Gizlilik ve Veri Yönetimi” ilkesi ile benzerlik göstermektedir. Yine ilgili araştırmada yanlış bilgiye karşı savunmasızlık başlığı altında ChatGPT’nin temel aldığı verilerin yanlış olma ihtimalinin, üretilen yeni bilginin de yanlış olmasına sebep olacağı üzerinde durulmuştur. Veri kalitesi olarak da genellenebilecek olan bu durum bir bakıma “Gizlilik ve Veri Yönetimi” ilkesi ile benzerlik göstermektedir. Bu ilke sadece verilerin gizliliğinin sağlanması değil aynı zamanda veri tabanlarının yönetimi, üretilen verilerin kalitesi ve doğruluğunu da kapsamaktadır. Yine aynı araştırmada önyargı başlığı altında ChatGPT’nin belirli kültürel farklılıkları ve hassasiyetleri yeterince anlamlandıramayacağı bildirilmiştir. Bu husus tespit edilen “eşitlilik ve Adillik” ilkesi kapsamında ele alınan bir durumdur. Bulgular bölümünde detaylı olarak açıklanan, ulusal ve uluslararası dokümanlardan hareketle tespit edilen etik ilkelerin esasen birbirinden kesin olarak ayrılan sınırlarının olmadığını görmek de mümkündür. İlkeler belirli noktalarda birbirinin konu alanına çeşitli yönlerden dâhil olabilmektedir. Veri yönetimi ve gizliliği ilkesinin konu alanında yer alan bir durumun hesapverebilirlik ilkesi ile ilişkili olması, buradan da hareketle şeffaflık ilkesi ile de bağlantılı olması gibi.

İncelenen belgeler ve bilimsel araştırmalar sonucunda, günümüzde ve gelecekteki gelişmiş yapay zekâ sistemlerinde etik kavramının önemli bir husus olduğu anlaşılmaktadır. Ulusal ve uluslararası belgelerde etik kavramının daha genel bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Genel bir çerçevede ele alınan yapay zekâ ve etik ilişkisinin bilim dünyasının kendi koşulları ve paradigmaları açısından da ele alınması önemlidir. Yapay zekâ sistemlerinin bilim dünyasında kullanımına yönelik bazı rapor ve belgeler yayınlanmış olsa da yeterli seviyede görülmemektedir. Daha kapsayıcı bir yaklaşımla ve ortak katılımı yasal zemini de sağlamlaştırmak suretiyle uluslararası boyutta ele alınıp bir takım standartların geliştirilmesi önemli bir husustur. Etik standartların geliştirilme sürecinde çok paydaşlı ve katılımcı bir tavır sergilenmesi uluslararası boyutta da ifade edilen bir konudur. Bu konu Avrupa Komisyonu kararında da kendisine yer bulmuştur. Bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanımına yönelik bir çerçevenin geliştirilmesi sadece politika yapımcıların (Avrupa ve ulusal düzeylerde) sorumluluğunda olamaz. Üniversiteler, araştırma kuruluşları, finansman kurumları, araştırmacılar, topluluklar gibi birçok kişi ve kurum bu sürecin şekillenmesinde önemlidir (Avrupa Komisyonu, 2024).

Yapay zekâ etiği ile ilgili standartların geliştirilip ilgili kurumlarca yayınlanması da yeterli değildir. Bilimsel ilerleme ve gelişim amacıyla bu sistemleri kullanacak olan akademik personele gerekli eğitimler verilmek suretiyle hem bu sistemleri daha etkili bir şekilde kullanmaları sağlanmalı hem de bilinçli ya da bilinçsizce etik problemlerin oluşma durumu en aza indirilmelidir. Akademik dürüstlük ve performans noktasında öğrencilerin de üniversite ortamlarında denetlenmeleri için akademik personelin yeterliliği ve belirli standartlar önemli görülmektedir. Mahama vd. (2023) tarafından yayınlanan bir makalede, ChatGPT gibi sistemlere erişimi olan öğrencilerin yüksek kalitede yazılı ödevler üretebileceği, bu imkâna sahip olmayan öğrencilere göre haksız bir avantaja sahip olacakları belirtilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği açısından bir tehdit oluşturabilecek olan bu husus dikkate değer bir konudur. Al-Afnan vd. (2023) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer bir husus dile getirilmiştir. ChatGPT'nin son derece doğru teori temelli cevaplar üretebileceği ve cevapların yeniden üretiminde Turnitin tarafından yapılan benzerlik kontrolünden kaçabilecek şekilde tasarlandığı aktarılmıştır. Öğrencilerin perspektifinden ele alındığında son dakikada yetiştirilen ödevler açısından, yapılan ödevlerin çok sayıda öğrenci tarafından intihale takılmadan defalarca üretililebileceği hususuna dikkat çekilmiştir. Bu durumun ilerleyen dönemlerde akademik ve mesleki gelişimleri açısından olumsuz sonuçlanacağı üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmalarda da dile getirilen kaygılar akademik personelin yeterliliği ve bu konudaki standartlara duyulan ihtiyacı bir kez daha gözler önüne sermiştir. Sonuç olarak yapay zekâ, avantajları ve dezavantajları ile bilim dünyasının önünde durmaktadır. Bilimsel ilerleme için bu sistemlerin avantajlarını en etkili şekilde kullanmak önemlidir. Aynı şekilde bu süreçte bir problem yaşamamak adına dezavantajları da düzenli olarak takip edilmeli ve önlenmelidir. Bu süreçte tespit edilecek olan etik ilkeler doğrultusunda yapay zekâ sistemlerini kullanan bireylerde etik değerler geliştirilmelidir. Fen bilimleri alanında yapay zekâ üzerine yapılan çalışmalar titizlikle takip edilmeli, Efe (2021) tarafından vurgulandığı gibi yapay zekânın süper zekâ noktasına evrilme durumu tespit edildiğinde ise benzer etik ilkelerin bizzat yapay zekâ sistemleri için geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bugünün bilim kurgusunun geleceğin gerçekliği olduğu unutulmamalı, bilimin bir amacının da geleceği ön görülemez olmaktan çıkarmak olduğu düşünülerek bu hususta da araştırmalar bugünden şekillendirilmelidir.

Etik Beyan

"*Bilimsel Araştırmalarda Yapay Zekâ Kullanımı Etik İlkeleri*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Makale için etik kurul izni zorunluluğu bulunmamaktadır.

Ethical Declaration

During the writing process of the study "*Ethical Principles for the Use of Artificial Intelligence in Scientific Research*" scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. Ethics Committee Permission is not required.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar eşit oranda katkı yapmıştır.

Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

Çatışma Beyanı

Araştırmacılar, araştırma ile ilgili diğerk kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Not

Bu makale 15. Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde [ICONTE - International Congress on New Trends in Education] (13-15 Aralık 2024, Aydın) sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

Note

This article is an improved version of the paper presented at the ICONTE - International Congress on New Trends in Education Congress (13-15 December 2024, Aydın).

Kaynakça

- ACM Technology Policy Council (2023). *Principles for the development, deployment, and use of generative AI technologies*.
AI Alliance Russia. (2023). *AI ethics code*. https://ethics.ai.ru/assets/ethics_files/2023/05/12/AI_ETHICS_CODE_10_01_1.pdf
- Aközer, M. ve Aközer, E. (2015). Bilim ahlakı normlarının etik temellendirilmesi: Bilim insanlarının dışsal sorumlulukları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 109-124.
- Al Afnan, M. A., Dishari, S., Jovic, M. ve Lomidze, K. (2023). ChatGPT as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3(2), 60-68.
- ALLEA (2023). *The European code of conduct for research integrity – Revised edition*.
- ALLISTENE (2018). *Research ethics in machine learning*.
- Angwin, J., Larson, J., Mattu, S. ve Kirchner, L. (2016, May 23). Machine bias. *ProPublica*. <https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing>
- Arf, C. (1959). *Makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir?* Erzurum: Atatürk Üniversitesi - Üniversite Çalışmalarını Muhite Yayma ve Halk Eğitimi Yayınları Konferanslar Serisi.
- Avrupa Araştırma Alanı - European Research Area (2005). *The European Charter for Researchers: The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*.
- Avrupa Komisyonu - European Commission (2018a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Artificial Intelligence for European*.
- Avrupa Komisyonu - European Commission (2018b). *Komisyon dan Avrupa Parlamentosu'na, Avrupa Konseyi'ne, Konsey'e, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'ne ve Bölge ler Komitesi'ne ileti - Yapay zekâ üzerine koordineli plan*.
- Avrupa Komisyonu - European Commission (2020a). *Komisyon dan Avrupa Parlamentosu'na, Konsey'e ve Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'ne raporu - Yapay zekâ, nesnelerin interneti ve robotiklerin güvenlik ve sorumluluk etkilerine ilişkin rapor*.
- Avrupa Komisyonu - European Commission (2020b). *White paper on artificial intelligence - A European approach to excellence and trust*.
- Avrupa Komisyonu - European Commission (2021a). *Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin yönetmeliği yapay zekâ hakkında uyumlu kuralların konuşulması (Yapay Zekâ Kanunu) ve belirli birlik yasalarının değiştirilmesi*.
- Avrupa Komisyonu - European Commission (2021b). *Yapay zekâya ilişkin uyulaştırılmış kurallara (Yapay Zekâ Düzenlemesi) ve Birlik'in belirli yasal düzenlemelerinin değiştirilmesine yönelik Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi Tüzüğü*.
- Avrupa Komisyonu - European Commission (2024a). *Horizon Europe (HORIZON)*.
- Avrupa Komisyonu - European Commission (2024b). *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research - ERA Forum Stakeholders' document*.
- Avrupa Konseyi - Council of Europe (2024). *Council of Europe Framework Convention on Artificial Intelligence and Human Rights, Democracy and the Rule of Law*.
- Avrupa Parlamentosu - European Parliament (2017). *European Parliament resolution of 16 February 2017 with recommendations to the Commission on civil law rules on robotics (2015/2103(INL))*.
- Avrupa Parlamentosu - European Parliament (2019). *Artificial intelligence ante portas: Legal & ethical reflections*.
- Avrupa Parlamentosu - European Parliament (2020). *The ethics of artificial intelligence: Issues and initiatives*.
- Avrupa Parlamentosu - European Parliament (2024). *Artificial Intelligence Act*.

- Baloğlu, G. ve Çakalı, K. R. (2023). Is artificial intelligence a new threat to the academic ethics? Enron scandal revisited by ChatGPT. *İşletme*, 4(1), 143-165. <https://doi.org/10.57116/isletme.1244633>
- Başaran, R. ve Yeşilbaş-Özenç, Y. (2024). Bilimsel araştırma sürecinde yapay zekâ araçlarının kullanımı. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 4(1), 35-53.
- Berkman Klein Center for Internet & Society at Harvard University (2018). *Artificial intelligence & human rights: Opportunities & risks*.
- Berkman Klein Center for Internet & Society at Harvard University (2020). *Principled artificial intelligence: Mapping consensus in ethical and rights-based approaches to principles for AI*.
- Bilgisayar Mühendisleri Odası (2025). Yapay zekâ ve etik ilkeleri. *BM Dergi*. <https://dergi.bmo.org.tr/bmo-tmmob/yapay-zeka-ve-etik>
- Birleşmiş Milletler - United Nations (2023a). *Governing AI for humanity: Interim report*.
- Birleşmiş Milletler - United Nations (2023b). *Resolution adopted by the Human Rights Council on 14 July 2023*.
- Birleşmiş Milletler - United Nations (2024a). *Governing AI for humanity: Final report*.
- Birleşmiş Milletler - United Nations (2024b). *Seizing the opportunities of safe, secure and trustworthy artificial intelligence systems for sustainable development*.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyükağa, S. (2024). Akademik yazımda yapay zekâ kullanımının etik açıdan incelenmesi: ChatGPT örneği. *Rizke İlahiyat Dergisi*, 26, 1-12.
- China The Foundation for Law and International Affairs (2017). *Notice of the State Council issuing the new generation of artificial intelligence development plan*. https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-07/20/content_5211996.htm
- Çin Halk Cumhuriyeti Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (2019). *Yeni nesil yapay zekâ için etik kod*. https://www.most.gov.cn/kjbgz/202109/t20210926_177063.html
- Department for Science, Innovation & Technology (DSIT) (2023a). *A pro-innovation approach to AI regulation*. <https://www.gov.uk/government/publications/ai-regulation-a-pro-innovation-approach/white-paper>
- Department for Science, Innovation & Technology (DSIT) (2023b). *Capabilities and risks from frontier AI*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/653955bae6c968000daa9b25/frontier-ai-capabilities-risks-report.pdf>
- Deutscher Ethikrat (2023). *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch künstliche Intelligenz*. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf>
- Deutsches Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz (DFKI) (2020). *Etik ile ilgili bilgi notu*. https://www.dfki.de/fileadmin/user_upload/DFKI/Medien/Ueber_uns/DFKI_im_UEberblick/DFKI_Ethik_Handreichung.pdf
- Doshi-Velez, F. ve Kortz, M. (2017). *Accountability of AI under the law: The role of explanation*. Berkman Klein Center Working Group on Explanation and the Law, Berkman Klein Center for Internet & Society working paper.
- Efe, A. (2021). Yapay zeka risklerinin etik yönünden değerlendirilmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 1-24.
- European Data Protection Supervisor (2016). *Artificial intelligence, robotics, privacy and data protection - Room document for the 38th International Conference of Data Protection and Privacy Commissioners*.
- Gemini (2024). *Toplumsal ve çevresel refah ilkesi konuşması*. <https://gemini.google.com/app/8eafdc99935e469d?hl=tr>
- Guo, X. (2024). Legal and ethical principles in the internationalization (social) norms of artificial intelligence. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 42, 527-532. <https://doi.org/10.54097/av2rwh40>
- Gür, R. ve Özbaş, M. (2021). Bilim, araştırma ve yayın etiği. İçinde K. Yılmaz ve R. S. Arık (Edt.), *Bilim ve araştırma etiği* (ss. 45-60). Ankara: Pegem Akademi.
- Haenlein, M. ve Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0008125619864925>
- IEEE (2018). *Ethically aligned design: A vision for prioritizing human well-being with autonomous and intelligent systems*.
- Independent High-Level Expert Group on Artificial Intelligence set up by the European Commission (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*.
- Independent High-Level Expert Group on Artificial Intelligence set up by the European Commission (2018). *The assessment list for trustworthy artificial intelligence (ALTAI) for self-assessment*.
- INRIA (2021). *Artificial intelligence: Current challenges and Inria's engagement*.
- Japan Ministry of Economy, Trade and Industry (2021). *Yapay zekâ ilkelerinin uygulanmasına yönelik yönetim ilkeleri*. https://www.meti.go.jp/shingikai/mono_info_service/ai_shakai_jisso/pdf/20210709_6.pdf
- Karafil, B. ve Uyar, A. (2025). Exploring knowledge, attitudes, and practices of academics in the field of educational sciences towards using ChatGPT. *Education and Information Technologies*, 1-44.
- Keskin, D. ve Sevlı, O. (2024). Eğitimde yapay zekâ ve etik. In *International Topkapı Congress III* (ss. 38-43).
- Kır, B. ve Yılmaz, A. (2024). ChatGPT ve bilimsel araştırmalar: Yapay zeka kullanımının nasıl olması gerektiği üzerine bir literatür taraması. In *III. BİLSEL International Abhat Scientific Researches Congress* (ss. 297-305).
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Süirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kritikos, M. (2019). *Artificial intelligence ante portas: Legal & ethical reflections*. European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI\(2019\)634427](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2019)634427)

- Kumandaş-Öztürk, H. (2021). Araştırma sürecinde etik ilkeler, etik dışı davranışlar ve etik ihlaller. İçinde K. Yılmaz ve R. S. Arik (Edt.), *Bilim ve araştırma etiği* (ss. 66-77). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükvardar, M., Aslan, A. ve Bayrakcı, S. (2020). Yapay zekâ ve etik üzerine bir araştırma. *Atlas Journal*, 6(36), 1065-1077.
- Leslie, D. (2019). *Understanding artificial intelligence ethics and safety: A guide for the responsible design and implementation of AI systems in the public sector*. The Alan Turing Institute. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3240529>
- Madiega, T. (2024). *Artificial Intelligence Act*. European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI\(2021\)698792](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2021)698792)
- Mahama, I., Baidoo-Anu, D., Eshun, P., Ayimbire, B. ve Eggeley, V. E. (2023). ChatGPT in academic writing: A threat to human creativity and academic integrity? An exploratory study. *Indonesian Journal of Innovation and Applied Sciences*, 3(3), 228–239.
- Maral, T. (2024). Sosyal bilimlerin kesişim noktası: Yapay zekâ ve etik. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (Yapay Zekâ ve Sosyal Bilimler Öğretimi Özel Sayısı)*, 17-33.
- Mason, P. (2016, March 29). The racist hijacking of Microsoft's chatbot shows how the internet teems with hate. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2016/mar/29/microsoft-tay-tweets-antisemitic-racism>
- Microsoft 'deeply sorry' for racist and sexist tweets by AI chatbot. (2016, March 26). *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2016/mar/26/microsoft-deeply-sorry-for-offensive-tweets-by-ai-chatbot> (Erişim tarihi: 14 Ocak 2025)
- NIST - National Institute of Standards and Technology, U.S. Department of Commerce (2024). *A plan for global engagement on AI standards*.
- Oak, Z. (2023). ChatGPT-4'ün bilimsel özgünlük, yazarlık ve etik üzerine etkisi: Araştırmacı-yapay zekâ iş birliği önerileri. İçinde C. Bilgici (Edt.), *Dijital evrenin yeni iletişim kodları IV* (ss. 173-196). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- OECD (2019). *Artificial intelligence in society*.
- OECD (2023). *Initial policy considerations for generative artificial intelligence - OECD artificial intelligence papers*.
- Okun, O., Yüksel, M., Karahan, M. O. ve Bozkurt, R. (2023). Akademik yayıncılığın yeni yüzü: ChatGPT ve etik tartışmaları. *International Journal of Commerce, Industry and Entrepreneurship Studies*, 3(1), 39–50.
- OSCE (2022). *Challenges and opportunities at the intersection of data protection and artificial intelligence*. <https://www.osce.org/files/f/documents/b/c/536548.pdf>
- OSCE (2024). *New frontiers: The use of generative artificial intelligence to facilitate trafficking in persons*.
- Özdemir, L. ve Bilgin, A. (2021). Sağlıkta yapay zekanın kullanımı ve etik sorunlar. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 8(3), 439–445.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş* (Çeviri: V. Atayaman ve G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Pratt, I. (1994). *Artificial intelligence*. UK: Pearson Education.
- Puran, A. (2024). Dimensions of artificial intelligence ethics from an international and EU perspective. *Agora International Journal of Juridical Sciences*, 18(2), 245-251. <https://doi.org/10.15837/aijs.v18i2.6994>
- Russell, S. ve Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson Education.
- Seniutis, M., Gruzauskas, V., Lileikienė, A. ve Navickas, V. (2024). Conceptual framework for ethical artificial intelligence development in social services sector. *Human Technology*, 20(1), 6-24. <https://doi.org/10.14254/1795-6889.2024.20-1.1>
- Sok, S. ve Heng, K. (2024). Generative AI in higher education: The need to develop or revise academic integrity policies to ensure the ethical use of AI. *Preprint*.
- Solak, E. (2024). Exploring the efficiency of ChatGPT and artificial intelligence in advancing academic writing pedagogy. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 12(6), 1525-1537. <https://doi.org/10.46328/ijemst.4373>
- STM (2021). *AI ethics in scholarly communication*.
- STM (2023). *Generative AI in scholarly communications*.
- T.C. Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2024, 10 Eylül). *Yapay zeka sistemlerinin kullanımında kamu görevlilerinin uyması gereken etik davranış ilkeleri* (Sayı 2024/108).
- Taylor, T. (1946, Aralık 9). Tuğgeneral Telford Taylor'ın Doktorlar davasındaki açılış konuşması. *Famous Trials*. <https://www.famous-trials.com/nuremberg/1912-doctoropen>
- The Bletchley Declaration by countries attending the AI Safety Summit, 1–2 November 2023. (2025, şubat 13). GOV.UK. Erişim: 2 Aralık 2023, <https://www.gov.uk/government/publications/ai-safety-summit-2023-the-bletchley-declaration/the-bletchley-declaration-by-countries-attending-the-ai-safety-summit-1-2-november-2023>
- The Danish Government (2019). *National strategy for artificial intelligence*.
- The White House (2024a). *Framework to advance AI governance and risk management in national security*.
- The White House (2024b). *Memorandum on advancing the United States' leadership in artificial intelligence; harnessing artificial intelligence to fulfill national security objectives; and fostering the safety, security, and trustworthiness of artificial intelligence*.
- TRAI - Türkiye Yapay Zekâ İnisiyatifi (2024). *Yapay zekâ etik ilkeleri ve hukuki düzenlemeler raporu*. <https://turkiye.ai/wp-content/uploads/2024/06/TRAI-Yapay-Zeka-Etik-Ilkeleri-ve-Hukuki-Duzenlemeler-Raporu-Mayis-2024-5.pdf>

- Turan, T., Turan, G. ve Küçükşille, E. (2022). Yapay zekâ etiği: Toplum üzerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 292-299.
- Türkiye Bilişim Derneği (2020). *Türkiye’de yapay zekânın gelişimi için görüş ve öneriler*.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (2021). *Ulusal yapay zekâ stratejisi 2021-2025*.
- UNESCO (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*.
- UNESCO (2023). *Ethical impact assessment: A tool of the Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*.
- Uyan, U. (2023). Yapay zekânın bilimsel yayın amaçlı kullanımına ilişkin etik kaygılar: Sistematik bir yazın incelemesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 16(2), 173-199.
- van Uffelen, N., Lauwaert, L., Coeckelbergh, M. ve Kudina, O. (2024). *Towards an environmental ethics of artificial intelligence*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2501.10390>
- Wechsler, P. (2005). *La Faculté de Medecine de la "Reichsuniversität Straßburg" (1941-1945) à l'heure nationale-socialiste* (Doctoral dissertation). University of Strasbourg.
- Yeşilkaya, N. (2022). Yapay zekâyâ dair etik sorunlar. *Şarkiyat*, 14(3), 948-963.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2020). Yapay zekânın yargı sistemlerinde kullanılmasına ilişkin Avrupa etik şartı. *Marmara Üniversitesi Avrupa Araştırmaları Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 28(1), 27-55.
- Yılmaz, K. (2024). Türkiye’de yayınlanan bilimsel araştırma ve yayın etiği konulu makalelerin incelenmesi (1993–2022). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 85-100. <https://doi.org/10.33206/mjss.1340104>
- YÖK - Yükseköğretim Kurulu (2024). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zekâ kullanımına dair etik rehber*.

EXTENDED ABSTRACT

Artificial intelligence is now widely used in many fields, such as daily life, education, health, science, engineering, technology, security, communication, art, marketing, business, and public administration. With the widespread use of artificial intelligence, some ethical issues have also come to the fore. The aim of this study is to make an evaluation of the ethical principles that should be considered when using artificial intelligence in scientific research, based on the reports, policies, legal texts and documents prepared by international and national organizations on the ethics of artificial intelligence. The technique of document analysis was used in the study. As a result of the review, 34 documents published by international organizations and 20 documents prepared by national level organizations of different countries were examined. As a result of the review, similar principles regarding the ethics of artificial intelligence were identified in the reports and an attempt was made to propose a general framework based on them. As a result of the analysis, all texts focus on eight main principles: “Human element and oversight; Privacy and data management; Diversity, non-discrimination and fairness; Transparency; Social and environmental welfare; Human rights; Technical robustness and safety; Accountability”. **1. Human Element and Supervision:** The first of the ethical principles that should be considered when using artificial intelligence in scientific research that was identified in the research is the human element and oversight. This principle includes processes such as the development, use, and monitoring of the results of artificial intelligence systems, and expresses that humans are actively involved in and in control of the life cycle of artificial intelligence. In the UNESCO 2021 Recommendation Decision, it was requested that Member States always allow the attribution of responsibility in matters related to artificial intelligence to natural or legal persons. The decision emphasized that people can use artificial intelligence systems to make decisions and take actions, but an artificial intelligence system can never replace ultimate responsibility and accountability. As a general rule, it has been emphasized that life and death decisions cannot be delegated to artificial intelligence systems. **2. Privacy and Data Management:** In its most general definition, this principle refers to the management and confidentiality of data and personal information belonging to participants. The need for large amounts of data for machine learning algorithms to train and optimize artificial intelligence systems creates an incentive to maximize data collection (OECD, 2019). UNESCO's 2021 Recommendation also addresses data governance and privacy. It mentions that governance mechanisms and legal boundaries on this issue should be established with a multi-stakeholder approach at the international level, while being protected by legal systems. These mechanisms and legal boundaries should provide a legitimate and valid legal basis for the processing of personal data, including informed consent, by referring to international data protection principles regarding the collection, use and disclosure of data and the exercise of data subjects' rights (UNESCO, 2021). **3. Diversity and Fairness:** This principle is that AI systems act with respect for diversity and a sense of fairness, without discriminating among people based on race, religion, sexual orientation, or political views. AI learns by identifying patterns in existing data. It then uses these learned patterns to make predictions, recommendations, and decisions for the future. This carries the risk of repeating and reinforcing historical biases (STM, 2021). The UNESCO recommendation (2021) emphasized that

member states should respect multilingualism and cultural diversity and encourage everyone, including local communities, to access AI systems with locally relevant services and content. Article 30 of the same decision also emphasized that actors should make reasonable efforts to minimize and avoid discriminatory and biased practices and outcomes to ensure that AI systems are fair. **4. Transparency:** Transparency refers to the clear communication of the intentions and stages of deployment of artificial intelligence systems, and the open execution of the entire process. Transparency is not about sharing specific codes and datasets with people, but rather allowing people to understand how these systems are developed, trained, and deployed (OECD, 2019). There are a number of issues that are considered important for ensuring transparency. The first is traceability. Having sufficiently detailed information about actions so that an action can be traced back later is called traceability and is considered important for transparency (ALLISTENE, 2018). Traceability is a process that is necessary first for the attribution of responsibility as a basis for legal proceedings and then for the diagnosis and correction of dysfunctions (ALLISTENE, 2018). **5. Social and Environmental Welfare:** The basis of artificial intelligence that respects ethical principles and rights is a structure that emphasizes human and social values, serves humanity, protects the priorities of public interest, and contributes to the progress of humanity (TRAI - Turkey Artificial Intelligence Initiative, 2024). This principle can be explained as artificial intelligence systems that prioritize the benefit of society and the environment. The aim is to prevent artificial intelligence systems from harming people and the environment and to prioritize the benefits. In the explanatory memorandum published by the European Commission in 2021, artificial intelligence was defined as a rapidly evolving family of technologies that can contribute to a wide range of economic and social benefits in all sectors of industry and social activities (European Commission, 2021). **6. Human Rights:** This principle commits to not violating the human rights and dignity of participants in scientific experimentation and research. The OECD (2019) report emphasizes that a human rights approach to artificial intelligence can be helpful in determining risks, priorities, and a framework. For this reason, human rights have an important place in the ethical framework to be developed for artificial intelligence systems. The same report highlights the Human Rights Impact Assessment (HRIA), stating that this application can help identify risks that actors cannot foresee in the lifecycle of artificial intelligence. The first major technology company to conduct an HRIA for artificial intelligence was Microsoft with its work in 2018 (OECD, 2019). **7. Technical Robustness and Security:** This principle states that artificial intelligence systems used in research should be technically secure and robust. Although considered a technical issue, it is a serious one that directly affects many principles, such as privacy and data management, human rights, and accountability. Any cyber attack by terrorist groups against artificial intelligence systems, or deliberate intervention by governments, can have very serious consequences. In the social sciences, the seizure of participants' data and personal information, and in the medical field, the seizure of participants' health data in matters such as genetic studies, can cause very serious problems and crises. Looking at international documents, the following statements in a briefing to the European Parliament underscore the seriousness of the situation. Any attack on artificial intelligence applications integrated into the human body can endanger human health, cognitive freedom, mental integrity, and even human life (Kritikos, 2019). **8. Accountability:** This principle expresses the accountability of actors and artificial intelligence systems in case of a possible problem. This principle is one of the most debated issues today. Given the risks discussed in the context of the above principles, who will be responsible in the event of a potential problem? The engineers who develop AI systems, the intermediary companies that market them, governments or various terrorist groups, scientists as researchers, or AI itself? These are serious questions that are being considered and discussed in order to draw a legal line. According to the study conducted by the Chamber of Computer Engineers (2025), "in order to ensure the proper operation of artificial intelligence systems throughout their life cycle, standards and legislation should be developed to be followed by designers, developers and those who install these systems; responsibilities should be clearly defined; individuals or institutions should be held accountable for their actions".

Structural Challenges to Healthcare Access: A Comparative Analysis of International Students in Türkiye and Kazakhstan

Madina KONAKBAYEVA¹, & Serra Sevde HATİPOĞLU²

Abstract

The globalization of higher education has increased awareness of healthcare access issues by expanding international student mobility. This study examines the experiences of international students in Kazakhstan and Türkiye, guided by the Social Determinants of Health (SDOH) framework as a guide. Twenty students from various disciplines participated in semi-structured interviews (10 in each country), and the results were analyzed using a qualitative comparative method. The study identifies five main obstacles to healthcare access: insufficient knowledge about medical services, administrative shortcomings, cultural differences, financial hardship, and language barriers. While self-funded students must endure expensive private insurance and administrative obstacles and occasionally travel back to their home countries for treatment, state-funded scholarship recipients in Türkiye benefit from comprehensive health insurance. In Kazakhstan, low-cost private health insurance is more common, but students frequently struggle with language barriers and the lack of translation support. In both countries, insufficient orientation and unclear procedures delay access to healthcare or discourage students from seeking it. These findings emphasize that structural conditions play a more decisive role in healthcare access than individual adjustment processes. The study suggests initiatives to improve international students' health literacy, inclusive insurance plans, and multilingual information provision as ways to reduce disparities.

Keywords: International Students, Healthcare Access, Migration, Social Determinants of Health, International Student Mobility

Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Hizmetlerine Erişimi: Kurumsal Engeller ve Yapısal Çözüm İhtiyacı

Öz

Yükseköğretimin küreselleşmesiyle birlikte uluslararası öğrenci hareketliliği artmış, bu da öğrencilerin sağlık hizmetlerine erişim sorunlarını daha görünür kılmıştır. Bu çalışma, sağlığın sosyal belirleyicileri (SDOH) çerçevesinde, sağlık sistemleri ve uluslararasılaşma politikaları farklı olan Türkiye ve Kazakistan'daki uluslararası öğrencilerin deneyimlerini karşılaştırmaktadır. Çeşitli disiplinlerden gelen 20 öğrenciyle (her ülkeden 10) yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel karşılaştırmalı bir analizle değerlendirilmiştir. Bulgular, sağlık hizmetlerine erişimde beş temel engeli ortaya koymaktadır: ekonomik zorluklar, dil engeli, idari yetersizlikler, kültürel farklılıklar ve sağlık hizmetleri hakkında bilgi eksikliğidir. Türkiye'de devlet bursu alan öğrenciler kapsamlı sağlık sigortasına sahip olurken, kendi imkanlarıyla okuyan öğrenciler yüksek maliyetli özel sağlık sigortaları ve bürokratik engellerle karşılaşmakta ve kimi zaman tedavi için ülkelerine dönmektedir. Kazakistan'da düşük maliyetli özel sağlık sigortası yaygın olsa da öğrenciler dil engeli ve çeviri desteği eksikliği nedeniyle sağlık hizmetlerine erişimde güçlük yaşamaktadır. Her iki ülkede de sağlık hizmetlerine erişim konusunda yeterli oryantasyonun olmaması ve belirsiz prosedürler, öğrencilerin sağlık hizmetine ulaşmalarının geciktirmesine veya sağlık hizmetlerine erişmekten kaçınmasına yol açmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla, sağlık hizmetlerine erişimde bireysel uyum süreçlerine kıyasla yapısal koşulların belirleyici etkisinin altı çizilmiştir. Eşitsizliklerin azaltılması için çok dilli bilgilendirme, kapsayıcı sağlık sigortası programları ve sağlık okuryazarlığını güçlendiren uygulamalar önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Öğrenciler, Sağlık Hizmetlerine Erişim, Göç, Sağlığın Sosyal Belirleyicileri, Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

Atf İçin / Please Cite As:

Konakbayeva, M., & Hatipoğlu, S. S. (2025). Structural challenges to healthcare access: A comparative analysis of international students in Türkiye and Kazakhstan. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Educational sciences supplementary issue), 218-234. doi:10.33206/mjss.1775924

Geliş Tarihi / Received Date: 01.09.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.10.2025

¹ Yüksek Lisans - Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, madinak_00@mail.ru,

 ORCID: 0009-0005-6632-5646

² Dr. Öğr. Üyesi - Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, Türkiye, serra.hatipoglu@hbv.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-1344-3244



Introduction

In today's world, international student mobility is gradually rising, bringing attention not only to academic concerns but also to students' social and health challenges. While international university students make significant contributions to their host countries' academic and economic institutions, they frequently face challenges in adjusting to national healthcare systems. Variations in healthcare policies and practices across countries often create uncertainties, information gaps, and a lack of trust in accessing services (Beckfield et al., 2013). Despite the issue's increasing significance, little is known about international students' access to healthcare, as most of the literature currently available focuses on migrants and refugees rather than international students (Mackert et al., 2017; Tang et al., 2018).

Türkiye presents a compelling case for analyzing this topic owing to its swiftly growing international student demographic. The student population increased from 5,378 in 1983 to 43,000 in 2012, ultimately exceeding 185,000 by 2021 (Titrek et al., 2016; Masai et al., 2021). Türkiye's increasing internationalization policies, particularly the publicly funded "Türkiye Scholarships" program, are evident in the fact that the country currently accommodates over 336,000 international students, as reported by the Council of Higher Education (YÖK, 2025). Major healthcare reforms transformed the national system during the same period. The introduction of the family physician model, the restructuring of the Social Security Institution, and the expansion of universal health insurance, in conjunction with the Health Transformation Program, which was initiated in 2003, significantly improved healthcare access and public satisfaction (Ministry of Health, 2008; Atun et al., 2014). Additionally, these reforms expanded coverage to international students; however, there are still uncertainties regarding the degree to which students are capable of navigating the system in practice.

Kazakhstan provides a unique but equally pertinent context. Kazakhstan has prioritized international education and science policies as part of its broader modernization agenda since achieving independence in 1991. The country's mandatory health insurance system provides coverage for international students, who also have access to state-supported healthcare services (Parliament of the Republic of Kazakhstan, 2025). The Law on the Legal Status of Foreigners explicitly guarantees their right to healthcare. At the same time, national strategies such as the Education and Science Development Program (2020–2025) aim to strengthen global competitiveness in higher education, expand opportunities for young scientists, and raise the international visibility of Kazakhstani universities (Official Information Source of the Prime Minister of the Republic of Kazakhstan, 2024). For the 2024–2026 period, Kazakhstan also increased its science budget by 9% and introduced new support measures such as scholarships, internships, and housing opportunities, all of which promote academic growth and the integration of international students.

Despite these investments, Kazakhstan hosts a smaller international student population compared to Türkiye, around 31,400 students in 2025 (Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, 2025). Additionally, there are variations in the composition of student populations. The majority of international students in Türkiye are from Syria, Azerbaijan, Turkmenistan, Iran, Iraq, and Kazakhstan, which are indicative of historical, linguistic, and cultural connections. In Kazakhstan, students are more frequently recruited from Uzbekistan, India, Turkmenistan, Mongolia, China, and Russia. (Council of Higher Education, 2025; Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, 2025). The majority of international students are undergraduates in both countries, although the distribution of students at the master's and doctoral levels fluctuates. Türkiye reports 70.9% undergraduates, 16.47% associate degree students, 9.35% master's students, and 3.28% doctoral students, whereas Kazakhstan reports 90.84% undergraduates, 6.62% master's students, and 0.77% doctoral students (YÖK, 2025; Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, 2025).

The Social Determinants of Health, as a structural lens, offer strong explanatory value for understanding the difficulties international university students encounter in accessing healthcare. Accordingly, this framework serves as the central theoretical foundation of the present study (SDOH). Health inequalities are systematic, unjust, and preventable; they arise from social, economic, and environmental conditions such as income, education, housing, employment, and access to services (WHO, 2008; Marmot, 2017). SDOH frameworks illustrate the influence of larger structures, power dynamics, financial resources, and resource allocation on health (WHO, 2017; Blouin & Chopra, 2009) and have guided public health strategies (such as Healthy People 2030 (European Commission, 2013). Aimed at targeting upstream causes (Phillips, 2005). Although they also have an impact on health, non-social determinants (such as seasonal volatility and regional deficits) are different from socially created mechanisms (Balbus et

al., 2016). However, historically constructed and changing social categories (gender, class, and race) are important channels for allocating resources and opportunities, thereby influencing health outcomes and access to care (Link and Phelan, 1996; Blouin & Chopra, 2009).

While migration theories such as push–pull models or acculturation frameworks are frequently applied in studies of international students, they are less suited to the focus of this research (Lee, 1966; Hossin, 2020). The present study is not concerned with students' migration decisions or broader processes of cultural adaptation, but rather with their access to healthcare as a dimension of structural inequality. For this reason, the analysis is grounded in the framework of the social determinants of health (SDOH), which provides a more appropriate lens for examining how systemic, administrative, financial, linguistic, and cultural factors shape international students' experiences within healthcare systems. Accordingly, this study investigates the barriers international students encounter in accessing healthcare in Türkiye and Kazakhstan, with the intention of identifying both shared aspects and country-specific differences that can inform policy and institutional practices.

This study investigates international students' access to healthcare in Türkiye and Kazakhstan, focusing on systemic processes rather than individual issues. It explores administrative obstacles, financial challenges, informational deficits, linguistic limitations, and cultural disparities, highlighting both similarities and distinctions across two contexts and delineating areas where systems and organizations might enhance support for students.

Data and Methodology

In order to investigate the difficulties international students encounter in obtaining healthcare services in Kazakhstan and Türkiye, this study employed a qualitative research approach. The main goals were to identify parallels and differences between the two contexts, highlight the advantages and disadvantages of each system, and obtain student input on possible solutions. The results should be viewed as preliminary findings that offer insights to guide more thorough future research, as they are based on data gathered from a particular participant group.

A total of 20 international students were interviewed, with an equal distribution of 10 from Türkiye and 10 from Kazakhstan. The students encompassed all ages, genders, disciplines, and institutions, providing a wide array of opinions. In Kazakhstan, the interviews were held in English, the language of instruction for international students, but in Türkiye, they were conducted in Turkish, the language of higher education. All participants demonstrated sufficient proficiency in the interview language to respond comfortably to the questions. Names and other personal details were anonymized in accordance with the confidentiality agreement.

Data were collected through semi-structured individual interviews, conducted both face-to-face and online, depending on participants' availability. Each interview included nine demographic questions and fourteen open-ended questions exploring students' experiences with financial hardships, insufficient information, language obstacles, cultural disparities, and administrative issues. These areas were selected to capture the main potential obstacles faced by international students in accessing healthcare services. Participants were encouraged to provide detailed accounts of their experiences and to reflect on possible improvements.

The interview data were transcribed and processed using MAXQDA software. The analysis commenced with data cleansing and familiarization, subsequently leading to the formulation of a coding structure. Five primary themes, twenty codes, and five sub-codes were identified through iterative evaluation. The frequencies, thematic distributions, and differences between the two countries were analyzed, and the results are conveyed through narrative descriptions and visual representations, including figures.

The study was conducted with strict adherence to ethical standards. Before their involvement, each participant gave written consent after being briefed on the study's objectives. They received guarantees that their answers would be kept confidential and used only for scholarly research. To enhance trustworthiness, reflexivity was maintained during the research process. The researchers acknowledged their own positions as academics working in higher education and reflected on how this perspective might shape data interpretation. Coding decisions were made collectively, and intercoder agreement was pursued to mitigate individual bias. Utilizing MAXQDA helped establish a verifiable record of coding and theme evolution, while credibility was additionally reinforced through the incorporation of direct quotations from participants

to exemplify significant findings. With the methodological framework established, the following section presents the main findings of the study. The results are organized around five central themes: administrative barriers, financial difficulties, lack of information, language barriers, and cultural differences. Each theme is illustrated with participants' narratives and examined comparatively across the two contexts.

The responses of international students in both countries were analyzed using the same thematic framework, which enabled comparative analysis between the two contexts. The two groups were compared to identify significant patterns and differences after the data were categorized and coded. Table 1 provides a summary of the distribution of challenges reported by participants, including the frequency of the main themes, codes, and sub-codes.

Table 1. *Challenges Faced by International University Students Studying in Türkiye and Kazakhstan in Accessing Healthcare Services: Frequency of Variables by Themes, Codes, and Sub-Codes*

<i>Themes</i>	<i>Codes</i>	<i>Sub-Codes</i>	<i>International Students in Türkiye</i>	<i>International Students in Kazakhstan</i>	<i>Total</i>
Administrative Barriers			9	7	16
	Difficulties Experienced Regarding Waiting Times		5	3	8
	Visited the University Health Services Unit and Experienced Problems		1	3	4
	Did Not Visit the University Health Services Unit		4	1	5
	Visited the University Health Services Unit and Did Not Experience Problems		5	6	11
		Medical assistance is generally accessed through on-campus facilities	3	6	9
		Medical assistance is generally accessed through off-campus facilities	7	4	11
	Did Not Encounter		1	5	6
	Bureaucratic Barriers		3	3	6
		Systemic Weaknesses	4	3	7
Financial Barriers			8	8	16
	Adequate Insurance		0	5	5
	Did Not Encounter		2	2	4
	Treatment Costs		7	8	15
	Limited Insurance		6	2	8
Cultural Differences			3	5	8
	No Difficulties Experienced		7	5	12
	The Healthcare System for International University Students is the Same in Both the Host Country and My Home Country		4	3	7
	The Healthcare System for International University Students in the Host Country is Worse Compared to My Home Country		3	6	9
	The Healthcare System for International University Students in the Host Country is Better Compared to My Home Country		3	1	4
	Discrimination and Prejudice Against International University Students		1	1	2
		exists	9	9	18
		does not exist	1	1	2

... Table 1.

<i>Themes</i>	<i>Codes</i>	<i>Sub-Codes</i>	<i>International Students in Türkiye</i>	<i>International Students in Kazakhstan</i>	<i>Total</i>
Language Barriers			5	9	14
	exists		5	9	14
	does not exist		5	1	6
Lack of Knowledge Regarding Medical Services			7	3	10
	exists		3	7	10
	does not exist		7	3	10
Total		257	Total		257

Results

To situate the findings, it is important first to describe the characteristics of the students who participated in the study. A total of 20 international students were interviewed, with 10 studying in Kazakhstan and 10 in Türkiye. Participants ranged in age from 18 to 30 years, representing both younger undergraduates and older graduate students. Gender distribution varied notably between the two settings: in Kazakhstan, two women and eight men participated, while in Türkiye, the reverse was true, with seven women and three men. This difference shaped the diversity of perspectives included in the study.

In terms of educational level, participants were spread across undergraduate and graduate programs. In Kazakhstan, most students were in the early years of undergraduate study, though several were pursuing graduate education. In Türkiye, the sample was equally mixed, including undergraduates and master's students. Students were enrolled in a wide range of universities. In Kazakhstan, the majority attended Nazarbayev University (n=6) or Karaganda Medical University (n=4). In Türkiye, the distribution was broader, with students at Gazi University (n=3), Ankara University (n=4), and one each at Ankara Yıldırım Beyazıt University, OSTİM Technical University, and Medipol University. Academically, the participants represented diverse fields such as medicine, molecular medicine, robotics, software engineering, and international relations, reflecting the varied disciplinary backgrounds of international student mobility.

Finally, the length of stay also varied. In Kazakhstan, six students had been enrolled for one to three years, and four for three to five years. In Türkiye, seven students had studied for one to three years, and three for three to five years. These differences illustrate the varied trajectories and stages of adaptation among the students in each context.

Challenges Faced by International University Students in Accessing Healthcare Services

Interviews revealed a range of barriers that hindered international students' access to healthcare in their host countries. Figure 1 presents the five main challenges most frequently discussed: administrative obstacles, financial difficulties, lack of information, language barriers, and cultural differences. These categories correspond to the central themes explored in greater detail in the following sections.

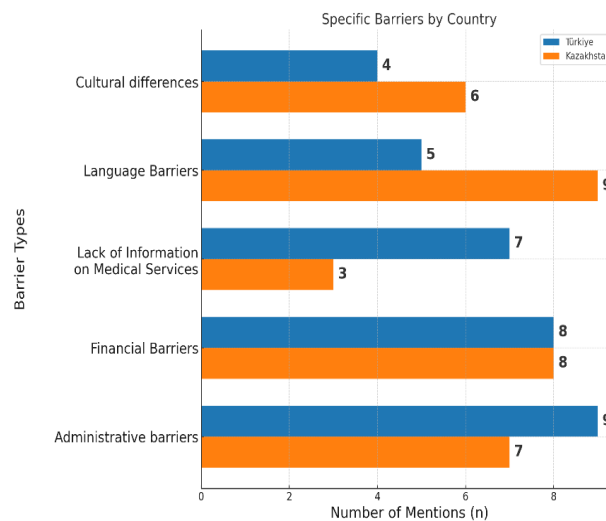


Figure 1. *Challenges Faced by International University Students in Türkiye and Kazakhstan in Accessing Healthcare Services, by Frequency.*

For students in Türkiye, the most frequently cited difficulty was administrative barriers ($n=9$). Students described being redirected between different units, experiencing long delays, and in some cases, abandoning treatment altogether. In contrast, cultural differences ($n=4$) were rarely mentioned, suggesting that cultural factors played a limited role in shaping healthcare access in this context.

Overall, the comparative overview presented in Figure 1 highlights that different obstacles dominated in each setting: administrative barriers in Türkiye and language difficulties in Kazakhstan. Additional concerns, including financial strain, inadequate knowledge, and cultural disparities, also emerged, although with differing degrees of intensity. The subsequent sections examine each of these themes sequentially, drawing on students' narratives to demonstrate how these obstacles influenced their daily experiences in accessing healthcare.

Language Barriers

Language emerged as one of the most critical factors shaping international students' access to healthcare. During the interviews, participants spoke candidly about the extent to which communication difficulties limited their ability to navigate healthcare services, explain their needs, and understand medical advice.

Clear differences were observed between the two contexts. Students in Kazakhstan frequently reported language barriers, describing them as one of the main challenges to accessing care, while students in Türkiye mentioned such difficulties less often. For some participants in Türkiye, language issues were temporary, occurring during the early period of adjustment, and improving over time. As one student explained:

KT7: "In my first year, I generally experienced significant difficulties with the language. I usually could not understand anything. For example, when I went to a hospital and they told me, 'go to this department,' I would not even understand where that department was located. Now, I do not face such problems to the same extent. My current difficulties are mostly related to specific words. For instance, if a medical specialist explains something to me about treatment, I generally understand about 90% of it. However, I may not understand the remaining 10%, mainly because those are medical terms. Overall, my language-related challenges stem primarily from not understanding certain medical vocabulary."

By contrast, students in Kazakhstan described language barriers as an ongoing and structural issue in their interactions with healthcare professionals. One participant noted:

KK1: "The main difficulty I encounter in accessing healthcare services in Kazakhstan is the language barrier. I often come across doctors who do not speak English, and this makes it a major challenge to communicate my thoughts accurately."

Institutional and Structural Reasons

This contrast reflects important institutional differences. In Türkiye, international students pursue their studies in Turkish, the official language, which over time helps them acquire sufficient fluency to handle

daily healthcare interactions. In Kazakhstan, however, most international students study in English, which is widely used in academia but far less common in hospitals and clinics. As a result, students often faced situations where doctors could not understand them, creating barriers at the point of care. One participant explained:

KK2: *“The primary challenges are generally related to language. For example, about a month and a half ago, I had a tooth extracted here. Before booking the appointment, I was asked whether I spoke Russian or Kazakh. I explained that I could only speak English, as I had arrived just a month earlier. They told me that I would need to bring a native speaker with me because the doctors would not be able to understand me. As a result, I had to take a friend along to every appointment. This was the most difficult part, because if you cannot explain your problem to your doctor, the treatment process becomes truly challenging.”*

Medical Terminology as a Common Challenge

Even students who generally felt confident in their host country’s language reported difficulty with medical terminology. Specialized vocabulary, combined with the stress of a medical encounter, often left students feeling uncertain about their understanding of diagnoses or treatments. These challenges were mentioned in both Kazakhstan and Türkiye, highlighting that language barriers in healthcare extend beyond general communication into the more technical aspects of medical care.

Overall, while some international students reported adjusting to language demands over time, others described language as the single most persistent barrier to accessing healthcare. The contrast between Kazakhstan, where English is the language of study but rarely spoken in hospitals, and Türkiye, where students gradually adapt to Turkish, underscores how institutional language environments shape healthcare experiences. Across both countries, difficulties with medical terminology emerged as a shared obstacle, demonstrating that even students with strong general language skills may struggle in clinical contexts.

Financial Barriers

Financial difficulties were among the most common challenges raised by international students when discussing access to healthcare. Their accounts made clear that financial constraints not only influenced whether they sought treatment, but also shaped the choices they made about where and how to receive care. During the interviews, students emphasized two primary causes of financial hardship: the cost of treatment itself and the limited scope of health insurance coverage.

Students in both Kazakhstan and Türkiye reported struggling with treatment expenses, but the issue appeared more pressing in Türkiye, where many students described paying directly for services even when insured. One participant noted:

KT4: *“Although I have private insurance, in some hospitals my policy was not accepted, and I had to cover the expenses out of my own pocket.”*

Others added that limited coverage often forced them to choose clinics carefully or delay seeking treatment. In Kazakhstan, while treatment costs were acknowledged, they were less frequently described as burdensome. As one student explained:

KK1: *“As a student of Nazarbayev University, we have a certain amount of health insurance. Therefore, access to healthcare is not really a major problem, because basic needs are covered by this insurance. For this reason, financial factors do not pose a serious issue.”*

Insurance coverage emerged as a second major concern, especially in Türkiye. Students described policies that were either not widely recognized or difficult to obtain on time. Missing the three-month window to register for General Health Insurance (GHI) with the Social Security Institution (SGK) created particular problems. One student stated:

KT2: *“Because I did not have it done, by the time I went, the monthly fee had increased three to four times. For example, if I had taken out the insurance three months earlier, I would have paid 1,500 TL. But since three months had passed, when I went, they quoted me a price of 6,500 TL.”*

In Kazakhstan, students generally expressed greater satisfaction with the insurance provided through their universities. Services at *on-campus health* centers were usually included in the coverage, reducing the need for out-of-pocket expenses. Another participant explained:

KK3: “I make use of the healthcare services offered by the university. These services are covered by my insurance and are included within the scope of the free healthcare services provided by the university.”

While finances were central to these accounts, they were often discussed alongside broader reflections on the quality and trustworthiness of healthcare systems. Several Kazakh participants, for example, emphasized that although local insurance reduced costs, they still preferred to seek treatment in their home countries, particularly in India, where they felt more confident in the medical system. One student explained:

KK3: “Medical practices in India are generally in line with the rest of the world; the Western system is taken as a model. However, the situation here is different. The system is more influenced by Russia. For example, in India, even for a minor cold, quite strong medications are prescribed, whereas here such conditions are approached more mildly. The medical approach in India has been shaped by the high population density. Here, a more immunity-focused approach is adopted. Even though my own country is not in a very good economic condition, I actually think that its healthcare services are quite good.”

These comparisons suggest that financial concerns were sometimes compounded by perceptions of quality and familiarity. Not all participants reported financial challenges. Three Turkish students and one Kazakh student stated that they had not experienced difficulties paying for care. These accounts highlight that while financial barriers were widespread, they were not universal and depended on individual circumstances, insurance status, and personal healthcare choices.

Overall, financial barriers played a central role in shaping students’ access to healthcare, though their impact varied across countries. In Türkiye, treatment costs, combined with gaps in insurance coverage, were especially burdensome, leading some students to pay out of pocket or miss opportunities for affordable coverage. In Kazakhstan, university-provided insurance eased many financial pressures, though some students nevertheless preferred to seek treatment in their home countries.

Administrative Barriers

As noted above, administrative issues emerged as one of the most significant challenges for international university students in Türkiye, whereas for students in Kazakhstan, they were described as a more moderate concern. Still, across both contexts, students highlighted how administrative barriers, ranging from appointment delays to bureaucratic procedures and uneven university support, affected their ability to access timely care.

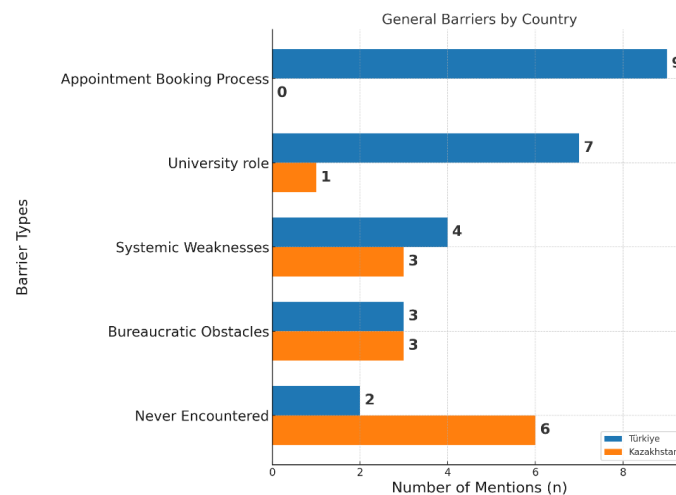


Figure 2. Administrative Obstacles Faced by Students Studying in Türkiye and Kazakhstan

As shown in Figure 2, the most frequently reported difficulty was related to appointment scheduling and long waiting times ($n = 9$). This issue was raised predominantly by Turkish students, while none of the Kazakh participants mentioned it as a problem. One Turkish student illustrated the challenges:

KT6: “In my opinion, access to healthcare services in Türkiye is quite challenging because doctors and specialists are distributed across different hospitals and clinics. For instance, you may be able to get a dental filling at one hospital, but for a tooth extraction, you might have to go elsewhere. This leads to a loss of time and complicates the process. In Russia, however, most services are usually provided in a single location, which makes the process more organized and faster. Furthermore, in Türkiye, it is difficult to receive an immediate consultation when experiencing pain. You need to make an appointment, and

sometimes that appointment is scheduled a week later. In Russia, if you go to a clinic and indicate that your tooth is in pain, they may exceptionally accommodate you and provide an immediate examination."

Others added that waiting times were so long that they preferred to return to their home countries for treatment. The role of universities (n=7) was another recurring theme. Several Turkish students reported insufficient support or guidance when seeking healthcare, while a smaller number of Kazakh students mentioned the opposite, noting that their universities provided coordination centers and advisory services that helped them navigate the system. One Turkish participant explained:

KT4: "Last year, in an emergency, I went to the nearest hospital, and it turned out that I did not have a registered residence. As a result, I was unable to benefit from free health insurance and could not receive a medical examination."

This contrast highlights the unevenness of institutional support, both between and within countries. Concerns about weaknesses in the healthcare system (n=4) were raised in both contexts, though slightly more often in Kazakhstan. Students described outdated procedures, shortages, and inefficiencies that made even simple treatments more complicated. One Kazakh student explained:

KK6: "I once had a fever and went to the university health center. The medication cost only 100 tenge. But before receiving the medicine, I was told I had to see a doctor for a prescription, get it stamped and signed. So, I had to wait there for several hours. Eventually, I paid out of pocket and received the medication directly because I was constantly being referred to different offices, which took up a lot of my time."

Such accounts reveal how systemic inefficiencies can turn routine care into a time-consuming process. Finally, students described bureaucratic obstacles (n=3), which were mentioned in both Türkiye and Kazakhstan. Complex paperwork, unclear regulations, and repeated referrals created additional barriers. As one Kazakh student noted:

KK1: "The main bureaucratic obstacle to receiving medical assistance is sometimes being referred to clinics outside the university. This can be problematic for international students like me because navigating an off-campus clinic can be more difficult."

Overall, administrative barriers were cited more frequently in Türkiye, especially regarding appointment systems and waiting times, while in Kazakhstan, students tended to emphasize systemic weaknesses and bureaucratic procedures. These challenges left many feeling that healthcare access was fragmented and inefficient, although a minority reported positive experiences when universities provided guidance and coordination.

Cultural Differences

Cultural differences were identified as a potential challenge for international students when accessing healthcare services in their host countries.

Kazakhstan

In Kazakhstan, cultural differences were more frequently reported. Five out of ten students indicated that cultural factors hindered their access to healthcare, often due to language and communication barriers. One student explained:

KK2: "Yes, there are many differences. The system in Pakistan is quite different from here. For instance, in countries like Vietnam or Taiwan, there are people in hospitals who speak English and can guide you. I think at least some staff in Kazakhstan should also be able to speak English."

Students also compared the quality of healthcare services to their home countries. Six students regarded Kazakhstan's system as worse, three considered it similar, and only one perceived it as better. One participant noted:

KK9: "If I were to compare Kazakhstan with my home country, India, I would prefer India."

Reports of discrimination were rare, though one student did describe instances of racism:

KK9: "Yes, in some cases we faced difficulties such as racism. Because we are Indian, we are sidelined and not treated properly."

Türkiye

Among students in Türkiye, cultural differences were less often described as obstacles. Only three out of ten students reported such issues, while most stated that they did not face cultural difficulties. One student explained:

KT8: “No. I do not believe there has been any discrimination in any way.”

When comparing healthcare services to their home countries, students expressed mixed views: four found the system similar, three considered it worse, and three evaluated it as better. As in Kazakhstan, explicit reports of discrimination were limited. Most students emphasized that they had not faced prejudice. One student noted:

KT6: “I have never encountered obstacles such as discrimination or prejudice.”

Only one student described an instance of discrimination, though these experiences were generally presented as isolated perceptions rather than systemic practices. Overall, the findings suggest that cultural differences were more frequently associated with healthcare access challenges in Kazakhstan than in Türkiye. While language and communication barriers were central in Kazakhstan, students in Türkiye reported fewer cultural obstacles. In both settings, explicit experiences of discrimination were rare, and most students emphasized that healthcare professionals demonstrated professionalism and respect.

Proposed Changes by International University Students in Türkiye and Kazakhstan to Improve Access to Healthcare Services

Participants in the interviews not only described their experiences with accessing healthcare services in the countries where they studied but also shared their views on the types of changes that could facilitate easier access for international university students. The data illustrated in Figure 3 highlight several key areas, with priorities differing between Kazakhstan and Türkiye.

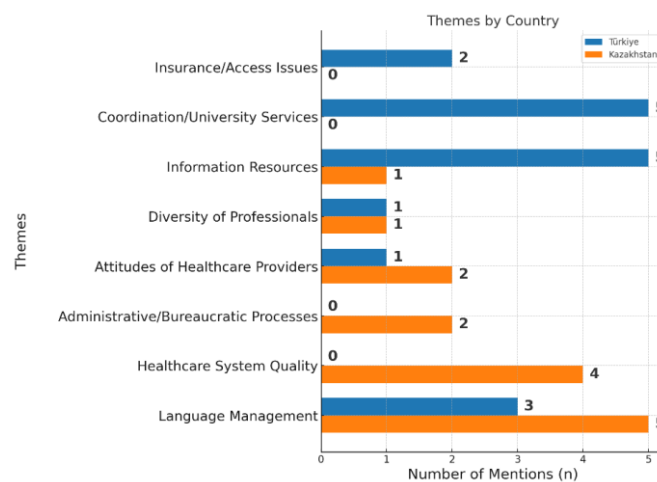


Figure 3. Potential Changes to the Healthcare System Suggested by International Students in Türkiye and Kazakhstan to Improve Access to Healthcare Services

Kazakhstan

For students in Kazakhstan, the most frequently mentioned issue was the management of language barriers (n=5). Communication difficulties between international students and healthcare professionals were regarded as the most decisive factor influencing access to quality care. Language challenges prevented students' needs from being fully understood and hindered the delivery of appropriate medical services. One participant noted:

KK1: “One important measure I would suggest to facilitate international students’ access to healthcare services is enabling students to consult with doctors who speak English. This would make communication much easier. Additionally, finding ways to encourage international students to access healthcare services is crucial, because consulting someone whose language you do not know can sometimes discourage you, prompting you to seek alternative options.”

Another student similarly emphasized the need for more English-speaking staff and language training for doctors (KK2). The second most significant theme was the simplification of administrative and

bureaucratic procedures (n=2). Students described bureaucratic obstacles as a central challenge that delayed or restricted access to healthcare. As one participant emphasized:

KK6: *"If we are covered by insurance, a type of card or prescription system could be developed. This would prevent us from having to go back and forth continuously between the clinic and the doctor to obtain medication, which is very time-consuming. Additionally, medical forms could be prepared in two languages (English and the local language). Most medical reports are written in Kazakh or Russian, which we find difficult to understand. At the very least, an option could be provided for reports to be available in English. Such arrangements would be very helpful."*

Students also pointed to the need for improvements in the overall quality of the healthcare system (n=4), including infrastructure and the competencies of healthcare professionals. Similarly, the attitudes of healthcare staff (n=2) were seen as barriers, underscoring the need to strengthen cultural sensitivity. As one student succinctly stated:

KK9: *"Furthermore, people in Kazakhstan should be less prejudiced."*

Finally, although less frequently mentioned, the diversification of healthcare personnel (n=1) was highlighted as a possible way to overcome cultural and linguistic barriers.

KK4: *"I believe that the diversity of healthcare personnel should be increased. Medical staff with international experience can better meet the diverse needs of students."*

Türkiye

In Türkiye, students emphasized a different set of priorities. The most frequently mentioned areas were the improvement of coordination services within universities (n=5) and the creation of accessible information resources (n=5). These findings reflect strong expectations for institutional support in helping international students navigate the healthcare system. As one participant noted:

KT6: *"I would suggest establishing support centers in hospitals or universities to facilitate easier access to healthcare for international students, as currently no such provision exists. These centers could inform students about available healthcare options, how insurance works, and how to make appointments. Additionally, simplifying the system by consolidating all treatment services in one location could also be beneficial."*

Another participant highlighted the need for clear and reliable guidance.

KT4: *"First, I would like the provision of clearer and more easily accessible information."*

Although less frequently reported, language barriers (n=3) still continued to affect some students' experiences in Türkiye. As one participant suggested:

KT9: *"It would be very helpful if each university had someone in its hospitals who could assist international students in English, as students coming from other countries generally speak English."*

Other issues were mentioned by only a few students, including the attitudes of healthcare professionals (n=1) and concerns regarding health insurance and access restrictions (n=2). One participant emphasized the challenges faced by younger students:

KT3: *"In my opinion, the first issue that needs to be addressed is the removal of the age limit of 18 for medical insurance, as there are students under 18. Additionally, even when international students use medical insurance, they still have to pay fees. I think eliminating this requirement would be beneficial."*

Another participant remarked on the attentiveness of healthcare professionals:

KT4: *"I would have liked [healthcare staff] to be more attentive."*

Coordination services and informational support for international students in Türkiye continue to play a crucial role in facilitating access to healthcare services. While language and behavioral issues stemming from healthcare professionals are significant, they remain secondary in their overall impact.

This study explored the barriers international students face in accessing healthcare services in Türkiye and Kazakhstan through a qualitative research approach involving 20 participants. Not intended for generalization, the study sheds light on differences in experiences between the two countries and the reasons behind them. In Kazakhstan, language barriers emerged as the primary issue, whereas in Türkiye, students emphasized the importance of coordination services within universities. While students in Türkiye highlighted the need to enhance information resources, those in Kazakhstan focused more on the quality

of the system and communication problems. Consequently, the needs and proposed solutions prioritized by students varied between the two countries. Taking them together, these themes point to potential changes in the healthcare system that could facilitate easier access for international university students.

Discussion

This study is a qualitative, preliminary investigation focusing on the individual experiences of 20 international students studying in Türkiye and Kazakhstan. The primary aim was to understand the nature of administrative, linguistic, cultural, and informational barriers to accessing healthcare services, as well as the impact of these barriers on the perceived accessibility and quality of such services. The study applied the Social Determinants of Health framework to analyze these findings, which conceptualizes barriers not as isolated adjustment difficulties but as structural inequalities shaped by institutional and systemic contexts.

The data were examined in relation to students' interactions with healthcare institutions, experiences with language obstacles, insurance policies, and the extent of information provided. The study compared the healthcare systems of both countries, revealing parallels and contrasts that offer insights into opportunities for mutual learning and the improvement of health policy. This framework selection is crucial, as alternative methodologies, such as push-pull migration models or acculturation theories, predominantly emphasize the reasons for student migration or their cultural adaptation rather than examining how systemic configurations of resources, procedures, and information dissemination affect healthcare access.

According to the findings higher education policies should be shaped with consideration for country-specific dynamics. For Kazakhstan, strengthening financial support programs and developing strategies to enhance academic reputation are recommended, whereas for Türkiye, increasing financial incentives to expand educational opportunities is advised. The research indicates that cultural context significantly influences students' choice of study destinations, with living and educational conditions playing a crucial role in these decisions. Considering these elements may facilitate the formulation of more effective internationalization initiatives and the establishment of policies that more effectively meet the genuine needs of international students. The SDOH perspective provides explanatory depth, emphasizing that students' decisions and experiences are intertwined with broader economic and policy contexts.

Based on interviews conducted with 20 international students studying in Türkiye and Kazakhstan, the study found that the primary challenges for students in Türkiye were related to administrative procedures and inter-institutional referrals, while in Kazakhstan, the main issue was the language barrier. In Kazakhstan, university notifications helped reduce information disparities about healthcare, but students in Türkiye were required to acquire this information independently. Despite the high cost of treatment in both countries, students in Kazakhstan expressed satisfaction with their insurance coverage, whereas those in Türkiye reported higher out-of-pocket expenses. From an SDOH viewpoint, these disparities illustrate how institutional frameworks, including insurance systems, communication channels, and bureaucratic processes, serve as upstream determinants influencing access, rather than relying solely on individual adaptability to shape student outcomes.

Administrative challenges were less prevalent in Kazakhstan; however, cultural differences had a greater impact compared to Türkiye. The nature of the challenges also varied according to students' nationality and length of stay in the host country. The results highlight that language problems continue to be a major impediment to healthcare access for international students. Insufficient language skills hinder effective communication with healthcare professionals, resulting in misunderstandings, administrative delays, and delayed or substandard treatment. Although migration frameworks may elucidate these dynamics through cultural distance or adaptation challenges, the SDOH perspective underscores that insufficient institutional support, exemplified by the lack of translation services, transforms a linguistic gap into a structural impediment. The establishment of medical language training programs, the provision of multilingual health information resources, and the enhancement of interpretation and counseling services are essential initiatives in both Türkiye and Kazakhstan.

Interviews with 20 international students revealed that consistent information from universities in Kazakhstan mitigates knowledge deficiencies about healthcare services, whereas students in Türkiye generally obtained this information independently, frequently encountering administrative obstacles, especially concerning insurance applications and appointment scheduling. Students in Kazakhstan indicated satisfaction with their insurance coverage, whilst those in Türkiye reported higher expenses. This disparity

demonstrates that differences in institutional accountability, rather than individual student behavior, shape experiences of healthcare access, further emphasizing the relevance of the SDOH framework.

Findings from the literature indicate that the challenges faced in both countries align with global trends, including a lack of information, complex procedures, high costs, and long waiting times. Interviews revealed that students in Kazakhstan perceived cultural differences more strongly than their counterparts in Türkiye and evaluated the healthcare system more negatively. In contrast, opinions among students in Türkiye were more diverse; some expressed satisfaction with the system, while others considered healthcare in their home countries to be of higher quality.

Furthermore, in Kazakhstan, students from countries such as India, Nigeria, and Russia experienced more pronounced linguistic, financial, and administrative barriers, whereas those from culturally and linguistically similar countries, such as Kyrgyzstan and Azerbaijan, reported fewer difficulties. The findings underscore the need to enhance information and communication support, simplify administrative procedures, and develop culturally sensitive service models to improve healthcare access for international students. By embedding the analysis within the SDOH framework, the study demonstrates that these variations are not random outcomes of personal adaptation but reflections of systemic arrangements that structure access. This strengthens the argument that addressing inequalities requires institutional reforms rather than expecting students to individually overcome such barriers.

Conclusion

The experiences of international students in Türkiye and Kazakhstan demonstrate that access to healthcare is influenced by structural factors rather than individual choices when viewed through the lens of the Social Determinants of Health. The most fundamental obstacles for students in both countries were the complexity of bureaucratic procedures and language barriers, as indicated by the interview findings. Nevertheless, the nature and intensity of these barriers differed between the two contexts. In contrast to students in Türkiye, who faced these challenges less intensely due to cultural and linguistic proximity, students in Kazakhstan encounter significant language difficulties and administrative confusion when navigating the healthcare system. However, complex administrative procedures and inadequate information provided by universities in Türkiye also posed significant obstacles to healthcare access.

This research illustrates that the access of international students to healthcare in Türkiye and Kazakhstan is influenced less by individual adjustment and more by systemic arrangements, particularly those related to language, insurance, and institutional support. Scholarship recipients in both countries faced fewer obstacles as a result of financial and administrative facilitation. However, self-funded students experienced more complex procedures and higher costs in comparison. These results emphasize the necessity of overcoming structural obstacles by ensuring that information is provided in multiple languages, administrative procedures are simplified, and insurance coverage is equitable.

By applying the Social Determinants of Health framework, the study contributes a structural perspective that moves beyond cultural adaptation models, emphasizing how institutional design and policy environments shape students' health outcomes. Future research should build on these preliminary findings with larger samples and comparative analyses across additional national contexts. Pursuing this direction would shed further light on how higher education internationalization and healthcare policy intersect, and how universities and governments can collaborate to promote both equity and well-being for international students.

Recommendations

Improving international students' access to healthcare in Türkiye and Kazakhstan requires acknowledging country-specific challenges and adapting positive practices between the two contexts. Findings from 20 participants, while not intended for generalization, offer preliminary insights for future research.

1. Language and communication barriers: Language obstacles are the primary challenge in Kazakhstan, but are less significant in Türkiye. Recommended measures include mobile translation applications, professional interpreter services, volunteer student support groups, online appointment systems, and language courses focused on medical terminology.

2. Financial barriers: High healthcare and insurance costs are a major issue in both countries. Proposed solutions include expanding insurance coverage, introducing subsidized healthcare programs, and establishing partnerships with medical institutions to reduce expenses.

3. Information support: Türkiye could adopt Kazakhstan's university-based information practices as an example. Regular information sessions, multilingual materials, surveys, and dedicated advisory units could enhance students' access to healthcare services.

4. Administrative barriers: Simplified and digitized application procedures could shorten waiting times. Collaboration between universities and consulates may help address administrative challenges.

5. Cultural differences: Strategies should be adapted to students' cultural and religious sensitivities. Examples include providing female physicians for female students and offering culturally tailored counseling services.

In conclusion, exchanging best practices between the two countries can facilitate the development of a more holistic and effective healthcare access system for international students.

Ethical Declaration

During the writing process of the study titled "*Structural Challenges to Healthcare Access: A Comparative Analysis of International Students in Türkiye and Kazakhstan*" scientific, ethical, and citation principles were followed. No falsification was made to the collected data, and this study has not been submitted to any other academic publication medium for evaluation. In addition, permission was obtained from the Ankara Hacı Bayram Veli University of Ethics Committee (Date: 23/10/2024 and Meeting no: 11 and Research code 2024/399) to conduct the research.

Etik Beyan

"Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Hizmetlerine Erişimi: Kurumsal Engeller ve Yapısal Çözüm İhtiyacı" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Kurulu'nun 23.10.2024 tarih ve 11 sayılı toplantısında alınmıştır (Araştırma kodu: 2024/399).

Statement of Contribution Rate of Researchers

Madina KONAKBAYEVA, the first author of this study, contributed to the literature review, fieldwork, and data entry, completing 70% of the work. Serra Sevede Hatipoğlu contributed to the literature, data analysis, and theoretical framework, contributing 30%.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın ilk yazarı olan Madina KONAKBAYEVA çalışmanın literatür taraması, saha çalışması, veri girişi konusunda katkıda bulunuş ve çalışmanın %70'ini tamamlamıştır. Serra Sevede Hatipoğlu literatür, veri analizi ve teorik çerçeve konusunda katkı sağlayarak çalışmaya %30 oranında katkıda bulunmuştur.

Declaration of Conflict

There are no potential conflicts of interest related to this study.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğerk kişi veya kurumlarla çıkar çatışmaları yaşayabileceğibir durum yoktur.

Not

Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

Note

This study was developed from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

References

- Atun, R. Aydın, S. Aran, M. Gürol, I. Chakraborty, S. Akdağ, R. (2014). Health-care reform in Türkiye: far from perfect. *Lancet*.
- Balbus, J., Crimmins, A., Gamble, J. L., Easterling, D. R., Kunkel, K. E., Saha, S., & Sarofim, M. C. (2016). Ch. 1: Introduction: Climate Change and Human Health. The Impacts of Climate Change on Human Health in the United States: A Scientific Assessment. *The Impacts of Climate Change on Human Health in The United States*. <https://doi.org/10.7930/j0vx0dfw>
- Beckfield, J. Olafsdottir, S. Sosnaud, B. (2013). Healthcare Systems in Comparative Perspective: Classification, Convergence, Institutions, Inequalities, and Five Missed Turns. *Annual Review of Sociology* 39, 1: 127-146.
- Blouin, C. Chopra, M. van der Hoeven R. (2009). Trade and social determinants of health. *Lancet* 373: 5027.
- Council of Higher Education. (2025). Internationalization strategy document in higher education 2024-2028. YÖK.
- European Commission. (2013). Health inequalities in the EU Final report of a consortium. Consortium lead: Sir Michael Marmot, Health and Consumers. *Health Inequalities in the EU*. <https://doi.org/10.2772/34426>
- Hossin, M. Z. (2020). International Migration and health: It Is Time to Go beyond Conventional Theoretical Frameworks. *BMJ Global Health*, 5(2). <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2019-001938>
- Lee, E. S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3(1), 47–57. <https://emigratecaportuguesa.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/1966-a-theory-of-migration.pdf>
- Link, B.G. Phelan, J.C. (1996). Editorial: understanding sociodemographic differences in health-the role of fundamental social causes. *Am J Public Health*. 1996;86:471-473.
- Mackert, M. Koh, H.E. Mabry-Flynn, A. Champlin, S. Bea, A. (2017). Domestic and International College Students: Health Insurance Information Seeking and Use. ISSN: 2162-3104 Print/ ISSN: 2166-3750 Online Volume 7, Issue 3 (2017), pp. 542-561 © *Journal of International Students*.
- Marmot M. (2017). The health gap: The challenge of an unequal world. *International Journal of Epidemiology*, 46(4), 1312–1318. <https://doi.org/10.1093/ije/dyx163> <https://goo.su/IHFd>
- Masai, A. N., Güçiz-Doğan, B., Ouma, P. N., Nyadera, I. N., & Ruto, V. K. (2021). Healthcare services utilization among international students in Ankara, Türkiye: a cross-sectional study. *BMC Health Services Research*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-021-06301-x>
- Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan. (2025). *Kazakhstan expands support measures for education and youth employment [Review of Kazakhstan expands support measures for education and youth employment]*. Kazakhstan expands support measures for education and youth employment - Official Information Source of the Prime minister of the Republic of Kazakhstan
- Ministry of Health of Republic of Türkiye. (2008). *Türkiye Sağlıkta Dönüşüm Programı İlerleme Raporu [Progress Report on the Health Transformation Program in Türkiye]*. Ministry of Health Publication No: 749.
- National Center for Health Statistics. (2020). Healthy People 2030. WHO. www.cdc.gov/nchs/healthy_people/hp2030/hp2030.htm.
- Official Information Source of the Prime minister of Republic of Kazakhstan. (2024). *Half-Year Results: Development of Science and Higher Education, Research, and International Cooperation*. <https://primeminister.kz/ru/news/reviews/itogi-polugodiya-razvitiye-nauki-i-vysshego-obrazovaniya-issledovaniya-i-mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo-28837>
- Parliament of the Republic of Kazakhstan. (2025) *Law of the Republic of Kazakhstan No. 405-V “On Mandatory Social Health Insurance”* (as of October 16, 1995). PARAGRAPH Information System. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32908862
- Phillips, S.P. (205 C.E.). “Defining and Measuring Gender: A Social Determinant of Health Whose Time Has Come.” *Int J Equity Health*, 4, 1–4. www.cdc.gov/nchs/healthy_people/hp2030/hp2030.htm
- Tang, C. Gui, X. Chen, Y. Magueramane, M. (2018). New to a Country: Barriers for International Students to Access Health Services and Opportunities for Design. *Pervasive Health* 18, NY, USA Association for Computing Machinery.
- Titrek, O. Hashimi, S.H. Ali, A.S. Nguluma, H.F. (2016). “Challenges Faced by International Students in Türkiye”, *Anthropologist*, 24(1): 148-156.
- World Health Organization. (2008). *Closing the Gap in a Generation: Health Equity through Action on the Social Determinants of Health*. WHO.

World Health Organization. (2017). *World Health Statistics 2017: Monitoring Health for the SDGs, Sustainable Development Goals*. WHO.

GENİşLETİLMİş ÖZET

1990'lı yıllarda yükseköğretim kurumlarının finansmanı ve yönetimi, küresel gündemin merkezine yerleşmiş; politika yapıcılar, araştırmacılar ve uluslararası kuruluşlar nezdinde artan bir ilgi görmüştür. Bu artan ilginin temelinde, yükselen kayıt talepleri, hükümetlerin karşı karşıya kaldığı mali kısıtlar ve üniversitelerin küresel bilgi ekonomilerindeki değışen rolleri yatmaktadır. Ülkeler arasındaki siyasal-ekonomik yapılar, eğitim gelenekleri ve teknolojik gelişmişlik düzeylerindeki farklılıklara rağmen, bu dönemde yükseköğretim sistemlerindeki reform girişimleri belirli bir yakınsama ve benzer yönelimler sergilemiştir (Johnstone, 1998). Bu yakınsamalar tesadüfi olmayıp, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD, 1987, 1989, 1990, 1998) ile Dünya Bankası'nın (1994, 1997) stratejik gündemlerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. Söz konusu kuruluşlar, yaşam boyu öğrenme modellerine yönelimi teşvik etmiş ve piyasa odaklı, mali açıdan özerk, hesap verebilirlik, verimlilik ve yenilikçilik esaslı yükseköğretim sistemlerini desteklemiştir. Bu dönüşüm sürecinde yükseköğretimin küreselleşmesi yeni dinamikleri de beraberinde getirmiş; bunlardan biri de öğrencilerin sınır ötesi hareketliliğinin artması olmuştur. Üniversiteler uluslararasılaşma hedefleri doğrultusunda farklı kültür ve ülkelerden öğrenci çekmeye odaklanmışlardır. Ancak bu uluslararasılaşma süreci, beraberinde yeni sorunları da getirmiştir. Bunların başında, uluslararası öğrencilerin yeterli sağlık hizmetlerine erişimi gelmektedir. Akademik destek mekanizmaları üniversite yapısına görece daha kolay entegre edilebilmesine karşın, sağlık hizmetleri genellikle ulusal politikalar, idari prosedürler ve kültürel normlarla kesişmekte; bu durum ise yeni gelen öğrenciler açısından zorluklar yaratmaktadır. Uluslararası öğrenciler, ev sahibi ülkelere sosyo-ekonomik ve akademik katkı sağlamakla birlikte, temel sağlık haklarına erişimleri yeterince araştırılmamış bir alandır. Öğrenci refahının akademik başarı ve devamlılık üzerindeki kritik önemi bilinmesine rağmen, sağlık hizmetlerine erişimde karşılaştıkları engeller çoğu zaman politika tartışmalarında ve kurumsal planlamalarda göz ardı edilmektedir. Sağlık hizmetlerine erişim hususunda göz ardı edilen bu konuyu daha iyi anlayabilmek amacıyla bu çalışmada, Kazakistan ve Türkiye örneklerinde uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetlerine erişimini ve bu hizmetlerin etkinliğini incelemektedir. Kazakistan ve Türkiye'nin çalışmada örneklem ülkeleri olarak seçilmesinin nedeni, her iki ülkenin de yükseköğretimin uluslararasılaşmasına güçlü biçimde destek vermesi ve farklı ülkelerden artan sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmasıdır. Ayrıca, Avrupa ve Asya'nın kesişim noktasında yer almaları, özellikle Orta Asya, Orta Doğu ve Afrika'dan gelen öğrenciler için cazip bir konumda bulunmalarını sağlamaktadır. İkinci olarak, sağlık sistemlerindeki yapısal farklılıklar kamu sigortası modellerinden özelleşme düzeylerindeki çeşitliliğe kadar kurumsal tasarımın öğrenci sağlık hizmetlerine erişim üzerindeki etkilerini değerlendirmek için karşılaştırmalı bir çerçeve sunmaktadır. Son olarak, her iki ülke de yükseköğretim ve sağlık politikalarında benzer geçiş süreçlerinden geçen diğer ülkeler için anlamlı karşılaştırmalar yapılmasına olanak tanıyabilecek sosyo-politik ve ekonomik özellikler barındırmaktadır. Araştırma, Kazakistan ve Türkiye'deki uluslararası üniversite öğrencilerinin sağlık hizmetlerinden yararlanırken karşılaştıkları engelleri, özellikle idari prosedürlerin karmaşıklığı, dil yeterliliği, mali kısıtlar, erişilebilir bilgi eksikliği ve ev sahibi ülkenin tıbbi uygulamalarına kültürel yabancılık gibi faktörleri odağa alarak incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak, Kazakistan'dan 10 ve Türkiye'den 10 olmak üzere toplam 20 uluslararası öğrenciyle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Kazakistan'daki mülakatlar İngilizce, Türkiye'deki mülakatlar ise katılımcıların dil yeterlilikleri dikkate alınarak Türkçe yapılmıştır. İngilizce yürütülen tüm mülakatlar, analizde tutarlılık sağlamak amacıyla Türkçeye çevrilmiştir. Toplanan veriler, MAXQDA nitel veri analiz yazılımı ile tematik kodlama ve karşılaştırmalı analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Karşılaştırmalı analiz sonuçları, iki ülke arasında hem ortak hem de farklı deneyimlerin varlığını ortaya koymuştur. Kazakistan'da en belirgin engel dil bariyeri olarak öne çıkmıştır. İngilizce konuşabilen sağlık personelinin sınırlı olması nedeniyle öğrenciler, sağlık sorunlarını aktarmakta güçlük çekmiş; bu durum yanlış anlamalara, hatalı teşhislere veya tedavi gecikmelerine yol açmıştır. Bazı üniversiteler çeviri desteği sağlasa da bu uygulama kurumlar ve bölgeler arasında tutarlı değildir. Türkiye'deki uluslararası öğrenciler ise, önceden Türkçe öğrenmiş olmaları durumunda, dil açısından görece daha az sorun yaşamış; ancak sağlık kurumlarındaki bürokratik engellerle karşılaşmışlardır. Kayıt prosedürleri, sigorta belgeleri ve temel sağlık hizmetlerine erişim için gerekli idari süreçlerdeki belirsizlikler öğrenciler için zorluk yaratmıştır. Üniversitelerin rolü de iki ülke arasında farklılık göstermektedir. Kazakistan'daki üniversitelerin, sağlık konularında irtibat sağlayan uluslararası ofisler gibi daha yapılandırılmış destek mekanizmalarına sahip olduğu görülürken, Türkiye'deki üniversiteler arasında destek düzeyleri bakımından büyük çeşitlilik bulunmaktadır. Bazı üniversiteler sağlık hizmetlerine erişim konusunda detaylı oryantasyonlar ve kılavuzlar sunarken, bazıları öğrencileri kendi başlarına sistemde yol almaya bırakmaktadır. Her iki ülkede de mali engellerin varlığı dikkat çekmiştir.

Kazakistan'da, sigorta kapsamı dışında kalan hizmetler için öğrenciler kendileri ödeme yapmak zorunda kalmış; bu durum mali yük oluşturmuştur. Türkiye'de ise teorik olarak birçok hizmet, Genel Sağlık Sigortası (GSS) kapsamında yer almakla birlikte, öğrenciler kayıt işlemlerinde sorun yaşamış veya kapsam hakkında yeterli bilgiye sahip olamamıştır. Bulgulara dayanarak, her iki ülkede uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetlerine erişimini artırmak için kanıta dayalı öneriler geliştirilmiştir. Bunlar arasında çok dilli kampüs sağlık danışma merkezleri kurulması, erişilebilir özel sağlık sigortası paketlerinin tasarlanması ve bunların açık biçimde tanıtılması, ayrıca üniversiteler ile sağlık otoriteleri arasında iş birliğinin güçlendirilmesi yer almaktadır. Bunun yanı sıra, üniversiteler sağlık farkındalığı programlarını öğrenci yaşamı faaliyetlerine entegre ederek, seminerler, bilgilendirme çalışmaları ve öğrenci liderliğinde oturumlar yoluyla öğrencilerin bilinçli sağlık kararları alabilmeleri hedeflenmelidir. Uluslararası öğrencilere hizmet veren sağlık kurumlarında tercüman hizmetleri ve çok dilli kılavuzların standart hale getirilmesi de öneriler arasındadır. Sonuç olarak, çalışma uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetlerine erişimde karşılaştıkları çok boyutlu sorunlara dikkat çekmekte ve bu konuda reformların gerekliliğini vurgulamaktadır. Eşit sağlık hizmeti erişimi, halk sağlığı ve insan hakları kadar akademik başarı ve kurumsal itibar açısından da kritik öneme sahiptir. Kazakistan ve Türkiye örnekleri, yapısal ve deneyimsel engellerin anlaşılması ve öğrenci refahını iyileştirecek uygulanabilir önerilerin geliştirilmesi için önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Travmatize Çocuklara Yönelik Ebeveyn Katılımlı Müdahale Yaklaşımları: Sistematik Derleme Çalışması

Fatmanur ÇİMEN¹ ve İsmail SEÇER²

Öz

Travmatik olaylar ile karşılaşmak birey üzerinde ciddi ve uzun vadeli bozulmalara ve sonuçlara yol açmaktadır. Travmaya maruz kalmanın ciddi bir sonucu travma sonrası stres bozukluğudur. Çocuklarda görülen travma semptomlarına müdahalede uygulanan kanıta dayalı tedaviler arasında ebeveyn katılımını sağlayan müdahale programlarının ön plana çıktığı görülmekte iken özellikle küçük çocuklu aileler için travma semptomlarına bağlı problemlerin tedavisinin nasıl sağlanacağı konusunda bilgi eksiklikleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmada travmatize çocuklara müdahalede uygulanan ebeveyn katılımlı müdahale programlarının bileşenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında PRISMA yönergeleri takip edilerek Web of Science (WOS), PubMed ve Scopus olmak üzere üç veri tabanında sistematik derleme çalışması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 28 makale araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlarda müdahale içerikleri temel teori, bileşenler, seans yapısı, teknikler/uygulamalar olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Genel anlamda müdahalelerin bağlanma temelli olduğu ve ebeveyn-çocuk ilişkisine odaklandığı görülmekle birlikte müdahale içeriklerinin belirlenen kategoriler açısından farklılaştığı ve çeşitlilik gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Travma, Travma sonrası stres bozukluğu, Travmatize çocuk, Ebeveyn katılımı, Terapi

Parent Involvement Intervention Approaches for Traumatized Children: A Systematic Review Study

Abstract

Exposure to traumatic events leads to serious and long-term impairments and consequences on the individual. A serious consequence of exposure to trauma is post-traumatic stress disorder. Among the evidence-based treatments applied in the intervention of trauma symptoms in children, it is seen that intervention programmes that provide parental involvement come to the fore, but there is a lack of information on how to provide treatment of problems related to trauma symptoms, especially for families with young children. In this study, it was aimed to examine the components of parent involvement intervention programmes applied in the intervention of traumatised children. For this purpose, a systematic review was conducted in three databases, Web of Science (WOS), PubMed and Scopus, following PRISMA guidelines. As a result of the search, 28 articles were included in the scope of the research. In the results obtained, the intervention contents were analysed in four categories: basic theory, components, session structure, techniques/applications. In general, it was seen that the interventions were attachment-based and focused on the parent-child relationship, but it was observed that the intervention contents differed and varied in terms of the categories determined.

Keywords: Trauma, Posttraumatic stress disorder, Traumatized child, Parental involvement, Therapy

Atıf İçin / Please Cite As:

Çimen, F. ve Seçer, İ. (2025). Travmatize çocuklara yönelik ebeveyn katılımlı müdahale yaklaşımları: Sistematik derleme çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (Eğitim Bilimleri Ek Sayısı), 235-253. doi:10.33206/mjss.1639435

Geliş Tarihi / Received Date: 13.02.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 16.10.2025

¹ Dr. - Atatürk Üniversitesi, Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü, Erzurum, Türkiye, f.cimen@atauni.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-6068-430X

² Prof. Dr. - Atatürk Üniversitesi, Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü, Erzurum, Türkiye, ismail.secer@atauni.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-0932-1903



Giriş

Travma; doğal afet, ciddi kaza, terör eylemi, savaş/çatışma, tecavüz veya diğer şiddetli kişisel saldırılara uğrama gibi tehdit edici şekilde ortaya çıkan korkutucu bir durumla karşılaşmadır. Bu olaylar sevilen birinin kaybına tanık olmayla ciddi bir ölüm riski ile karşılaşmaya kadar çok çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir (NCTSN, 2024). DSM-5' de travmatik olaylar ciddi bir ölüm riski ile karşılaşma, ciddi yaralanma veya cinsel şiddete maruz kalma olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Yapılan çalışmalarda travmaya maruz kalmanın bir istisna olmadığı ve yaygın bir deneyim olarak her yerde bulunduğu bildirilmektedir (Benjet vd., 2016). Bu anlamda yaklaşık olarak 4 çocuktan birinin üç yaşından potansiyel olarak travmatik bir deneyim yaşadığı (Mongillo vd., 2009; Briggs-Gowan vd., 2010) ve dokuz yaşına geldiğinde %13' ünün 4 veya daha fazla travmatik olay yaşadığı ortaya konulmuştur (Finkelhor vd., 2007).

Travmatik olaylarla karşı karşıya gelmek birey üzerinde ciddi ve uzun vadeli bozulmalara ve sonuçlara yol açmaktadır (Kolaitis, 2017). Bu anlamda travmatik olaylarla karşılaşan çocukların klinik semptomlar geliştirme olasılığının travmatik olaylarla karşılaşmayanlara göre daha fazla olduğu bilinmektedir (Briggs-Gowan vd., 2010). Travmatik olaylara maruz kalma fizyolojik sorunların (Hughes vd., 2017) yanı sıra depresyon, anksiyete, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve davranış sorunları gibi problemlerle ilişkilidir (Soares vd., 2016; Bomysoad & Francis, 2020). Erken dönemde travmaya maruz kalma ise uzun vadede hastalığın ve ölümün önde gelen epidemiyolojik öngörücüsüdür (Moffitt vd., 2013). Bu anlamda travmatik olaylara maruz kalmak bireylerin hayatlarında çok ciddi ve uzun vadeli bozulmalara neden olabilmekte iken bu olumsuz etkiler arasında en çok inceleneni travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) olmuştur (Kolaitis, 2017).

TSSB, travmaya maruz kalmanın ciddi bir sonucu olup DSM-5' de yeniden deneyimleme, kaçınma, biliş ve ruh halinde olumsuz değişiklikler ve artan uyarılma ile karakterize edilmiştir (APA, 2013). TSSB' nin dünya genelindeki bireylerin yaklaşık %4' ünde görüldüğü bildirilmektedir (Kessler vd., 2017). TSSB, dünya çapında en yaygın görülen ruh sağlığı bozukluklarından biri iken hem etkilediği bireylere hem de topluma büyük bir yüke sebep olmaktadır (Spinhoven vd., 2014; Atwoli vd., 2015; Kessler vd., 2017). Bu anlamda TSSB tanınması, değerlendirilmesi, anlaşılması ve tedavi edilmesi zor olan karmaşık bir ruh sağlığı sorunu (Siddaway, 2024) olmakla birlikte TSSB vakalarının yaklaşık olarak %50' sinin kronikleşerek dünya çapında uzun yıllar devam ettiği bildirilmektedir (Panagioti vd., 2009; Merz vd., 2019).

Travmanın veya travmatik olayların oldukça yaygın ve çeşitli şekillerde görüldüğü dünyamızda (Benjet vd., 2016) yetişkinlerle kıyaslandığında çocuklar tehlikeleri daha az öngörebildiklerinden ve kendilerini nasıl güvende tutacaklarını bilemeyebildiklerinden dolayı travmatik etkilere karşı daha savunmasızdırlar (Lieberman & Van Horn, 2009). Bu nedenle çocukların travmatik olaylarla karşılaşması halinde TSSB geliştirme riskinin daha fazla olduğu bildirilmektedir (Luthra vd., 2009; McLaughlin vd., 2013). Çocuk ve ergenlerde TSSB' nin depresyon, anksiyete, dışsallaştırma problemleri, madde kullanımı ve intihar düşünceleri gibi diğer psikiyatrik bozukluklar ile ilişkili olduğu bildirilmiştir (Gillies vd., 2016).

Travmaya maruz kalan her bireyde semptom gelişimi olmamaktadır (Herrington, 2017). Bu durum travma yaşayan bireylerde travmatik olay sonrası patoloji gelişiminde etkili olan faktörlerin olduğunu göstermektedir. Çocuklar bağlamında bakıldığında ebeveynler çocukların birincil güvenlik, destek ve rehberlik kaynağını oluşturmakta olduğu göz önüne alındığında çocukların travma tepkisi üzerinde de kritik rol oynadığı görülebilir (Cohen & Mannarino, 2015; Taşören, 2022; Aral, 2023; Şimşek, 2024). Ebeveyn çocuk etkileşimi gençlerin olayları hatırlama ve değerlendirme biçimini etkileyebilir ve ebeveynler çocuğun travma ile ilgili materyalle etkileşimini belirlemede etkin rol oynamaktadır. Bu anlamda çocuklar ebeveynin başa çıkma stillerini modelleyebilir ve teşvik edebilir (Williamson vd., 2016). Dolayısıyla ebeveynlerin çocuğun travma sonrası uyumuna katkıda bulunabilecekleri açık potansiyel mekanizmalar bulunmaktadır (Williamson vd., 2017). Dolayısıyla çocuklarda görülen TSSB semptomlarına müdahalede uygulanan kanıta dayalı tedaviler arasında ebeveyn katılımını sağlayan müdahale programlarının ön plana çıktığı görülebilir (Cicchetti vd., 2006). Bu anlamda travmatik bir olaya maruz kaldıktan sonraki dönemlerde aile desteğinin çocukların uyumuna ve travma sonrası stresle başa çıkmasına katkıda bulunduğu bildirilmektedir (Vernberg vd., 1996; Trickey vd., 2012). Dolayısıyla ebeveyn katılımı genellikle çocuklarda yapılan travma tedavilerinin önemli bir bileşeni olarak vurgulanmaktadır (Cohen vd., 2012; Taşören, 2022) ve bu katılımın çocuğun travma semptomları üzerindeki iyileşmesi üzerindeki etkisine yönelik olarak artan bir araştırma ilgisi bulunmaktadır (Lai vd., 2017; Cinamon vd., 2021).

Literatür incelendiğinde ebeveyn katılımını sağlayan kanıta dayalı geliştirilen müdahaleler arasında Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (TO-BDT), Çocuk Ebeveyn Psikoterapisi (ÇEP), Bağlanma ve

Biodavranışsal Yakalama (BBY), Ebeveyn- Çocuk Etkileşim Terapisi, Multisistemik Terapi, Olumlu Ebeveynlik Programı (Triple P), Travma Sistemleri Terapisi (TST), Çocuk ve Aile Travmatik Stres Müdahalesi (ÇATSM), Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi (ÇEİT) ve Bağlanma, Öz düzenleme ve Yeterlik Modeli (ARC) gibi programların etkililikleri yönünden önplana çıktığı görölmektedir. Ebeveynlerin dahil edildiği bu müdahalelerde ebeveyn becerilerine odaklanılarak ebeveynlerde değişim meydana getirilmekte ve bu yolla çocuk problemlerinin azalmasına çalışılmaktadır. Buna ek olarak ebeveyn çocuk ilişkisinin kurulmasına ve güvenli bağlanmanın oluşmasına vurgu yapılmaktadır (De Young vd., 2011). Ancak literatürde özellikle küçük çocuklu aileler için TSSB ve TSSB semptomlarına bağlı problemlerin tedavisinin nasıl sağlanacağı konusunda bilgi eksiklikleri olduğu vurgulanmaktadır (Dorpel vd., 2024). Bir başka ifade ile travmaya maruz kalarak TSSB semptomları geliştirmiş küçük yaştakı çocuklarda görölen TSSB semptomlarına müdahalede hangi tekniklerin kullanılacağı, seans işleyişinin nasıl olacağı, temel teorelin ne olacağı gibi hususlarda belirsizlik bulunmaktadır. Bu anlamda becerilerin uygulanması ve kullanılan tekniklerin çok çeşitlenmesi yönüyle müdahalelerde bulunan temel bileşenlerin derlemesinin yapılmasının alanda çalışan uygulamacıların travma semptomlarına müdahale etmede önemli olduğu değerlendirilmiştir. Müdahale bileşenleri; programın genel etkinliğine katkıda bulunan psikoeğitim, beceri eğitimi, maruz bırakma egzersizleri veya ebeveyn-çocuk etkileşim seansları gibi bir müdahale programını oluşturan belirli unsurlar veya faaliyetlerdir (de Mooij vd., 2020; Gaffney vd., 2021; Farrugia vd., 2024). Araştırmacıların incelediği kadarıyla literatürde travmatize çocuklara yönelik uygulanan ebeveyn temelli müdahale programlarına ilişkin yapılan bir derleme çalışmasının olmadığı görölmüştür. Bu doğrultuda literatürde travmatize çocuklara yönelik olarak yapılan müdahalelerin bileşenlerinin derlenmesi ile elde edilen sonuçların travmatize çocuklara yönelik yapılan uygulama pratiklerine kaynaklık edeceği ve klinisyenlerin yapacağı uygulamaları bilgilendireceği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda araştırmada travmatize çocuklara yönelik olarak uygulanan ebeveyn katılımlı müdahale yaklaşımlarının içerikleri, yapısı ve uygulama metodlarının sistematik olarak derlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sistematik inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada yanıt aranan araştırma sorusu *“Travmatize olmuş çocuklara yönelik uygulanan ebeveyn temelli müdahale programlarına ilişkin incelenen dokümanlarda travma ve belirtilerini gidermek için uygulanan müdahalelerin bileşenleri nelerdir?”* olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusu doğrultusunda belirlenen alt araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

- Müdahale programlarının dayandığı temel teori/kuramsal yaklaşımlar nelerdir?
- Müdahalelere ait temel bileşenler nelerdir?
- Müdahalelerin seans işleyişi ve yapısı nasıldır?
- Müdahalelerde kullanılan teknik/uygulamalar nelerdir?

Yöntem

Arama Stratejisi

Çalışmalar, 01.03.2024 tarihine kadar PubMed, WOS, Sciendirect, Scopus olmak üzere dört veri tabanında yapılan tarama neticesinde belirlendi. Yapılan taramada "child" ve "parent" ve "trauma" ve "therapy" or "intervention" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Yapılan çalışmada PRISMA kılavuzu takip edilmiştir. PRISMA kılavuzu yapılan sistematik derleme çalışmasının şeffaf, kapsamlı ve standart bir biçimde raporlanmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Moher vd., 2009).

Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Makale seçiminde araştırma kapsamında belirlenen dahil etme kriterleri;

- Yapılan çalışmada uygulanan terapi uygulamasına ebeveynlerin veya bakım verenlerin de dahil edilmiş olması,
- Terapinin uygulandığı çocuk yaşının 0-12 yaş aralığında olması,
- Psikoloji alanında son on yılda (2013-2023 yılları arasında) yapılmış olması,
- Araştırma örnekleminin kötü muamele, ihmal ve istismar gibi travmatik yaşantılar geçiren çocuklara yönelik olarak uygulanması,
- Çalışmanın İngilizce dilinde yazılmış olması,
- Çalışmanın açık erişimli olması
- Çalışmanın deneysel araştırma olması

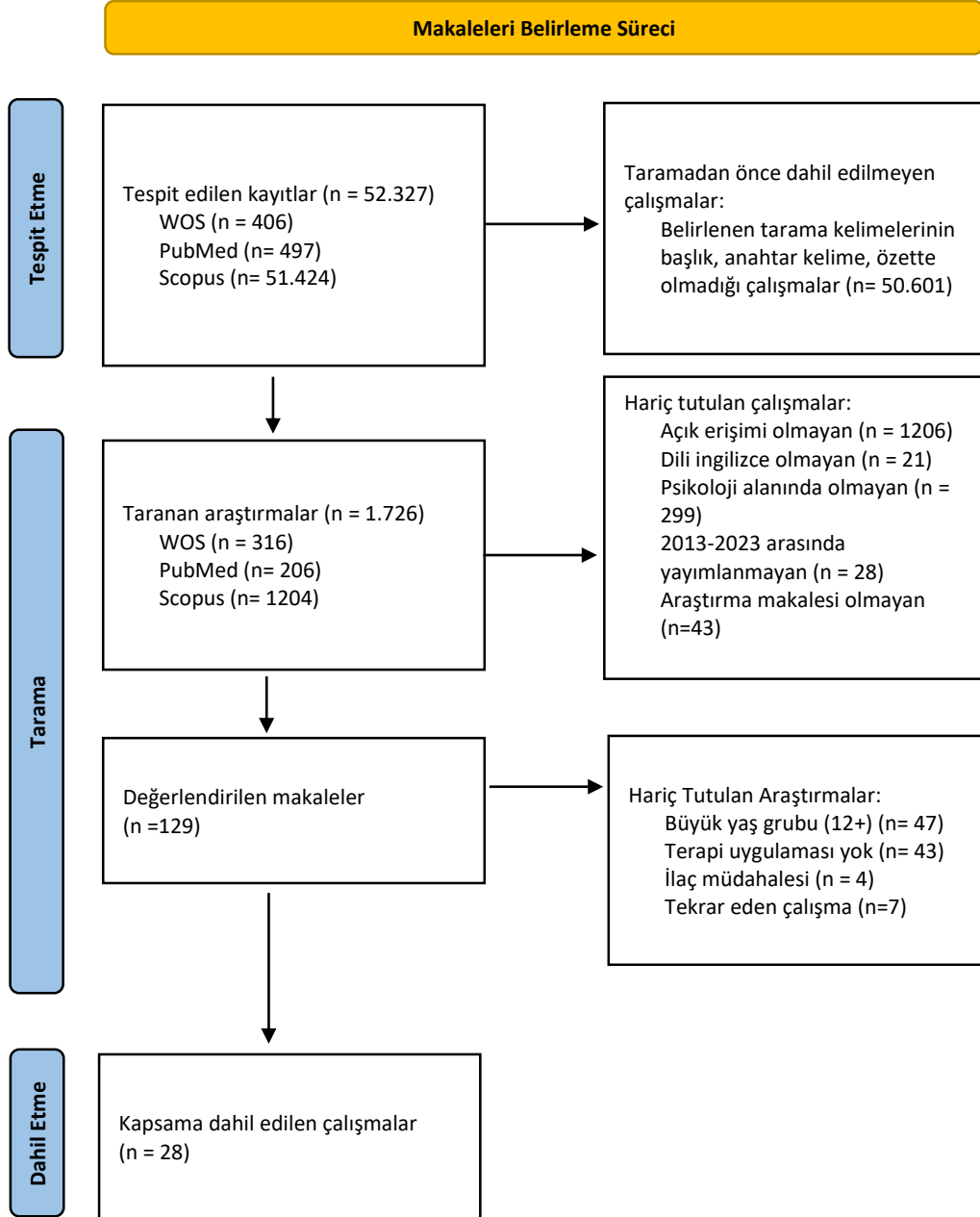
Hariç Tutma kriterleri ise;

- Protokol ve tedavi takibi çalışmaları,
- Deneysel tasarıma sahip olmayan çalışmalar,

araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Tarama Süreci

Yapılan taramada potansiyel uygun makalelerin belirlenmesi için araştırma kapsamına dahil edilen araştırmaların referans listeleri de incelemeye alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen makalelerin seçilme sürecine ilişkin izlenen süreç Şekil 1’ de sunulmuştur.



Şekil 1. Sistematik Derlemeye İlişkin Primal Akış Şeması

WOS, PubMed ve Scopus veri tabanlarında belirlenen anahtar kelimeler başlık, anahtar kelimeler ve özet kapsamında araştırılmış yapılan arama sonucunda ilgili alanda 52.327 araştırmanın olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen makaleler belirlenen dahil etme ve hariç tutma kriterleri kapsamında sınırlandırılmış ve 129 makale araştırma kapsamında incelemeye alınmıştır. Bu makaleler arasında yaş grubu 12’ den büyük

olan, terapi uygulaması bulunmayan ve ilaç müdahalesini kapsayan araştırmalar kapsam dışı tutularak araştırmaya 28 makale dahil edilmiştir. İncelenen makalelere ait özet tanımlayıcı bilgiler (yazar/yıl, müdahale ismi, kullanılan test/ölçekler, örneklem büyüklüğü/katılımcılar, süre ve sonuç) Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Müdahalelerin Özellikleri

Yazar/ Yıl	Müdahale	Kullanılan Testler/ Ölçekler	Örneklem	Süre	Sonuçlar
Booshehri vd. (2018)	Trauma-informed Temporary Assistance for Needy Families (TANF)	Center for Epidemiologic Studies Depression Scale, General Self-Efficacy Scale, Parent’s Evaluation of Developmental Status Scale (PEDS)	103 katılımcı	28 haftalık 4 saat	Travma bilgili akran desteği ile finansal güçlendirme eğitiminin davranışsal sağlığı iyileştirmekte, zorlukları azaltmakta ve geliri artırma konusunda standart TANF programından daha etkili olduğu bulunmuştur.
Kemmis-Riggs vd. (2022)	Holding Hands Young Parents (HHYP)	Çocukluk Çağı Travması Anketi, kısa form, Etkileşimli Davranış Kodlaması, Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği, Depresyon Kaygı ve Stres Ölçeği, Ebeveynlik Stres Endeksi, Çocuk Davranışı Kontrol Listesi	4 anne (17–22 yaş) ve çocuklar (12–33 aylık)	Ebeveynle 50, ebeveyn ve çocukla 30 dakika olmak üzere 8 ayrı 90 dakikalık modül	Ebeveyn öz düzenlemesi, öz yeterliliği, stres ve çocuğun duygusal/davranışsal sorunlarında iyileşme ile birlikte ebeveyn duyarlılığında artış bildirilmiştir.
Chung vd. (2021)	Nurturing Parenting Program (NPP) Child-Parent Psychotherapy (CPP)	Devereux Early Childhood Assessment for Infants and Toddlers (DECA-I/T), Child and Adolescent Needs and Strengths, Adult-Adolescent Parenting Inventory	414 çocuk (3 yaş veya daha genç) ve onların bakıcıları	-	Ebeveyn çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk bağlılığı, travma geçmişi ve bağlanma sonucu açısından bakım verenin yaşı tedavi moderatörü olduğu bulunmuştur.
Holmes (2015)	Head Start Trauma Smart (HSTS)	Childhood Trust Events Survey (CTES): Caregiver Version, Achenbach System of Empirically Based Assessment, Classroom Assessment Scoring System (CLASS)	81 çocuk (ortalama yaşları 4.25)	12–24 seans için minimum 30–45 dakika	Çocukların dışa yönelim sorunları ve dikkat/hiperaktivite azalma Ebeveynlerin içselleştirme davranışlarında iyileşme
Rosenblum vd. (2017)	Mom Power	Life Stressor Checklist Post-partum Depression Screening Scale (PPDS), The National Women’s Study PTSD Module (NWS-PTSD), Parenting Stress Index-short form (PSI-SF) Caregiving Helplessness Questionnaire	122 anne ve onların çocukları (yaş < 6)	13 oturumluk müdahale	Ebeveynlerin zihinsel sağlık, TSSB semptomlarında ve ebeveynlik stresinde iyileşmeler olduğu bulunmuştur.
Muster vd. (2022)	Stepped-care Trauma-Focused Cognitive-Behavioral Therapy (SC-TF-CBT)	Çocuk ve Ergen Travma Taraması (CATS), Görüşme Formu	40 çocuk (Yaşları 4-12 arasında değişen) ve 42 ebeveyn (yaşları 26-70 arasında değişen)	Birinci Adım, ilk 4-6 haftalık terapist liderliğindeki üç seans, 6-9 hafta boyunca evde ebeveyn liderliğindeki 11 toplantıdan ve haftalık telefon görüşmelerinden (yaklaşık 15 saat) oluşmaktadır. İkinci adım ise 9-12 senaslık TF-CBT seanslarını içermektedir.	Çocuk davranışlarında ve başa çıkmada iyileşme ile birlikte daha iyi kişilerarası iletişim, gelişmiş çocuk duygulanımı ve çocukta travma sonrası stres belirtilerinin azalması

Tablo 1. Devamı

Yazar/ Yıl	Müdahale	Kullanılan Testler/ Ölçekler	Örneklem	Süre	Sonuçlar
Muster vd. (2022)	Stepped-care Trauma-Focused Cognitive-Behavioral Therapy (SC-TF-CBT)	Çocuk ve Ergen Travma Taraması (CATS), Görüşme Formu	40 çocuk (Yaşları 4-12 arasında değişen) ve 42 ebeveyn (yaşları 26-70 arasında değişen)	Birinci Adım, ilk 4-6 haftalık terapist liderliğindeki üç seans, 6-9 hafta boyunca evde ebeveyn liderliğindeki 11 toplantıdan ve haftalık telefon görüşmelerinden (yaklaşık 15 saat) oluşmaktadır. İkinci adım ise 9-12 senaslık TF-CBT seanslarını içermektedir.	Çocuk davranışlarında ve başa çıkmada iyileşme ile birlikte daha iyi kişilerarası iletişim, gelişmiş çocuk duygulanımı ve çocukta travma sonrası stres belirtilerinin azalması
Mogil vd. (2022)	Families OverComing Under Stress-Early Childhood (FOCUS-EC)	Kısa Semptom Envanteri Travma Sonrası Tanı Ölçeği (PDS) Ebeveyn Stres İndeksi	194 anne, 155 baba, 199 çocuk (3 ila 6 yaş arası çocukları olan)	60-90 dakika süren 4-10 toplantıda sunulan 6 modül	Zor çocuk davranışında azalma, ebeveynlik uygulamaları ve ebeveyn-çocuk etkileşiminde gelişmeler
Sullivan vd. (2023)	Parenting-STAIR	DSM-IV (CAPS-IV) için Klinisyen Tarafından Uygulanan TSSB Ölçeği, DSM-IV (PDS) için Travma Sonrası Tanı Ölçeği, DSM-IV (SCID-IV) için Yapılandırılmış Klinik Görüşme, Epidemiyolojik Araştırmalar Merkezi-Depresyon Ölçeği (CES-D), Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği (DERS), Ebeveynlik Stres Endeksi-Kısa Form (PSI-SF), İkili Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Kodlama Sistemi (DPICS), Eyberg Çocuk Davranış Envanteri (ECBI)	111 anne (yaşları 18 ila 52 yaşları arasında) ve her katılımcı için ortalama 3 çocuk (yaş ortalaması 4.24)	3 aşamalı toplam 23 modülden oluşmaktadır. Aşama 1 (modül 1-9) duygusal düzenleme ve kişilerarası becerilerin geliştirilmesi, Aşama 2 (modül 10-15) anlatımlı maruz kalma oturumlarıdır. Aşama 3 (modül 16-23) katılımcı anne ve indeks çocukla canlı koçluk, modelleme ve ebeveynlik becerilerinin uygulanmasını içeren ikili oturumlardır.	Ebeveyn boyutunda TSSB ve depresyon semptomlarında büyük azalmalar, duygusal düzenlemede önemli iyileşmeler, negatif ebeveynliğin azalması pozitif ebeveynliğin artması çocuk boyutunda ise davranış problemlerinde azalma.
Wood vd. (2019)	Child-Adult Relationship Enhancement (CARE)	Çocuk Davranışı Kontrol Listesi (CBCL)	19 çocuk (3 ila 8 yaşları arasındaki)	4 saatlik birinci ve 2 saatlik ikinci oturum olmak üzere toplam iki grup oturumu boyunca öğretim sağlanır.	Dışsallaştırma ve içselleştirme davranış problemlerinde azalmalar

Tablo 1. Devamı

Yazar/ Yıl	Müdahale	Kullanılan Testler/ Ölçekler	Örneklem	Süre	Sonuçlar
Salloum vd., (2016)	Stepped care trauma focused-cognitive behavioral therapy (SC-TF-CBT)	Görüşme	Travmaya maruz kalan genç çocukların (3-7 yaş) 52 ebeveyn/ bakımvereni (25-68 yaş)	Birinci Adım, ilk terapist liderliğindeki üç seans, 11 toplantıdan ve haftalık telefon görüşmelerinden (yaklaşık 15 saat) oluşmaktadır. İkinci adım ise 90 dakika 12 seanslık TF-CBT seanslarını içermektedir.	Ebeveyn liderliğinde, terapist destekli bir tedavi, bakıcılara travma sonrasında çocuklarına yardım etmek ve tedavinin önündeki engelleri azaltmak için daha fazla araç sağlama açısından olumlu etkiye sahiptir.
Ammerman vd. (2021)	New Emotion Coaching (EC) Parenting Intervention	Ebeveyn-Meta Duygu Görüşmesi (PMEI), Ebeveynlik Yetkinlik Duygusu Ölçeği, Ebeveyn ve Çocuk Kodlama Sistemi, Anneler Çocuk Düzenleme Endeksi, Çocuk Depresyon Envanteri, Çocuklarda Travma Sonrası Stres Belirtileri Ölçeği	Yetmiş beş anne-çocuk ikilisi (çocuk yaşı M = 9,32; anne yaşı M = 39,21)	12 haftalık beceriye dayalı ebeveynlik programı	Ebeveynlerin duygu farkındalığı ve yeterliliğinde, duygu düzenlemesinde artış, ebeveyn-çocuk etkileşimi sırasında olumsuzlukta azalma, depresif belirtilerde azalma.
Creech vd. (2022)	Strength at Home-Parents (SAHP)	Güvenilirlik/Beklenti Anketi (CEQ), Ebeveynlik Stres Endeksi (PSI), Alabama Ebeveynlik Anketi (APQ), Aile Değerlendirme Aracı Genel Aile İşleyişi Ölçeği (FAD), Pediatrik Semptom Kontrol Listesi (PSC), Ebeveynlik Ölçeği (PS), Beck Depresyon Envanteri-II (BDI-II), DSM-5 için TSSB Kontrol Listesi	3 ila 12 yaş arası bir çocuğu olan 12 kadın ve 9 erkek gazi	90-120 dakika süren sekiz haftalık grup tedavi seansı	Ebeveynlik uygulamalarında ve genel aile işleyişinde iyileşmeler, ebeveynlik stresinde azalma
Jenney, Scott & Wall (2021)	The Mothers in Mind™ (MIM)	Ebeveynlik Öz Yeterliliği Aracının uyarlanmış bir versiyonu (TOPSE), Bebek Yetiştirme (RAB) ölçeği, Ebeveyn Bilişleri ve Bebeğe Yönelik Davranış Ölçeği, Öz Şefkat Ölçeği - Kısa Form, Hasta Sağlığı Anketi-4 (PHQ-4)	78 anne (M=29) ve çocuk (yaş <4)	10 haftalık müdahale	Ebeveynlerin özyeterlilik, öz şefkat puanında artış ile birlikte kaygı ve depresyon puanlarında azalma
Konanur vd. (2015)	Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi	Çocuklar İçin Travma Belirtisi Kontrol Listesi (TSCC), Küçük Çocuklar İçin Travma Belirtisi Kontrol Listesi (TSCYC),	98 bakıcının yaşları 25 ila 72 (M=37.30); 113 çocuğun yaşları 6 yıl 10 ay ile 12 yıl 10 ay	45 dakikalık haftalık terapi seansları ardından bakıcılarla ortak 60 dakikalık seanslar	Çocuklar ve bakıcılar değerlendirme ve tedavi sonrasında çocukların travma sonrası stresinde (PTS) önemli azalmalar olduğu bildirilmiştir.
Zorzella, Rependa ve Muller (2017)	Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi	Çocuklara yönelik terapötik ittifak ölçeği (IASC), Çalışma ittifakı envanteri	65 çocuğun yaşları 6 yıl 10 ay ile 12 yıl 10 ay arasında değişir ve ebeveynleri (M=37.30)	Ortalama tedavi süresi 17-18 seans	Çocukların, terapistlerin ve ebeveynlerin tedavi boyunca terapötik ittifak konusunda olumlu puanlar bildirmişlerdir.

Tablo 1. Devamı

Yazar/ Yıl	Müdahale	Kullanılan Testler/ Ölçekler	Örneklem	Süre	Sonuçlar
Fagermoen vd. (2023)	Stepped care Cognitive Behavioural Therapy for Children after Trauma	Ebeveynlerin kaygı ve depresyon belirtileri Belirti Kontrol Listesi-10 (SCL-10), Stresli Yaşam Olayları Tarama Anketi (SLESQ), DSM-5 için PTSD Kontrol Listesi (PCL-5), Ebeveyn Duygusal Tepki Anketi (PERQ), Ebeveyn Stres Ölçeği (PSS), Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (MSPSS)	80 ebeveyn (M= 40.89) ve 82 çocuk (M= 9.91)	Birinci Adım, ilk terapist liderliğindeki üç seans, 11 toplantıdan ve haftalık telefon görüşmelerinden oluşmaktadır. İkinci adım ise 90 dakika 12 seanslık TF-CBT seanslarını içermektedir.	Çocuklar, ebeveynlerin liderliğindeki Birinci Adım'dan fayda sağlamaktadır. Çocuklarda tedaviyi tamamlama ve yanıt oranlarını daha da artırmak için, eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin müdahalelerin nasıl yapılacağı konusunda daha fazla yardıma ihtiyacı olabilir; çocuklarının travmasından dolayı çok üzgün olan ebeveynlerin ise terapistten daha fazla duygusal destek ve güvenceye ihtiyaçları olabilir.
Salloum vd. (2016)	Stepped Care Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (SC-TF-CBT)	Küçük Çocuklar İçin Travma Belirti Kontrol Listesi (TSCYC), Klinik Küresel İzlenim-Şiddeti, Çocuk Davranışı Kontrol Listesi (CBCL), Tanısal Bebek ve Okul Öncesi Değerlendirme, Klinik Küresel İzlenim-İyileşme	53 çocuk (3-7 yaş arası) ve ebeveynleri/vasileri (22-57 yaş)	Birinci Adım, ofis içi terapist liderliğindeki üç oturum (60 dakika), 6 hafta boyunca evde 11 ebeveyn-çocuk görüşmesi ve ebeveyn katılımıyla standart TF-CBT, 12 (90 dakikalık) ofis içi terapist liderliğindeki seanslar	Zamanla travma, semptom şiddeti, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış semptomlar, TSSB tanı durumu, kademeli bakım ve standart TO-BDT için remisyon ve yanıtta karşılaştırılabilir iyileşmeler bulunmuştur.
Salloum vd. (2022)	Stepped Care Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (SC-TF-CBT)	Çocuk Davranışı Kontrol Listesini (CBCL), Öfke Patlamaları ve Öfke Derecelendirme Ölçeği (ROARS), Çocuklar için Uyku Bozuklukları Ölçeği, DSM-5 araştırma versiyonu için Yapılandırılmış Klinik Görüşme, DSM-5 için TSSB Kontrol Listesi, Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği-21, Ebeveynlik Stres Ölçeği	4 ila 12 yaş arası çocuklar ve onların bakıcıları (N = 183)	TF-CBT için 12 oturum, SC-TF-CBT için 12 oturum, Birinci Adım için 3 oturum ve İkinci Adım (TF-CBT) için 9 oturumdan oluşmuştur. Seans süreleri yaklaşık 1 saat sürmüştür	SC-TF-CBT ve standart TF-CBT'deki değişiklikler, içselleştirme sorunları, dışsallaştırma sorunları, öfke atakları ve uyku bozuklukları dahil olmak üzere çocuk sonuçlarının yanı sıra ebeveyn TSSB'si, depresyon ve ebeveynlik stresi dahil olmak üzere ebeveyn sonuçlarında tüm zaman noktalarında karşılaştırılabilir olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Devamı

Yazar/ Yıl	Müdahale	Kullanılan Testler/ Ölçekler	Örneklem	Süre	Sonuçlar
Overbeek vd. (2015)	Önleyici grup müdahalesi	Duygu Farkındalığı Anketi, Baskı Altında Nasıl Başa Çıktım Ölçeği, Ebeveynlik Stres Endeksi, Gözden Geçirilmiş Olayların Etkisi Ölçeği, Aile Etkileşimi Görevi, Küçük Çocuklara Yönelik Travma Belirti Kontrol Listesi	134 çocuk (6-12 yaş arası, %52'si erkek) ve ebeveynleri	Çocuklar ve ebeveynler için paralel oturumlar içeren 90 dakikalık dokuz grup oturumu	Ebeveyn ruh sağlığı, ebeveyn müdahalesinde spesifik olmayan faktörlere maruz kalma yoluyla desteklenebilecek önemli bir değişim mekanizması olarak görülmüştür. Çocuklar için, müdahalede travmaya özgü faktörlere daha fazla maruz kalmanın etkisi daha az açıktır ve belirgin faydaları olmayabilir.
Silvestre ve Tarquinio (2022)	Sistemik aile terapisi ile EMDR terapisini birleştirmenin bütünleştirici yaklaşımı	-	5,5 yaşındaki Max ve ailesi; 12 yaşındaki Louis ve ailesi	İlk aşama, aile seanslarında bilgi paylaşımının hem ailenin hem de bireyin dayanıklılık kapasitelerinin harekete geçmesine olanak sağladığı ilişkisel bir klinikte. Terapinin ikinci aşaması ise çocuğun semptomlarının yeterince metabolize edilmemiş geçmişinden gelen acı verici deneyimlerle ilişkili olduğunu varsaydığımız intrapsişik klinikte.	Bütünleştirici bir klinik yaklaşım benimsemek, aile travmasının karmaşıklıklarını ele alma yeteneğini geliştirdiği ve çocuğun travmatik veya stresli bir olayla bağlantılı olumsuz duyguların serbest bırakılmasına olanak tanıyan uyumlu bir anlatı oluşturmada rol oynadığı bildirilmiştir.
Bervoets vd. (2021)	Psikodinamik terapi	-	9 yaşındaki Laura	6 haftalık 3 aşamalı terapi	Terapist çocukla ego-destekleyici ve keşfedici çalışma arasındaki ince ipten neredeyse hiç azalmadan yürüyebilmesi ve istekli olması durumunda, karmaşık travma geçmişi olan çocuklarla psikoterapinin gelişimsel iyileşmeye en yardımcı olabileceği bildirilmektedir.

Tablo 1. Devamı

Yazar/ Yıl	Müdahale	Kullanılan Testler/ Ölçekler	Örneklem	Süre	Sonuçlar
Overbeek vd. (2013)	Toplum temelli çocuk ve ebeveyn grubu müdahalesi ve spesifik olmayan faktörlere dayanan bir kontrol müdahalesi	Çocuk Davranışı Kontrol Listesini (CBCL), Çocuk Depresyon Envanterinin (CDI), Küçük Çocuklar için Travma Belirti Kontrol Listesini (TSCYC), Gözden Geçirilmiş Çatışma Taktikleri Ölçeği, Ebeveyn-Çocuk Çatışma Taktikleri Ölçeği	155 ebeveyn ve çocuk (6-12 yaş arası)	Çocuklar ve onların ebeveynleri için paralel oturumlar içeren, her biri 90 dakikalık dokuz oturumdan oluşuyor	Her iki müdahalede de çocuklarda ebeveynlerin bildirdiği içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ve travma sonrası stres belirtileri önemli ölçüde azaldığı, çocukların ortalama depresif ve travma sonrası stres belirtilerinde azaldığı, öğretmenler de içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerinde bir azalma olduğunu bildirdiler.
Salloum vd. (2014)	Stepped Care Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (SC-TF-CBT)	Tanısal Bebek ve Okul Öncesi Değerlendirme (DIPA), Çocuk travma sonrası stres semptomotolojisinin şiddetine ilişkin ebeveyn raporu , Küçük Çocuklar için Travma Semptom Kontrol Listesi (TSCYC-PTS), Klinik Küresel İzlenim - Şiddet (CGI-Severity), DSM - IV - TR Eksen I Bozuklukları için Yapılandırılmış Klinik Görüşme , Araştırma Versiyonu, Psikotik Taramalı Hasta Sürümü (SCID-RV)	9 ebeveyn (M = 33)- çocuk (M = 4,7) ikilisi	Birinci Adımda terapist ile birlikte üç seans (iki haftada bir) ve İkinci Adımda ihtiyaç duyan çocuklar için 9 seans içeren iki adımdan oluşur.	SC-TF-CBT, erişilebilir, uygun maliyetli ve küçük çocukların travma sonrası gerekli tedaviyi almasını engelleyen tedavi engellerini ortadan kaldıran, kanıta dayalı bir uygulama sunmak için alternatif bir yöntem sağlayabileceği bildirilmiştir.
Ulasínska vd. (2020)	Multi-Family therapy (MFT)	-	15 yetişkin ve 12 çocuk (5.5–10 yaşları arasında)	5 ay boyunca terapötik seanslar uygulanmıştır. Süreç bir günlük, sekiz saatlik bir çalıştayla başlamış olup iki hafta sonra aileler üç günlük bir atölyede (her gün 8 saat) buluşmuştur. Bir sonraki toplantı 2,5 ay sonra gerçekleştirilmiş ve önceki toplantılarla aynı yapıyı takip etmiştir. Ayrıca her aile için tek seferlik bireysel görüşme yapılmıştır.	Katılımcıların büyük çoğunluğu programa katılımı olumlu değerlendirdiği bildirilmiştir. Ebeveynler deneyim alışverişinin, destek almanın ve suçluluk duygusunu ortadan kaldırmanın faydalarını vurgulamıştır. Ayrıca çocukları terapötik sürece dahil etmenin çocukların tutum ve davranışlarını anlama konusunda daha kapsamlı bir bakış açısına olanak sağladığı görülmüştür.

Tablo 1. Devamı

Yazar/ Yıl	Müdahale	Kullanılan Testler/ Ölçekler	Örneklem	Süre	Sonuçlar
Zorzella, Muller ve Cribbie (2015)	Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi	Çocuklar İçin Terapötik İttifak Ölçeği (TASC), Çocuk Davranışı Kontrol Listesi 6–18 (CBCL 6–18),	95 çocuk ve onların bakıcıları (Yaşları 7 ile 12 arasında)	Katılımcılar 4 ila 12 ay arasındaki bir süre boyunca ortalama 17,67 seans TF-CBT (haftalık 45 dakikalık oturumlar) oturumları	Semptomatoloji ve çocuğun cinsiyeti tedavinin başlangıcında ittifakı etkileyen önemli faktörler olduğu bildirilmiştir. Erken ittifak aynı zamanda içselleştirici semptomlarda iyileşmenin de bir göstergesi olarak görülmüştür.
Salloum vd. (2022)	Stepped Care Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (SC-TF-CBT)	Küçük Çocuklar İçin Travma Belirti Kontrol Listesi (TSCYC), Sheehan Engellilik Ölçeği – Ebeveyn versiyonu, Şiddeti değerlendirmek için Klinik Küresel İzlenim-Şiddeti (CGI-S), Tanısal Bebek ve Okul Öncesi Değerlendirmesi (DIPA), Duygusal Bozukluklar ve Şizofreni için Çocuk Programı (K-SADS), DSM-5 için Yapılandırılmış Klinik Görüşme, Beklenti Derecelendirme Formu (ERF)	183 çocuk (4-12 yaş arası) ve onlara bakım verenler	Birinci Adım, Terapist liderliğindeki 3 ebeveyn-çocuk terapisi seansından, 6 hafta boyunca evde terapist olmadan 11 ebeveyn-çocuk görüşmesinden oluşmaktadır.	Kademeli Bakım TF-CBT, bazı çocuklara ve ebeveynlere tedavi sunmanın alternatif bir yolunu sunmaktadır
Watts, Lewis ve Serfaty (2021)	Bağlanma temelli bir aile terapisi	Çocuk davranışı kontrol listesi (CBCL), Bakım verene bağlanma söylem ölçeği (CADS),	6 ila 12 yaşları arasındaki (M= 9, 14 çocuk ve aileleri	8 oturumluk manüelleştirilmiş müdahale	Terapistin görevin uygulanmasındaki yetkinliği tedavi etkinliğinin büyüklüğünü anlamlı düzeyde öngördüğü bildirilmiştir.
Booshehri vd. (2018)	Trauma-informed Temporary Assistance for Needy Families (TANF)	Center for Epidemiologic Studies Depression Scale, General Self-Efficacy Scale, Parent's Evaluation of Developmental Status Scale (PEDS)	103 katılımcı	28 haftalık 4 saat	Travma bilgili akran desteği ile finansal güçlendirme eğitiminin davranışsal sağlığı iyileştirmekte, zorlukları azaltmakta ve geliri artırma konusunda standart TANF programından daha etkili olduğu bulunmuştur.
Kemmis-Riggs vd. (2022)	Holding Hands Young Parents (HHYP)	Çocukluk Çağı Travması Anketi, kısa form, Etkileşimli Davranış Kodlaması, Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği, Depresyon Kaygı ve Stres Ölçeği, Ebeveynlik Stres Endeksi, Çocuk Davranışı Kontrol Listesi	4 anne (17–22 yaş) ve çocuklar (12–33 aylık)	Ebeveynle 50, ebeveyn ve çocukla 30 dakika olmak üzere 8 ayrı 90 dakikalık modül	Ebeveyn öz düzenlemesi, öz yeterliliği, stres ve çocuğun duygusal/davranışsal sorunlarında iyileşme ile birlikte ebeveyn duyarlılığında artış bildirilmiştir.

Kodlama Çalışması

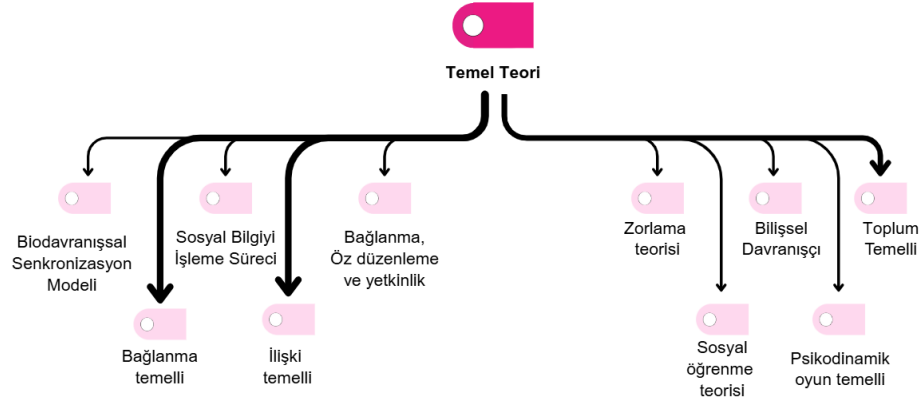
Potansiyel olarak uygun olan makaleler belirlendikten sonra araştırmacı başlık ve özetleri ile tam metinleri kapsamlı bir şekilde incelemeye almıştır. Önceden belirlenmiş dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre literatür taramasını gerçekleştirmiş ve verileri çıkarmıştır. Çıkarılan veriler araştırmacı tarafından ilk yazar adı, uygulanan müdahale, kullanılan test/ölçekler, örneklem sayısı, uygulanan süre ve uygulanan terapinin sonuçları olmak üzere araştırmaya ait bilgileri içeren Microsoft Excel programına aktarılmıştır.

Oluşturulan kod ve temalar MAXQDA aracılığıyla hiyerarşik kod alt kod modeli kullanılarak haritalandırılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında belirlenen araştırma sorusu doğrultusunda belirlenen 28 araştırma makalesi kullanılan müdahaleler temel teori, bileşenler, seans ve uygulamalar olmak üzere 4 kategoride incelenmiştir. Bu kategorilerle ilgili olarak alt temalar oluşturulmuştur.

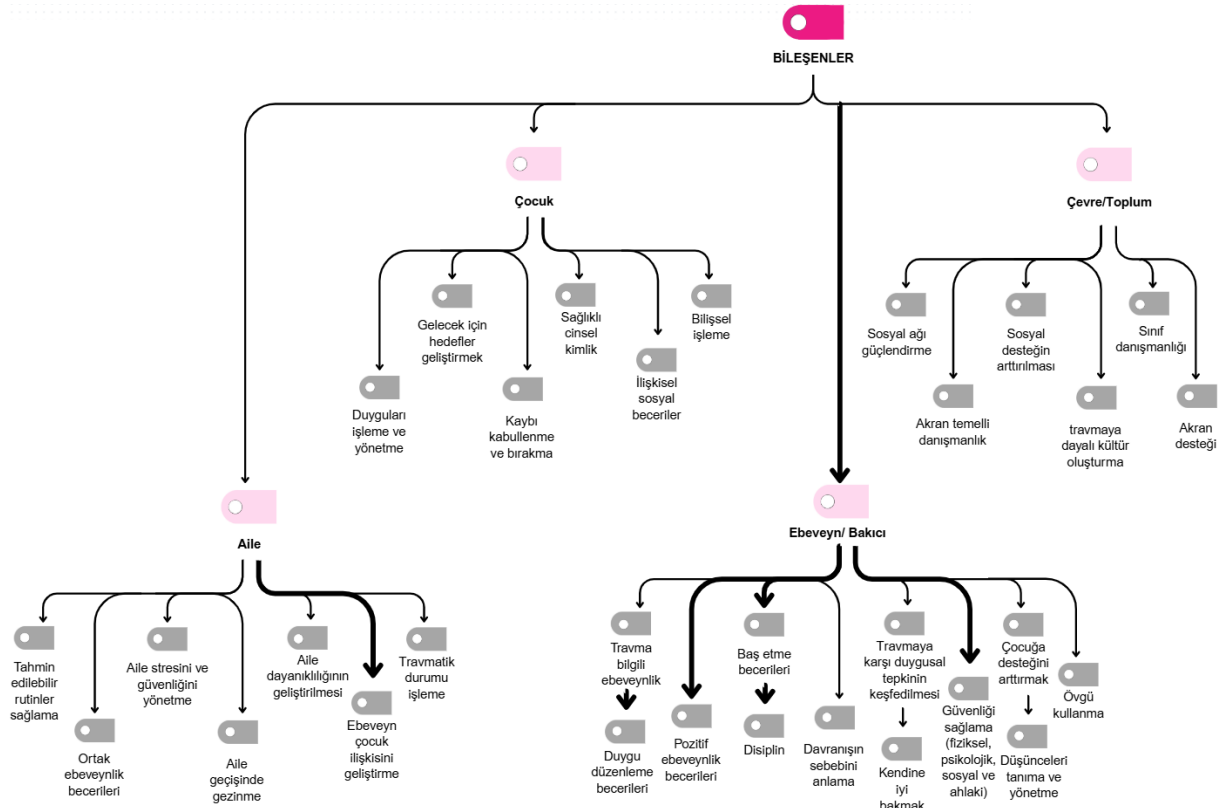
Araştırma sorusu kapsamında belirlenen “Müdahale programlarının dayandığı temel teori/ kuramsal yaklaşımlar nelerdir?” alt araştırma sorusuna yönelik oluşturulan harita Şekil 3’ de sunulmuştur.



Şekil 3. Müdahalelerin Temel Teorilerine İlişkin Harita

Şekil 3 incelendiğinde travmatize olmuş çocuklara yönelik uygulanan ebeveyn katılımlı psikoterapilerin temel teorilerinde başta bağlanma temelli olmak üzere ilişki temelli, toplum temelli ve sosyal öğrenme teorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

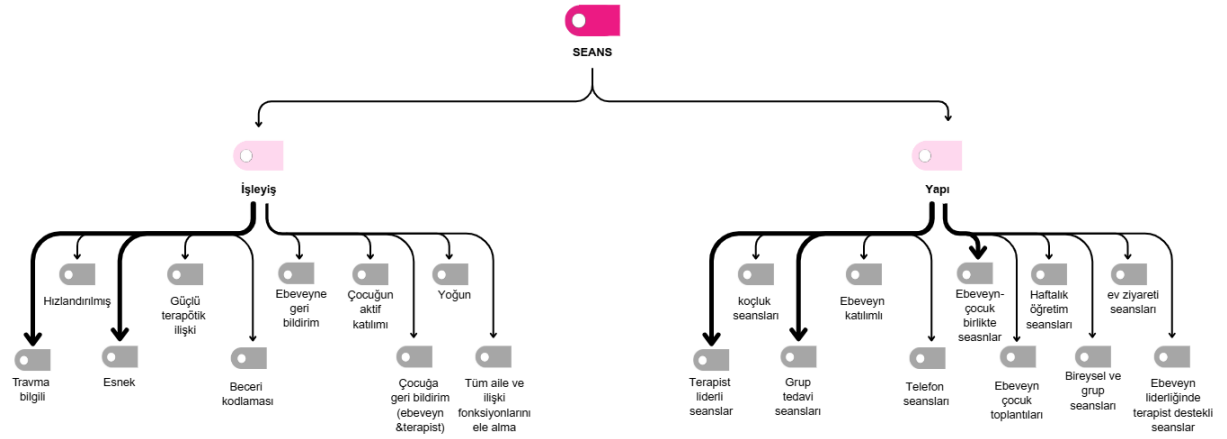
Araştırma sorusu kapsamında belirlenen “Müdahalelere ait temel bileşenler nelerdir?” alt araştırma sorusuna yönelik oluşturulan harita Şekil 4’ de sunulmuştur.



Şekil 4. Müdahalelerin Bileşenlerine İlişkin Harita

Müdahale bileşenleri kategorisi ise çevre/toplum, ebeveyn/bakıcı, aile ve çocuk olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmakta olup en yoğun kategorinin ebeveyn/bakıcı kategorisine ait olduğu görülmektedir. Sırası ile bu kategoriler incelendiğinde çevre toplum alt kategorisi aile temelli danışmanlık, sosyal desteğin artırılması, akran desteği, sınıf danışmanlığı, sosyal ağı güçlendirme ve travmaya dayalı büyük kültür oluşturma kodlarından oluşmaktadır. Ebeveyn/bakıcı alt kategorisinde disiplin, güvenliği sağlama, baş etme becerileri, pozitif ebeveynlik davranışları, duygu düzenleme becerilerinin en yoğun ortaya çıkan kodlar olduğu görülmektedir. Aile alt kategorisinde ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştirme kodunun ortaya çıkan en yoğun kod olması ile birlikte aile stresini ve güvenliğini yönetme, travmatik durumu işleme, tahmin edilebilir rutinler sağlama, ortak ebeveynlik becerileri, aile geçişlerinde gezinme ve aile dayanıklılığının geliştirilmesi kodları da ortaya çıkan diğer kodları oluşturmaktadır.

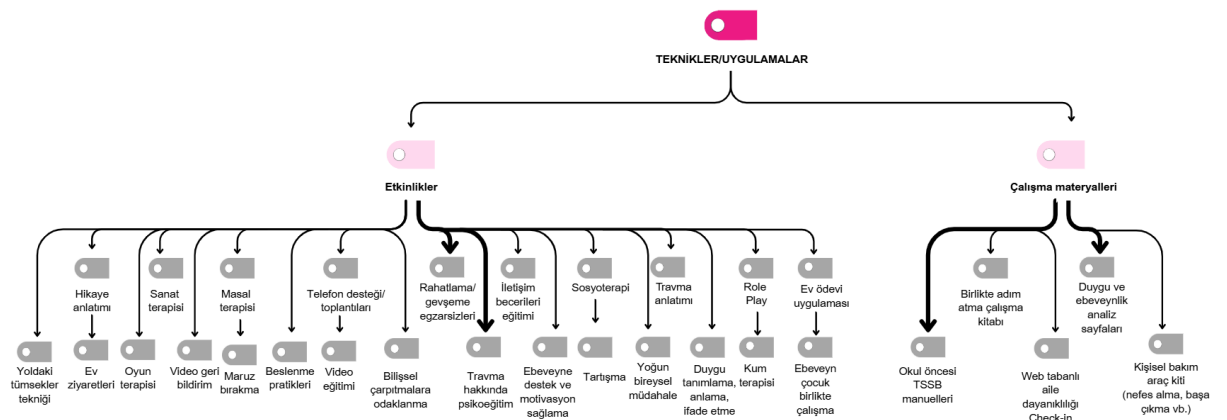
Araştırma sorusu kapsamında belirlenen “Müdahalelerin seans işleyişi ve yapısı nasıldır?” alt araştırma sorusuna yönelik oluşturulan harita Şekil 5’ de sunulmuştur.



Şekil 5. Müdahalelerin Seans İşleyişlerine İlişkin Harita

İşleyiş ve yapı olmak üzere iki alt kategoriden oluşan seans kategorisinde seans işleyişlerinde travma bilgili ve esneklik kodlarının ön planda olmak üzere güçlü terapötik ilişki, ebeveyn geri bildirim sağlama, çocuğa geri bildirim sağlama, hızlandırılmış, yoğun, çocuğun aktif katılımı, becerilerde uzmanlaşma için kodlama yapılması, tüm aile ve ilişki fonksiyonlarını ele alma kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Yapı kategorisinde ise ebeveyn-çocuk birlikte seansları, grup tedavi seansları ve terapist liderli seansların ön planda olduğu görülmektedir. Ebeveyn çocuk toplantıları, ev ziyareti seansları, koçluk seansları, bireysel ve grup tedavi seansları, ebeveyn liderliğinde terapist destekli seansların, haftalık öğretim seanslarının, telefon seanslarının ve ebeveyn katılımı seansları ise bu boyuttaki diğer kodları oluşturmaktadır.

Araştırma sorusu kapsamında belirlenen “Müdahalelerde kullanılan teknik/uygulamalar nelerdir?” alt araştırma sorusuna yönelik oluşturulan harita Şekil 6’ da sunulmuştur.



Şekil 6. Müdahalelerin Tekniklerine İlişkin Harita

Son olarak terapilerde uygulanan teknik/uygulamalar kategorisinde travma hakkında psikoeğitim, rahatlama/gevşeme egzersizleri kodlarının en sık kodları oluşturduğu görülmüştür. Bununla birlikte travma anlatımı, duygu tanımlama, anlama, ifade etme becerisi, telefon desteği toplantıları, maruz bırakma, iletişim

becerileri eğitimi, ev ödevi uygulaması, bilişsel çarpıtmalara odaklanma, video geri bildirim, masal terapisi, sosyoterapi, oyun terapisi, kum terapisi, video eğitimi, ev ziyareti, role play, yoldaki tümsekler tekniği, sanat terapisi, ebeveyn-çocuk birlikte çalışması ve beslenme pratikleri kodları ise ortaya çıkan diğer kodlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda ebeveyn katılımlı terapilerin daha çok bağlanma temelli olmak üzere ilişki temelli şekillendiği müdahale bileşenlerinde çevre/toplum, ebeveyn/bakıcı, aile ve çocuk olmak üzere üç alt kategoriye ayrılabilirdi ancak ebeveyn/bakıcı kodunun daha yoğun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ebeveyn/bakıcı kodunda disiplin, güvenliği sağlama, baş etme becerileri, pozitif ebeveynlik davranışları, duygu düzenleme becerilerinin en yoğun ortaya çıkan kodlar olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile paralel olarak Willheim ve Schechter (2024) bebekler, çocuklar ve bakıcılarına yönelik travma odaklı terapötik müdahaleleri inceledikleri çalışmada kullanılan modellerin travma, bağlanma ve gelişim olmak üzere üç önemli boyuta sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Bosqui ve arkadaşlarının (2024) düşük ve orta gelirli ülkelerde çocuk ve ergen ruh sağlığı için ebeveyn katılımlı müdahaleleri incelediği sistematik incelemede müdahalelerin temel unsurlarının psikoeğitim, ebeveyn başa çıkması, ödev, iletişim becerileri, içgörü oluşturma, ilişki/uyum kurma, iletişim ve davranış teorisine dayalı ebeveynlik uygulamalarının önemli olduğu bildirilmiştir.

Ebeveyn müdahalelerine katılan ebeveynler olumlu ve destekleyici ebeveynlik becerileri ile beraber sert disiplin uygulamaları yerine etkili disiplin tekniklerini öğrenerek uygulayabilir ve çocuklarını destekleyebilirler (Backhaus vd., 2024). Buna ek olarak yapılan incelemede ebeveyn refahı ve aile içindeki iletişimin de ele alınmasının önemli olduğu bildirilmiştir. Bununla paralel olarak Herman (2015) tarafından ebeveyn çocuk ilişkisinin travma iyileşmesinin güvenlik ve stabilizasyon aşamasını desteklemede kritik öneme sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu anlamda olumlu ebeveyn çocuk ilişkileri ve aile işleyişi çocukları krizin etkilerinden koruyabilmektedir (Srisankarajah vd., 2015; Blackwell vd., 2022). Dolayısıyla ebeveyn müdahaleleri bağlanma ilişkisinin kalitesini olumlu yönde etkileyerek hem çocukların hem ebeveynlerinin TSSB semptomlarını azaltabilir (Hagan vd., 2017; Love & Fox, 2019). Yine çocukların TSSB semptomları üzerinde özellikle ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesi, hem çocuğun hem de ebeveynin duygusal düzenleme becerilerinin koruyucu faktörler arasında olduğu bilinmektedir (Atiyeh vd., 2004; Wisner vd., 2018). Bu anlamda literatürde çocukların TSSB semptomlarına müdahalede kullanılması için belirlenen müdahale hedefleri olduğu ifade edilmektedir (Kerbage vd., 2022).

Literatürde yapılan çalışmalarda travmatik bir olaya maruz kalmanın ardından aile desteğinin çocukların travma sonrası stresle başa çıkmasında etkili olduğunu bildirmekle (Vernberg vd., 1996; Trickey vd., 2012) birlikte aile desteğinin çocuğun yanında olmak, ulaşılabilir olmak, çocuğa etkili başa çıkma noktasında rol modellik yapmak, rutinleri ve istikrarı sürdürmek ve gerektiğinde korumayı sağlamak yönünden destekleyici olduğu ortaya konulmuştur (Wisner vd., 2018). Bununla paralel olarak Taşören (2022) çocuğun yetişkinle kurduğu istikrarlı ve güvenli ilişkinin merkezinde uygulanacak olan hassas müdahalelerin travmatize çocukların yalnızlık, terk edilmişlik, kayıp ve kötü muamele gibi yaşantılarına ait duygularını iyileştirebileceği bildirilmiştir. Aral (2023) tarafından depremden sonra çocuklarda ortaya çıkabilecek duygusal ve davranışsal problemlere karşı ebeveyn desteğinin kritik rol oynadığı bildirilmiştir. Dolayısıyla güçlü destek sistemlerinin varlığı travmadan kurtulma, dayanıklılık oluşturma ve travmanın gelişimini hafifletmede önemlidir (Figley, 2014; Sarıcan vd., 2019; Calhoun vd., 2022; Şimşek, 2024).

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu olarak müdahalelerin işleyiş ve yapı olmak üzere iki alt kategoriden oluşan seans kategorisinde seans işleyişlerinde travma bilgilili ve esneklik kodlarının ön planda olmak üzere güçlü terapötik ilişki, ebeveyn geri bildirim sağlama, çocuğa geri bildirim sağlama, hızlandırılmış, yoğun, çocuğun aktif katılımı, becerilerde uzmanlaşma için kodlama yapılması, tüm aile ve ilişki fonksiyonlarını ele alma kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Yapı kategorisinde ise ebeveyn-çocuk birlikte seansları, grup tedavi seansları ve terapist liderli seansların ön planda olmak üzere ebeveyn çocuk toplantıları, ev ziyareti seansları, koçluk seanslarının diğer sık ortaya çıkan kodlar olduğu görülmektedir. Bireysel ve grup tedavi seansları, ebeveyn liderliğinde terapist destekli seansların, haftalık öğretim seanslarının, telefon seanslarının ve ebeveyn katılımlı seanslar ise bu boyuttaki diğer kodları oluşturmaktadır. Son olarak terapilerde uygulanan teknik/uygulamalar kategorisinde travma hakkında psikoeğitim, rahatlatma/gevşeme egzersizleri kodlarının en sık olmak üzere travma anlatımı, duygu tanımlama, anlama, ifade etme becerisi, telefon desteği toplantıları, maruz bırakma, iletişim becerileri eğitimi, ev ödevi uygulaması kodlarının diğer sık kodları oluşturduğu görülmüştür.

Literatürde travmatize çocuklara yönelik olarak uygulanan çok çeşitli terapilerin olduğu ve kullanılan içeriklerin travma odaklı yaklaşım, psikoeğitim gibi ortak noktaları bulunmakla birlikte birbirinden farklılık

gösterdiği de görülebilir. Kanıta dayalı olarak uygulanan güçlü terapilerden biri olan 'TF-CBT' de çocuğun oyun ve çizimlerinin anlatımı aracılığıyla travma öyküsünün ebeveyn ve terapistle birlikte inşa edilmesi sağlanır ve hayali maruz bırakma kullanılırken TSSB hakkında psiko eğitim, duyguların tanımlanması, başa çıkma becerileri ve güvenlik planlamasını da içermektedir (Scheeringa vd., 2007; Cohen vd., 2016; Pollio vd., 2018). Bir başka uygulama olan PCIT' de olumlu etkileşim ve etkili disiplin teknikleri aracılığıyla ebeveyn çocuk ilişkisinin geliştirilmesi ve sorunlu çocuk davranışlarının azaltılması amaçlanmıştır. Diğer terapilerden belirgin bir farkı canlı koçluk yapılması ile ebeveyn anında dönüt düzeltmenin sağlanmasıdır (Eyberg, 1988; McNeil vd., 2010). Travmatik çocuklar için yaygın bir kullanım alanı bulsa da son yıllarda geliştirilen TDI modülü travma odaklı hale getirilerek travmatize çocuklarda uygulama alanı bulmuştur. Oluşturulan modül travma hakkında psiko eğitim sağlamakta duygusal destek ve güvenlik algısının güçlendirilmesi seanslarını içermektedir. Bu anlamda literatürde çocuklarının ihtiyaçlarına ve endişelerine dikkat eden, modelleme ve koçluk yoluyla etkili başa çıkmayı destekleyen ebeveynler çocuklarının TSSB maruziyetinden sonra uyumunu kolaylaştırabilmekte ve çocuklarını destekleyebilmektedirler (Srisankarajah vd., 2015; Howell vd., 2016; Wisner vd., 2018).

Müdahale bileşenleri farklılık gösterse de klinisyenin çocuklarda görülen TSSB semptomlarına müdahalede ailenin ihtiyaçlarına, kapasitelerine ve zorluklarına en uygun terapötik yaklaşıma karar verirken ebeveynler ile iş birliği içerisinde çalışmasının kritik öneme sahip olduğu bildirilmektedir. Bu anlamda çocuğun yaşı ebeveyn kapasitesi, ebeveyn çocuk ilişkisi gibi faktörlere bağlı olarak farklı müdahale seçenekleri düşünülmekte bu anlamda esneklik sağlanması gerektiği de göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Wiliheim & Schechter, 2024).

Araştırmada sonuç olarak travmatize çocuklara müdahalede uygulanan ebeveyn katılımlı müdahale programlarının bileşenlerinin incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda uygulanan müdahalelerin kullanılan bileşen, seans yapısı ve teknikler/ uygulamalar açısından çeşitlilik gösterdiği görülmekle birlikte bağlanma ve ilişki temelli yaklaşımların literatürde sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda ebeveyn çocuk etkileşiminin güçlendirilmesine yönelik teknikler ağırlıklı olarak kullanılmakla birlikte pozitif ebeveynlik becerilerinin ve disiplinin de müdahalelerde yer aldığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak travma bilgisi olarak uygulanan müdahalelerin bu kapsamda psiko eğitimlerle ebeveyn bilgilendirilmektedir. Bu bağlamda travmatik deneyimleri olan travmatize çocuklara müdahalede çalışan klinisyenlere bağlanma ve ilişki temelli olarak travma odaklı, ebeveyn çocuk etkileşimini güçlendirici ve pozitif ebeveynlik becerilerine yer veren müdahaleleri kullanmalarının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucu bu anlamda literatüre katkıda bulunsa da önemli sınırlılıkları barındırmaktadır. Öncelikle araştırmanın 2013-2023 yıllarında yapılan çalışmaları kapsamı önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Yine sadece 0-12 yaş aralığında bulunan çocuklarda yapılan çalışmalar incelenmiş olup ergenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Dolayısıyla gelecekte farklı yaş gruplarında veya farklı yıllar aralığında yapılan çalışmaların incelenerek araştırma kapsamının genişletilmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Etik Beyan

"*Travmatize Çocuklara Yönelik Ebeveyn Katılımlı Müdahale Yaklaşımları: Sistematik Derleme Çalışması*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Yapılan araştırma bir sistematik derleme çalışması olduğundan herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir.

Ethical Declaration

During the writing process of the study "*Parent Involvement Intervention Approaches for Traumatized Children: A Systematic Review Study*" scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. Ethics Committee Permission is not required.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Not

Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden geliştirilmiştir.

Note

This study was developed from the doctoral thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

Kaynakça

- Aral, N. (2023). Depremin Çocuklar Üzerindeki Etkileri, *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6 (11), 93-105. <https://doi.org/10.36731/cg.1299175>
- Atiyeh, C.; Cunningham, J.N.; Diehl, R.; Duncan, L.; Kliwer, W.; Mejia, R.; Neace, B.; Parrish, K.A.; Taylor, K.; Walker, J.M. (2004). Violence exposure and adjustment in inner-city youth: Child and caregiver emotion regulation skill, caregiver-child relationship quality, and neighborhood cohesion as protective factors. *J. Clin. Child Adolesc. Psychol.*, 33, 477–487. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3303_5
- Atwoli, L., Stein, D.J., Koenen, K.C., & McLaughlin, K.A. (2015). Epidemiology of posttraumatic stress disorder: Prevalence, correlates and consequences. *Current Opinion in Psychiatry*, 28(4), 307-311, <https://doi.org/10.1097/Yco.0000000000000167>
- Backhaus, S., Blackwell, A., & Gardner, F. (2024). The effectiveness of parenting interventions in reducing violence against children in humanitarian settings in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 106850. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106850>
- Benjet, C., Bromet, E., Karam, E. G., Kessler, R. C., McLaughlin, K. A., Ruscio, A. M., . . . Alonso, J. (2016). The epidemiology of traumatic event exposure worldwide: Results from the World Mental Health Survey Consortium. *Psychological Medicine*, 46, 327–343. <https://doi.org/10.1017/S0033291715001981>
- Blackwell, A.H., Asghar, K., de Dieu Hategekimana, J., Roth, D., O'Connor, M., & Falb, K.L. (2022). Family functioning in humanitarian contexts: Correlates of the feminist-grounded family functioning scale among men and women in the Eastern Democratic Republic of Congo. *Journal of Child and Family Studies*, 10.1007/s10826-022-02356-4
- Bomysoad, R.N., & Francis, L.A. (2020). Adverse childhood experiences and mental health conditions among adolescents. *J. Adolesc. Health*, 67, 868-870, <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.04.013>
- Calhoun, C.D., Stone, K.J., Cobb, A.R., Patterson, M.W., Danielson, C.K., & Bendežú J.J. (2022). The role of social support in Coping with psychological trauma: An integrated biopsychosocial model for posttraumatic stress recovery. *Psychiatric Quarterly*, 93 (4), 949-970, <https://doi.org/10.1007/s11126-022-10003-w>
- Cicchetti, C., Rogosch, F. A., & Toth, S. L. (2006). Fostering secure attachment in infants in maltreating families through preventive interventions. *Development and Psychopathology*, 18 (3), 623-649. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060329>
- Cinamon, J.S., Bambah, V., Muller, R.T., Zorzella, K.P., Konanur, S., & Thornback, K. (2021) Thornback. Examining the reciprocal relationships between parent functioning and child posttraumatic stress throughout trauma therapy. *Journal of Family Trauma, Child Custody & Child Development*, 1–23, <https://doi.org/10.1080/26904586.2021.1886220>
- Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. (2016). Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. Guilford Publications. New York, NY
- de Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R., & Overbeek, G. (2020). Effective components of social skills training programs for children and adolescents in nonclinical samples: A multilevel meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 250-264. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00308-x>
- Eyberg S. (1998). Parent-child interaction therapy: integration of traditional and behavioral concerns. *Child Fam Behav Ther.*, 10, 33-46.
- Farrigia, T., Duijts, S.F.A., Wilson, C., Hemming, L., Cockburn, C., & Spelten, E. (2024). Addressing cancer survivors' information needs and satisfaction: A systematic review of potential intervention components for survivors with a rare cancer type. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 19(387), <https://doi.org/10.1186/s13023-024-03403-7>
- Figley, C.R. (2014). Traumatic stress: The role of the family and social support system. C.R. Figley (Ed.), *Trauma and its Wake*, Routledge
- Gaffney, H., Tofi, M.M., & Farrington, D.P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>

- Gerasimos Kolaitis (2017) Trauma and post-traumatic stress disorder in children and adolescents, *European Journal of Psychotraumatology*, 8(4), 1351198, <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1351198>
- Gillies, D., Maiocchi, L., Bhandari, A.P., Taylor, F., Gray, C., & O'Brien, L. (2016). Psychological therapies for children and adolescents exposed to trauma. *Cochrane Database Syst Rev.*, 10, <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012371>
- Hagan, M.J., Browne, D.T., Sulik, M., Ippen, C.G., Bush, N., & Lieberman, A.F. (2017). Parent and child trauma symptoms during child–parent psychotherapy: A prospective cohort study of dyadic change. *Journal of Traumatic Stress*, 30(6), 690-697, <https://doi.org/10.1002/jts.22240>
- Herman, J.L. (2015). Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror. Hachette UK.
- Howell, K.H., Barrett-Becker, E.P., Burnside, A.N., Wamser-Nanney, R., Layne, C.M., & Kaplow, J.B. (2016). Children facing parental cancer versus parental death: The buffering effects of positive parenting and emotional expression. *J. Child Fam. Stud.*, 25, 152–164. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-015-0198-3>
- Hughes, K., Bellis, M.A., Hardcastle, K.A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M.P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *Lancet Public Health*, 2, e356-e366, [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
- Kerbage, H., Bazzi, O., Hage, W.E., Corruble, E., Purper-Ouakil, D. (2022). Early interventions to prevent post-traumatic stress disorder in youth after exposure to a potentially traumatic event: A scoping review. *Healthcare*, 10(818). 1-20. <https://doi.org/10.3390/healthcare10050818>
- Kessler, R.C., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Benjet, C., Bromet, E.J., Cardoso, G., Degenhardt, L., de Girolamo, G., Dinolova, R.V., Ferry, F., Florescu, S., Gureje, O., Haro, J.M., Huang, Y.Q., Karam, E.G., Kawakami, N., Lee, S., Lepine, J.P., Levinson, D., Survey, W.W.M.H. (2017). Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *European Journal of Psychotraumatology*, 8, <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1353383>
- Kolaitis, G. (2017). Trauma and post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(4), 1351198. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1351198>
- Lai, B.S., Tiwari, A., Self-Brown, S., Cronholm, P., & Kinnish, K. (2017). Patterns of caregiver factors predicting participation in trauma-focused cognitive behavioral therapy. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 12 (1), 97-106, <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0177-5>
- Love, J.R., & Fox, R.A. (2019). Home-based parent child therapy for young traumatized children living in poverty: A randomized controlled trial. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 12, 73-83, <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0170-0>
- Luthra, R., Abramovitz, R., Greenberg, R., Schoor, A., Newcorn, J., Schmeidler, J., Levine, P., Nomura, Y., & Chemtob, C.M. (2009). Relationship between type of trauma exposure and posttraumatic stress disorder among urban children and adolescents. *J Interpers Violence*, 24(11), 1919-1927. <https://doi.org/10.1177/0886260508325494>
- McLaughlin, K.A., Koenen, K.C., Hill, E.D., Petukhova, M., Sampson, N.A., Zaslavsky, A.M., Kessler, R.C. (2013). Trauma exposure and posttraumatic stress disorder in a national sample of adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 52(8), 815-830. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.011>
- McNeil C.B., Hembree-Kigin T.L., Anhalt K. (2010). Parent-child interaction therapy. Springer, New York, NY
- Merz, J., Schwarzer, G., & Gerger, H. (2019). Comparative efficacy and acceptability of pharmacological, psychotherapeutic, and combination treatments in adults with posttraumatic stress disorder: A network meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 76(9), 904-913. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.0951>
- Moffitt, T.E. & The Klaus-Grawe 2012 Think Tank. (2013). Childhood exposure to violence and lifelong health: clinical intervention science and stress-biology research join forces. *Dev. Psychopathol.*, 25, 1619-1634, <https://doi.org/10.1017/S0954579413000801>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & the PRISMA Group. (2009). Reprint—preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *Physical Therapy*, 89(9), 873-880. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Panagioti, M., Gooding, P., & Tarrier N. (2009). Post-traumatic stress disorder and suicidal behavior: A narrative review. *Clin Psychol Rev*, 29(6), 471-482. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.05.001>
- Pollio E., Deblinger E. (2018). Trauma-focused cognitive behavioural therapy for young children: Clinical considerations. *Eur J Psychotraumatol.* 8, 1433929. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1433929>
- Sarican, A., & Karakaya, I. (2019). Cinsel istismar mağduru 9-15 yaş arası çocuklarda algılanan sosyal desteğin travmatik strese etkisi. *Türkiye Klinikleri J Foren Sci.*, 16(1), 14-27. <https://doi.org/10.5336/forensic.2018-60389>
- Scheeringa M.S., Salloum A., Arnberger R.A., et. al. (2007). Feasibility and effectiveness of cognitive-behavioral therapy for posttraumatic stress disorder in preschool children: Two case reports. *J Trauma Stress.* 20, 631-636. <https://doi.org/10.1002/jts.20232>
- Siddaway, A.P. (2024). Assessment and diagnosis of post-traumatic stress disorders (PTSDs) for medico-legal and other clinical purposes: DSM-5-TR PTSD, ICD-11 PTSD and ICD-11 complex PTSD. *BJPsych Advances*, 30(6), 383 – 397. <https://doi.org/10.1192/bja.2024.27>
- Soares, A.L.G., Howe, L.D., Matijasevich, A., Wehrmeister, F.C., Menezes, A.M.B., & Gonçalves, H. (2016). Adverse childhood experiences: prevalence and related factors in adolescents of a Brazilian birth cohort. *Child Abuse Negl.*, 51, 21-30, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.11.017>

- Spinoven, P., Penninx, B.W., van Hemert, A.M., de Rooij, M., & Elzinga, B.M. (2014). Comorbidity of PTSD in anxiety and depressive disorders: prevalence and shared risk factors. *Child Abuse Neglect*, 38 (8), 1320-1330. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.01.017>
- Sriskandarajah, V., Neuner, F., & Catani, C. (2015) Parental care protects traumatized Sri Lankan children from internalizing behavior problems. *BMC Psychiatry*, 15 (1), 203. <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0583-x>
- Sriskandarajah, V., Neuner, F., & Catani, C. (2015). Parental care protects traumatized sri lankan children from internalizing behavior problems. *BMC Psychiatry*, 15, 203. <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0583-x>
- Şimşek, Z. (2024). Trauma bilgilili koruyucu aile sistemi. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 4 (1), 84-98. <https://doi.org/10.61861/spshcd.1379735>
- Taşören, A. B. (2022). Çocukluk döneminde travma ile çalışmak: TravmaOyun modeli. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24 (2), 707-726. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deusosbil/issue/71002/1097570>
- Trickey, D.; Siddaway, A.P.; Meiser-Stedman, R.; Serpell, L.; Field, A.P. (2012). A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Clin. Psychol. Rev.*, 32, 122. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.12.001>
- van den Dorpel, W.M., Alink, L.R.A., van der Voort, A., Schuengel, C., Kesarlal, A.R., de Roos, C., Zuidgeest, K., & van der Asdonk, S. (2024). Navigating treatment trajectories for families with young children after domestic violence: A Delphi-study exploring the priorities in terms of trauma-therapy and attachment-based intervention. *Child Protection and Practice*, 3. 100069. <https://doi.org/10.1016/j.chipro.2024.100069>
- Vernberg, E.M.; la Greca, A.M.; Silverman, W.K.; Prinstein, M.J. (1996). Prediction of posttraumatic stress symptoms in children after hurricane andrew. *J. Abnorm. Psychol.*, 105, 237–248. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.105.2.237>
- Willheim, E., & Schechter, D.S. (2024). Therapeutic interventions for trauma-exposed infants, young children, and their caregivers. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am.*, <https://doi.org/10.1016/j.chc.2024.08.005>
- Willheim, E., & Schechter, D.S. (2025). Therapeutic Interventions for Trauma-exposed Infants, Young Children, and Their Caregivers. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am.*, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2024.08.005>
- Williamson, V., Creswell, C., Fearon, P., Hiller, R.M., Walker, J., & Halligan, S.L. (2017). The role of parenting behaviors in childhood post-traumatic stress disorder: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 53, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.005>
- Wisner, B., Paton, D., Alisic, E., Eastwood, O., Shreve, C., & Fordham, M. (2018). Communication with children and families about disaster: Reviewing multi-disciplinary literature 2015–2017. *Curr. Psychiatry Rep.*, 20, 73. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0942-7>

EXTENDED ABSTRACT

Trauma is a child's exposure to a frightening, dangerous or violent situation that occurs in a life-threatening way, such as a natural disaster, serious accident, act of terrorism, war/conflict, rape or other violent personal attack. These events can take many forms, ranging from witnessing the loss of a loved one to facing a serious risk of death (NCTSN, 2024). Facing traumatic events leads to serious and long-term impairments and consequences on the individual (Kolaitis, 2017). among these negative effects, post-traumatic stress disorder (PTSD) has been the most studied (Kolaitis, 2017). PTSD is a serious consequence of trauma exposure and is characterized by re-experiencing, avoidance, negative changes in cognition and mood, and increased arousal in DSM-5 (APA, 2013). Compared to adults, children are more vulnerable to traumatic effects because they are less able to anticipate dangers and may not know how to keep themselves safe (Lieberman & Van Horn, 2009). For this reason, it is reported that children have a higher risk of developing PTSD when they encounter traumatic events (Luthra et al., 2009; McLaughlin et al., 2013). Not all individuals exposed to trauma develop symptoms (Herrington, 2017). This shows that there are factors that are effective in the development of pathology after the traumatic event in traumatized individuals. In the context of children, given that parents are the primary source of safety, support and guidance for children, it can be seen that parents play a critical role in children's trauma response (Cohen & Mannarino, 2015). Therefore, it can be seen that intervention programs that provide parental involvement come to the fore among evidence-based treatments applied in the intervention of PTSD symptoms in children (Cicchetti et al., 2006). In this sense, it has been reported that family support contributes to children's adaptation and coping with posttraumatic stress in the periods after exposure to a traumatic event (Vernberg et al., 1996; Trickey et al., 2012). In the literature, it is emphasized that there is a lack of information on how to provide treatment for PTSD and problems related to PTSD symptoms, especially for families with young children (Dorpel et al., 2024). In this sense, it was evaluated that the compilation of the basic components of the interventions in terms of the application of skills and the diversification of the techniques used is important for practitioners working in the field to intervene in trauma symptoms. Therefore, within the scope of this research, it was aimed to examine the components of parent-participation intervention programs applied in the intervention of traumatized children. A systematic review was conducted for this purpose. In this direction, the research question sought to be answered in the study was determined as "What are the components of the

interventions applied to eliminate trauma and its symptoms in the documents examined regarding parent-based intervention programs for children?”. PRISMA guidelines were followed in the study. The studies were identified as a result of a search in four databases, PubMed, WOS, Sciendirect, Scopus, until 01.03.2024. The keywords “child” and “parent” and “trauma” and “therapy” or “intervention” were used in the search. As a result of the search, it was determined that there were 52,327 studies in the relevant field. The identified articles were limited within the scope of the inclusion and exclusion criteria and 129 articles were included in the study. Among these articles, 28 articles were included in the study by excluding studies with an age group older than 12, without therapy application and including drug intervention. The interventions used in the 28 research articles identified in line with the research question determined within the scope of the research were analyzed in 4 categories: basic theory, components, sessions and applications. Sub-themes were created in relation to these categories. The codes and themes were mapped using the hierarchical code-subcode model through MAXQDA. It was observed that attachment-based, relationship-based, community-based and social learning theories, especially attachment-based theories, were prominent in the basic theories of parent-involvement psychotherapies applied for traumatized children. The category of intervention components was divided into three subcategories: environment/society, parent/caregiver, family and child, and the most dense category was found to belong to the parent/caregiver category. In the session category, which consists of two subcategories: functioning and structure, it was observed that the codes of trauma-informed and flexibility were at the forefront in session functioning, while the codes of strong therapeutic relationship, providing feedback to the parent, providing feedback to the child, accelerated, intensive, active participation of the child, coding for specialization in skills, and addressing all family and relationship functions emerged. In the structure category, parent-child joint sessions, group treatment sessions and therapist-led sessions were at the forefront, while parent-child meetings, home visit sessions, coaching sessions were other frequently occurring codes. Individual and group treatment sessions, parent-led therapist-assisted sessions, weekly teaching sessions, telephone sessions, and sessions with parental participation constitute the other codes in this dimension. Finally, in the category of techniques/practices applied in therapies, psychoeducation about trauma, relaxation/relaxation exercises were the most frequent codes, while trauma narration, emotion identification, understanding, expression skills, telephone support meetings, exposure, communication skills training, homework practice were the other frequent codes.