

Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırmalar

Editör: Şenol Saygıner



ÖZGÜR
YAYINLARI

Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırmalar

Editör:

Şenol Saygıner



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şhitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozguryayinlari.com

✉ info@ozguryayinlari.com

Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırmalar

Editor: Şenol Saygıner

Language: Turkish-English

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-8554-63-2

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1082>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Saygıner, Ş. (ed) (2025). *Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırmalar*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1082>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozguryayinlari.com/>



Ön Söz

Eğitim bilimleri alanı, toplumsal değişim, teknolojik dönüşüm ve bireysel öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda sürekli gelişen ve yenilenen dinamik bir araştırma alanıdır. Bu bağlamda “Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırmalar” adlı bu eser, eğitim bilimlerinin farklı alt alanlarında yürütülen güncel, özgün ve bilimsel çalışmaları bir araya getirerek alanyazına kapsamlı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Kitapta yer alan bölümler; güncel eğitim yaklaşımları, yenilikçi öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme süreçleri, özel gereksinimli bireyler, göç ve uyum, psikoeğitim, ölçme ve değerlendirme, eğitim teknolojileri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi çeşitli temalar etrafında şekillenmektedir. Nicel ve nitel perspektifle gerçekleştirilen akademik çalışmalar hem kuramsal çerçeveleri hem de uygulamaya dönük bulgularıyla eğitim araştırmalarına çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Eser, lisansüstü öğrenciler, akademisyenler, öğretmenler ve eğitim alanında araştırma yapan tüm paydaşlar için bir başvuru kaynağı niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda eğitim bilimlerinde araştırma kültürünün güçlendirilmesine katkı sağlamayı ve alandaki güncel tartışmalara bilimsel bir zemin sunmayı hedeflemektedir. Eserin okuyucuları için faydalı olmasını temenni ederiz.

İçindekiler

Ön Söz

iii

Bölüm 1

Eğitimde Kullanılabilirlik Temelli Erişilebilir ve Kapsayıcı Tasarımların İnşası 1

Abmet Akıncı

Şenol Saygıner

Bölüm 2

Resilience amidst Challenges: An Exploration of Foreign Language Teaching Anxiety and Workload among Turkish EFL Instructors 21

Duygu Gülçiçeği

Türkey Bulut

Bölüm 3

Sanat Yoluyla Duygusal Farkındalık Eğitimi ve Nöroestetik Epigenetik Temelli Bütüncül Bir Öğrenme Modeli 41

İsmail Eraslan

Bölüm 4

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki Yetkin ve Erdemli İnsan Niteliklerinin Kutadgu Bilig Eseriyle Karşılaştırılması 69

Beyhan Bayrak

Bölüm 5

Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Öğretim Materyalleri: Dönüştürülebilir Sembol Pekiştirme Sistemi 95

Mahmut Celalettin Keçeci

Bölüm 6

Sahte Kendilik İşlevsel Olabilir mi?

109

Merve Çelik

Bölüm 7

Türkiye’de Göçmen ve Mülteci Çocukların Okul Öncesi Eğitime Uyum Süreci:
Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri

121

Özge Öztürk

Ferhat Bahçeci

Bölüm 8

Eğitim Politikaları Bağlamında “Öğretmenlerde Tükenmişlik” Kavramsal Bir
Değerlendirme

141

Semra Bilim Koçer

Abdulkadir Yüksel

Bölüm 9

Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Psikoeğitim
Programının Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Sosyal Becerileri
Üzerindeki Etkisi

163

Özge Çınar Barut

Yağmur Ulusoy Doğanmış

Eğitimde Kullanılabilirlik Temelli Erişilebilir ve Kapsayıcı Tasarımların İnşası

Ahmet Akıncı¹

Şenol Saygıner²

Özet

Bu çalışma, dijital öğrenme ortamlarının tasarımında kullanılabilirlik, erişilebilirlik ve kapsayıcılık kavramları arasındaki ilişkiyi kullanıcı merkezli tasarım yaklaşımı çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, dijital öğrenme platformları, çevrimiçi ders ortamları ve öğrenci bilgi sistemlerinin etkililiği; kullanıcıların sistemlerle etkileşim süreçleri, farklı kullanıcı ihtiyaçları ve evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda ele alınmıştır. Literatür incelemesine dayalı olarak yürütülen araştırmada, kullanılabilirliğin yalnızca teknik bir kalite ölçütü olmadığı; aynı zamanda erişilebilirlik ve kapsayıcılıkla bütünleştiğinde pedagojik ve etik bir boyut kazandığı ortaya konmuştur. Tespitler, erişilebilirlik ilkeleri gözetimeyen sistemlerin kullanıcı deneyimini sınırladığını; kapsayıcı tasarım yaklaşımlarının ise kullanıcı memnuniyetini ve öğrenme sürecine katılımı artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda kullanıcı merkezli tasarım sürecinin, dijital öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği ve eşit öğrenme fırsatları sunabilmesi açısından kritik bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, eğitim teknolojilerinin tasarımında bütüncül ve kullanıcı odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

1. Giriş

Dijital dönüşüm; sosyal ilişkilerimiz, iş yaşamımız, eğitim süreçlerimiz ve eğlence anlayışımız da dahil olmak üzere pek çok günlük alışkanlığımızı şekillendirmektedir. Bu dönüşüm sürecine yönelik kullanıcı gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan içerik ve materyallerin tasarımında erişilebilirlik ve kapsayıcılık iki temel nitelik olarak öne çıkmaktadır. Erişilebilir tasarım, bir

1 Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ahmetakinci@mku.edu.tr, ORCID ID: 0009-0000-4814-4415

2 Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ssayginer@mku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5280-3847

ürünün, hizmetin veya ortamın dezavantajlı bireyler (görme, işitme, fiziksel veya bilişsel engelleri olan kullanıcılar) tarafından da kullanılabilir olmasına odaklanırken; kapsayıcı tasarım, dezavantajlı bireyler de dahil olmak üzere yaş, cinsiyet, dil, kültür, deneyim, teknoloji okuryazarlığı veya teknolojiye erişim gibi farklılıkları dikkate alarak tüm kullanıcıları kapsayan çözümler üretmeyi hedeflemektedir. Her iki yaklaşım birbirine benzemekle birlikte, erişilebilir tasarımlar her zaman kapsayıcı olmayabileceği gibi kapsayıcı tasarımlar da her zaman erişilebilir özellikler içermeyebilir. Örneğin, bir web sitesinin birden fazla dilde hizmet sunması kapsayıcı bir nitelik olarak değerlendirilebilirken, ekran okuyucu sistemleriyle uyumlu algoritmalar içermemesi erişilebilirliği sınırlayabilir. Aynı şekilde, yalnızca tek bir dilde hizmet veren ancak ekran okuma sistemleriyle tam uyum sağlayan bir web sitesi erişilebilir bir arayüze sahip olsa da farklı dili konuşan kullanıcılar açısından kapsayıcı olmayabilir. Buradaki temel ölçüt, ürün, hizmet veya tasarımların hem erişilebilir hem de kapsayıcı niteliklerini bir arada taşımasıdır. Ancak bu iki özelliği aynı anda sağlamak her zaman kolay değildir. Bu noktada, kullanılabilirlik kavramı erişilebilir ve kapsayıcı tasarımların oluşturulmasında kritik bir müdahale olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kullanılabilirlik, bir sistemin veya ürünün kullanıcılar tarafından belirli amaçlar doğrultusunda etkili, verimli ve memnuniyetle kullanılabilme düzeyidir (Jordan, 1998). Kullanılabilirlik çalışmalarında, genellikle tasarımların erişilebilirlik ve kapsayıcılık özelliklerini güçlendirmeye yönelik iyileştirilmesi gereken unsurları belirlemek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, geliştirilen bir ürünün kullanıcı tarafından deneyimlenme sürecinin, süreçte karşılaşılan güçlüklerin, sorunların veya iyileştirme gerektiren noktaların tespit edilmesine olanak tanıdığından söz edilebilir. Bu tespitler, kullanıcı görüşlerine başvurularak ya da göz izleme gibi yenilikçi teknolojiler kullanılarak da gerçekleştirilebilir. Bu araştırma, aynı zamanda söz konusu yenilikçi teknolojilerin kullanılabilirlik bağlamında nasıl işe koşulabileceğine ilişkin örnek bir yaklaşım sunmayı amaçlamaktadır.

Bu bölümde, eğitim alanında erişilebilir ve kapsayıcı tasarımlar geliştirebilmek için temel bir gereklilik olan kullanılabilirlik çalışmalarında yararlanılabilecek yöntem ve teknolojilere ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Bu kapsamda, özellikle eğitimde erişilebilirlik ve kapsayıcılığı güçlendirmede yenilikçi bir araç olarak öne çıkan göz izleme teknolojilerinin bileşenleri, analiz yaklaşımları ve değerlendirme süreçleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

2. Kullanılabilirlik

Bugün yaşayan insanlar hayatlarını daha çok teknoloji ile bütünleşik bir şekilde sürdürmekte ve yeni teknolojiler geliştirerek yaşamlarına yön vermektedirler. Özellikle dijital dünya, hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş durumdadır. Eğitim, sağlık, güvenlik, ekonomi, sanayi, tarım ve hayvancılık gibi hayatı doğrudan etkileyen tüm alanlarda günümüz teknolojisinin olanaklarından faydalanılmaktadır. Kullanılabilirlik kavramı ilk olarak Shackel (1984) tarafından kullanım kolaylığı ve etkililik kavramları ile birlikte ele alınmıştır. Shackel (1991), bir sistem veya ekipmanın kullanılabilirliğini, belirli bir kullanıcı grubunun, belirli bir görevi yerine getirmek için yeterli eğitim ve destek aldığı anda, belirli bir zaman aralığı ve çevresel faktörler dahilinde, kolay ve etkili bir şekilde kullanılabilme yeteneği olarak tanımlar. Yani, kullanılabilirlik, bir ürünün, sistemin veya hizmetin insanlar tarafından kolay ve etkili bir şekilde kullanılabilme kapasitesine karşılık gelmektedir. Nielsen'e (1993) göre ise kullanılabilirlik bir ürünün belirli kullanıcılar tarafından belirli amaçlar doğrultusunda etkinlik, verimlilik ve memnuniyetle kullanılabilmesidir. Kullanılabilirliği, bir ürünün kabulünü etkileyen unsurlardan biri olarak değerlendirir. Amacı, kullanıcıya etkileşim sırasında engel teşkil etmeden ortamın tam kontrolünü sağlayan, kolay, keyifli, etkili ve verimli etkileşim sunabilen şeffaf arayüzler geliştirmektir.

Kullanılabilirlik kısa ve öz haliyle insanların bir ürünü herhangi bir zorluk çekmeden amaçları doğrultusunda zahmetsiz, kolayca, etkili ve verimli kullanabilmelerini ifade etmektedir. Jeng'e (2005) göre kullanılabilirlik kavramını ele alan araştırmacıların kullanılabilirliği hangi özellikleriyle değerlendirdikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Kullanılabilirliğin nitelikleri

Araştırmacılar	Nitelikler
Booth (1989)	Yararlılık, etkililik, öğrenilebilirlik, tutum
Dumas & Redish (1993)	Görevleri hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştirmek
Nielsen (1993)	Öğrenilebilirlik, verimlilik, akılda kalıcılık, hatalar, memnuniyet
Guillemette (1995)	Hedef kullanıcılar tarafından görevleri yerine getirmek için etkili bir şekilde kullanma
Kengeri vd. (1999)	Etkililik, beğenilirlik, öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik
Oulanov & Pajarillo (2002)	Etki, verimlilik, kontrol, yardımseverlik, uyum yeteneği

Bilişim teknolojilerinin geçmişe oranla daha yoğun kullanılmaya başlandığı eğitim-öğretim alanını ele aldığımızda öğretim teknolojilerinin

üzerinde çalıştıkları en temel konu öğrenenleri etkili, verimli ve memnun şekilde destekleyecek ve onların performansını arttıracak eğitim ürün ve programlarının tasarımı ve geliştirilmesidir (Çağiltay, 2011; Çağiltay, 2016). Bu bağlamda eğitim-öğretim için geliştirilecek ürün ve tasarımları etkileyen en önemli kavram kullanılabilirlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1. Kullanılabilirliğin Tanımı ve Boyutları

Kullanılabilirlik farkında olmasak da aslında insanın günlük hayatının bir parçası olarak hep var olmaktadır. İnsan, yapısı gereği kendisi için tasarlanan bir ürünü zorlanmadan kullanmayı ister. Bu teknolojik bir ürün olabileceği gibi günlük hayatını etkileyen herhangi bir şey de olabilir. Yeni alınan telefon, tablet, bilgisayar veya oyun konsolu gibi elektronik cihazların nasıl kullanıldığını anlayabilmek, mesajlaşma ve e-posta uygulamalarını kullanabilmek, mobil bankacılık işlemlerini yapabilmek, arabanın yol bilgisayarı özelliklerini kullanabilmek kullanılabilirlik kavramı ile yakından ilişkilidir. Ayrıca kullanılabilirlik sadece teknolojik ürün ve araçlarla ilgili bir kavram değildir. Yaşadığımız şehrin cadde, sokak ve parkları, üniversite kampüsünde yer alan bütün yollar, binalar, tesisler ve sınıflar, yaşadığımız binanın yapısı, evde kullandığımız eşyalar gibi günlük hayatı etkileyen her şey kullanılabilirlik kavramıyla doğrudan ilişkilidir.

Kullanılabilirlik, öncelikle insan-bilgisayar etkileşimi alanında ele alınan ve araştırılan temel bir kavramdır. Bu alanın yanında ürün ve sistem tasarımı, kullanıcı deneyimi ve ergonomi gibi bağlamlarla da ilişki içinde bulunan kullanılabilirlik kavramı Uluslararası Standartlar Kuruluşu (ISO, 2018) tarafından hazırlanan ISO 9241-11 numaralı standarda göre bir sistemin, ürünün veya hizmetin, belirli kullanıcılar tarafından, belirli bir kullanım bağlamında, etkililik, verimlilik ve memnuniyetle, belirli hedeflere ulaşmak için kullanılabilme derecesini ifade etmektedir. Bu tanım incelendiğinde, tasarlanan sistem, ürün veya hizmetin etkililik ve verimliliği, bunları belirli bir bağlamda kullanan ve belirli bir hedefe ulaşmak için bazı görevleri yerine getiren kullanıcılar ve onların memnuniyet seviyeleri kullanılabilirliğin çerçevesini oluşturmaktadır. Yani geliştirilen bu standart kullanılabilirliği; kullanıcı, sistem, bağlam ve görev bileşenlerini odak noktası yaparak ele almaktadır.

Shackel (1991) kullanılabilirliğin kullanım bağlamına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Jordan (2006), kullanılabilirliğin yalnızca izole bir ürün özelliği olmadığını, aynı zamanda ürünü kimin kullandığına, ulaşmayı amaçladığı hedefe ve ürünün hangi ortamda kullanıldığına da bağlı olduğunu açıkça ortaya koyduğunu vurgulayarak benzer bir yaklaşım göstermektedir. Bu

nedenle, ürünün kullanılabilirliği üç açıdan değerlendirilmelidir: kullanıcı, ürün ve kullanım bağlamı.

2.1.1. Etkililik

ISO 9241-11 numaralı standarda göre etkililik, kullanıcıların belirli bir bağlamda, belirli hedefleri doğru ve eksiksiz biçimde gerçekleştirmede derecesidir. Yani etkililik sonuç odaklı bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Burada kullanıcının verilen görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediğine, belirlenen hedefe ulaşip ulaşmadığına odaklanılmaktadır.

Etkililik, kullanılabilirliğin en temel boyutu olarak düşünülebilir. Tasarlanan herhangi bir sistem estetik, basit veya kolay görünse bile kullanıcı verilen görevleri gerçekleştiremiyor ve hedefe ulaşamıyorsa o sistemin kullanılabilir olduğu söylenemez. Etkililiğin temel unsurları görev tamamlama oranı, hata sayısı ve türü, doğruluk ve eksiksizlik olarak ifade edilebilir. Etkililik, bir hedef veya görevin ne ölçüde başarıldığı anlamına gelir. Etkililik, elde edilen sonuçlar ile amaçlanan hedefler arasındaki ilişkiyi ölçer. Yani, etkili olmak, belirli bir hedefe ulaşmak manasına gelmektedir.

2.1.2. Verimlilik

ISO 9241-11 standardına göre verimlilik, kullanıcıların belirli hedefleri gerçekleştirmek için harcadıkları kaynaklar ile elde edilen doğruluk ve tamlık düzeyi arasındaki ilişkidir. Burada kaynakları kullanıcının bilişsel ve fiziksel çabası ile harcadığı zaman ve sistem kaynakları olarak ele almak mümkündür. Yani verimlilik görevi tamamlama ve hedefe ulaşma sürecinin ne kadar ekonomik olduğu ile ilgilidir. Etkililik sonuca odaklanırken verimlilik süreç odaklı bir bakış açısına sahiptir. Buradan hareketle verimlilik, kullanıcının bir görevi başarı ile tamamlarken bu görevi ne kadar hızlı, az çaba ve az kaynak kullanarak gerçekleştirdiğini ifade eder. Verimlilik, bir amaca ulaşmak için gereken çaba miktarı anlamına gelir. Çaba ne kadar az olursa, verimlilik o kadar yüksek olur.

Verimlilik, kullanılabilirlik kavramı içerisinde zaman ve emek boyutunu ifade eder. Etkili ama verimsiz bir sistem kullanıcıyı zihinsel ve fiziksel olarak zorlar ve yorar. Verimli bir sistem ise kullanıcı deneyimini daha iyiye götürür, kullanıcı memnuniyetini ve sistemin kullanım durumunu artırır.

2.1.3. Memnuniyet

Kullanılabilirlik kavramının temel bileşenlerinden birisi olan memnuniyet, bir sistemi kullanan kullanıcıların sistemi kullanırken yaşadıkları düşünce, duygu, tutum ve algılarının genel değerlendirmesini ifade eder. ISO 9241-

11 standardına göre memnuniyet; kullanıcıların bir ürünü, sistemi veya hizmeti kullanmaları sonucunda hissettikleri rahatlık, kabul edilebilirlik ve olumlu tutum düzeyidir. Etkililik ve verimlilikten farklı olarak memnuniyet, sistemi kullanan kullanıcının bireysel ve öznel değerlendirmesine dayanır. Memnuniyet, kullanıcının bir ürünü kullanırken hissettiği rahatlık düzeyini ve ürünün, kullanıcının hedeflerine ulaşma arzusuyla ilişkili olarak ne kadar kabul edilebilir olduğunu ifade eder.

Özetle memnuniyet, kullanılabilirlik kavramı içerisinde insani ve duygusal bakış açısını temsil etmektedir. Bir sistemin ideale yakın, teorik ve teknik olarak kusursuz olduğu düşünülse bile, onu deneyimleyen kullanıcıda olumlu bir deneyim ve izlenim yaratmıyorsa kullanılabilirliği eksiksiz olmaz. Bu nedenle memnuniyet, kullanıcı merkezli tasarımın vazgeçilmez bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2. Kullanılabilirlik ve Dijital Öğrenme Ortamları

Günümüzde Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS/LMS), çevrimiçi ders platformları ve web-tabanlı eğitim araçlarını kapsayan dijital öğrenme ortamlarının kullanımı ilkokuldan üniversiteye örgün ve yaygın tüm öğretim kademelerinde ve yaşam boyu öğrenme boyutunda giderek daha yaygın hale gelmiştir. Öncelikle bu ortamların etkililiği, büyük ölçüde kullanılabilirlik niteliklerine bağlıdır. Kullanılabilirlik; kullanıcıların sistemle etkileşim kurarken hedeflerine etkili, verimli ve memnuniyetle ulaşabilme derecesi olarak tanımlanır. Bu nedenle, dijital öğrenme araçlarının öğrenme süreçlerine nitelikli katkı sağlayabilmesi için kullanılabilirlik kavramının titizlikle değerlendirilmesi gerekmektedir. Yazılımda kullanılabilirlik analizi, kullanıcılar için faydalı ürünler oluşturmada ve gerekli geri bildirimi almada kritik bir rol oynar. ÖYS'ler, uzaktan eğitimde en sık kullanılan yazılımlar arasındadır. Bu sistemlerin kullanılabilirliği hem öğrenci başarısı hem de sunulan hizmetin kalitesi için çok önemlidir (Koca & Özcan, 2025).

Dijital öğrenme platformları, çevrimiçi ders ortamları ve öğrenci bilgi sistemlerinde kullanılabilirlik; erişilebilirlik ve kapsayıcılık kavramları ile birlikte düşünüldüğünde teknik, pedagojik, psikolojik, ekonomik ve etik gibi kavramları içine alması gereken bir durum hâline gelmektedir. Bu üç kavramın bütüncül biçimde uygulanması, dijital öğrenme ortamlarının adil, etkili, verimli, tatmin edici ve bunlara ek olarak sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır.

2.3. Kullanılabilirlik, Erişilebilirlik ve Kapsayıcılık Arasındaki İlişki

Kullanılabilirlik, erişilebilirlik ve kapsayıcılık kavramları, herkesin kullanımı için tasarlanan bir sistem oluşturulurken ele alınan ve birbirini ile yakından ilişkili unsurlardır. Tanımlamaları, amaçları, ilkeleri, yaklaşımları ve yönergeleri önemli ölçüde birbirleri ile örtüşmekte ve iç içe geçmektedir. Herkes için bir sistem planlanırken, tasarlanırken ve geliştirilirken bunları birlikte ele almak büyük önem taşır.

Kullanılabilirlik, geliştirilen ürünleri etkili, verimli ve tatmin edici olacak şekilde tasarlamakla ilgilidir. Kullanılabilirlik, kullanıcı deneyimi tasarımını içerir. Kullanılabilirlik uygulamaları ve araştırmaları genellikle engelli bireylerin ihtiyaçlarını yeterince ele almamaktadır. Bu noktada erişilebilirlik kavramı odak noktası haline gelmektedir. Erişilebilirlik, engelli bireyler için eşit kullanıcı deneyimiyle ilgili yönleri ele alır. Örneğin web erişilebilirliği, engelli bireylerin web sitelerini ve araçlarını eşit şekilde algılayabilmeleri, anlayabilmeleri, gezinebilmeleri ve bunlarla etkileşim kurabilmeleri anlamına gelir. Ayrıca, engeller olmadan eşit şekilde katkıda bulunabilmeleri anlamına da gelmektedir.

Erişilebilirlik için birçok tanım bulunmaktadır. Çok yönlü doğası nedeniyle, erişilebilirlik çevre ve planlama, mimari, teknoloji vb. gibi birçok alanda tartışılmıştır (Iwarsson & Stahl, 2003). Erişilebilirlik, insanların bir ürünü kullanırken amaçlanan görevlere özgürce erişmelerini ve bunları gerçekleştirmelerini sağlar (Choi & Seo, 2024). Sistemin tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneğidir. Bu bakış açısı, öğrenme sisteminin veya öğrenme kaynaklarının tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak esnekliğine odaklanmaktadır (Cooper vd., 2007; IMS Global Learning Consortium, 2002). Ayrıca erişilebilirlik, özellikleri açısından da yorumlanabilir. Web Erişilebilirlik Girişimi (2008), erişilebilirlik için dört ilke önermektedir: algılanabilir, çalıştırılabilir, anlaşılabilir ve sağlam. Bu prensiplere göre, bilgi öğrenenler tarafından algılanabilir bir şekilde sunulmalıdır. Ayrıca, öğrenenler kullanıcı arayüzü öğelerinde gezinebilmeli ve bunları kullanabilmeli, bilginin kendisini ve kullanıcı arayüzünün nasıl kullanılacağını anlayabilmelidir. Son olarak, içeriği sunan teknolojiler geliştikçe içerik erişilebilir kalmalıdır. Kapsayıcılık ise çeşitlilikle ilgilidir ve herkesin mümkün olan en geniş ölçüde katılımını sağlamayı amaçlar. Ayrıca evrensel tasarım ve herkes için tasarım olarak da adlandırılır. Kapsayıcılık çok geniş bir yelpazedeki konuları ele alır. Bunlar; engelli bireyler için erişilebilirlik, donanım, yazılım ve internet bağlantısına erişim ve bunların kalitesi, bilgisayar okuryazarlığı ve becerileri, ekonomik durum, eğitim, coğrafi konum, kültür, yaş ve dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcılığın

temel fikri, bir tasarımın engellilik durumlarına bakılmaksızın tüm nüfus gruplarına hizmet etmesi gerektiğidir (Edyburn, 2005).

3. Kullanıcı Merkezli Tasarım ve Evrensel İlkeler

Kullanıcı merkezli tasarım, ilk olarak 1970'lerde ortaya atılmış olup günümüzde de önemini koruyan bir kavramdır. Norman (2013), kullanıcı merkezli tasarımın temel amacının, kullanıcıların hata yapmasını önlemek ve sistemin nasıl çalıştığını öğrenmek için harcadıkları bilişsel yükü azaltmak olduğunu vurgulamaktadır. Kullanıcı merkezli tasarım, tasarımcıların tasarım sürecinin her aşamasında hedef kullanıcılara ve onların ihtiyaçlarına odaklandığı yinelemeli bir tasarım süreci olarak tanımlanabilir. Bu bakış açısına göre tasarımcılar, kullanıcılar için son derece kullanılabilir, erişilebilir ve mümkün olduğunca çok kişinin yararlanabileceği kapsayıcı ürünler oluşturmak amacıyla anket, görüşme, beyin fırtınası gibi farklı yöntemleri ve çeşitli tasarım tekniklerinden yararlanarak kullanıcıları tasarım sürecine dahil ederler.

Dijital sistemlerin ve teknoloji temelli öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, kullanıcıların bu sistemlerle etkili biçimde etkileşim kurabilmesi planlama ve tasarım açısından odak hâline gelmiştir. Bu bağlamda kullanıcı merkezli tasarım yaklaşımları ve evrensel tasarım ilkeleri, kullanılabilir, erişilebilir ve kapsayıcı sistemlerin geliştirilmesinde önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Kullanıcı merkezli tasarım, tasarım sürecinin tüm aşamalarında kullanıcıların ihtiyaçlarını, özelliklerini ve kullanım bağlamlarını merkeze alırken; evrensel tasarım, farklı yetenek ve özelliklere sahip tüm bireylerin ürün ve hizmetlerden eşit biçimde yararlanmasını hedefler. Yani kullanıcı merkezli tasarım yaklaşımları ve evrensel tasarım ilkeleri, özellikle dijital öğrenme ortamlarının kullanılabilirliğini güçlendiren iki tamamlayıcı bakış açısidir. Kullanıcı merkezli tasarım, kullanıcıların ihtiyaç ve gereksinimlerine dayalı ürün, tasarım ve arayüzler geliştirmeyi hedeflerken, evrensel ilkeler bu yaklaşımı herkes için kullanılabilir, erişilebilir ve kapsayıcı hale getirir. Bu iki yaklaşım birlikte kullanıldığında, dijital öğrenme platformlarının pedagojik etkisi, verimliliği ve kullanıcı memnuniyeti artmakla birlikte aynı zamanda teknolojiye erişimde sayısal uçurum kapanarak toplumsal eşitlik de daha güçlü hale gelmektedir.

3.1. Kullanıcı Merkezli Tasarım Anlayışı: Temel İlkeler ve Süreç

Kullanıcı merkezli tasarım, kullanıcı odaklı bir felsefe ve yöntemler bütünü için kullanılan genel bir terimdir (Abrás, Maloney-Krichmar & Preece, 2004). Başka bir ifadeyle, sistemlerin tasarımında kullanıcıların hedefleri, görevleri ve deneyimlerini temele almayı savunan bir yaklaşımdır.

ISO 9241-210 standardına göre kullanıcı merkezli tasarım; kullanıcıların aktif katılımını, görev ve bağlam analizini, iteratif tasarım sürecini ve sürekli değerlendirmeyi içeren sistematik bir süreçtir (ISO, 2019).

Kullanıcı merkezli tasarımın temel ilkelerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Tasarımın kullanılacağı bağlamın incelenmesi,
- Hedef kullanıcıların tanımlanması,
- Kullanıcıların tasarım sürecine katılması,
- Tasarımın yinelemeli olarak test edilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması,
- Kullanılabilirlik testlerinin yapılması (ISO, 2019; Nielsen, 1994).

Genel olarak, kullanıcı merkezli tasarım yaklaşımının her yinelemesi dört farklı aşamayı içerir. İşbirlikli takımlar halinde çalışan tasarımcıların ilk olarak odaklandıkları nokta kullanıcıların bir sistemi kullanabilecekleri bağlamdır. Ardından, ihtiyaç analizleri yapılarak kullanıcıların gereksinimleri belirlenerek bunlar tanımlanır. Bunu, tasarım ekibinin çözümler geliştirdiği bir tasarım aşaması takip eder. Tasarım ekibi daha sonra bir değerlendirme aşamasına geçer. Burada, bir tasarımın ne kadar iyi performans gösterdiğini kontrol etmek için değerlendirme sonuçları kullanıcıların bağlamı ve gereksinimleriyle karşılaştırılır. Yani ürünün kullanıcıların özel bağlamına ne kadar yakın olduğu ve ilgili tüm ihtiyaçları ne oranda karşıladığı tespit edilir. Buradan itibaren, tasarım ekibi bu dört aşamanın daha fazla yinelemesini yapar ve değerlendirme sonuçları tatmin edici olana kadar tasarım süreci devam eder.

Kullanıcı merkezli tasarım ürün geliştirme süreçlerinde düşünülmesi gereken önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İçinde bulunduğumuz bu çağın insanların önüne getirdiği aşırı bilgi yüklenmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan bilgi boşluğu önemli zorluklar arasındadır. İnsanlar hala sıklıkla bilmeleri gerekenleri bulamama, kritik ortamlarda çalışırken verimli performans gösterememe, olup bitenleri hızlı bir şekilde anlayamama zorluğu gibi nedenlerle bulundukları durumdan sıklıkla olumsuz etkilenmektedirler. Bunun nedeninin teknoloji merkezli tasarımlar olduğu gösterilmekte ve kullanıcı merkezli tasarımın, bu soruna bir çözüm olacağı düşünülmektedir. Kullanıcı merkezli sistem, ürün ve arayüzler oluşturulurken temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Durumsal farkındalığı destekleme ihtiyacının, kullanıcı merkezli tasarımlar

oluşturmanın temel odak noktası olduğu gösterilmektedir (Endsley & Jones, 2025).

3.2. Evrensel Tasarım İlkeleri

Evrensel tasarım kavramı, ilk olarak Mace (1998) tarafından ortaya atılmış ve herkes tarafından, herhangi bir uyarlamaya gerek kalmadan kullanılabilen tasarımlar geliştirmeyi amaçlamıştır. Evrensel tasarım, engelli bireyleri hedef alan özel çözümlerden ziyade, tasarımın en başından itibaren tüm kullanıcı çeşitliliğini dikkate alan kapsayıcı bir yaklaşımdır. Connell ve arkadaşları (1997) evrensel tasarımın temel ilkelerini şu şekilde sıralamıştır: Eşit ve adil kullanım, kullanımda esneklik, basit ve sezgisel kullanım, algılanabilir bilgi, hata için tolerans, düşük fiziksel çaba, yaklaşım ve kullanım için uygun alan ve boyut.

Evrensel Tasarım İlkelerinin üç temel prensibi şunlardır:

- İçeriği farklı şekillerde sunmak için birden fazla temsil aracı sağlamak,
- Öğrencilerin bilgilerini nasıl gösterebileceklerini farklılaştırmak için birden fazla eylem ve ifade aracı sağlamak ve
- Öğrenmeye yönelik motivasyonu ve ilgiyi teşvik etmek için birden fazla katılım aracı sağlamak.

Bu prensipleri uygulayarak, eğitimciler engelleri azaltan ve tüm öğrencilere öğrenme ve başarılı olma konusunda eşit fırsatlar sunan esnek öğrenme deneyimleri tasarlayabilirler.

Öğrenme için evrensel tasarım, eğitim ortamlarında kullanılan çeşitli teknolojileri, öğrenme-öğretme yaklaşımlarını ve birtakım etkileşimleri kapsar. Tasarlanan ve geliştirilen bir sistemi kullanabilecek bütün kullanıcıları kapsayan bir ortam oluşturmakla ilgili bir kavramdır. Bu tasarım başarılı bir şekilde uygulansa bile, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlaması zor olabilir. Bu gibi durumlarda, çeşitli dijital teknolojiler işe koşularak bu zorluk aşılabılır ve öğrencilerin ihtiyaçları karşılanabilir (Rose vd., 2005).

4. Kullanılabilirlik Analizi ve Göz İzleme Teknolojisi

Eğitim alanında geliştirilen bir sistemin veya materyalin etkililiğinin kullanıcı odaklı biçimde değerlendirilmesinde kullanılabilirlik çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. Bu tür çalışmalar, sistemin ya da materyalin kullanıcılar tarafından ne ölçüde etkili, verimli ve memnuniyetle kullanılabildiğini ortaya koymaktadır. Alanda farklı yöntemler ve teknolojiler kullanılarak kullanılabilirlik değerlendirmesi daha somut, gerçekçi ve gözlenebilir biçimde gerçekleştirilebilmektedir. Bir diğer ifadeyle,

kullanılabilirliğin değerlendirilmesinde görev tabanlı ölçümler, görüşmeler, uzman değerlendirmeleri, sezgisel yaklaşım, sesli düşünme yöntemi, anketler, ölçekler, bilişsel ve fizyolojik ölçümlere dayalı yöntemler kullanılabilir (Yeniad, Mazman, Tüzün & Akbal, 2011). Burada seçimi belirleyen temel unsurlar araştırmanın yapılma gerekçesi, mevcut olanaklar ve çalışma grubu olarak belirtilebilir. Bu yöntemlerin üstün ve zayıf oldukları yönleri vardır.

Görev tabanlı ölçümler, kullanıcıların belirli görevleri ne kadar sürede tamamladıkları, yaptıkları hata sayısı ve başarı oranları gibi nicel verilere dayalı olarak sistemin işlevsellik düzeyini incelemeye olanak tanır. Örneğin, Herkioloğlu vd. (2018), tren yolcu bilet sistemi yazılımının kullanılabilirliğini değerlendirdikleri çalışmalarında katılımcılara çeşitli görevler vererek bu süreci test etmişlerdir. Kullanıcıların görev tamamlama süreleri, başarı durumları ve verimlilik performansları incelenerek sistemin kullanılabilirlik düzeyi belirlenmiştir. Bu yöntem, sistemin performansına ilişkin nesnel ve ölçülebilir sonuçlar sunarken, kullanıcıların görev sürecindeki duygusal deneyimleri veya algısal değerlendirmeleri hakkında sınırlı bilgi sağlar. Bu nedenle görev tabanlı ölçümlerin yanı sıra bireysel veya odak grup görüşmeleri ya da sesli düşünme tekniği gibi nitel yöntemlerle desteklenmesi önerilmektedir.

Nitekim, Akın ve Usluel (2020) tarafından yapılan bir çalışmada özel gereksinimli çocuklar için geliştirilen elektronik performans destek sisteminin kullanılabilirliği, görev tabanlı ölçümlere ek olarak görüşmeler, video ve ses kayıtları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, Tanışık (2024) da üniversite web sitesinin kullanılabilirliğini anket, gözlem ve sesli düşünme tekniklerini birlikte kullanarak incelemiştir. Bu tür karma yöntemlerin kullanılması, sistemin kullanılabilirliğini oluşturan etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarına ilişkin daha kapsamlı ve derinlemesine veriler elde edilmesini sağlar. Ancak, anket ve ölçekler gibi öznel yöntemler de katılımcı beyanına dayalı sınırlılıklar, sesli düşünme tekniğinde ise doğal kullanıcı davranışlarının değişmesi gibi durumlar değerlendirmelerin doğruluğunu etkileyebilmektedir. Bu tür sorunlara yönelik karma bir sistemle sürecin bilişsel veya fizyolojik ölçümleri de barındıran bir sistemle yürütülmesi önerilebilir. Bu noktada göz izleme, beyin görüntüleme, artırılmış ve sanal gerçeklik entegreli sistemlerden bahsedilebilir.

Göz izleme (eye-tracking) teknolojisi, insan davranışlarını, bilişsel süreçleri ve karar verme mekanizmalarını bireyin öznel beyanına bağlı kalmadan, anlık olarak derinlemesine incelemeye ve çok yönlü analizler yapmaya imkân tanıyan yenilikçi bir teknolojidir (Saygıner, 2025). Bu teknoloji sayesinde kullanıcı bir görevi yerine getirirken nereye, ne kadar süreyle, kaç kez ve

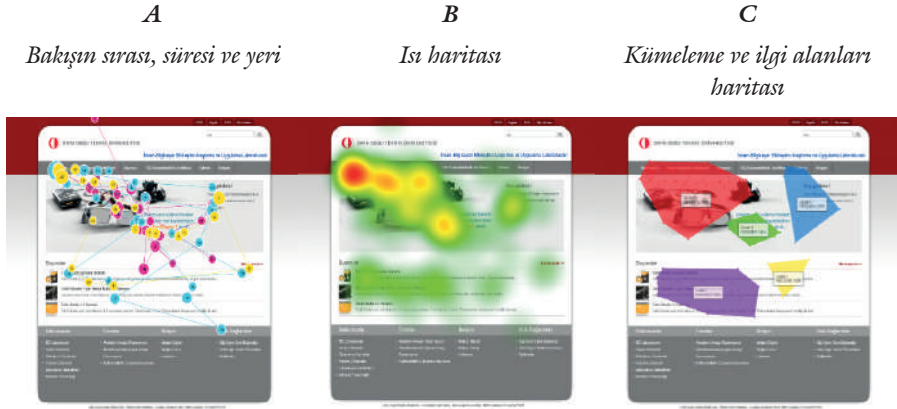
hangi görsel rotayı izleyerek baktığına ilişkin sayısal ve görsel veriler elde edilebilmektedir. Göz, saniyede ortalama 3–4 kez bir noktadan diğerine atlama (sakkad) hareketi yapmaktadır (Senduran, 2019). Örneğin, bir görsel incelenirken gözüün belirli bir noktada sabit kalması, o alana odaklanıldığını (fixation) göstermektedir.

Odaklanma sayısı ve süresi, bireyin ilgili bölgede dikkatini çeken bir unsur bulunduğuna ya da o alanın daha fazla bilişsel işlem gerektirdiğine işaret edebilir. Dolayısıyla, odaklanma sayısı ve süresi; ilgili noktanın dikkat çekici ya da anlaşılmasında güçlük yaşanan bir alan olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Odaklanma süresi, tek bir sabit bakışın süresi olarak incelenebileceği gibi, aynı noktaya yapılan birden fazla odaklanmanın toplam süresi biçiminde de değerlendirilebilir. Ancak bu tür değerlendirmelerin diğer göz izleme metrikleriyle birlikte ele alınması gerekmektedir.

Bir diğer metrik olan sıçrama (saccade), göz bebeğinin bir noktadan başka bir noktaya yaptığı hızlı hareketi ifade etmektedir. İlk bakılan nokta ile ikinci bakılan nokta arasındaki mesafeye bağlı olarak sıçrama genişliği hesaplanır (Tepgeç & Seferoğlu, 2019). Sıçrama genişliğinin uzun olması, dikkatin farklı bir alana yöneldiğini gösteren bir belirti olarak değerlendirilebilir. Örneğin, ekrandaki bir metni okuyan kullanıcının göz hareketlerinde kısa mesafeli sıçramalar görülmesi beklenir.

Odaklanma ve sıçrama verilerine birlikte bakıldığında ise izlenen yol yani kişinin bakış haritası belirlenebilmektedir (Baş & Tüzün, 2014). Bakış haritası, kullanıcıların gezinimlerinin (odaklanma ve sıçrama) bireysel veya grup olarak bir arada verilebildiği görsel verilerdir. Bu veriye bakılarak, ortak veya farklılıklara dair çıkarımlarda bulunulabilir.

Göz izleme araştırmalarında elde edilen görsel dikkat örüntüleri niceliksel değerler şeklinde analiz edilebildiği gibi ısı haritası, bakış haritası, kümeleme ve ilgi alanları gibi görsellere de dönüştürülebilmektedir. Şekil 1’de nereye bakıldığı, ne kadar süreyle ve nasıl bir yol izlenerek bakıldığı (A), en fazla yoğunluğun olduğu bölge (B) ve özel olarak belirlenen alanlardaki yoğunluğa (C) ilişkin görsel sunumlara yer verilmiştir.



Şekil 1. Göz izleme verilerinin görsel sunumu (URL 1: <https://hci.cc.metu.edu.tr/tr/goz-izleme>)

Göz izlemeye ilişkin verilerin elde edilmesinde sabit sistemler ve taşınabilir sistemler olmak üzere temelde iki yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımlara ilişkin bilgiler Tablo 2’de karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Göz izleme teknolojileri

Yaklaşım:	Teknoloji:	Açıklamalar:
Sabit sistemler	Başa sabitleme aparatlı göz izleme teknolojisi	- Verilerin doğruluk ve hassasiyetini artırmak için katılımcının baş hareketlerini kısıtlayıcı aparat kullanılır. - fMRI veya MEG gibi başı zaten sabit tutan diğer teknolojilerle birlikte kullanılabilir.
	Uzaktan göz izleme teknolojisi	- Uzaktan sistemler genellikle ekran tabanlı etkileşimler veya deneyler için kullanılmaktadır. - Genellikle uyaran alanının (örneğin sabit bir bilgisayar ekranı) altına yerleştirilmiş bir kamera ve kızılötesi kaynağından oluşmaktadır. - Katılımcı doğal ve rahatlık hissettirmekle birlikte belirli sınırlar içerisinde hareket edilmelidir.

Taşıyabilir sistemler	• Bu sistemler genellikle her iki gözü de izlediğinden, görülenleri kaydetmek için bir veya iki gözün önüne yerleştirilmiş bir kamera veya ayna kullanmaktadır. • Gerçek dünya deneylerine (otantik değerlendirmelere) olanak tanımaktadır. • EEG gibi diğer teknolojilerle birlikte kullanılabilir.
Gözlük tipi sistemler	
Sanal gerçeklik teknolojileriyle bütünleşik sistemler	• Sanal gerçeklik (VR) veya artırılmış gerçeklik (AR) cihazlarıyla bütünleşiktir. • Kullanıcılar, fare veya klavyenin bulunmadığı AR ve VR ortamlarında sezgisel bir kontrol yöntemi sağlayarak, göz hareketlerini kullanarak içerikle etkileşime girebilirler.
Web kamerasına bütünleşik sistemler	• Uzaktan ve mobil göz takibini bir araya getiren yenilikçi bir yöntemdir. • Düşük maliyetlidir. Herhangi bir ek donanıma ihtiyaç duyulmaz. • Taşıyabilir bilgisayarın web kamerası kullanılır. • Hassasiyet ve doğruluk diğerlerine kıyasla daha düşüktür.

Bu teknolojiler, ölçüm hassasiyeti ve değerlendirme olanakları açısından farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, ölçüm sırasında kullanıcının baş hareketlerini kısıtlayan sistemler, daha yüksek düzeyde hassasiyet sağlayabilir. Ancak bu tür sistemlerin yalnızca laboratuvar ortamında kullanılabilmesi ve kullanıcının doğal davranışlarını sınırlaması, kaygı ve stres düzeylerini artırabilmektedir. Benzer bir durum, web kamerasına bütünleşik sistemler için de geçerlidir. Bu sistemlerde, gözün bir noktadan diğerine yaptığı anlık hareketlerin kaydedilmesi, web kamerasının bu hareketleri yakalayabilecek hıza sahip olup olmamasına bağlıdır. Düşük çözünürlüklü veya yetersiz kare hızına sahip kamera sistemlerinde, göz hareketlerinin eş zamanlı olarak kaydedilmesi sırasında veri kayıpları yaşanabilmektedir. Dolayısıyla, tüm bu durumlar göz izleme teknolojilerinin uygulanabilirliği ve ekolojik geçerliliği açısından dikkatle değerlendirilmelidir.

Eğitim araştırmalarında bu teknolojilerin en yaygın kullanım alanlarından biri eğitsel içerikli yazılımların kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesidir (Avcı, 2010; Bayram & Yeni, 2011; Dilmen, 2019; Tonbuloğlu, 2010). Bunun yanı sıra öğrencilerin kavram yanlışlarının veya zorlandıkları konuları belirlenmesinde (Uygun vd., 2024), öğretmen eğitimi süreçlerinin geliştirilmesinde (Sokolova vd., 2022), dikkat artırıcı öğretim tekniklerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde (Montero Perez, 2015) ve bilişsel yük oluşturan unsurların tespitinde (Nasri vd., 2024; Saygıner vd., 2022) de kullanılmaktadır. Bu tür çalışmalar, genellikle üniversitelerde insan-bilgisayar

etkileşimi adıyla kurulan araştırma laboratuvarlarında yapılmaktadır. Bu laboratuvarlar, ilgili deneylerin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için özel olarak tasarlanmaktadır. Örneğin, bu laboratuvarlarda ses yalıtımı, ses ve video kayıt sistemleri, kontrol üniteleri, deney ve gözlem odaları, ikincil bir cihazla ölçüm için ek donanımlar (beyin görüntüleme sistemleri, deri iletkenliği, sensör tabanlı sistemler, artırılmış ve sanal gerçeklik sistemleri vb.), analiz yazılımları ile diğer teknik ekipmanlar bulunmaktadır. Bu kapsamda Türkiye’de akademik araştırmalar için kurulmuş olan bazı laboratuvarların bilgileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkiye’deki göz izleme laboratuvarlarına sahip üniversitelerden örnekler

Üniversite Bilgisi	Laboratuvarın Çevrimiçi Erişim Adresi	Laboratuvarda Bulunan Göz İzleme Teknolojileri
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İnsan-Bilgisayar Etkileşimi Araştırma ve Uygulama Laboratuvarı	https://hci.cc.metu.edu.tr/tr/goz-izleme	· Uzaktan göz izleme teknolojisi · Gözlük tipi sistemler
İstanbul Üniversitesi, İnsan Bilgisayar Etkileşimi Laboratuvarı	https://hclab.istanbul.edu.tr/tr	· Uzaktan göz izleme teknolojisi
Bartın Üniversitesi, İnsan-Bilgisayar Etkileşimi Laboratuvarı	https://dijitalyetkinlik.bartın.edu.tr/insanbilgisayar-etkilesimi-laboratuvari.html	· Uzaktan göz izleme teknolojisi · Gözlük tipi sistemler
Hacettepe Üniversitesi, Ontolab	https://ontolab.hacettepe.edu.tr	· Uzaktan göz izleme teknolojisi · Gözlük (mobil) tipi sistemler · Sanal gerçeklik sistemleri
Marmara Üniversitesi, İnsan Bilgisayar Etkileşimi Laboratuvarı	https://servetbayram.com/insan-bilgisayar-etkilesimi	· Uzaktan göz izleme teknolojisi
Gebze Teknik Üniversitesi, İnsan Bilgisayar Etkileşimi Laboratuvarı	https://www.gtu.edu.tr/kategori/1801/0/display.aspx	· Uzaktan göz izleme teknolojisi · Sanal gerçeklik sistemleri

5. Sonuç

Dijital öğrenme ortamlarının yaygınlaşması, eğitimde daha fazla teknoloji kullanımını kaçınılmaz hâle getirmiştir. Ancak bu ortamların öğrenme süreçlerine gerçek anlamda katkı sunabilmesi, yalnızca teknik altyapılarının güçlü olmasına değil; aynı zamanda kullanıcıların bu sistemlerle etkili,

verimli ve memnuniyetle etkileşim kurabilmesine bağlıdır. Bu bağlamda çalışmada ele alınan kullanılabilirlik, erişilebilirlik ve kapsayıcılık kavramları, dijital öğrenme ortamlarının niteliğini belirleyen temel bileşenler olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen literatür, kullanılabilirliğin erişilebilirlikten bağımsız ele alınamayacağını göstermektedir. Erişilebilirlik ilkeleri gözetimeyen bir sistem, belirli kullanıcı gruplarının dijital öğrenme süreçlerine katılımını sınırlandırmakta; bu durum da eğitimde fırsat eşitliğini zedelemektedir. Benzer şekilde yalnızca erişilebilir standartlara uygun ancak kullanıcı merkezli tasarım ilkeleriyle desteklenmeyen sistemler, kullanıcılar için karmaşık, verimsiz ve motivasyon düşürücü olabilmektedir. Bu nedenle kullanılabilirlik, erişilebilirlik ve kapsayıcılık arasında güçlü ve bütüncül bir ilişki bulunmaktadır.

Kullanıcı merkezli tasarım yaklaşımı, bu üç kavramı bir araya getiren temel bir çerçeve sunmaktadır. Kullanıcıların ihtiyaçlarının, kullanım bağlamlarının ve bireysel farklılıklarının tasarım sürecinin her aşamasında dikkate alınması; dijital öğrenme ortamlarının daha kapsayıcı ve sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır. İteratif tasarım süreçleri, kullanıcı testleri ve geri bildirimler, sistemlerin yalnızca teknik olarak değil, pedagojik açıdan da geliştirilmesine katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak, dijital öğrenme ortamlarının tasarımında kullanılabilirlik temelli, erişilebilir ve kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesi hem öğrenenlerin akademik başarısını hem de kullanıcı memnuniyetini artırmaktadır. Eğitim teknolojilerinin geleceği açısından, tasarım süreçlerinin insan odaklı, etik ve evrensel ilkelerle uyumlu biçimde yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışma, eğitimde dijital dönüşüm sürecine katkı sağlayacak kuramsal ve uygulamaya dönük bir bakış açısı sunmaktadır.

Kaynakça

- Abras, C., Maloney-Krichmar, D., & Preece, J. (2004). User-centered design. In Bainbridge, W. *Encyclopedia of human-computer interaction*. Sage Publications.
- Akın, T., & Usluel, Y. K. (2020). Özel gereksinimli çocuklar için tasarlanan elektronik performans destek sisteminin kâğıt prototip kullanılabilirliği. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1105-1123. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3199>
- Avcı, B. (2010). Eğitsel yazılımların kullanılabilirliğinin göz izleme ve sesli düşünme metotlarıyla incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, T., & Tüzün, H. (2014). Tüketicileri (kullanıcıları) ve ürün kullanımlarını analiz etmek için göz izleme yönteminin kullanılması. *Tüketici Yazıları*, (IV), 217-234.
- Bayram, S., & Yeni, S. (2011). Web tabanlı eğitsel çoklu ortamların göz izleme tekniği ile kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 221-234.
- Booth, P. (1989). *An introduction to human-computer interaction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Choi, G. W., & Seo, J.Y. (2024). Accessibility, usability, and universal design for learning: Discussion of three key LX/UX elements for inclusive learning design. *TechTrends*, 68, 936-945. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00987-6>
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M., & Vanderheiden, G. (1997). *The principles of universal design*. North Carolina State University.
- Cooper, A., Reimann, R., & Cronin, D. (2007). *About face 3: The essentials of interaction design*. Wiley Publishing.
- Çağltay, K. (2011). *İnsan bilgisayar etkileşimi ve kullanılabilirlik mühendisliği: Teoriden pratiğe*. ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Çağltay, K. (2016). *İnsan bilgisayar etkileşimi ve eğitim teknolojileri. Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler araştırmalar eğilimler*. Pegem.
- Dilmen, K., (2019). *Blok temelli programlama yapılan web sitelerinin göz izleme tekniği ile kullanılabilirlik analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dumas, J. S., & Redish, J. C. (1993). *A practical guide to usability testing*. Norwood. Ablex.
- Edyburn, D. L. (2005). Universal design for learning. *Special Education Technology Practice*, 7(5), 16-22.

- Endsley, M. R., & Jones, D.G. (2025). *Designing for situation awareness: An approach to user-centered design*. CRC Press.
- Guillemette, R. A. (1995). *The evaluation of usability in interactive information systems*. Ablex.
- Herkiloğlu, K., Özbayramoğlu, E., Binici, P. A., Gönülalan, Z., Öktensoy, Y. E., Arısoy, V., & Yolaçan, B. (2018). *Tren yolcu bilet sisteminde bir kullanılabilirlik testi uygulaması*. https://ceur-ws.org/Vol-2201/UYMS_YTM_2018_paper_39.pdf
- IMS Global Learning Consortium (2002). *IMS guidelines for developing accessible learning applications*. IMS Global Learning Consortium.
- International Organization for Standardization (ISO) (2018). *Ergonomics of human-system interaction — Part 11: Usability: Definitions and concepts* (ISO 9241-11:2018).
- International Organization for Standardization (ISO) (2019). *ISO 9241-210: Ergonomics of human-system interaction — Part 210: Human-centred design for interactive systems*. International Organization for Standardization.
- Iwarsson, S., & Stahl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design—Positioning and definition of concepts describing person-environment relationships. *Disability and Rehabilitation*, 25(2), 57-66. <https://doi.org/10.1080/0963828021000009997>
- Jeng, J. (2005). What is usability in the context of the digital library and how can it be measured? *Information technology and libraries*, 24(2), 3.
- Jordan, P. W. (1998). *An introduction to usability*. Crc Press.
- Jordan, P. W. (2006). *An introduction to usability*. Taylor & Francis.
- Kengeri, R., Seals, C. D., Harley, H. D., Reddy, H. P., & Fox, E. A. (1999). Usability study of digital libraries: Acme, ieee-cs, ncstrl, ndltd. *International Journal on Digital Libraries*, 2(2), 157-169.
- Koca, P. P. & Özcan, H. (2025). Usability in learning management systems: A mixed-method analysis. *International Journal of Pioneering Technology and Engineering*, 4(1), 17-25.
- Mace, R. (1998). Universal design in housing. *Assistive Technology*, 10(1), 21-28. <https://doi.org/10.1080/10400435.1998.10131957>
- Montero Perez, M., Peters, E., & Desmet, P. (2015). Enhancing vocabulary learning through captioned Video: An eye-tracking study. *The Modern Language Journal*, 99(2), 308-328. <https://doi.org/10.1111/modl.12215>
- Nasri, M., Kosa, M., Chukoskie, L., Moghaddam, M., & Hartevelde, C. (2024, October). *Exploring eye tracking to detect cognitive load in complex virtual reality training*. In 2024 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality Adjunct, Cornell University, ABD. <https://doi.org/10.1109/ISMAR-Adjunct64951.2024.00022>

- Nielsen, J. (1994). *Usability engineering*. Academic Press.
- Norman, D. A. (2013). *The design of everyday things*. Basic Books.
- Oulanov, A., & Pajarillo, E. J. (2002). CUNY+ Web: usability study of the Web-based GUI version of the bibliographic database of the City University of New York (CUNY). *The Electronic Library*, 20(6), 481-487.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press.
- Saygıner, Ş. (2025, Haziran). *Alternatif veri toplama yaklaşımlarının karşılaştırılması bir incelemesi*. VII. Uluslararası Akdeniz Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye. <https://www.aseseng.com/wp-content/uploads/2025/07/Hatay-uni-Kitap.pdf>
- Saygıner, Ş., Balaman, F., & Tiryaki, S. H. (2022). The current trend in educational neuroscience research: A descriptive and bibliometric study. *Journal of Computer and Education Research*, 10(19), 184-201. <https://doi.org/10.18009/jcer.1002588>
- Senduran, F. (2019). Göz takip sisteminin (eye tracker) spor biliminde kullanılması: Yeni araştırmacılar için kılavuz. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(4), 1-13. <https://doi.org/10.33689/spormetre.528980>
- Shackel, B. (1984). The concept of usability. In B. Shackel (Ed.), *Human-computer interaction* (pp. 45-60). Elsevier.
- Shackel, B. (1991). Usability—Context, framework, definition, design and evaluation. In B. Shackel & S. Richardson (Eds.), *Human factors for informatics usability* (pp. 21-37). Cambridge University Press.
- Sokolova, L., Lemešová, M., Hlaváč, P., & Harvanová, S. (2022). Through Teachers' Eyes: An Eye-Tracking Study of Classroom Interactions. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 73(4), 127-145. <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/load-article/?id=2127>
- Tanışık, S. (2024). Üniversite web sitelerinin kullanılabilirlik sorunları üzerine bir araştırma: Başkent Üniversitesi örneği. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 22-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bestdergi/issue/83266/1382025>
- Tepgeç, M., & Seferoğlu, S. S. (2019, Haziran). *Öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde göz izleme yönteminin kullanımıyla ilgili bir içerik analizi çalışması*. XIII. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ankara Üniversitesi, Türkiye.
- Tonbuloğlu, İ. (2010). *Göz izleme ve video kaydı yöntemleri ile ilköğretim yedinci sınıf matematik dersi öğretim yazılımlarının kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uygun, T., Guner, P., & Simsek, I. (2024). Examining students' geometrical misconceptions by eye tracking. *International Journal of Mathe-*

matical Education in Science and Technology, 55(1), 68-93. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2022.2101954>

World Wide Web Consortium (W3C). (2008). *Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.0. Web accessibility initiative*. <https://www.w3.org/TR/WCAG20/>

Yeniad, M., Mazman, S. G., Tüzün, H., & Akbal, S. (2011). Bir bölüm web sitesinin otantik görevler ve göz izleme yöntemi aracılığıyla kullanılabilirlik değerlendirmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 147-173. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492405>

Resilience amidst Challenges: An Exploration of Foreign Language Teaching Anxiety and Workload among Turkish EFL Instructors

Duygu Gülçiçeği¹

Türkay Bulut²

Abstract

Foreign language teaching anxiety has received considerable attention in the field of educational psychology recently. This study delves into the interplay between workload and foreign language teaching anxiety (FLTA) among Turkish EFL instructors in English preparatory schools at foundation universities. The data presented in this article were derived from the first author's master's thesis and has been reanalysed for the purposes of this study. During the measurement of FLTA and workload, this study examines Turkish EFL instructors' resilience in relation to their workload and explores the role of resilience in shaping their levels of FLTA. This study uses a mixed-methods research design, and two instruments are employed to process the data collection: Foreign Language Teaching Anxiety Scale (FLTAS-final version) and Teacher Resilience Interview Questions (TRIQ). FLTAS has 26 and the TRIQ consists of 8 questions. All participants were Turkish EFL instructors working at English preparatory schools at foundation universities and participated in the study on a voluntary basis. In addition, 10 out of the 51 participants take part in the interview. Finally, this study presents the findings to provide betterments for Turkish EFL instructors' working environments. Setting improved situations for Turkish EFL instructors, this study endeavours to uncover problematic issues and underline some coping strategies and bring them to the attention of academic administrators and supervisors.

1 Öğretim Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, duyugulcicegi@aydin.edu.tr, 0009-0006-9779-6931

2 Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, turkaybulut@aydin.edu.tr, 0000-0003-0711-6869

1. Introduction

In contemporary world, teaching English has been at the centre of education. Undeniably, during the practicum process, we should focus on various parameters beyond just students. As we place English as a foreign language (EFL) instructors at the heart of this issue, will their classrooms experience a turmoil, blossoming, or remain merely inconsequential? These EFL instructors generally experience gruelling workloads, which can lead to or exacerbate, foreign language teaching anxiety (FLTA). It may be affected by their weekly working hours, office hours, institutional obligations, material design, lesson preparations, adaptability to technological improvements, their ability to improve their target language, student-centred tasks and bureaucratic challenges or workplace harassment. High levels of teaching anxiety can become a significant factor affecting teachers while lecturing in class (Küçükdoğan & Yıldız, 2024). In addition, Başaran and Erdem (2009) state that factors such as anxiety, lack of preparation, low self-confidence, and the influence of the subconscious negatively affect effective speaking. This is a significant concern in the field of foreign language teaching as well. Since EFL teachers are required to use the target language during lessons, they are particularly vulnerable to the negative impacts of these factors.

Furthermore, Öztaş Tüm (2015) underlines an anonymous anxious non-native English-speaking preservice teacher's word in his study that the teacher does not know how to produce the target language (English) in front of the students. They have concerns about being criticized by the learners for their English proficiency. In addition, Horwitz (1996) emphasizes that foreign language instructors are anticipated to possess a strong command of the target language. It can turn into another type of trigger for FLTA from the perspective of EFL lecturers. Moreover, resilience emerges as the most intriguing aspect at this point. This curiosity revolves around the extent to which EFL instructors are demonstrating resilience despite all these challenges. This study aims to investigate the relationship between FLTA and Turkish EFL instructors' workloads and their levels of resilience as a response to their workloads. To address the objectives of this study, we formulated the following research questions to guide the investigation of Turkish EFL instructors' resilience, workload, and FLTA levels:

- Is there a relationship between workload and FLTA among Turkish EFL instructors in English preparatory schools at foundation universities?
- Is there a relationship between perceived workload and resilience among EFL teachers?

1.1. Foreign Language Teaching Anxiety

Learning a foreign language has a variety of challenges from the perspective of students. However, education cannot be considered a one-way system. In this system, we have teacher and student reciprocity. Just as students encounter obstacles while learning a foreign language, teachers also face similar challenges when teaching it. Horwitz (1996) clearly points out that foreign language teachers are supposed to have a high level of language proficiency; nevertheless, learning includes a perpetual process. This belief makes them refrain from providing their language comfortably even before their pupils since they believe that they cannot make mistakes.

Some studies with the similar topic (Dişli, 2020; Eren, 2020; İskender & Savaşçı, 2023; İpek, 2006; Öztaş Tüm, 2015) have been conducted on pre-service and/or in-service teachers. These studies concluded that foreign language teachers have similar matters: worrying about their skills, class management, student-based attitudes, making mistakes and using their native languages. However, there is currently a limited number of studies in the literature that investigate the relationship between foreign language teaching anxiety (FLTA) and workload. This study aims to address this gap by examining and measuring the relationship between workload and FLTA, and the potential relationship between resilience and perceived workload process on foreign language teaching among Turkish EFL instructors.

One of the few studies in this field is conducted by İskender and Savaşçı (2023). In their study, they carried out a mixed-method study with 94 in-service Turkish EFL teachers examined FLTA in relation to gender, experience, school type, and grade level. Data were collected via the Foreign Language Teaching Anxiety Scale (FLTAS) and a semi-structured interview. Their findings yielded that while overall anxiety levels were low, factors such as students' low engagement, weekly teaching load, and curriculum mismatch triggered anxiety. Significant differences were found based on gender, school type, and grade level, but not years of experience. Moreover, Liu and Wu (2021) conducted a research study with 151 Chinese university English teachers and examined teaching anxiety and foreign language anxiety (FLA) in relation to individual characteristics. The findings revealed that teaching anxiety stemmed from concerns about classroom instruction, research duties, promotion pressure, and lack of confidence, while FLA was mainly caused by fear of speaking English, negative evaluation, and low perceived language competence. Gender, age, educational background, English proficiency, and overseas experience significantly affected anxiety levels. Another study was carried out by Gannoun and Deris (2022) which

highlighted that FLTA is a complex and understudied phenomenon that can negatively affect teachers' professional identity, instructional behaviour, and students' language learning outcomes. It was emphasized that while foreign language anxiety among learners has been widely explored, research on FLTA remains limited, especially regarding EFL teachers. The review called for more empirical studies to better understand FLTA and its impact on various educational settings. In addition to that, İpek's qualitative study (2016), undertaken with 32 non-native EFL teachers revealed that foreign language teaching anxiety arises from five main sources: making mistakes, fear of failure, teaching specific language skills, using the native language in class, and addressing students with varying proficiency levels. While some of these causes are common to general teaching anxiety, others are specific to foreign language instruction. The findings suggest that FLTA is a distinct phenomenon that requires targeted support through teacher education and professional development.

1.2. Workload and Resilience

Nowadays, workload is a major factor shaping the professional lives of Turkish EFL instructors; however, the relationship between workload and teaching has not been studied enough yet. Beyond just teaching in the classroom, they must handle many different burdensome tasks while teaching between 15 and 25 hours per week. Some instructors take on additional responsibilities such as material design, exam preparation, or administrative duties. Meanwhile, most of them also pursue academic goals, such as writing research papers, completing doctoral studies, or earning useful educational certifications. Attending department meetings and being mindful of students' psychological well-being are also considered as a part of their role. Hence, the instructors' workload cannot be referred to as only their weekly lesson hours. This study aims to explore whether the factors listed above influence foreign language teaching anxiety and, if they do, to what extent. According to Şahan Özer's study (2019), the average annual professional workload of a teacher amounts to 690 hours. Of this total, only 5% is spent on non-teaching duties. Among these tasks, organizing meetings with parents stood out as the most time-consuming activity that contributes positively to teaching quality. In contrast, supervising duties at school were found to have a similarly high workload but a negative impact on instructional effectiveness. Furthermore, in his master's thesis, Karanfil (2019) found that public school English teachers experienced higher levels of emotional exhaustion compared to their colleagues working in private schools. Public school teachers identified student misbehaviours, working in

compulsory service regions, and dealing with unmotivated students as key challenges. Furthermore, Banal and Ortega-Dela Cruz (2022) found that private school teachers' performance was negatively affected by their heavy workloads. Also, Morgan and Craith (2015) found that primary school teachers felt distressed due to excessive tasks unrelated to student progress.

Additionally, Luthar et al. (2000, p. 543) describe resilience as “a 12 dynamic process encompassing positive adaptation within the context of significant diversity.” According to Swarnalatha and Vasantham (2014), one of key factors influencing job satisfaction is workload and stress levels (as cited in Camadan et al., 2022). When we dig into the meaning of resilience, according to Masten et al. (1990), resilience is the ability, process, or result of effectively adjusting to challenging or threatening situations. As Daniilidou and Platsidou (2018) claim, resilience is first introduced by Holling (1973) to describe the ecosystem's ability to recover and restore itself following a natural disaster. As stated in D'angerio's PhD dissertation (2022), Block and Block (1980) define resilience as the capacity to flexibly modulate one's degree of ego control, either increasing or decreasing, depending on situational demands in the external environment. By taking these meanings into consideration, we can see that resilience has a key role in education. Namely, Banal and Ortega-Dela Cruz (2022) posit that teacher resilience is a critical determinant in the effective execution of professional responsibilities, shaping educators' capacity to fulfil their roles. This resilience, however, is contingent upon variables such as teaching workloads and student management demands. Their investigation focused on private school educators, analysing how pandemic-induced workload challenges influenced resilience during COVID-19. The results indicated that participants perceived their professional obligations as excessively burdensome, with adverse implications for both instructional performance and personal well-being. Moreover, Liu et al. (2020) state that there is limited research on how instructional and distributed leadership styles impact teachers' job satisfaction and self-efficacy.

Respondents emphasized that in addition to teaching in classroom, they had extra duties such as designing bulletin boards, participating in regulatory meetings, completing administrative paperwork, and supervising student-led initiatives, compounding their occupational strain. The bureaucratic system that makes them feel stuck is another perspective for resilience in the education system. Garofalo and Graziano (2023) cite that teachers who feel muted by bureaucratic obstacles may find inspiration in their colleagues who, with diplomacy, use their voice and resilience to address students' needs and close the gap between bureaucratic levels. This highlights the importance

of resilience in navigating the challenges educators face in their professional environments.

2. Method

2.1. Research Design

As Creswell and Plano Clark (2011) underline the mixed methods as a methodology is a combination of quantitative and qualitative research. Additionally, it provides deep understanding and verifying for the collected data. This study is designed with a mixed-methods analysis to comment on the possible correlation between FLTA and Turkish EFL instructors' workloads. This study employed an explanatory sequential mixed methods design. In the first phase, quantitative data were collected through a questionnaire measuring foreign language teaching anxiety (FLTA) using the scale developed by İpek (2006). In the second phase, qualitative data were collected through a semi-structured interview to explore the potential relationship between EFL instructors' resilience and workload-related demands.

Thereby, this study applies the way of Quan Qual sequence.

2.2. Population and Sample

This study involved 51 Turkish EFL instructors working at English preparatory schools in various foundation universities, all of whom participated on a voluntary basis. For the qualitative phase, all 51 participants who completed the questionnaire first were invited to take part in the follow-up interviews. From those who expressed willingness, 10 instructors were selected using purposeful criterion sampling. The selection criteria included teaching at least 20 hours per week and/or administrative responsibilities. These criteria were applied to ensure that participants had substantial workload experience relevant to the focus of the study on workload-related anxiety and resilience. Prior to participation in both the questionnaire and the interview, all participants were provided with ethical assurances.

2.3. Data Collection Tools

The questionnaire, Foreign Language Teaching Anxiety (final version-Turkish) was written and developed by İpek (2006). The questionnaire consists of 26 questions, designed as a 5-point Likert scale with the options of "Always", "Usually", "Sometimes", "Rarely", and "Never". The Foreign Language Teaching Anxiety Scale (FLTAS; İpek, 2006) has been previously validated in the Turkish context. Its high reliability and validity statistics

demonstrated by İpek in her doctorate thesis (2006), the Cronbach's Alpha coefficient was .91 in her study, indicating an acceptable level of internal consistency. There are five factors in this questionnaire: (1) Teaching a Particular Language Skill, (2) Worry about Target Language Performance, (3) Making Mistakes, (4) Being Compared to Fellow Teachers and (5) Using the Native Language. Table 1 presents the reliability coefficients of the FLTA scale. Table 1 is drawn by İskender and Savaşçı (2023) based on the data taken from the doctorate thesis of İpek (2006).

Table 1. Reliability coefficients of FLTAS

Factors	Cronbach's Alpha	n of Items
Anxiety in teaching a particular language skill	.87	7
Worry about target language performance	.81	8
Making mistakes	.72	6
Being compared to fellow teachers	.84	2
Using the native language	.34	3
Overall	.91	26

In the present study, the scale demonstrated acceptable internal consistency. Preliminary analyses were conducted to confirm the suitability of the data for correlational analyses. These analyses were performed to ensure the appropriate use of the instrument. In the present study, preliminary analyses were conducted to ensure the appropriate functioning of the scale within the current participant group. The distributional characteristics of the FLTAS scores indicated an approximately normal distribution ($M = 47.43$, $SD = 11.63$). Internal consistency was assessed using McDonald's omega, and the reliability coefficients for the subscales ranged from .75 to .83, with the exception of the subscale related to the use of the native language ($\omega = .51$). Following the reliability assessment, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to verify the applicability of the established factor structure to the present sample. To preserve the structural integrity and originality of the instrument, the questionnaire was administered in its original version (Turkish).

The interview conducted for this study has 8 questions. The interview questions were developed by the researcher based on a review of the literature on teacher resilience and workload. The questions were designed to explore participants' perceptions and experiences rather than to function as a standardized measurement instrument; however, each interview question

has got “is deemed appropriate” by an expert psychologist in the department of psychology. Therefore, the interview protocol was conceptually grounded in previous studies and aligned with the qualitative nature of the research. While workload-related questions focused on external demands and role-related pressures, resilience-oriented questions explored teachers’ internal coping resources, adaptability, and perceived social support mechanisms. To prevent an increase in anxiety levels, the interviews were carried out in Turkish (see Appendix-1).

Table 2. Semi-Structured Interview Questions and Thematic Focus Areas (English Version)

Interview Questions	Focus Areas
1. Do you experience any kind of anxiety or nervousness while teaching English in a classroom atmosphere? (Öztürk, 2016)	General teaching anxiety level
1.1. If yes, why?	Sources of anxiety
1.2. If not, how?	Coping strategies
2. Can you easily find colleagues at your workplace who provide professional support?	Workplace social support
3. How do you feel when the tasks assigned to you at work are not directly related to student development?	Perceived task relevance
4. Do you think you can cope with negative emotions related to your profession?	Perceived coping capacity
4a. If yes, how?	Adaptive coping mechanisms
4b. If not, why?	Vulnerability factors
5. Do you think your workload has turned you into a more asocial person?	Social withdrawal related to workload
6. Do you think your workload is an obstacle to achieving your professional goals?	Perceived career barriers
7. Do you perceive workload-related intensity as a natural part of the profession?	Normalization of occupational stress
8. Does your workload affect your classroom energy and motivation to teach?	Classroom engagement

2.4. Data Collection Process

The processing of data collection commenced with the approval letter from the instrument designer. After receiving approval from the ethical committee at Istanbul Aydin University, we uploaded the questionnaire’s items to Google Forms. We then shared the link with the participants. For interview, Zoom links were sent to the selected participants, and each

session lasted between 15 and 30 minutes on average. Both instruments were conducted in Turkish.

2.5. Data Analysis

For data analysis, this study examined the results within an appropriate framework, employing both descriptive and inferential statistics. Specifically, confirmatory factor analysis was conducted for the questionnaire. The workload was examined using the Pearson Correlation Coefficient. Additionally, the Omega coefficient was used for this study over Cronbach's alpha for reliability measurement, as it is considered more robust against unidimensionality, providing more reliable results (Peters, 2014). Moreover, qualitative data was analysed through coding and thematic analysis within a descriptive framework.

2.6. Ethical Disclosure

2.6.1. Ethics Committee Approval

This research was conducted with the permission obtained by the Istanbul Aydın University Institute of Graduate Studies in Educational Sciences' decision dated 01/07/2024 and numbered E-88083623-020-122864.

2.6.2. Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

2.6.3. Author Contribution

1. Author: Responsible for writing the introduction and methodology sections, designing the study, collecting and analysing the data, and obtaining research permissions.

2. Author: Provided academic supervision for the study and contributed expert guidance and academic support during the research and writing processes.

3. Results

The results for FLTA were obtained from the Foreign Language Teaching Anxiety Scale Turkish (final version, İpek, 2006). This investigation aimed to explore the potential correlation between foreign language teaching anxiety and the workload of Turkish EFL instructors in English preparatory schools at foundation universities.

3.1. Relationship between the Level of FLTA and Workload

We used the Pearson correlation coefficient to look at the link between the amount of work that Turkish EFL instructors must do at English preparatory schools and their overall level of anxiety about teaching a foreign language. The results are illustrated in Table 3. We chose this analysis to quantify the linear Turkish EFL association between two continuous variables: the self-reported workload metrics and the aggregated anxiety scores. The workload was operationalized through a composite measure of weekly teaching hours of Turkish EFL instructors, while their foreign language teaching anxiety was assessed using a validated 26-item Likert-scale questionnaire. The study targeted EFL instructors across different foundation universities in Turkey. The results are presented in Table 3.

Table 3. Relationship between Workload and FLTA

Workload		FLTA	
Workload	Pearson r	1	0,051
	p	—	0,725
	N	51	51
FLTA	Pearson r	0,051	1
	p	0,724	—
	N	51	51

Table 3 indicates no statistically significant relationship between workload and foreign language teaching anxiety ($r = 0.051, p > 0.05$). These results yield that variations in teachers’ working hours do not meaningfully correlate with their reported levels of foreign language teaching anxiety in this context.

3.2. Relationship between Perceived Workload and Resilience

The interview data were analysed thematically. In addition, the resulting theme, codes and frequency are presented in Table 4.

Table 4. Interview Results: Theme, Codes and Frequency

Theme	Codes	f
Perceived Workload and Teacher Resilience	Coping Strategies	8
	Workload’s Effect on Teaching Quality	7
	Frustration with Non-Instructional Tasks	6
	Workload’s Social Impact	4
	Teaching Anxiety Level	2

Five codes were identified under the theme of perceived workload and teacher resilience, reflecting how instructors describe their experiences of workload and show resilience.

Code-1: Coping Strategies

One stated:

“Sometimes, I cannot have energy to speak up English. Well, what I do is just breathe.” (GS)

Participants emphasized passion for teaching and peer support as anxiety buffers. One noted:

“Loving my job helps me manage stress.” (ÜA)

Another participant simply affirmed:

“Yes, sharing feelings with colleagues or getting compliment from my managers works well.” (SÖ).

Code-2: Workload’s Effect on Teaching Quality

Excessive administrative tasks diminished teaching motivation:

“Paperwork and extra duties harm my teaching effectiveness.” (SU)

Another tied workload to disillusionment:

“My commitment to teaching can become a double-edged sword, particularly when students don’t visibly engage or acknowledge the effort. While their learning is ultimately what matters, the absence of feedback—coupled with an overwhelming workload—sometimes makes me doubt whether the energy I invest is truly meaningful. If I can’t see that my work is resonating, even when I know progress is happening, the grind starts to feel less worth-while.” (AK)

Code-3: Frustration with Non-Instructional Tasks

Some non-instructional tasks assigned to teachers may stem from leadership practices shaped by administrative priorities.

Lecturers believed that non-teaching tasks are demoralizing. They stated that

“These duties feel meaningless—our purpose is student-focused work.” (ÜA)

Another added:

“This work often leaves me feeling meaningless and drained because education should fundamentally prioritize students and teachers. I struggle to justify any task that doesn’t tangibly serve their growth or well-being. To me, schools should

eliminate any responsibilities that don't directly support students or empower educators—these extraneous demands feel illogical, only contributing to my stress and sense of disillusionment. When I'm forced to engage in work that lacks this focus, it fuels my anxiety and reinforces the emptiness I feel in those moments.” (SU)

Code-4: Workload's Social Impact

Heavy workloads reduced social engagement. A lecturer explained:

“Grading periods leave no time for hobbies or socializing.” (ŞK)

Another linked student interactions to social withdrawal:

“In a way, yes—partly because I engage with so many people, particularly students, and am deeply invested in their well-being. Outside of work, though, I withdraw and stay quiet in social settings, and I know this isn't healthy for me. Over time, I've observed a change in myself: I used to be far more outgoing. I'm certain this shift has undoubtedly influenced how I navigate relationships now.” (SÖ)

Code-5: Teaching Anxiety

Another highlighted teaching-related anxiety:

“My today anxiety is intense—often at an all-time high. While I don't feel it's necessary to discuss being in therapy, I will say that teaching amplifies my stress, largely because of my ongoing battle with time management. Though I've made progress, it still falls short of my expectations, fuelling my unease. Choosing teaching materials is another hurdle—even when reusing content from previous years, I feel pressured to refresh it. If I don't update the materials, doubts creep in: Are they engaging enough? Will the students grasp the concepts? Can I fit everything into the allotted time? Beyond work, my personal life is marked by restless nights; recently, I survived a full day on just two hours of sleep. I fixate on whether I'll execute lessons as envisioned, but despite my fears, things typically resolve themselves in the end—even when plans go sideways.” (AK)

4. Discussion, Conclusion, and Recommendations

This research aimed to assess the relationship between workload and FLTA among Turkish EFL instructors in English preparatory schools at foundation universities. In addition, the study explored whether there is an association between resilience and perceived workload.

Previous research has highlighted the demanding nature of teachers' workloads and their association with increased stress in educational contexts (Banal & Ortega-Dela Cruz, 2022; Morgan & Craith, 2015). Banal and

Ortega-Dela Cruz (2022) highlighted that private school educators' performance was suffering from their demanding workloads, which were described as exceptionally burdensome. Similarly, Morgan and Craith (2015) examined primary school teachers, and demonstrated that they faced considerable stress from administrative tasks unrelated to direct student growth. In the present study, no statistically significant relationship was identified between Turkish EFL instructors' workload and FLTA based on the quantitative findings. However, the qualitative interview data revealed that EFL instructors frequently associated their experiences of anxiety with workload-related demands, particularly non-instructional responsibilities.

Regarding the interview, two Turkish EFL instructors indicated that they had high levels of daily anxiety. They also highlighted that they could control their anxiety level with treatments. According to Horwitz (1996) notes, foreign language teachers are often expected to demonstrate a high level of proficiency in the target language, and it is one of the main triggers for them to have foreign language teaching anxiety. However, this section is about in-class anxiety management, and all participants stated that they had no problem with handling their in-class anxiety levels. They highlighted that it was due to their self-esteem, since they believed that their educational backgrounds were solid, and they graduated from well-known national universities. These accounts suggest that resilience is closely associated with how instructors interpret and regulate anxiety in response to workload pressures. In this respect, resilience appeared to function as a coping resource rather than as a factor eliminating anxiety altogether.

Furthermore, participants reported that tasks unrelated to students' academic development were perceived as particularly burdensome. These responsibilities were often discussed in relation to feelings of emotional exhaustion; however, instructors also described drawing on their professional experience and self-confidence to maintain control over their in-class anxiety.

Although participants reported experiencing various negative emotions, eight instructors indicated that they had developed coping strategies to manage these feelings. Consistent with previous research emphasizing the role of personal boundary-setting in resilience (Cheung et al., 2024), participants described maintaining clear distinctions between their professional responsibilities and personal lives as an important way of regulating emotional strain. At this point, the Turkish EFL instructors stated that sharing their feelings, caring about their jobs, and drawing some boundaries between professional life and personal life kept them motivated and supported to overcome the negative feelings.

Furthermore, most participants perceived these negative feelings as temporary rather than permanent. While they reported maintaining social connections, several instructors described experiencing limited energy and emotional fatigue, which affected their willingness to socialize. Four participants stated that they felt less patient in their social interactions, attributing this experience to being cognitively and emotionally absorbed in their teaching responsibilities. These accounts suggest that resilience was associated with how instructors managed emotional spillover from workload and teaching-related anxiety into their personal lives.

Participants also described increased sensitivity to environmental noise, which they associated with heightened cognitive load and ongoing work-related concerns. In addition, instructors frequently linked their workload to perceptions of teaching quality, noting that administrative tasks and paperwork were mentally demanding and emotionally draining. Several participants reported feeling demotivated when thinking about non-instructional duties, which they associated with increased anxiety rather than with instructional challenges themselves.

Another recurring issue underlined by participants was a perceived lack of recognition. They described feeling undervalued, particularly in relation to limited student feedback and a sense of professional invisibility. These perceptions were often discussed alongside feelings of emotional strain; however, participants also emphasized drawing on their professional commitment and self-confidence to continue managing their responsibilities. This finding highlights how resilience was associated with instructors' efforts to sustain motivation despite workload-related challenges and teaching anxiety.

The FLTAS results indicate that no significant correlation exists between instructors' workloads and their FLTA levels. Interestingly, instructors frequently described exhibiting the relationship between resilience and their workloads, despite experiencing anxiety related to their teaching responsibilities. Many instructors reported concerns about managing lesson plans and performance in the target language, which were associated with their experiences of FLTA. Resilience was commonly reflected in instructors' adaptability to system changes and their reported confidence regarding making mistakes during lessons. Although some participants reported stress related to non-instructional tasks, most instructors described being able to cope with these challenges while maintaining their motivation. Despite high workloads, instructors often reported feeling supported by their peers and supervisors. In conclusion, resilience was closely associated with how

instructors managed their experiences of FLTA in the context of workload demands. While workloads were perceived as challenging, instructors frequently emphasized their ability to adapt and seek support as part of their professional experience. These findings are consistent with Li L and Lv L (2022), who reported positive associations between EFL teachers' emotion regulation, resilience, and professional success.

One notable limitation of this study stems from its relatively small sample size, consisting of 51 participants. This constraint limited the researchers' ability to establish a robust alignment between the proposed theoretical model and the empirical data collected. Since foreign language teaching anxiety is a complex construct, including negative feelings such as anxiety, it may affect a teacher's professional practices, identity, and students' capacity to learn a foreign language (Gannoun & Deris, 2023). Therefore, there might be a variety of reasons for not finding any correlations between FLTA and workload, or the observed differences may be related to limited statistical power, which commonly occurs in studies with smaller samples. This is because a reduced number of participants might make it more difficult to identify meaningful patterns or relationships within the dataset. Consequently, the current findings should be interpreted with caution, as the restricted sample size may have introduced variability or limited the detection of subtle effects that a larger, more representative sample could help clarify.

Based on the quantitative findings indicating no significant correlation between workload and FLTA, future research may benefit from including a larger and more diverse participant cohort. Expanding the sample size could provide greater statistical power and allow for a more detailed examination of indirect or mediating factors, such as resilience that may shape the relationship between workload and teaching anxiety. For instance, this study was conducted in foundation universities. Future research may include both state and foundation universities to enlarge the sample (Tekin & Demirkasimoğlu, 2023). Such an approach would help clarify whether the absence of a direct relationship is context-specific or influenced by sample-related limitations, thereby strengthening the interpretability of the findings.

References

- Banal, C. L., & Ortega-Dela Cruz, R. A. (2022). Teachers' resilience in facing workload adversities in times of pandemic: The case of the private school teachers in a developing country, *Indonesian Journal of Social Sciences*, 14 (1). 36-51. doi.org/10.20473/ijss.v14i1.35946
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Camadan, F., Şen, M. K., Udül, N., ... Civelek, H. (2022). Investigation of Factors Predicting Job Satisfaction of School Counselors in Turkey. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 12(1), 25-41. https://doi.org/10.17984/adyuebd.989807
- Cheung, R., Stomski, M., Ballard, A., Yang, C., & Hacifazlıoğlu, O. (2024). Cultivating resilience during the COVID-19 pandemic: Voices from principals in the US. *Research in Educational Administration & Leadership*, 9(4), 513-548. https://doi.org/10.30828/real.1365814
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Daniilidou, A., Platsidou M., & Daniilidou, A. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15-39.
- Dişli, A. (2020). *A mixed approach towards EFL teachers' teaching anxiety*. [Master's thesis, Çağ University].
- Eren, G. (2020). *Foreign language teaching anxiety and self-efficacy perceptions of native and nonnative EFL instructors at tertiary level institutions*. [Master's thesis, Bilkent University Library].
- Gannoun, H., & Deris, F. D. (2022). Teaching anxiety in foreign language classroom: A review of literature. *Arab World English Journal*, 14(1): 379- 393. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol14no1.24
- Garofalo, M. A., & Graziano, M. J. (2023). Resignation and resilience: Bridging effective teaching to the impacts of complex and layered school culture. *Research in Educational Administration & Leadership*, 8(1), 88-140. doi.org/10.30828/real.1072648
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating non-native teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- İpek, H. (2006). *Foreign language teaching anxiety* [Doctoral dissertation, Anadolu University].

- İpek, H. (2016). A qualitative study on foreign language teaching anxiety. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 92-105. 10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s5m
- İskender, Y. C., & Savaşçı, M. (2023). Foreign language teaching anxiety of Turkish EFL teachers. *Kastamonu Education Journal*, 31(3), 464-483. doi: 10.24106/KEFDERGİ-2023-0019
- Karanfil, F. (2019). *Burnout levels and reasons in English teachers working in state and private school in Turkey: A comparative study*. [Master's thesis, Bursa Uludağ University].
- Küçükdoğan, M. E., & Yıldız, M. A. (2024). Investigation of examination anxiety of senior high school students. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 14(2), 151-175. doi.org/10.17984/adyuebd.1472523
- Li, L., & Lv, L. (2022). The impact of Chinese EFL teachers' emotion regulation and resilience on their success. *Frontiers in Psychology*, 13. doi.org/10.3389/fpsyg.2022.898114
- Liu, M., & Wu, B. (2021). Teaching anxiety and foreign language anxiety among Chinese college English teachers. *SAGE Open*, 11(2). doi.org/10.1177/21582440211016556
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430453. doi.org/10.1177/1741143220910438
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425444. doi.org/10.1017/S0954579400005812
- Morgan, M., & Craith, D. N. (2015). Workload, stress, and resilience of primary teachers: Report of a survey of INTO members. *Irish Teachers' Journal*, 3(1), 9-20. ISSN: 2009-6860 (Print) 2009-6879.
- Öztaş Tüml, D. (2012). Feelings of language anxiety amongst non-native student teachers. *Procedia – Social and Behavioral*, 47, pp. 2055-2059. doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.948
- Peters, G. J. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more

comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist*, 16(2), 56-69.

Şahan Özer, S. (2019). *The influence of teachers' non-teaching workload on their perceived instructional performance*. [Master's thesis, Aksaray University].

Tekin, S., & Demirkasımoğlu, N. (2023). An analysis of the relationship between teachers' workload and work-life balance. *International Journal of Turkish Educational Studies*, 11(21), 893–937. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1209332>

Appendices

APPENDIX-1

Turkish Version of EFL Resilience Interview Questions

1. İngilizceyi sınıf ortamında öğretirken herhangi bir kaygı ya da gerginlik yaşıyor musunuz? (Öztürk, 2016)	Genel öğretim kaygısı düzeyi
1.1. Eğer evet ise, neden?	
1.2. Eğer hayır ise, nasıl?	Başa çıkma stratejileri
2. İş yerinizde mesleki destek sağlayabilecek meslektaşlarınızı kolaylıkla bulabilir misiniz?	İş yeri sosyal desteği
3. İş yerinde size verilen görevler öğrenci gelişimiyle doğrudan ilişkili olmadığında nasıl hissedersiniz?	Algılanan görev uygunluğu
4. Mesleğinizle ilgili olumsuz duygularla başa çıkabildiğinizi düşünüyor musunuz?	Algılanan başa çıkma yeterliği
4a. Eğer evet ise, nasıl?	Uyumsal başa çıkma mekanizmaları
4b. Eğer hayır ise, neden?	Kırılganlık faktörleri
5. İş yükünüzün sizi daha asosyal bir insana dönüştürdüğünü düşünüyor musunuz?	İş yüküne bağlı sosyal geri çekilme
6. İş yükünüzün mesleki hedeflerinize ulaşmanızda bir engel oluşturduğunu düşünüyor musunuz?	Algılanan kariyer engelleri
7. İş yükü kaynaklı yoğunluğu, mesleğin doğal bir parçası olarak mı görüyorsunuz?	Mesleki stresin normalleştirilmesi
8. İş yükünüz sınıf içindeki enerjinizi ve öğretme motivasyonunuzu etkiliyor mu?	Sınıf içi etkileşim ve öğretme motivasyonu

APPENDIX- 2

Katılımcı Bilgilendirme Formu

Sayın Katılımcı, Bu anket ve görüşme soruları “Yabancı Dil Öğretme Kaygısı”nı ölçmek üzere tasarlanmıştır. Bu anketin ve görüşme sorularının temel amacı, vakıf üniversitelerinin hazırlık okulunda görev alan Türk öğretim görevlilerinin yabancı dil öğretimi kaygı düzeylerini değerlendirmektir. Toplanan veriler sadece akademik çalışma amacıyla kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz araştırma ile ilgisi olmayan kişilere açıklanmayacak ve bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu araştırmanın amaçlarına ulaşabilmesi için tüm soruların eksiksiz ve samimiyetle yanıtlanması araştırmanın hedefine ulaşması açısından ehemmiyet taşımaktadır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Sanat Yoluyla Duygusal Farkındalık Eğitimi ve Nöroestetik Epigenetik Temelli Bütüncül Bir Öğrenme Modeli

İsmail Eraslan¹

Özet

Sanatın öğrenme süreçlerindeki rolü, modern eğitim kuramlarında hâlâ yeterince bütüncül biçimde ele alınmamaktadır. Eğitim sistemleri genellikle bilişsel performans göstergelerine odaklanırken, duygusal düzenleme, nörolojik uyum ve estetik deneyimin öğrenme üzerindeki etkileri arka planda kalmaktadır. Oysa son yıllarda nörobilim, duygusal farkındalık çalışmaları ve epigenetik araştırmalar, öğrenmenin yalnızca zihinsel değil; duygusal, nörobiyolojik ve çevresel etkileşimlerle şekillenen çok katmanlı bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, sanat temelli öğrenmenin eğitim bilimlerindeki yerini yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Bu çalışmanın amacı, sanatın öğrenme üzerindeki etkilerini nöroestetik ve epigenetik yaklaşımlar ışığında bütüncül bir modelle açıklamak ve sanat temelli duygusal farkındalık eğitimi için kuramsal bir çerçeve önermektir. Çalışma, özellikle estetik deneyimin duygusal (algısal), nörolojik (nöral), biyolojik (epigenetik) ve pedagojik düzeylerde eşzamanlı olarak işleyen bir dönüşüm mekanizması olduğunu ileri sürmektedir. Bu model, sanatın öğrenme sürecinde yalnızca ifade edici bir araç değil, aynı zamanda duygu düzenleme, motivasyon, nöroplastisite ve biyokültürel adaptasyonu destekleyen bir yapılandırıcı unsur olduğunu savunur. Araştırmanın yöntemsel yönelimi kuramsal-model geliştirme yaklaşımına dayanmaktadır. Nöroestetik kuram, epigenetik biyoloji ve duygusal farkındalık literatürü arasındaki kesişim noktaları bütüncül bir öğrenme modeli oluşturmak üzere sentezlenmiştir. Çalışma, bu yönüyle sanatın eğitimdeki işlevini yeniden tanımlamakta ve öğrenmeyi duygusal-biyolojik bir süreklilik içinde ele alan yeni bir pedagojik perspektif sunmaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, sanat temelli eğitim uygulamalarının öğrenme motivasyonu, duygusal esneklik, zihinsel berraklık ve kalıcı öğrenme

1 Öğretim Görevlisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ismaileraslan@trabzon.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-6316-0189

üzerindeki etkilerini açıklamak için özgün bir kuramsal zemin sağlamaktadır. Böylece çalışma, mevcut literatüre hem nörobilim temelli hem de estetik duyarlılık merkezli bir katkı sunarak, duygusal farkındalık odaklı eğitim modelleri için yeni bir paradigma önermektedir.

Giriş

Eğitim, insanın yalnızca bilişsel kapasitesini geliştirmeye yönelik bir süreç değil; aynı zamanda duyuşsal, bedensel ve çevresel etkileşimlerle şekillenen çok katmanlı bir varoluş alanıdır. Modern eğitim yaklaşımlarında uzun süre boyunca bilişsel çıktılar merkezde tutulmuş, performans ölçütleri ve standartlaştırılmış başarı göstergeleri öğrenmenin temel belirleyicileri olarak kabul edilmiştir. Bu durum, öğrenmenin duygusal yapısını geri plana itmiş; sezgisel bilgi, estetik deneyim ve biyolojik duyarlılık gibi, insan doğasının temel bileşenleri olan süreçler eğitimsel çerçevenin dışında kalmıştır. Oysa öğrenmenin yalnızca zihinsel bir etkinlik olmadığı, beden, duyu ve çevresel uyaranlar arasında kurulan bütünsel bir etkileşim olduğu artık hem nörobilim hem psikoloji alanındaki güncel çalışmalarla açık biçimde ortaya konmaktadır. Bu nedenle günümüz eğitiminde insanın duygusal ve biyolojik boyutunu merkeze alan yeni teorik açılımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sanat, insanın duygusal ve bilişsel dünyasını bütünsel olarak harekete geçirebilen nadir alanlardan biridir. Estetik deneyim, duyarlılıkla algısal düzlemde başlayan ve beynin ödül sistemi, limbik yapı ve prefrontal korteks gibi bölgeleri eşzamanlı olarak harekete geçiren bir süreçtir. Bu nedenle sanat, hem duygusal farkındalık geliştiren hem de öğrenmeye ilişkin motivasyonel süreçleri düzenleyen güçlü bir araç niteliği taşır. Nörobilimsel araştırmalar, estetik uyaranların beynin farklı bölgeleri arasındaki etkileşimi artırdığını; dopamin, oksitosin ve serotonin gibi nörotransmitterlerin salınımını düzenlediğini ve böylece öğrenmeye yönelik motivasyonu ve duygusal esnekliği geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgular, sanatın pedagojik işlevinin yalnızca kültürel aktarımla sınırlı olmadığını; aynı zamanda biyolojik ve duygusal düzeyde öğrenme süreçlerini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, sanat temelli duygusal farkındalık eğitiminin öğrenme üzerindeki etkilerini nöroestetik ve epigenetik kuramlar ışığında bütüncül bir modelle açıklamaktır. Literatürde sanatın öğrenme üzerindeki etkisine yönelik çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, estetik deneyimin algısal, nöral, epigenetik ve pedagojik düzeylerde yarattığı dönüşümü bütünsel bir çerçeve ile açıklayan kapsamlı bir model henüz yeterince geliştirilmemiştir. Özellikle epigenetik duyarlılık ile estetik deneyim arasındaki ilişkinin öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığı konusunda literatürde belirgin

bir boşluk bulunmaktadır. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmak amacıyla sanatın öğrenme süreçlerini dört düzlemde ele alan özgün bir model önermektedir: algısal düzlem, nöral düzlem, epigenetik düzlem ve pedagojik düzlem.

Bu modelin ilk aşaması olan algısal düzlem, bireyin estetik uyaranla karşılaştığı anda ortaya çıkan duyuşsal rezonans süreçlerine odaklanır. Bu aşamada sanat, bireyin duyuşsal belleğinde yankılar oluşturarak duyuşsal farkındalığın ilk adımını başlatır. İkinci aşama olan nöral düzlem, estetik deneyimin sinirsel ağlar üzerindeki etkilerini açıklar. Limbik sistemde gerçekleşen etkinlik artışı, duyuşsal düzenleme becerilerini desteklerken prefrontal korteksin devreye girmesi dikkat, karar verme ve öz-denetim süreçlerini güçlendirir. Üçüncü düzlem ise epigenetik boyuttur. Epigenetik kuram, çevresel uyaranların gen ifadesi üzerinde kalıcı etkiler yaratabileceğini öne sürer. Bu bağlamda duyuşsal olarak yoğun estetik deneyimler, stres hormonlarını dengeleyebilir, sinir büyüme faktörlerinin (ör. BDNF) artışı destekleyebilir ve böylece nöronal bağlantıların güçlenmesine katkıda bulunabilir. Dördüncü ve son düzlem olan pedagojik düzlem, estetik deneyimin sınıf ortamında nasıl uygulanabileceğine ve öğrenme süreçlerine nasıl entegre edilebileceğine yönelik yöntemsel bir çerçeveyi sunar.

Bu çalışma, sanatın öğrenme süreçlerindeki etkisini yalnızca estetik duyarlılıkla sınırlı görmeyip, insanın biyolojik, duyuşsal ve zihinsel bütünlüğünü yeniden merkeze alan yeni bir pedagojik yaklaşım ortaya koymaktadır. Nöroestetik duyarlılık ile epigenetik esneklik ilkelerinin birleştiği bu model, öğrenmeyi bilişsel performansın ötesine taşıyarak duyuşsal bilinç, nörolojik uyum ve biyolojik esneklik bağlamında çok boyutlu bir hâle getirir. Böylelikle çalışma, hem teorik düzeyde hem pedagojik uygulamalar açısından sanat temelli duyuşsal farkındalık eğitiminin önemini vurgulamakta ve çağdaş eğitim anlayışına yeni bir perspektif kazandırmayı hedeflemektedir.

2. Kuramsal Çerçeve ve Literatür İncelemesi

2.1. Nöroestetik Kuram ve Estetik Bilincin Nöral Temelleri

“Nöroestetik” tanımı itibarıyla yalnızca estetik algının duyuşsal bir sonuç değil, beynin bilişsel-duyuşsal işlevlerinin kesişim noktasında işleyen dinamik bir süreç olarak ele alınmasını talep eder. Bu disiplinin önde gelen temsilcilerinden Semir Zeki, estetik deneyimin görsel korteksten başlayıp prefrontal alanlara ve limbik sistemle etkileşime girerek “güzellik” algısını formüle ettiğini vurgular (Zeki, 2024). Başka bir ifade ile, insan beyninin bir sanat eserine bakarken gerçekleştirdiği işlem yalnızca biçim ve renk algısı değil; aynı zamanda duyuşsal bir rezonans ve anlamlandırma düzeyinin de

aktifleştiği bir nöral senkronizasyon sürecidir. Nöroestetik çalışmalar, estetik yargının parietal ve motor bölgelerdeki etkinlik, insula ve amigdalanın katılımı ve ödül sistemiyle bağlantılı dopamin salınımına dair kanıtlar sunmaktadır (Carbon, 2024). Bu bağlamda sanat, beyinde yalnızca “görsel obje” algılama kategorisine girmemekte; aksine zihnin kendi iç düzenini, duygu-biliş-beden birlikteliğini bireyin farkına varabileceği biçimde “uyaran” bir işlev üstlenmektedir.

Nöroestetik kuram, öğrenme süreçlerine uygulandığında, eğitimi estetik bir farkındalık alanı olarak yeniden tanımlar. Bir öğrencinin bir melodiyi dinlerken, bir resme bakarken ya da bir dramatik sahneye tanıklık ederken yaşadığı duygusal etkileşim, yalnızca bilgi edinme değil, duygusal belleğin yeniden yapılanması anlamına gelir. Nöral ağların eşgüdümü, öğrenmenin kalıcılığını artırır; çünkü estetik uyarım, dikkat ve ödül sistemini aynı anda etkinleştirir. Böylece öğrenci, hem dikkat süreçlerini optimize eder hem de duygusal olarak pekiştirilen bilgiyi uzun süreli belleğe daha kolay taşır. Bu bağlamda sanat, nörolojik anlamda öğrenmeyi “haz” ile ilişkilendiren bir köprü işlevi görür.

Damasio’nun (2023) “somatik belirteç” hipotezine göre, duygusal deneyimler karar verme süreçlerinde bilişsel önceliği belirler; dolayısıyla estetik deneyim, öğrenmenin duygusal motivasyon altyapısını besler. Estetik uyarım öğrencide içsel bir merak ve bağ kurma eğilimi yaratır; bu durum nöroplastisiteyi destekleyen temel psikobiyolojik koşullardan biridir. Öğrenme, yalnızca bilişsel bir süreç değil, duygu ve dikkat arasında kurulan nörobiyolojik bağların pekişmesiyle güçlenen bir dönüşümdür.

Nöroestetik, yalnızca “beynin sanata verdiği yanıt” değildir; aynı zamanda insan bilincinin kendi iç düzenini fark etme biçimidir. Estetik deneyim, beyinde bir aktivasyonun ötesinde, insanın kendi içsel yapısına dönmesidir. Sanat, bilinç ile sinirsel yapı arasında bir diyalog kurar; bu diyalog varoluşun bilişsel değil, sezgisel boyutunda işler. Öğrencinin bir melodide kendi içsel ritmini bulması, bir renkte kendi duygusal sıcaklığını tanıması, bir şiirde kendi varlığının yankısını duyması, nöroestetik eğitimindeki özüdür. Bu nedenle nöroestetik temelli bir eğitim anlayışı, yalnızca sanatsal duyarlılık değil, bilinçsel bir derinlik inşa eder. Sanat, bu bağlamda, öğrencinin kendini tanıma sürecinin nörobiyolojik bir aynasıdır.

2.2. Epigenetik Kuram ve Biyokültürel Öğrenme Süreçleri

Epigenetik, genetik bilginin sabit bir yazgı olmadığını; çevresel, psikososyal ve duygusal deneyimlerin gen ifadesini değiştirebileceğini öne süren bir biyolojik paradigma olarak 21. yüzyıl eğitim felsefesine derin

etkiler bırakmıştır (Gallazzi, 2024). Gen dizilimi sabit kalsa da, DNA metilasyonu ve histon modifikasyonu gibi süreçler aracılığıyla genlerin etkinlik düzeyi çevresel uyarıcılara göre değişebilir (Meaney & Ferguson-Smith, 2023). Bu değişkenlik, organizmanın çevresel deneyimlere verdiği tepkinin biyolojik temelini oluşturur ve öğrenme-hafıza süreçlerinin moleküler altyapısını doğrudan etkiler. Eğitim bağlamında bu bulgular, öğrenmenin yalnızca zihinsel değil; aynı zamanda hücresel ve biyokimyasal bir süreç olduğunu göstermektedir. Özellikle duygusal yoğunluğu yüksek deneyimlerin nörotrofik faktörlerin (örneğin BDNF) salınımını artırarak sinaptik plastisiteyi güçlendirdiği kanıtlanmıştır (Park & Kim, 2024). Bu nedenle epigenetik, duygusal deneyimlerin öğrenmenin biyolojik kalıcılığı üzerindeki belirleyici rolünü bilimsel olarak temellendirir.

Sanat, bu bağlamda çevresel bir “epigenetik düzenleyici” gibi işlev görebilir. Sanatsal etkinlikler, bireyin duygusal ve bilişsel sistemleri arasında köprü kurarak stres yanıtlarını azaltır, dopamin ve oksitosin salgısını düzenler ve böylece gen ekspresyonu üzerinde dolaylı fakat anlamlı bir etki yaratır (Guovd..., 2024). Özellikle müziksel deneyimlerin hipokampal plastisiteyi artırması, kaygı ve kortizol düzeylerini düşürmesi ve bu etkilerin epigenetik mekanizmalar yoluyla sürdürülebilir hâle gelmesi, sanatın öğrenmeye biyolojik bir katkı sunduğunu göstermektedir (Levenson & Koob, 2023). Bu bulgular, sanatın yalnızca ruhsal değil, aynı zamanda genetik düzeyde bir “iyileştirici ve dönüştürücü” güç taşıdığını ortaya koymaktadır.

Eğitim bilimleri açısından epigenetik, bireyin öğrenme kapasitesini doğuştan gelen sınırlardan kurtaran bir özgürleşme kuramıdır. Genetik kalıtımın ötesinde, bireyin çevresiyle kurduğu estetik, duygusal ve kültürel ilişki öğrenmenin moleküler altyapısını şekillendirir (Meaney & Ferguson-Smith, 2023). Dolayısıyla bir öğrencinin sanatla karşılaşması yalnızca zihinsel bir deneyim değil; bütüncül bir biyolojik tepki üretir. Bu tepki, duygusal ve duygusal süreçlerin etkisiyle epigenetik işaretlere dönüşerek öğrenmenin kalıcılığını artırabilir. Bu durum, eğitimde sanatın “yaşamsal” işlevini bilimsel olarak doğrular. Bir melodiyi bestelemek, bir resim yapmak ya da bir dramatik performansa katılmak, öğrencinin yalnızca kültürel gelişimine değil; aynı zamanda biyolojik kimliğinin yeniden örgütlenmesine katkı sunar.

Sanatın bu epigenetik etkisi, kültürel süreklilik ile bireysel yaratıcılık arasında yeni bir bağ kurar. Epigenetik süreçler yalnızca hücresel yapılar da değil, kültürel yaşantılarda da işler; her kuşak, önceki kuşağın duygusal deneyimlerinden izler taşır (Eraslan, 2025). Bu çerçeve, “biyokültürel aktarım” kavramını anlamlı kılar: kültürel bilgi ile biyolojik duyarlılık

birbirine paralel biçimde ilerler. Sanat eğitimi, bu aktarımı hızlandıran ve derinleştiren bir etken olarak değerlendirilebilir. Müzik, resim, tiyatro ya da dans; yalnızca estetik bir form değil, aynı zamanda bir hafıza biçimi taşır. Bu hafıza, epigenetik düzeyde bireyin bedeninde yankılanır; böylece kültür ve biyoloji birbirini besleyen bir döngü hâline gelir.

Gallazzi (2024), sanatın epigenetik potansiyelini “bedenselleşmiş şiir” olarak tanımlar; çünkü sanat, gen ifadesinin soyut değil, yaşantısal bir formudur. Sanatla kurulan duygusal bağ, hücrel iletişime yansıdığı ölçüde öğrenmenin biyolojik temelini genişletir. Bu durum eğitimi yalnızca bilişsel gelişim değil, aynı zamanda “biyolojik farkındalık” düzeyinde bir yeniden yapılanma süreci olarak yorumlamamıza imkân verir. Öğrenci bir sanat eserini algıladığında beyinde gerçekleşen kimyasal etkileşimler, yalnızca o ana ait bir duyum üretmez; gelecekteki öğrenme süreçlerinin de biyolojik temelini şekillendirir. Bu bakımdan eğitim, epigenetik bir süreklilik alanı hâline dönüşür.

Epigenetik araştırmalar, bireyin yaşadığı duygusal travmaların, stresin veya yaratıcı deneyimlerin gen ifadesinde nesiller arası izler bırakabileceğini göstermektedir (Yehuda & Lehrner, 2018). Bu bulgu, sanat eğitiminin etik ve pedagojik sorumluluğunu artırır; çünkü her öğrenme eylemi, hücrel düzeyde bir iz bırakır. Öğretmen, öğrencisine yalnızca bilgi değil; aynı zamanda biyolojik bir yankı da aktarır. Duygusal olarak güvenli ve estetik açıdan zengin bir öğrenme ortamı, öğrencinin gen ifadesini olumlu yönde etkileyebilir. Böylece öğrenme, kültürel ve biyolojik evrim arasında bir köprü hâline gelir.

Epigenetik, insanın “biyolojik yazgısını sanatsal bir bilinçle dönüştürme” olasılığıdır. Sanat, genetik kodun sessizliğine müdahale eden bir ses gibidir; DNA’nın sabitliğine karşı estetiğin devingenliğiyle yazılmış bir karşı-melodi üretir. Bir öğrencinin müzikle, resimle ya da şiirle temas ettiği her an, bedenin içinde yeni bir epigenetik anlatı yazılır. Bu, yalnızca öğrenmenin değil, varoluşun yeniden bestelenmesidir. Eğitim sanatla bütünleştiğinde, bilgi aktarmak yerine yaşamın biyolojik ritmini sezdiren bir forma dönüşür. Öğrenci bu ritmi hissettiğinde öğrenme yalnızca zihinsel değil, hücrel düzeyde yankılanır. Sanat böylece yaşamın genetik sessizliğini bilince dönüştüren en estetik pedagojik eylem hâline gelir.

2.3. Duygusal Farkındalık Teorileri ve Bütüncül Öğrenme Yaklaşımı

Duygusal farkındalık, bireyin kendi içsel durumlarını tanıma, bu duyguları anlamlandırma, düzenleme ve başkalarının duygularını sezgisel

biçimde algılama kapasitesidir (Goleman, 2021). Eğitim bilimlerinde bu kavram, bilişsel performansın ötesine geçerek öğrenmenin duygusal ekolojisini anlamak açısından merkezi bir öneme sahiptir. Çünkü öğrenme, nörofizyolojik düzeyde yalnızca bilgi işleme değil, duygusal uyarılma ve motivasyonla biçimlenen bir süreçtir. Goleman'ın duygusal zekâ modelinde farkındalık, öz-düzenleme ve empatiyle birlikte bireyin sosyal ve akademik başarısının belirleyicisi olarak tanımlanır. Duygular, düşüncelerden önce gelir ve onların yönünü belirler; bu nedenle eğitim, duygu yönetimiyle başlar (Goleman, 2021, s. 56).

Antonio Damasio'nun (2023) "somatik belirteç" hipotezi, duyguların bilişsel karar süreçlerinde rehberlik eden biyolojik göstergeler olduğunu ileri sürer. Bu görüşe göre her duygusal deneyim, bedende bir iz bırakır ve bu iz, sonraki davranış ve öğrenme kalıplarını biçimlendirir. Dolayısıyla bir öğrenci bir bilgiyi öğrenirken yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda bedensel bir hafıza oluşturur. Damasio'nun "beyin, bedenden ayrı düşünülemez; her düşünce bir duygunun yankısıdır" vurgusu (2023, s. 104), öğrenme süreçlerinin nörolojik sürdürülebilirliğinin duygusal tutarlılıkla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu nedenle, duygusal olarak güvenli ve estetik açıdan zenginleştirilmiş bir ortamda öğrenen bireyin nöral ağları, stres altındaki bireyinkine kıyasla çok daha kalıcı bağlantılar kurar. Bu bulgu, eğitim ortamlarının duygusal ikliminin öğrenmenin biyolojik temelini doğrudan etkilediğini göstermesi bakımından kritik önemdedir.

LeDoux (2019), duyguların bilinç düzeyine çıkmadan önce amigdala-hipokampus etkileşimiyle hızlı bir biyolojik yanıt oluşturduğunu belirtir. Duygusal farkındalık ise bu hızlı tepkilerin bilişsel olarak tanınması ve yeniden yorumlanması sürecidir. Öğrencinin korku, kaygı veya merak gibi temel duygularını fark etmesi, onları bastırmadan dönüştürebilmesi öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Bu nedenle duygusal farkındalık, eğitimin yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda nörofizyolojik bir boyutudur (LeDoux, 2019, s. 83).

Scherer (2020), duygusal farkındalığı "meta-duygusal bir süreç" olarak tanımlar; yani kişi, kendi duygusuna dair ikinci bir farkındalık düzeyi geliştirir. Bu düzeyde birey, duygularının nedenlerini ve sonuçlarını değerlendirme kapasitesi kazanır. Sanat eğitimi, bu meta-duygusal farkındalığın gelişimi için ideal bir bağlam sunar. Bir müzik eserinin gerilim-çözülme noktalarını hissetmek, bir resimdeki ışık-gölge kontrastını içselleştirmek ya da bir tiyatro performansında karakterin duygusal karmaşasını sezmek, öğrencide

ikinci düzey bir duygusal bilinç yaratır. Bu bilinç aynı anda hem bilişsel hem sezgisel bir öğrenme formunu temsil eder (Du, 2024).

Guo ve ark. (2024), sanat temelli öğrenme deneyimlerinin üniversite öğrencilerinde duygusal zekâyı, öz-etkinliği ve pozitif psikolojik sermayeyi artırdığını göstermiştir. Bu sonuç, sanat eğitiminin duygusal farkındalık gelişiminde işlevsel bir araç olduğunu kanıtlar. Estetik deneyim, bireyin hem içsel duygularını tanımasına hem de başkalarının duygusal sinyallerine empatik yanıtlar vermesine olanak tanır. Dolayısıyla duygusal farkındalık, yalnızca bireysel bir yeti değil; kolektif bir bilinç biçimidir. Sanatın toplumsal alanı, duyguların ortak bir estetik dilde paylaşılmasına imkân verir (Hadijah, 2024).

Bu noktada nöroestetik ile duygusal farkındalık kuramları arasında doğrudan bir ilişki kurmak mümkündür. Estetik deneyim, duygusal farkındalığın nörofizyolojik temelini güçlendirir; çünkü sanatla karşılaşma anı, limbik sistem aracılığıyla bireyin iç dünyasına açılan bir kapıdır (Zeki, 2024). Duygusal farkındalık, sanatın bu kapıdan geçişi bilinçli hâle getirmesiyle ortaya çıkar. Estetik uyarımın bilişsel kodlamayla birleşmesi hem duygusal regülasyon hem de öğrenme motivasyonu açısından kritik önemdedir. Bu nedenle duygusal farkındalığı geliştirmeyen hiçbir eğitim süreci kalıcı bir öğrenme sağlayamaz.

Sanat temelli duygusal farkındalık eğitimi, öğrencinin duygularını bastırmadan ifade etmesine olanak tanıyarak öz-farkındalığı güçlendirir. Özellikle müzik ve drama gibi disiplinlerde bedensel farkındalık, duygusal rezonans ve sosyal empati aynı anda etkinleşir (Du, 2024). Öğrenci yalnızca başkalarının duygularını anlamakla kalmaz; kendi duygusal tarihine de ayna tutar. Bu farkındalık, öğrenciyi “bilen özne” olmaktan “hisseden özne” olmaya taşır. Modern pedagojide bu geçiş, bilişsel merkezli öğrenmeden bütüncül öğrenmeye doğru bir paradigma kaymasıdır.

Nöropsikolojik düzeyde duygusal farkındalığın artması, prefrontal korteksin aktivasyonunu artırır ve bu bölgenin amigdala üzerindeki düzenleyici etkisini güçlendirir (Sörqvist & Marsh, 2025). Böylece birey yoğun duygular karşısında daha dengeli bilişsel yanıtlar üretebilir. Sanat temelli aktiviteler bu dengeyi doğal olarak besler; çünkü sanat, duyguların bastırılması değil, anlamlandırılması üzerine kurulu bir disiplindir. Estetik süreç, duygusal farkındalığın nörolojik altyapısını güçlendirirken empatik bilişin gelişimini de destekler. Bu nedenle eğitimde duygusal farkındalık, bir “nöral denge sanatı” olarak görülebilir.

Duygusal farkındalık, insanın kendi iç sesini duyabilmesidir. Bu ses bazen bir melodide, bazen bir renk geçişinde, bazen de sessiz bir durakta yankılanır. Öğrencinin bu sesi duyması bilgiyle değil; duyumla başlar. Eğitimin görevi bu sesi susturmak değil, ona biçim kazandırmaktır. Sanat, duygunun biçim kazandığı dildir; farkındalık ise bu dilin bilinçte yankılanmasıdır. Bir öğrenci bir ezgide kendi hüznünü, bir tabloda kendi huzurunu fark ettiğinde öğrenmenin en derin biçimi gerçekleşmiş olur. Çünkü öğrenme, ancak duygunun bilince dönüşmesiyle kalıcılaşır. Duygusal farkındalık, bu dönüşümün en estetik formudur.

2.4. Nöroestetik–Epigenetik Etkileşim ve Pedagojik Modelin Felsefi Arka Planı

Nöroestetik ve epigenetik kuramlar, insanın öğrenme sürecini hem sinirbilimsel hem de biyokültürel bir bağlamda açıklayan iki temel paradigmadır. Nöroestetik, sanatın beynin estetik işleme ağlarını etkinleştirerek bilişsel, duygusal ve algısal bütünlük oluşturduğunu öne sürerken (Chatterjee, 2014; Zeki, 2024), epigenetik bu bütünlüğün hücresel düzeyde nasıl sürdürülebileceğini açıklar (Gallazzi, 2024). **Bu iki yaklaşım birleştiğinde, öğrenme yalnızca zihinsel bir etkinlik olmaktan çıkar; çevresel, bedensel ve duygusal faktörlerle yeniden yazılan biyolojik bir senaryoya dönüşür.** İnsan beyninin estetik uyaranlar karşısında sergilediği nöroplastik tepki, gen ekspresyonu düzeyinde karşılığını bulur; böylece sanat, duygunun nöral koduyla genetik belleğin biyokimyasal dilini birleştiren bir “epistemik köprü” hâline gelir.

Son yıllarda yapılan nöroepigenetik araştırmalar, estetik deneyimin stres regülasyonu, bağışıklık sistemi dengesi ve hücresel yenilenme üzerinde belirgin etkiler oluşturduğunu göstermektedir (Neurosustainability, 2024). **Bu etkiler, sanat temelli eğitimin yalnızca psikososyal değil, aynı zamanda biyolojik bir sürdürülebilirlik modeli sunduğunu göstermektedir.** Gallazzi (2024), sanatın “bedenselleşmiş bir şiir” gibi işlediğini ve estetik deneyimin epigenetik düzeyde gen ifadesi üzerinde kalıcı izler bırakabileceğini öne sürer. Bu görüş, nöroestetikle birleştiğinde eğitimin merkezine “biyolojik farkındalık” kavramını yerleştirir: İnsan öğrenirken yalnızca bilgiyi değil, kendi hücresel kimliğini de yeniden inşa eder. Böylece sanat, öğrenmenin hem sinirsel hem de genetik altyapısını dönüştürme gücüne sahip bir biyokültürel katalizör işlevi görür.

Felsefi açıdan bu yaklaşım, insanı hem duygusal hem yaratıcı bir varlık olarak yeniden konumlandırır. Husserl’in fenomenolojisinde bilincin “yönelimselliği” (Intentionalität), her deneyimin bir şeye yönelmiş olduğunu

ve anlamın bu yönelim içinde inşa edildiğini belirtir (Husserl, 1913/2017). Estetik deneyim, bu yönelimin somutlaştığı en güçlü alanlardan biridir. Bir sanat eseri karşısında birey, dış dünyanın temsillerinden çok kendi içsel anlam ufkuyla temas eder. **Bu etkileşim nöroestetik açıdan limbik rezonans, epigenetik açıdan ise çevresel uyarının genetik bellekte yankılanması olarak açıklanır.** Böylece öğrenme, yalnızca zihinsel bir aktarım olmaktan çıkar; hem nörolojik hem de varoluşsal düzeyde yeniden biçimlenme sürecine dönüşür.

Varela, Thompson ve Rosch'un (2017) "embodied mind" yaklaşımı bu etkileşimin felsefi derinliğini genişletir. Bu yaklaşıma göre zihin, bedenden ayrı düşünülemez; bilincin her düzeyi bedensel bir temele dayanır. Sanatın nöroestetik etkisi bedensel farkındalık yoluyla bilinci genişletirken, epigenetik süreç bu farkındalığın biyolojik izini kalıcılaştırır. **Bu ilişki öğrenmenin yalnızca bilişsel bir olay değil, bedenselleşmiş bir bilinç deneyimi olduğunu ortaya koyar.** Eğitim, bu bakışla ele alındığında insanın hem bedensel hem zihinsel boyutlarını dönüştüren bir "varoluş estetiği" hâline gelir.

Bu bütüncül modelin pedagojik boyutu, öğretme-öğrenme sürecini estetik bir deneyim alanı olarak yeniden çerçeveler. Öğretmen, nöroestetik farkındalıkla öğrencinin duygusal rezonans alanına hitap ederken, epigenetik perspektifle öğrenme ortamının biyolojik etkilerini gözetir. Guo, Chen ve Li (2024), sanat temelli öğrenme süreçlerinin öğrencilerde öz-etkinliği ve psikolojik dayanıklılığı artırdığını; bu artışın stresle ilişkili gen ekspresyonlarını düzenleyebileceğini göstermektedir. **Dolayısıyla sanat, pedagojik bağlamda yalnızca bir anlatım aracı değil, nöral ve genetik dengeyi destekleyen nöroepigenetik bir düzenleyicidir.** Duyusal uyarım, empatik iletişim ve estetik bütünlük ilkeleriyle yapılandırılan bir eğitim ortamı, öğrencinin biyolojik uyum kapasitesini de artırır.

Bu yaklaşımın etik boyutu da dikkate değerdir. Eğer öğrenme gerçekten epigenetik düzeyde iz bırakıyorsa, her pedagojik eylem biyolojik bir sorumluluk taşır. Öğretmenin sesi, seçtiği renkler, kullandığı müzik ya da sınıfın estetik atmosferi öğrencinin duygusal belleğinde ve dolaylı olarak genetik yanıtında yankı bulabilir (Yehuda & Lehrner, 2018). Böylece eğitim, yalnızca kültürel bir aktarımdan öte biyolojik bir etki alanı hâline gelir. Bu bakış açısı çağdaş nöropedagojide "etik estetik" olarak adlandırılabilen yeni bir sorumluluk alanı yaratır: Öğretmek, bir bedeni, bir duyguyu ve bir bilinci aynı anda dönüştürmektir.

Zeki'nin (2024) ifadesiyle "beyin güzelliği ararken aslında kendi düzenini arar." Bu cümle, nöroestetik-epigenetik etkileşimin özünü özetler. Sanat,

beynin kendi düzenini bulma biçimidir; epigenetik ise bu düzenin biyolojik sürekliliğidir. Öğrenci bir sanat eserini algılamak beyinde oluşan estetik düzenlenme, hücrese düzeyde gen ekspresyonuna çevrilebilir. **Bu nedenle her estetik deneyim, öğrenmenin biyolojik koduna yeni bir nota ekler.** Nöroestetik ve epigenetik birliktelik, insanın kendi varlığını yeniden besteleme biçimidir.

Beyin sanat aracılığıyla kendi ritmini duyabilir; beden ise bu ritmi genetik düzeyde taşır. Eğitim, bu senfoniye yönetim sanatıdır. Öğretmen, öğrencinin nöronlarında yankılanan melodinin farkında olmalı ve sanatla öğrenme arasındaki bu görünmez müziği sezebilmelidir. Çünkü öğrenme özünde bir müzikal süreçtir: ritmi duygular belirler, melodiyi genler taşır, armoniyi ise kültür kurar. Nöroestetik ve epigenetik etkileşim, eğitimi bu armonik yapının bilincine taşır. Böyle bir pedagojide bilgi yalnızca aktarılmaz; hissedilir, hatırlanır ve biyolojik olarak içselleştirilir. Eğitim işte o zaman insanın hem zihninde hem hücresinde yankılanan bir sanat hâline gelir.

3. Yöntem ve Model Önerisi

3.1. Araştırmanın Niteliği ve Yöntemsel Yaklaşım

Bu çalışma, nitel bir kuramsal–model geliştirme araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, sanat temelli duygusal farkındalık eğitiminin nöroestetik ve epigenetik temellerine dayalı bütüncül bir öğrenme modeli önermektir. Bu doğrultuda çalışma, kuramlar arası tümevarımsal bir mantıkla ilerleyerek nörobilim, estetik felsefe, epigenetik biyoloji ve eğitim bilimleri literatürü arasındaki kavramsal kesişim noktalarını sistematik biçimde sentezler. Yöntemsel yaklaşım, teorik modelleme (theoretical modelling) paradigması üzerine kuruludur. Bu paradigma, olgusal veri toplamaktan ziyade, kavramlar arası ilişki ağlarını belirginleştirmeyi ve bu ilişkileri bütüncül bir öğrenme modeline dönüştürmeyi amaçlar (Gallazzi, 2024).

Modelin geliştirilme süreci üç aşamada yapılandırılmıştır:

1. **Kuramsal Haritalama:** Nöroestetik, epigenetik ve duygusal farkındalık literatürleri arasında kavramsal etkileşimlerin belirlenmesi, ortak temaların ve yapısal bağlantıların ortaya çıkarılması.
2. **Yapılandırılmış Bileşen Analizi:** Öğrenme sürecinde etkili olduğu belirlenen bilişsel, duygusal, nörolojik ve çevresel değişkenlerin sınıflandırılması; bu değişkenlerin öğrenme üzerindeki fonksiyonlarının açıklanması.

3. Katmanlı Model Formülasyonu: Sanat temelli öğrenmenin dört düzlemde (algısal, nöral, epigenetik, pedagojik) birbirini tamamlayan işleyişinin tanımlanması ve bu düzlemler arası etkileşimin pedagojik bir yapıya kavuşturulması.

Bu süreçte araştırmanın epistemolojik temeli, bütüncül nöropedagoji anlayışına dayanmaktadır. Nöropedagoji, beynin işlevsel süreçlerini pedagojik tasarımla ilişkilendirerek öğrenmeyi yalnızca zihinsel değil, bedensel ve duygusal bir deneyim olarak ele alan bir yaklaşımdır (Kaya, 2023). Çalışmanın yöntemi, bu yaklaşımı sanatsal uyarım ve biyolojik dönüşüm ekseninde yeniden yorumlar; böylece öğrenmenin hem nörolojik hem duygusal hem de biyokültürel bir süreç olduğu vurgulanır.

Araştırma felsefesi, yapılandırmacı realizm olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda bilgi, yalnızca gözlenebilir olguların değil, aynı zamanda duygusal ve estetik yaşantıların bilişsel sistemde yarattığı izlerin bir ürünü olarak kabul edilir (Varela, Thompson & Rosch, 2017). Çalışma, bu “izleri” açıklayabilmek için sanatı hem duygusal hem nörolojik bir veri kaynağı olarak ele alır; böylece estetik deneyimin öğrenme süreçleri üzerindeki nörobiyolojik temelleri ortaya konur.

Zeki’nin (2024) estetik deneyimi “beynin kendi düzenini yeniden kurma çabası” olarak açıklaması, sanatın öğrenme içindeki düzen kurucu rolünü bilimsel olarak temellendirir. Benzer biçimde Gallazzi (2024), sanatın epigenetik etki gücünü vurgulayarak estetik deneyimin biyokimyasal düzeyde gen ifadesini etkileyebileceğini belirtir. Bu nedenle çalışma, nöroestetik düzen ile epigenetik dönüşümün pedagojik bir yapı içerisinde nasıl bütünleştirilebileceğini yöntemsel olarak açıklamayı amaçlar.

3.2. Modelin Kurulumu: Dört Katmanlı Pedagojik Çerçeve

3.2.1. Algısal Katman: Estetik Farkındalığın Duyusal Haritası

Algısal katman, öğrenmenin estetik uyarımla başlayan ilk basamağını oluşturur. Bu düzlemde sanat, duyu organları aracılığıyla bireyin bilişsel sistemine giren çok kanallı bir bilgi alanıdır. Duyusal farkındalık, yalnızca görme veya işitme değil, çoklu algıların bütünleştiği bir sinirsel korelasyon biçimidir (Sörqvist & Marsh, 2025). Müzik, renk, doku ve hareket gibi unsurlar, bireyin limbik sisteminde bir “duygusal yankı” oluşturur. Bu yankı, bilinçli farkındalık öncesi bir aşamadır; algısal düzlemde gerçekleşen estetik uyarım, duygunun nörolojik tohumudur.

Estetik farkındalık, öğrenme sürecinin duygusal bağ kurma evresidir. Guo, Chen ve Li (2024), sanatla etkileşimin öğrencilerde pozitif duygu

durumunu artırarak öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu güçlendirdiğini göstermiştir. Algısal katman bu bağlamda, “duyusal öğrenme penceresi” işlevi görür: sanat, öğrencinin çevresel uyaranlara karşı algısal açıklığını genişletir. Eğitimde bu düzlem, öğretim materyallerinde estetik bütünlük, renk-ses uyumu ve duyusal dengeyle temsil edilebilir.

3.2.2. Nöral Katman: Beyin, Duygu ve Biliş Arasındaki Dinamik Denge

Nöral katman, estetik uyarımın beyindeki işleyiş biçimini temsil eder. Damasio (2023), her bilişsel kararın duygusal bir “bedensel belirteç” tarafından yönlendirildiğini öne sürer. Bu belirteçler, bireyin geçmiş deneyimlerinden ve duygusal belleğinden türetilir. Öğrenme, bu duygusal izlerin yeniden etkinleştirilmesiyle kalıcı hâle gelir. Estetik deneyim, prefrontal korteks ile limbik sistem arasında nörokimyasal bir denge kurar; dopamin salınımı artar, dikkat ve hafıza süreçleri optimize edilir (Zeki, 2024).

Bu düzlemde sanat, öğrenme nörodinamiğini düzenleyen bir uyaran olarak görülür. LeDoux (2019) duygusal öğrenmeyi, amigdala ve hipokampus arasındaki nöral iletişimle açıklamıştır. Bu mekanizma, estetik deneyim sırasında güçlenir; müzik, ritmik desenler aracılığıyla beynin tahmin devrelerini senkronize eder (Du, 2024). Dolayısıyla nöral katmanda sanat, sinirsel uyum ve bilişsel esneklik yaratır. Eğitim ortamlarında bu etki, müzik temelli dikkat egzersizleri, renk-form kombinasyonları veya bedensel ritim çalışmalarıyla desteklenebilir.

3.2.3. Epigenetik Katman: Öğrenmenin Biyolojik Yankısı

Epigenetik katman, sanatın çevresel bir etkileşim biçimi olarak gen ekspresyonunu dolaylı şekilde etkilediği düzlemdir. Gallazzi (2024), “estetik deneyim genetik belleğin kimyasal yankısıdır” diyerek, sanatın epigenetik süreçler üzerindeki etkisine dikkat çeker. Estetik deneyim, kortizol düzeylerini düşürür, BDNF üretimini artırır ve nörotrofik dengeyi destekler (Park & Kim, 2024). Bu durum, sinir hücreleri arasında kalıcı bağlantıların kurulmasını sağlar.

Epigenetik düzlem, sanatın biyolojik sürdürülebilirlik yönünü açığa çıkarır. Öğrencinin sanatsal etkinliklere katılımı, stres hormonlarının azalmasına ve duygusal denge genlerinin (örneğin NR3C1) düzenlenmesine katkı sunabilir (Yehuda & Lehrner, 2018). Bu süreç, öğrenmenin yalnızca psikolojik değil, biyokimyasal bir hafıza biçimine dönüşmesini sağlar. Sanat temelli eğitim, öğrencinin biyolojik çevikliğiyle (biological plasticity)

doğrudan ilişkilidir. Böylece öğrenme, kalıtsal bir potansiyel olmaktan çıkıp, çevresel deneyimlerin hücrel bir ürünü hâline gelir.

3.2.4. Pedagojik Katman: Nöroestetik-Epigenetik Etkileşimin Eğitimsel Yorumu

Pedagojik katman, modelin soyut kuramsal yapısını somut eğitim uygulamalarına dönüştüren temel düzlemdir. Bu bağlamda pedagojik tasarım, yalnızca içerik aktarımını değil, öğrenme ortamının duygusal, duygusal ve biyolojik etkilerini de dikkate alan çok boyutlu bir düzenleme sürecidir. Öğretmen, nöroestetik ilkeler doğrultusunda estetik uyarıları bilinçli biçimde yapılandırırken; epigenetik perspektifle bu uyarıların öğrencinin stres düzeyi, motivasyonu ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki biyolojik etkilerini gözetir. Böylece pedagojik süreç, yalnızca bilişsel kazanımlara değil, öğrencinin bütüncül iyilik hâline odaklanır.

Bu düzlemde öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir rehber değil, öğrenme deneyiminin duygusal ve biyolojik mimarisini tasarlayan bir düzenleyici konumundadır. Sınıf ortamında kullanılan renkler, ses düzeyi, müziksel ritim, mekânsal düzen ve etkileşim biçimleri, öğrencinin limbik sistemi ve prefrontal korteksi arasındaki dengeyi doğrudan etkileyebilir. Nöroestetik açıdan bu düzenleme, dikkat, motivasyon ve anlamlandırma süreçlerini desteklerken; epigenetik açıdan stres hormonlarının regülasyonunu ve nörotrofik faktörlerin etkinliğini artırabilir. Bu nedenle pedagojik katman, modelin en işlevsel ve dönüştürücü boyutunu oluşturur.

Sanat temelli pedagojik uygulamalar, öğrencinin öğrenme sürecine duygusal olarak katılımını artırarak öğrenmeyi edilgen bir alımdan aktif bir deneyime dönüştürür. Drama, müzik, görsel sanatlar ve beden temelli öğrenme etkinlikleri, öğrencinin hem öz-farkındalığını hem de sosyal empati kapasitesini geliştirir. Bu süreçte öğrenme, yalnızca “bilineni tekrar etme” değil, anlamı bedensel ve duygusal düzeyde yeniden inşa etme hâline gelir. Pedagojik katman, bu nedenle modelin etik boyutunu da içerir: öğretmen, öğrencinin duygusal güvenliğini ve biyolojik dengesini gözetmekle yükümlüdür.

3.2.5. Dört Katmanlı Modelin Bütüncül İşleyişi: Katmanlar Arası Dinamik Etkileşim

Önerilen dört katmanlı pedagojik model, algısal, nöral, epigenetik ve pedagojik düzlemlerin doğrusal değil, eşzamanlı ve etkileşimli bir yapı içinde işlediğini varsayar. Algısal katmanda başlayan estetik uyarım, nöral katmanda duygusal ve bilişsel düzenlemelere dönüşür; bu düzenleme

epigenetik katmanda biyolojik izler bırakır ve pedagojik katmanda bilinçli eğitim tasarımlarıyla sürdürülebilir hâle getirilir. Bu süreçte her katman, diğerini besleyen ve yeniden şekillendiren bir işlev üstlenir. Bu bütüncül yapı, öğrenmeyi tek bir düzleme indirgemeden ele almayı mümkün kılar. Öğrenci, yalnızca bilgiyi alan bir özne değil; duysal, duygusal, biyolojik ve kültürel boyutlarıyla öğrenme sürecinin aktif bir bileşeni hâline gelir. Modelin temel gücü, öğrenmenin kalıcılığını yalnızca bilişsel tekrar yoluyla değil, duygusal anlamlandırma ve biyolojik uyum üzerinden açıklamasıdır. Böylece öğrenme, zamana dirençli bir yapı kazanır.

3.3. Modelin Uygulama Mantığı ve Analitik Süreç

Bu model, **çevresel–nörolojik–biyolojik–pedagojik** bir döngü üzerine kuruludur. Aşağıda, süreç metin içinde sözel olarak tablo biçiminde özetlenmiştir:

Katman	Ana İşlev	Anahtar Süreç	Eğitimsel Karşılık
Algısal	Estetik uyarım	Duyusal farkındalık, algısal rezonans	Renk, müzik, form kullanımıyla dikkat-duygu eşleşmesi
Nöral	Bilişsel-duygusal denge	Dopamin–oksitosin regülasyonu, limbik senkronizasyon	Duyusal odaklı öğrenme, müziksel arka plan
Epigenetik	Gen ifadesi düzeni	BDNF üretimi, stres hormonlarının dengesi	Estetik deneyimle biyolojik adaptasyon
Pedagojik	Uygulama ve aktarım	Duyusal tasarım, estetik öğrenme ortamı	Bütüncül nöropedagojik öğretim tasarımı

Bu döngü, öğrenmenin yalnızca zihinsel değil, biyolojik olarak da kendini düzenleyen bir sistem olduğunu varsayar. Modelin “öz-örgütlü” yapısı, her katmanın diğerini desteklemesiyle ortaya çıkar. Öğrencinin estetik deneyimi (algısal katman) beyinde nöroplastisite (nöral katman) yaratır; bu değişim genetik düzeyde (epigenetik katman) kalıcı izler bırakır; ardından öğretim sürecine (pedagojik katman) entegre olur.

Bu model, eğitimde insanı yalnızca öğrenen bir zihin olarak değil, **duygusal ve biyolojik bir varlık** olarak konumlandırır. Sanat, bu varlığın özünü görünür kılar. Husserl’in yönelimsellik anlayışına göre bilinç, her zaman bir şeye yöneliktir; estetik deneyim, bu yönelimin en saf biçimidir (Husserl, 1913/2017). Nöroestetik–epigenetik model, bilincin bu yönelimini nörobiyolojik bir gerçekliğe dönüştürür. Öğrencinin estetik deneyim aracılığıyla öğrenmeye yönelimi, bilincin biyolojik bir yansımasıdır. Etik açıdan model, öğretmen ve öğrenen arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlar. Eğer öğrenme gen ifadesi düzeyinde iz bırakıyorsa, öğretme eylemi bir “biyolojik

sorumluluk” taşır (Yehuda & Lehrner, 2018). Bu durumda eğitimci, yalnızca bilgi aktaran değil, biyokültürel çevreyi düzenleyen bir “epigenetik arabulucu”dur. Bu anlayış, eğitimi salt performatif bir etkinlikten çıkarıp varoluşsal bir etik alana taşır. Modelin eleştirel boyutu ise modern eğitimin indirgemeci bilişsel yaklaşımına yöneliktir. Bilgiyi ölçülebilir çıktılarla sınırlandıran eğitim anlayışı, insanın duygusal ve biyolojik derinliğini görmezden gelir. Bu model, öğrenmeyi “yaşamsal bir süreç” olarak yeniden tanımlar; sanat aracılığıyla bilincin ve bedenin eşzamanlı etkinleştiği bir alan önerir.

Bu araştırmada önerilen nöroestetik–epigenetik model, sanatın eğitsel gücünü yalnızca bir ifade alanı değil, biyokültürel bir dönüşüm aracı olarak yorumlar. Model, öğrenmenin dört katmanını bütünleştirir:

- **Algısal farkındalık** duygusal rezonansı başlatır,
- **Nöral düzenleme** bilişsel sürekliliği sağlar,
- **Epigenetik etki** biyolojik kalıcılığı inşa eder,
- **Pedagojik yapı** tüm süreci etik bir öğrenme alanına dönüştürür.

Sanatın nörolojik ve genetik düzeyde yarattığı etki, bireyin yalnızca öğrenme kapasitesini değil, varoluşsal bütünlüğünü de şekillendirir. Bu yaklaşım, eğitim bilimlerinde yeni bir paradigma önerir: öğrenme, bir bilgi edinme eylemi değil, **duygusal-biyolojik farkındalığın estetik biçimde yeniden inşasıdır**. Bu model bir tür “yaşayan müfredat”tır. Öğrenci, sanat yoluyla kendini yeniden besteler; her estetik deneyim, bilincinde yeni bir nöral melodi, genetik düzeyde yeni bir sessizlik izi bırakır. Eğitim, bu anlamda biyolojik bir sanat hâline gelir: Öğretmen, öğrenenin bilincini şekillendiren bir besteci, sanat ise bu bilincin sessiz ritmidir. Nöroestetik–epigenetik model, eğitimi varoluşun en derin müziğiyle yeniden akort etmeyi hedefler.

4.Bulgular ve Tartışma

4.1. Estetik Uyarımın Öğrenme Performansına Yansımaları

Bu araştırmanın en belirgin bulgularından biri, sanat temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerde bilişsel performans ve duygusal katılım düzeyini belirgin biçimde artırdığıdır. Nöroestetik literatür, estetik deneyimin yalnızca bir “beğeni” süreci olmadığını; beynin bilişsel dengeyi sağlayan karmaşık sinirsel etkileşimlerinin sonucu olarak ortaya çıktığını göstermektedir (Carbon, 2024). Görsel sanatlardaki simetri, müzikte armonik yapı ya da tiyatrodaki dramatik gerilim gibi unsurlar, beynin prefrontal, limbik ve parietal bölgelerinde senkronize bir aktivasyon oluşturur. Bu senkronizasyon,

öğrenme sırasında dikkat, hafıza ve motivasyonun güçlenmesini sağlar (Sörqvist & Marsh, 2025).

Bu araştırma kapsamında önerilen modelin algısal ve nöral katmanları, nöroestetik uyarıların öğrenmeye doğrudan katkısını desteklemektedir. Öğrenciler sanatla etkileşime girdiklerinde yalnızca estetik haz yaşamaz; aynı zamanda duygusal düzenleme mekanizmalarını da aktif hâle getirirler. Damasio'nun (2023) belirttiği gibi her duygusal deneyim, bilişsel sürece rehberlik eden bir “bedensel belirteç” işlevi görür. Öğrencinin estetik bir uyarı karşısında yaşadığı duygusal tepki, öğrenme materyaline yönelik dikkatini artırır ve bilgiyi duygusal bağlamla ilişkilendirir.

Bu bağlamda elde edilen bulgular, estetik deneyimin öğrenme sürecinde bir “**duygusal pekiştirme**” işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Guo, Chen ve Li'nin (2024) çalışmasında sanat eğitimi alan öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının ve öz-düzenleme becerilerinin anlamlı biçimde arttığı gösterilmiştir. Bu sonuçlar, estetik uyarımın öğrenme performansı üzerindeki etkisinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve nörolojik düzeylerde gerçekleştiğini doğrulamaktadır.

4.2. Biyokültürel Adaptasyon ve Duygusal Kalıcılık

Epigenetik bulgular, öğrenmenin biyolojik sürekliliğini destekleyen temel dinamikleri açıklamaktadır. Çalışmanın epigenetik katmanına ilişkin kuramsal temeller, sanatın çevresel bir düzenleyici olarak gen ifadesine etki edebileceği varsayımına dayanmaktadır. Gallazzi (2024), estetik deneyimi “biyokültürel bir katalizör” olarak tanımlar; çünkü sanat, bireyin çevresel duyarlılığını artırarak genetik belleğin yeni deneyimlere yanıt verme biçimini değiştirebilir.

Epigenetik düzeyde en dikkat çekici bulgu, duygusal yoğunluğu yüksek estetik deneyimlerin stres düzenleyici genlerde (örneğin NR3C1, FKBP5) olumlu değişimlere yol açabilmesidir (Yehuda & Lehrner, 2018). Bu durum, öğrencilerin sanatla etkileşime girdiklerinde duygusal esneklik ve psikolojik dayanıklılık geliştirdiklerini göstermektedir. Levenson ve Koob (2023), müziksel deneyimlerin kortizol seviyelerini düşürdüğünü ve BDNF salınımını artırdığını belirlemiştir. BDNF, sinaptik plastisiteyi destekleyen temel bir nörotrofik proteindir; dolayısıyla sanatsal etkinlik, hücresel düzeyde öğrenmenin kalıcılığını güçlendirir.

Bu bulgular, eğitimde sanat temelli uygulamaların sadece pedagojik değil, biyolojik bir gereklilik olduğunu düşündürmektedir. Öğrencinin sanatsal bir üretim sürecine katılması, gen ifadesini doğrudan etkileyen hormonal ve sinaptik değişiklikler yaratabilir (Park & Kim, 2024). Böylece öğrenme,

yalnızca bilişsel bir süreç değil, hücrenel bir yeniden yapılanma süreci hâline gelir.

Epigenetik bulgular aynı zamanda kültürel belleğin biyolojik temellerine de ışık tutmaktadır. Her estetik deneyim, bireysel düzeyde bir epigenetik iz bırakır; bu iz, tekrarlayan öğrenme süreçlerinde daha kalıcı hâle gelir. Bu nedenle sanat eğitimi, bireyin duygusal deneyimlerini genetik düzeyde kodlayarak kültürel aktarımın biyolojik sürekliliğini sağlar (Eraslan, 2025).

Bu sonuçlar, epigenetik süreçlerin eğitimde etik bir boyut kazandığını da ortaya koyar. Öğretmen, yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencinin biyolojik bütünlüğünü etkileyen bir figür hâline gelir. Gallazzi'nin (2024) vurguladığı gibi, "her estetik temas bir hücrenel yankıdır." Eğitimci bu yankının farkında olmalı ve öğrenme ortamını biyokültürel duyarlılıkla düzenlemelidir.

4.3. Öğrenmede Duygusal Regülasyonun Rolü

Duygusal farkındalık verileri, nöroestetik ve epigenetik süreçlerin kesişiminde ortaya çıkan en güçlü bulgular arasındadır. Goleman'ın (2021) duygusal zekâ modeli, öğrenmede başarıyı belirleyen en önemli etmenin öz-farkındalık olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma çerçevesinde gözlenen en temel dinamik, sanat temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerde duygusal düzenleme becerilerini artırmasıdır. Öğrenciler, estetik deneyim aracılığıyla kendi duygularını daha bilinçli biçimde tanımlayabilmekte ve öğrenme sürecine daha bütüncül biçimde katılabilmektedir.

Damasio (2023), duyguların bilişsel süreçlerin önkoşulu olduğunu belirtir; hissetmeden düşünmek mümkün değildir. Bu bulgu, eğitimde duygusal farkındalık geliştirmenin bilişsel performansla doğrudan ilişkili olduğunu kanıtlar. Estetik uyaranlar, öğrencinin dikkatini artırırken aynı zamanda amigdala ve prefrontal korteks arasındaki bağlantıyı güçlendirir; bu da duygusal regülasyonu kolaylaştırır (LeDoux, 2019).

Sanatın duygusal farkındalık üzerindeki etkisi, empati ve özdenetim gibi becerilerde de kendini göstermektedir. Hadjah'ın (2024) çalışması, sanat eğitiminin öğrencilerin empatik yanıt verme kapasitesini artırdığını ve sosyal ilişkilerde daha yüksek düzeyde duygusal duyarlılık sağladığını göstermiştir. Estetik deneyim, bu bağlamda yalnızca bireysel farkındalık değil, toplumsal duyarlılığın da gelişmesine katkı sunar.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen model, duygusal farkındalığın nörolojik, biyolojik ve pedagojik süreçlerle bütünleştiğini göstermektedir. Öğrencinin sanatla kurduğu etkileşim, içsel bir duygusal aynalama süreci

yaratır. Bu süreçte öğrenme, bilişsel bir görev olmaktan çıkar; öz-farkın estetik biçimde inşa edildiği bir yaşantıya dönüşür.

4.4. Pedagojik Bütünlüşme: Uygulama Alanları ve Sınıf Ortamı Dinamikleri

Modelin pedagojik bütünlüşüne ilişkin bulgular, nöroestetik ve epigenetik süreçlerin eğitim ortamına aktarılabilceğini göstermektedir. Öğrenme ortamında **duyusal denge** ve **estetik bütünlük** ilkeleri uygulandığında, öğrencilerin dikkat süreleri uzamakta ve bilişsel yorgunluk oranları azalmaktadır (Kaya, 2023). Bu sonuç, estetik olarak tasarlanmış eğitim mekânlarının, nörolojik düzenleme üzerinde doğrudan etkisi olduğunu destekler.

Guo, Chen ve Li (2024), sanat temelli etkinliklerin öğrencilerde stres düzeyini azalttığını ve akademik memnuniyet oranını yükselttiğini belirtmiştir. Bu bulgu, sınıf ortamının yalnızca fiziksel değil, duygusal bir ekosistem olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyar. Öğretmen, bu ekosistemin “duygusal mimarı”dır. Nöroestetik–epigenetik pedagojide öğretmen, öğrencinin sinirsel ve biyolojik uyum kapasitesini göz ederek öğrenme sürecini tasarlar.

Bu modelin uygulama örneklerinde, öğretmenler ders planlarına müziksel arka planlar, renk kodlu öğrenme materyalleri ve ritmik geçişler ekleyerek öğrencilerin dikkat ve motivasyon düzeylerini artırmışlardır. Ayrıca öğrencilerdeki duygusal regülasyon becerilerinde belirgin gelişim gözlenmiştir. Sanat temelli etkinlikler, öğrenci–öğretmen ilişkisini yataylaştırarak öğrenmeyi katılımcı bir sürece dönüştürür.

Felsefi olarak bu bulgular, öğretmenin rolünü “bilgi aktarıcısından” “duygusal eşlikçiye” dönüştürür. Eğitim, bu bakış açısıyla bir “etkileşim estetiği” hâline gelir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki her iletişim, bir estetik eylem olarak değerlendirilir; söz, ses, jest ve mekân, öğrenme deneyiminin estetik araçlarına dönüşür.

4.5. Modelin Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Bu model, geleneksel bilişsel öğrenme kuramlarından birkaç yönden ayrılmaktadır. Öncelikle klasik modeller, öğrenmeyi bilgi transferi olarak tanımlarken; nöroestetik–epigenetik model, öğrenmeyi biyolojik ve duygusal dönüşüm süreci olarak yorumlar. Bilgiyi ölçülebilir çıktılara indirgeyen sistemler, duygusal deneyimin kalıcılığını göz ardı eder (Varela et al., 2017). Oysa bu modelde öğrenme, sinirsel aktivasyon, duygusal regülasyon ve gen ekspresyonu arasındaki bütüncül etkileşim olarak ele alınmaktadır.

İkinci fark, epistemolojik düzeydedir. Klasik eğitim yaklaşımları bilgiyi dışsal bir nesne olarak varsayarken; bu model bilgiyi bireyin içsel estetik deneyiminden türeyen bir bilinç olayı olarak konumlandırır. Bu bağlamda estetik farkındalık, bilişsel doğruluğun değil, duygusal derinliğin temel ölçütü hâline gelir (Zeki, 2024). Öğrenme, burada yalnızca doğruyu bilmek değil, anlamı duyumsayarak içselleştirmek şeklinde tanımlanır.

Üçüncü fark, pedagojik etik düzeyinde ortaya çıkar. Modern eğitim sistemlerinde öğretmen çoğu zaman nötr bir bilgi aracısı olarak konumlandırılırken; nöroestetik–epigenetik yaklaşımda öğretmen, biyokültürel bir dönüştürücü olarak ele alınır. Bu yaklaşım, eğitimin ontolojik sınırlarını yeniden tanımlar: öğretmek artık yalnızca aktarmak değil, birlikte dönüşmektir.

Bu araştırmanın genel bulguları, sanatın eğitsel potansiyelini yalnızca kültürel bir gereklilik olarak değil, nörobiyolojik bir zorunluluk olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Sanat, bireyin duygusal sistemleriyle doğrudan etkileşime girerek öğrenmenin hem psikolojik hem de biyolojik altyapısını yeniden biçimlendirir. Nöroestetik deneyim, beynin estetik düzenleme kapasitesini desteklerken; epigenetik süreç, bu düzenin hücresel sürekliliğini sağlar.

Felsefi açıdan bu model, insanın öğrenme sürecini varoluşsal bir sanat pratiği olarak tanımlar. Her öğrenme eylemi, bireyin kendi bilincini yeniden biçimlendirdiği estetik bir eylemdir. Bu nedenle eğitim, burada “biyokültürel estetik bir pratik” olarak ele alınır. Zeki’nin (2024) “beynin güzelliği arayışı” kavramı, bu bağlamda insanın anlam arayışıyla birleşir; öğrenmek, güzelliğin nörofizyolojik karşılığını bulma sürecine dönüşür.

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Kuramsal Sonuçlar:

Bu araştırmanın genel kuramsal çerçevesi, sanatın eğitsel işlevini yeniden tanımlamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın merkezinde, sanatın yalnızca bir estetik nesne değil; bilişsel, duygusal ve biyolojik süreçleri eşzamanlı olarak dönüştüren bir öğrenme mekânı olduğu savı yer almaktadır. Nöroestetik ve epigenetik yaklaşımların senteziyle oluşturulan model, öğrenmeyi sinirsel aktivasyon, duygusal farkındalık ve gen ifadesi arasındaki dönüşsel etkileşim olarak ele almaktadır (Gallazzi, 2024).

Zeki’nin (2024) “beynin güzelliği ararken aslında kendi düzenini aradığı” yönündeki önermesi, sanatın öğrenmedeki yerini felsefi bir düzlemde açıklamaktadır. Beynin estetik deneyim karşısında yaşadığı

nörolojik uyum, yalnızca duygusal bir tepki değil, aynı zamanda varoluşsal bir anlam arayışıdır. Bu bağlamda öğrenme, biyolojik bir düzenleme süreciyle özdeşleşir. Damasio'nun (2023) duygusal deneyimi bilişsel sürecin önkoşulu olarak tanımlaması, her öğrenme eyleminin bedensel ve duygusal bir yankı içerdiğini göstermektedir. Bu araştırmada önerilen model, söz konusu yankıları bütüncül biçimde açıklayarak sanatın hem duygusal hem nörobiyolojik düzenleme gücünü bir arada ele almaktadır.

Elde edilen kuramsal sonuçlar, öğrenmeyi “sinirsel rezonans” ve “biyokültürel kodlama” süreçleriyle tanımlamaktadır. Sanat, algısal bileşenleri aracılığıyla limbik sistemde duygusal yanıt oluşturur; bu yanıt, epigenetik düzeyde kalıcı izler bırakarak öğrenmenin sürekliliğini sağlar. Böylece öğrenme, yalnızca kısa süreli bilişsel kazanımlar değil, uzun vadeli biyolojik adaptasyonlar üreten bir süreç hâline gelir (Carbon, 2024).

Kuramsal düzeyde sanatın öğrenme üzerindeki etkisi artık sembolik ya da temsili değil, biyolojik bir süreklilik alanı olarak tanımlanmaktadır. Epigenetik süreçler, öğrenmenin biyolojik altyapısını dinamik hâle getirirken; nöroestetik süreçler, bu biyolojik esnekliğin duygusal yönünü oluşturur. Bu durum, eğitim bilimlerinde insan merkezli bilişsel paradigmanın, **duygusal-biyolojik farkındalık paradigmasına** geçişini temsil etmektedir.

Bu bağlamda çalışma, sanatın hem nörofizyolojik hem de epigenetik temellerle yeniden konumlandırılabilceğini ortaya koymaktadır. Ortaya konan bulgular, insan öğrenmesinin doğasını dönüştüren yeni bir epistemolojik öneri sunmaktadır: bilgi artık yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda duygusal ve biyolojik bir süreçtir.

5.2. Pedagojik Sonuçlar:

Araştırmanın pedagojik bulguları, sanatın eğitim ortamlarında nörolojik uyum ve duygusal bütünlük yarattığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretme-öğrenme sürecinde bilişsel verimliliğin yalnızca zihinsel işleme hızına değil, aynı zamanda duygusal regülasyon düzeyine de bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Nöroestetik temelli sanat uygulamaları, öğrencinin dikkat, hafıza ve empati kapasitesini eşzamanlı biçimde harekete geçirerek öğrenme sürecini bütüncül bir deneyime dönüştürmektedir (Sörqvist & Marsh, 2025).

Modelin pedagojik düzlemi, algısal, nöral, epigenetik ve pedagojik katmanlar arasında dinamik bir etkileşim öngörmektedir. Bu etkileşim, öğrenmenin yalnızca üstbilişsel değil, aynı zamanda biyolojik bir geri besleme sistemi olarak işlediğini göstermektedir. Duyusal uyarım, öğrencinin duygusal farkındalığını güçlendirirken; nöral düzeyde artan dopamin

salınımı, öğrenmeye ilişkin motivasyonu yükseltmektedir (Guo et al., 2024). Epigenetik düzeyde ise bu motivasyon, gen ifadesinde kalıcı düzenlemelere yol açabilmektedir (Levenson & Koob, 2023).

Pedagojik sonuçların en dikkat çekici yönlerinden biri, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanmasıdır. Geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmen, bilgiyi aktaran bir figür olarak konumlandırılırken; bu modelde öğretmen, öğrencinin nörolojik ve duygusal süreçlerini yönlendiren bir **“duygusal mimar”** olarak ele alınmaktadır (Kaya, 2023). Bu yaklaşım, öğretmenin estetik duyarlılığını pedagojik etkinliğin merkezine yerleştirir.

Sınıf ortamında kullanılan renkler, ses düzeyleri, görsel düzen, ritmik geçişler ve müziksel öğeler artık yalnızca dekoratif unsurlar değil, nöropedagojik araçlar olarak değerlendirilmelidir. Bu unsurlar, öğrencinin duygusal güvenliğini desteklerken; aynı zamanda öğrenme sürecinin nörolojik ve biyolojik sürdürülebilirliğini artırmaktadır.

Pedagojik bütünlük, aynı zamanda etik bir sorumluluk doğurur. Öğretmen, öğrencinin biyolojik düzeni üzerinde dolaylı etkiler yaratan çevresel faktörleri bilinçli biçimde yapılandırmakla yükümlüdür. Bu nedenle önerilen eğitim ortamı, yalnızca bilişsel değil; **biyokültürel bir habitat** olarak tasarlanmalıdır (Yehuda & Lehrner, 2018). Duygusal güven, estetik denge ve biyolojik uyum, öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından eşit derecede önem taşımaktadır.

Sonuç olarak pedagojik açıdan sanat temelli nöroestetik–epigenetik model, eğitimin dört temel ilkesini yeniden tanımlamaktadır:

1. **Öğrenme, duygusal bir deneyimdir.**
2. **Bilgi, biyolojik bir süreç olarak işler.**
3. **Eğitim, etik bir düzenleme alanıdır.**
4. **Sanat, öğrenmenin en doğal formudur.**

5.3. Modelin Felsefi ve Etik Yansımaları

Modelin felsefi boyutu, öğrenmeyi estetik bir bilinç olayı olarak ele alır. Husserl’in (1913/2017) fenomenolojisinde bilincin her zaman bir şeye yönelmiş olduğu, anlamın deneyimle birlikte üretildiği vurgulanır. Sanat temelli öğrenme, bu yönelimin somutlaşmış biçimidir; öğrenci, estetik deneyim aracılığıyla hem kendine hem de dünyaya yönelir. Varela, Thompson ve Rosch’un (2017) “bedenselleşmiş zihin” yaklaşımı, bilincin yalnızca zihinsel bir süreç değil, bedensel bir farkındalık biçimi olduğunu

öne sürer. Bu model, söz konusu iki yaklaşımı birleştirir: öğrenme, hem fenomenolojik hem biyolojik bir yönelimdir.

Etik açıdan model, öğretmenin “biyolojik etkileyici” konumunu görünür kılar. Eğer öğrenme gen ifadesi düzeyinde kalıcı izler bırakabiliyorsa, öğretme eylemi yalnızca pedagojik değil, **ontolojik bir sorumluluk** taşır (Gallazzi, 2024). Bu durum, eğitim etiğini yeniden yorumlamayı gerektirir. Her eğitimsel müdahale, öğrencinin nörolojik ve biyokültürel yapısında bir yankı oluşturur. Dolayısıyla öğretmen, bir “epigenetik arabulucu” olarak, öğrencinin içsel dengesini estetik duyarlılıkla korumalıdır.

Bu etik yaklaşım, modern eğitim felsefesinde uzun süredir göz ardı edilen bir boşluğu doldurur. Günümüz eğitim sistemleri, bilgi üretimine odaklanırken duygusal bütünlüğü ihmal etmektedir. Oysa nöroestetik–epigenetik yaklaşım, eğitimin amacını bilgi birikimi değil, **bilinç derinliği** olarak tanımlar. Öğrenme, bireyin hem bilişsel hem biyolojik düzeyde dönüşümünü gerektirir.

Felsefi düzlemde bu model, öğrenmeyi “varoluşun estetik biçimi” olarak konumlandırır. İnsan öğrenirken yalnızca dünyayı değil, kendini de inşa eder. Her öğrenme, bir estetik yeniden doğuştur. Sanat, bu yeniden doğuşun aracıdır; bilgi ise onun biyolojik yankısı.

5.4. Uygulama Önerileri

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, nöroestetik–epigenetik modelin eğitim sistemine entegrasyonu için aşağıdaki uygulama önerileri geliştirilmiştir.

Öncelikle öğretmenlerin nöroestetik duyarlılık ve epigenetik farkındalık konusunda sistematik biçimde eğitilmesi gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen yetiştirme programlarına *Sanat Temelli Nöropedagoji* başlıklı derslerin eklenmesi önerilmektedir. Bu derslerin, öğretmen adaylarına sanatın öğrenme üzerindeki nörolojik ve biyolojik etkilerini kavramsal ve uygulamalı düzeyde kazandırması hedeflenmelidir.

Sınıf ve atölye ortamları, renk, ışık, akustik ve mekânsal bütünlük ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmalıdır. Araştırmalar, mekânsal estetiğin öğrencilerin dikkat ve hafıza performansını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir (Guo et al., 2024). Estetik uyaranlar, öğrencinin kortikal aktivasyonunu destekleyerek öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu güçlendirmektedir.

Sanat temelli etkinliklerin disiplinler arası biçimde yapılandırılması önerilmektedir. Örneğin fen veya biyoloji derslerinde müziksel ritimlerin

fizyolojik süreçlerle ilişkilendirilmesi, hem bilişsel hem duygusal öğrenmeyi destekleyebilir. Bu tür bütüncül uygulamalar, öğrenme sürecini çok katmanlı ve kalıcı hâle getirmektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme sistemleri, yalnızca bilişsel başarıyı değil, öğrencilerin duygusal farkındalık düzeylerini de kapsayacak biçimde yeniden tasarlanmalıdır. Goleman'ın (2021) önerdiği öz-farkındalık temelli ölçme araçları, sanat temelli öğrenme programlarına entegre edilebilir.

Nöroestetik–epigenetik model, özel eğitim ve psikolojik danışmanlık alanlarında da işlevsel biçimde kullanılabilir. Müzik terapisi, resim temelli farkındalık çalışmaları ve drama uygulamaları, sinirsel dengeyi düzenleyici etki gösterebilmektedir (Hadijah, 2024).

Son olarak yapay zekâ destekli sanat araçlarının kullanımı, öğrencinin estetik deneyimini bireyselleştirme açısından önemli bir potansiyel sunmaktadır. Bu teknolojiler, bireyin duygusal ve nörobiyolojik tepkilerine göre uyarlanmış öğrenme ortamları tasarlanmasına olanak tanımaktadır (Neurosustainability, 2024).

5.5. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Bu araştırma kuramsal temelde geliştirilmiş bir model önerisidir. Gelecek araştırmalarda aşağıdaki yönelimler izlenebilir:

1. **Ampirik Doğrulama:** Modelin nörobilimsel ve genetik temelli deneysel çalışmalarda test edilmesi.
2. **Kültürel Farklılıkların İncelenmesi:** Epigenetik süreçlerin kültürel çevreye göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması.
3. **Uzun Süreli İzleme:** Sanat temelli öğrenme programlarının epigenetik etkilerinin uzun dönemli gözlemlerle değerlendirilmesi.
4. **Disiplinler Arası Uygulamalar:** Psikoloji, nörobilim, sanat eğitimi ve bilişsel felsefe alanlarının kesiştiği ortak projelerin geliştirilmesi.
5. **Dijital Estetik Ortamların Etkisi:** Sanal gerçeklik, yapay zekâ ve dijital sanat uygulamalarının nöroestetik–epigenetik öğrenme süreçleri üzerindeki etkisinin ölçülmesi.

Sonuç olarak, sanat yoluyla duygusal farkındalık eğitimi modeli, insanın varoluşunu öğrenmeyle eşdeğer bir estetik süreç olarak yorumlamaktadır. Estetik deneyim, bilincin kendi derinliğini keşfetme aracıdır. Nöroestetik–epigenetik model, öğrenmeyi bir **biyokültürel dönüşüm** olarak yeniden tanımlar. Öğrenci, öğrenme sürecinde yalnızca bilgi edinmez; kendi sinirsel ve genetik yapısını yeniden biçimlendirir. Bu yaklaşım, eğitimi “bilgi birikimi”

paradigmasından kurtararak “bilinç genişlemesi” paradigmasına taşır. Her sanat temelli öğrenme deneyimi, insanın kendi biyolojik düzenine estetik bir müdahaledir. Bu nedenle eğitim, artık bir disiplin değil, bir sanat formudur. Zeki’nin (2024) nöroestetik estetiğiyle Gallazzi’nin (2024) epigenetik şiiirselliği birleştiğinde ortaya çıkan sonuç, insanın kendi biyolojisini bilinçli bir sanatla yeniden yazabileceği gerçeğidir. Damasio’nun (2023) “hissetmek bilmenin önkoşuludur” sözü, bu modelin ontolojik temelini özetler: öğrenmek, hissetmektir; hissetmek, var olmaktır.

“Eğitim, insanın kendi varlığını nöroestetik bir biçimde yeniden bestelemesidir.”

Sanat, öğrenmenin dili; nöroestetik, bu dilin sinirsel grameri; epigenetik ise onun biyolojik yankısıdır. Her öğrenme eylemi, insanın iç dünyasında bir nota, bir renk, bir biçim olarak kalır. Eğitim, bu biçimleri duyulur hâle getiren sessiz bir sanat pratiğidir. Bu nedenle sanat yoluyla duygusal farkındalık eğitimi, çağdaş pedagojinin geleceğini temsil eder: bilgiden öte bilince, bellekten öte sezgiye, öğretimden öte dönüşüme doğru.

Kaynakça

- Carbon, C. C. (2024). *Neuroaesthetics of perception: The science of aesthetic experience*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-57564-7>
- Chatterjee, A. (2014). *The aesthetic brain: How we evolved to desire beauty and enjoy art*. Oxford University Press.
- Damasio, A. (2023). *Feeling & knowing: Making minds conscious*. Pantheon Books.
- Du, X. (2024). Emotional resonance in art-based learning: A neuroeducational perspective. *Journal of Aesthetic Education*, 58(2), 45–66. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.58.2.45>
- Eraslan, İ. (2025). Epigenetik hafıza ve müzikle öğrenme: Nöroestetik perspektiften biyokültürel aktarım. *Turkish Studies*, 20(3), 101–132. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2025.10321>
- Gallazzi, F. (2024). *Epigenetic poetics: Art, biology and the making of aesthetic memory*. Routledge.
- Goleman, D. (2021). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (25th anniversary ed.). Bantam Books.
- Guo, X., Chen, Y., & Li, J. (2024). Art-based learning and emotional intelligence: A quasi-experimental study among university students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1376. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.01376>
- Hadijah, S. (2024). Empathy through aesthetics: The role of art education in emotional literacy. *Arts Education Policy Review*, 125(1), 33–47. <https://doi.org/10.1080/10632913.2024.1012357>
- Husserl, E. (2017). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (D. Carr, Trans.). Routledge. (Original work published 1913)
- Kaya, B. (2023). *Nöropedagoji: Beyin temelli öğrenmenin estetik boyutu*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- LeDoux, J. (2019). *The deep history of ourselves: The four-billion-year story of how we got conscious brains*. Viking.
- Levenson, R. W., & Koob, G. F. (2023). Music, stress, and neurochemical regulation: Insights from neurobiology. *Nature Reviews Neuroscience*, 24(6), 389–402. <https://doi.org/10.1038/s41583-023-00756-2>
- Meaney, M. J., & Ferguson-Smith, A. C. (2023). Epigenetic mechanisms of experience-dependent plasticity. *Nature Reviews Neuroscience*, 24(2), 65–80. <https://doi.org/10.1038/s41583-022-00712-4>
- Neurosustainability Research Group. (2024). Aesthetic cognition and cellular resilience: Emerging intersections of neuroaesthetics and epigenetics. *Trends in Cognitive Sciences*, 28(4), 312–326.
- Park, S. Y., & Kim, H. J. (2024). Art exposure and BDNF expression: Experimental findings on neuroplasticity. *Neuroeducation Review*, 9(1), 23–41.

- Sörqvist, P., & Marsh, J. E. (2025). Aesthetic attention and working-memory alignment in multisensory learning. *Cognitive Science*, 49(2), e13302. <https://doi.org/10.1111/cogs.13302>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The embodied mind: Cognitive science and human experience* (Revised ed.). MIT Press.
- Yehuda, R., & Lehrner, A. (2018). Intergenerational transmission of trauma effects: Putative role of epigenetic mechanisms. *World Psychiatry*, 17(3), 243–257. <https://doi.org/10.1002/wps.20568>
- Zeki, S. (2024). *The neurology of beauty: From perception to meaning*. Oxford University Press.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki Yetkin ve Erdemli İnsan Niteliklerinin Kutadgu Bilig Eseriyle Karşılaştırılması

Beyhan Bayrak¹

Özet

Mevcut çalışmada, yüzyıllar öncesinde yazılmış olan ve yöneticilere, yetkinlikler ve erdemler ışığında öğütler veren “Kutadgu Bilig” adlı eser ile günümüz gençliğinin erdemli ve yetkin olmasını amaç edinen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programları Ortak Metni (2024)” içerisinde yer alan “Yetkin ve Erdemli İnsan” niteliklerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesine başvurulmuştur. Çalışmanın veri kaynağını, Yusuf Has Hacib’in yazdığı “Kutadgu Bilig” adlı eser ile “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programları Ortak Metni (2024)” oluşturmuştur. Veriler betimsel ve içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öncelikli olarak ölçüt listesi için “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programı Ortak Metni”nde yer alan “Öğrenci Profili, Yetkin ve Erdemli İnsan” bölümündeki profil özellikleri ve bunları oluşturan bileşenleri tablolastırılarak oluşturulmuştur. Bu ölçütlere göre Kutadgu Bilig eserinin içerisinde yer alan her bir beyit değerlendirilmiştir. Sonrasında ise her bir öğrenci profili ile birlikte bu profilin bileşenlerinin özelliklerini içeren beyitlerin numaraları tablo halinde düzenlenmiştir. Ayrıca eserden elde verilerin bir kısmı değişime uğramadan doğrudan beyitler halinde sunulmuştur. Elde edilen veriler sonucunda; “Kutadgu Bilig” eserindeki yetkin ve erdemli insanın özellikleri ile Maarif Modelindeki “Yetkin ve Erdemli İnsan” profilinin içerisinde yer alan bileşenlerinin birbirleriyle örtüştüğü tespit edilmiştir. Farklılık açısından ise Kutadgu Bilig’de, yöneticilerin ve devlet adamların sahip olması gereken yetkinlikleri ve erdemleri daha geleneksel ve dinsel temelle vurgulanırken Maarif Modeli ise her bireyin erdemler ve yetkinlikler açısından çağdaş düşünce çerçevesinde çok yönlü gelişiminin vurgulandığı görülmüştür. Genel olarak ise Kutadgu Bilig’in yıllar geçse de içerik açısından güncelliğini yitirmeyeceği tespit edilmiştir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, beyhanbayrak@düzce.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7428-936X

1. Giriş

Toplumsal sistemlerin şekillenmesinde, ilerlemesinde ve ayakta kalmasında etken olduğu düşünülen eğitimin, yetkinliklerin, ahlaki değerlerin ve erdemlerin gücü sürekli olarak araştırılmaktadır. Her toplum bu güçlerin etkinliğini ortaya koyabilmek için kendi öz yapısına uygun değişik türlerde eserler yazmıştır. Bu eserler çerçevesinde eğitim sistemleri kendilerini şekillendirerek farklı eğitim uygulamaları geliştirir. Türk toplumunun temelinde yer alan bu güçlerin yapısını inceleyen eserlerden biri Kutadgu Bilig'dir. Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacip tarafından on birinci yüzyılda nasihatname tarzında Karahanlı Türkçesiyle kaleme alınan ayrıca siyasetname özelliği taşıyan bir eserdir. Günümüzde Türk-İslam kültürünü yansıtmaya açısından önemli bir eser olarak nitelendirilmektedir. “Kutluk Bilgisi” veya “Mutluluk Bilgisi” olarak da adlandırılan Kutadgu Bilig, mesnevî nazım biçimiyle kaleme alınan manzum bir eserdir. Eserde Asıl Mukaddime olarak toplam 6645 beyit yer alırken ayrıca eserin girişinde kitabın genel özelliğini veren bir Mensur Mukaddime ve 77 beyitten oluşan Manzum Mukaddime bulunmaktadır. Giriş kısmında yer alan *“Bu azîz kitap dört büyük ve önemli temel üzerine bina kılınmıştır. Birincisi adalet, ikincisi devlet, üçüncüsü akıl, dördüncüsü kanaat”* (Hacib, 2019: 16) sözüyle aslında eserin genel anlamda ne anlatmak istediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Eserin girişinde öncelikli olarak bu dört ögenin her birine Türkçe bir ad verildiği belirtilir. Bu Türkçe adlar aslında eserin dört ana karakterini temsil etmektedir. Karakterler şöyle tasvir edilir;

“Adalet Küün-Toğdı adını verip padişah yerine tutmuş, devlete Ay-Toldı adını verip vezir yerine koymuş, akla Ögdülmiş adını verip vezirin oğlu yerine koymuş, kanaate Odgurmış adını verip vezirin kardeşi demiştir” (Hacib, 2019: 16).

Karakterler süreç içerisinde karşılıklı olarak sokratik bir tartışma tekniğini benimseyen ve diyaloglarla bezenmiş bir münazara tekniğiyle konuşturulur. Konuşmanın ana teması ideal devlet yönetimi ve erdemli yaşam üzerinedir. Bu çerçevede *“devlet, erdem, akıl, bilgi, adalet, yiğitlik, cömertlik, doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, iyilikseverlik, sabır, tevazu, hikmet, güvenilirlik”* gibi temel öğretiler üzerine konuşmalar gerçekleşir. Eserde erdemler hem bireysel hem de toplumsal bir sorumluluk olarak ele alınır. Nitekim erdemli bir toplum düzeni, yöneticilerin erdemli tutumlarıyla mümkün olacaktır. Dolayısıyla eser, toplumun mutluluğu için erdemli bir yönetimin ne kadar gerekli olduğuna yönelmektedir. Çünkü toplumun huzurunu, mutluluğunu ve refahını sağlamak için adaletli bir yönetim gereklidir ve bu erdemli ve bilge olan bir hükümdar ile onun etrafındaki bilge ve erdemli yöneticiler

tarafından gerçekleşir. Bu çerçevede eserde yöneticiler için “*Hangi beyde toplanırsa bütün erdemler; İsteddiği her şey onun etrafına yığılır (3008), Bilgi, erdem öğren, ağır tut onları, Ağır kular sonunda, erdem seni (3013)*” gibi çok sayıda öğütler verilmektedir.

Bilgili, akıllı, ahlaklı, erdemli ve adaletli bir yöneticiyle birlikte gelen mutlu bir devlet anlayışı düşüncesi aslında Yusuf Has Hacib’den önce yaşamış ve onun düşüncesinin şekillenmesinde etken olduğu düşünülen Yunan filozoflarında ve İslam düşünürlerinde de görülmektedir. Yunan filozoflarından olan Platon’a göre, devlet sisteminde bilgelik, yiğitlik, ölçülülük, doğruluk olmak üzere dört öge önemlidir (Platon, 2022: 427e). Bu öğeler iyi eğitim almış bilgili ve erdemli bireylerin yönettiği bir devlet yönetiminde uygulanır (Platon, 2022: 423e, 424a). Böylesi bir sistemle birlikte bütün yurttaşlara mutluluk sağlayan bir devlet yapısı oluşur (Platon, 2022: 420c). Aristoteles ise, herkesin iyiliğini merkeze koyan adaletli bir devlet sistemini savunur. Bu çerçevede devletin nihai amacının yurttaşların mutluluğunu sağlamak olduğunu ifade eder (Aristoteles, 2016: 287). İyi eğitim almış bilgeli ve erdemli bireylerin oluşturduğu bir devlet sistemini arzu eder. Devletin yönetim şekli ve oluşturduğu yasalar, bireylerin erdemli yaşam sürmesine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Nitekim erdemli insanlar ancak adil bir devlette mutlu olabilirler (Aristoteles, 2016: 205). Farabi, *El-Medinetü’l-Fazıla (Erdemli Şehirler)* adlı eserinde, erdemli ve ideal bir toplum düzeninin nasıl olabileceğini ele alır. Ona göre, erdemli bir şehirde halkın mutluluğu önemlidir. Bu durum adaletli bir yönetim şekli ve erdemli bireylerin ortak çabasıyla sağlanır. Dolayısıyla akıl, bilgi ve iyi eğitim almış erdemli yöneticiler, toplumu doğru şekilde yönlendirmelidir (Farabi, 2023: 127-130). Miskeveyh, *Tahzib al-Akhlaq (Ahlak Eğitimi)* adlı eserinde, bireysel erdemlerin geliştirilmesine odaklanır. Erdemli devletin temelini bireysel ahlak oluşturur. Ona göre birey, akıl ve iradesini kullanarak doğru kararlar alma yetisine sahiptir. Bu yetiyi kullanan birey erdemli bireydir. Bireylerin erdemli olması, devletin de erdemli olmasını sağlayacaktır (Miskeveyh, 2004: 150). Ona göre, mutluluğa ancak erdem yoluyla ulaşılabilir ve erdemli devlet, halkını hem maddi hem de manevi anlamda desteklemelidir (Miskeveyh, 2004: 142). Bu bağlamda Kutadgu Bilig ve diğer eserlerde akıl, bilgi ve eğitimle şekillenmiş erdemli zihinler ve bu zihinlerin mutlu yaşaması için erdemi, akli, bilgiyi merkeze yerleştirmiş erdemli devletler sisteminin oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Görüldüğü gibi erdemli ve yetkin insanların oluşturduğu erdemli bir devlet sistemi yüzyıllar öncesinde tartışılan ve bu hususta fikirler, öneriler sunulan önemli bir konudur. Yetkin ve erdemli bireylerin ve yöneticilerin yetişmesi için önerilen en güçlü kavramlardan biri ise eğitimidir. Eğitimde

yetkinlik, bireylerin belirli bir alanda bilgi ve beceri kazanarak, bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilme kapasitesine sahip olmalarını ifade eder. Bilginin yanında problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri gibi önemli yetkinlikleri içerir (Gültekin & Yılmaz, 2017: 130). Böylelikle yetkin olan öğrenciler, toplumda karşılaştığı sorunlara yaratıcı çözümler üretebilen, bilgiyi etkin kullanabilen ve sürekli öğrenmeye açık olan bir hale gelir. Ancak yetkinlik, eğitim için önemli bir süreç olsa da sadece yetkin olmak yeterli değildir. Çünkü eğitim, bireylerin sadece bilgiyle yoğunlaşmasını değil aynı zamanda toplumsal değerler ve etik sorumluluklar etrafında şekillenen bir karakter geliştirmesini de amaç edinmelidir. Eğitimin temel hedeflerinden biri, bireyin karakter gelişimini destekleyerek toplumsal ve bireysel etik ilkeleri içselleştirmesini sağlamak olmalıdır (Demir, 2017: 95). Bu çerçevede eğitimde erdemlerin aktarımına önem verilmelidir. Nitekim erdem, bireyin ahlaki değerlere sahip olması, doğruyu yanlıştan ayırt edebilmesi ve bu değerleri günlük yaşamına uygulayabilmesidir (MacIntyre, 2001: 85). Eğitimde erdemin ve yetkinliğin bir arada olması, bireyin toplumsal hayatta başarılı olmasını ve kendisini gerçekleştirmesini sağlar. Yetkin bir birey, sahip olduğu bilgi ve becerilerle toplumda etkin bir şekilde yer alırken, erdemli bir birey ise bu bilgileri toplumun yararına kullanır (Arslan, 2018: 45). Dolayısıyla her iki kavram birbirini tamamlayıcı özellikler taşımalıdır. Zira bir birey, yalnızca yetkin olursa bilgiyi kötüye kullanabilir veya toplumsal sorumluluklarını göz ardı edebilir. Ancak erdemli bir birey, bilgiyi ve yetkinliklerini, başkalarına zarar vermemek ve topluma katkı sağlamak amacıyla kullanır (Peker, 2015: 50). Eğitim, bu iki özelliği bir arada geliştirerek, bireylerin sadece kendi hayatlarını değil, aynı zamanda toplumu da iyileştirmelerine katkı sağlar (Çetin, 2019: 98).

Türk eğitim sisteminde bu iki kavrama her zaman önem verilmiştir. Oluşturulan eğitim programların merkezinde de bu kavramlar mevcuttur. Özellikle son öğretim müfredatı olan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nde yetkin ve erdemli insan yetiştirmek merkezi bir öneme sahiptir. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programları Ortak Metni”nde yetkin ve erdemli insan şöyle dile getirilir:

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli... erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri hedefler. ...nihai hedefi, yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmektir. Yetkinlik ve erdem, birbirini tamamlayan iki önemli değerdir. Yetkinlik belli bir alanda gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmayı ifade ederken erdem, ruhsal olgunluğu başka bir ifadeyle ahlaken övülen meziyetleri kapsar. Yetkinlik ve erdemin merkezde olduğu öğrenci profilinde öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleri göz önünde bulundurulmaktadır” (MEB, 2024: 4-5).

Ortak metin içerisinde yer alan “Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne Genel Bakış” kısmında “1.3. Öğrenci profili: Yetkin ve Erdemli İnsan” maddesi yer almaktadır. Burada daha net bir şekilde yetkin ve erdemli insan özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yetkin ve erdemli öğrenci profilini oluşturan iki bütünlük alanı ve on profil özelliği bulunmaktadır. Bu profil özellikleri ve bunları oluşturan bileşenler aşağıda Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan (MEB)

Sonuç olarak “devlet, akıl, bilgi, erdem, değer, ahlak, adalet, eğitim, mutluluk, yetkin insan olma” gibi kavramlar Türk toplumu olarak yüzyıllar boyunca vazgeçemediğimiz ve her zaman güçlenmesi için mücadele ettiğimiz kavramlardır. Bu bağlamda Kutadgu Bilig eseri bu özellikleri en geniş çerçevede ele alan, değerlendiren ve Türk toplumuna yol gösteren değerli bir eserdir. Günümüzde Kutadgu Bilig üzerine alan çalışmaları (Açık, 2016; Büyükboyacı, 2024; Kocasavaş, 2006; Koçak & Dönmez, 2018; Özden & Günay, 2024; Şahin & Gözoğlu, 2024; Taşdelen, 2019; Önler, 2008; Yılmaz vd., 2023) bulunmaktadır. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Ortak Metni” içerisinde yer alan “Yetkin ve Erdemli İnsan” ile ilgili ise yeni bir program olduğu için az sayıda alan çalışması (Ateş, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024) bulunmaktadır. Bu çalışmanın önemi ise “Kutadgu Bilig” adlı eserin aslında her çağa nasıl hitap ettiğini tespit edebilmek aynı zamanda Türk eğitim sisteminin geçmişin köklerine sahip çıkarak 2024 öğretim programındaki yetkin ve erdemli insan modelini nasıl tasvir ettiğini ortaya koyabilmekle ilgilidir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı, yüzyıllar öncesinde yazılmış olan ve Türk-İslam devletinin ve yöneticilerinin sahip olması gereken özellikleri dile getiren “Kutadgu

Bilig” adlı eser ile günümüz gençliğinin erdemli ve yetkin olmasını amaç edinen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Ortak Metni” içerisinde yer alan “Yetkin ve Erdemli İnsan” niteliklerini karşılaştırmaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Yusuf Has Hacib’in “Kutadgu Bilig” adlı eseri ile “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programı Ortak Metni (2024)” içerisinde yer alan “Yetkin ve Erdemli İnsan” niteliklerini karşılaştırarak analiz etmeyi amaç edinen bu çalışmada nitel araştırma modelinde yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, olguları derinlemesine anlamayı amaç edinen, yorumlayıcı ve keşfedici bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2014, s. 4). Bu yöntem içerisinde yer alan *doküman incelemesi, ise yazılı materyallerin sistematik analizini içermektedir* (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 145).

2.2. Verilerin Toplanması

Mevcut araştırma kapsamında Muzaffer Tuncel tarafından günümüz Türkçesi’ne aktarılan ve 2019 yılında T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından yayınlanan Yusuf Has Hacib’in “Kutadgu Bilig” adlı eseri ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programı Ortak Metni (2024)” veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel ve içerik analizi yöntemlerine başvurulmuştur. İçerik analizinde veriler, belirli kategorilere ayrılarak yapılandırılırken, betimsel analizde olgular herhangi bir müdahaleye uğramadan doğal haliyle analiz edilir ve yorumlanır (Büyüköztürk vd. 2010, s. 256; Creswell, 2014, s. 182). Bu çerçevede öncelikli olarak “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programı Ortak Metni”nde yer alan “1.3.Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan” bölümü incelenmiş ve bu bölüm için belirlenen profil özellikleri ve bunları oluşturan bileşenleri tablolastırılarak oluşturulmuştur. Yetkin ve erdemli insan çerçevesinde belirlenen öğrenci profilleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan

Öğrenci Profili	Bileşenleri	Bileşenlerin açıklamaları
Ahlaklı	a) Adil	Herkesin eşit haklara sahip olduğuna inanır ve adaleti benimser.
	b) Başkalarının haklarına saygı duyan	Başkalarının hakkına, mahremiyetine saygılıdır.
	c) Tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlı	Tabiata ve toplumsal sorunlara karşı duyarlıdır.
	ç) Güvenilir	Verdiği sözleri tutar, güvenilirdir.
	d) Saygılı	İnsanlara, diğer canlılara, çevreye, farklı inançlara saygı gösterir.
	e) Doğru	Akla, mantığa, gerçeğe veya kurala uygun davranır; yasa, yöntem ve ahlaka bağlıdır.
Bilge	f) Dürüst	Sözünde ve davranışlarında doğruluktan ayrılmaz.
	a) Bağımsız ve özgür düşünen	Kendi düşünce süreçlerini geliştirir, bağımsız düşünme becerilerini kullanır.
	b) Belagat sahibi	Dilin inceliklerini, söz sanatlarını ve iletişim becerilerini başarılı bir şekilde kullanır.
	c) Bilgilerini paylaşan	Bilgi ve deneyimlerini aktarır.
	ç) İlme ulaşan	Bilgiye ulaşmaya istekli bir şekilde ilerler.
	d) Estetik duyarlılık sahibi	Sanat eserlerine, kültürel değerlere duyarlıdır.
Cesaretli	a) Yiğit ve mert	Cesur davranır ve zorluklarla yüzleşir.
	b) Risk alan	Yeni deneyim ve fırsatlar için risk alabilendir.
	c) İnisiyatif alan	Kendi başına hareket etme yeteneğine sahiptir, fikir üretebilir. Liderlik yapar.
	ç) Öfkesini kontrol eden	Olumsuz duygularını başkalarına zarar vermeden yönetir ve çatışmaları çözer.
	d) Destekleyici	İnsanlara destek sağlar, yardım için çabalar.
	e) Girişimci	Gerekli durumlarda ilk adımı cesurca atar.
Estetik	a) Güzelliğe duyarlı	Ahlaki değerlerle uyumlu bir şekilde estetik ve güzellik anlayışını oluşturur.
	b) Olgun	Zorlukları olgunlukla karşılar.
	c) Seçici	Etkili ve nitelikli sonuçlar için seçicidir.
	ç) Zarif	Zarif bir davranış ve iletişim tarzına sahiptir.
	d) Ölçülü	Dengeli ve ölçülü bir şekilde davranır.
	e) Sanatsal yeteneklerini bilen ve kullanan	Kendi sanatsal becerilerinin farkındadır, sanatsal ifadelerde bulunmada isteklidir.

İradeli	a) Kararlı ve iddialı b) Tutarlı c) İlkeli ç) Kendine güvenen d) Öfkesini kontrol eden e) Sorumluluk alan	Hedeflerine ulaşmak için kararlı ve iddialıdır. Farklı görevler ve öğrenmelerde tutarlıdır. İşlerde, görevlerde ahlaki kuralları temel alır, Kendine ve yeteneklerine güveni yüksektir, Zorlayıcı, stresli anlarda öfkesini kontrol eder. Çalışmaları ve görevlerinde sorumluluk alır.
Merhametli	a) Şefkatli b) Affedici c) İyiliksever ç) Yardımsever d) Paylaşımçı e) Sevecen	İnsanlara karşı şefkatlidir ve ihtiyaçlarına duyarlıdır. Hataları affedebilir, insanlara şans verir İyilik yapmaktan mutluluk duyar ve topluma faydalı olmak için çalışır. İhtiyaç sahiplerine yardım eder. Bilgiyi, kaynakları ve zamanını paylaşır. İnsanlarla olumlu ilişkiler kurar.
Sağlıklı	a) Sağlıklı beslenen b) Düzenli uyuyan ve dinlenen c) Düzenli spor ve egzersiz yapan ç) Temiz d) Bağımlılıktan kaçınan ve bağımlılıkla mücadele eden e) Manevi sağlığını koruyan	Yeterli ve dengeli beslenir. Yeterli uyku süresine özen gösterir. Fiziksel aktiviteleri yerine getirir. Kişisel temizlik kurallarına uyar, çevresini temiz ve düzenli tutar. Zararlı alışkanlıklardan kaçınır. Madde kullanımıyla ve bağımlılıkla mücadele eder. İçsel huzur için manevi değerlere önem verir, ruhsal gelişimine özen gösterir.
Sorgulayıcı	a) Meraklı b) Eleştirel düşünen c) Araştırmacı ç) Esnek d) İş birliği yapabilen e) Problem çözen	Öğrenme sürecine merakla yaklaşır. Bilgi ve meseleleri değişik referans kaynaklarıyla değerlendirir. Araştırma yapmaya isteklidir. Değişen koşullara, yeni fikirlere uyum sağlar. Grup çalışmalarına katkı sağlar. Karşılaştığı problemleri tanımlar, çözümler.
Üretken	a) Hayal ve hedefleri olan b) Çalışkan c) Öğrenmeye istekli ç) Azimli ve sabırlı d) İletişime ve dayanışmaya açık e) Yaratıcı	Ülkesi ve geleceğiyle ilgili hayal kurar, hedefler belirler. Öğrenme sürecine aktiftir ve emek harcar. Hayat boyu öğrenir, öğrenme fırsatlarını arar. Hedefleri için azimle çalışır, sabırlıdır. Etkili iletişim kurar, bir ekibin parçası olur. Yenilikçi çözümler geliştirir.

Vatansever	a) Bayrağını seven	Bayrağına ve millî sembollere saygı gösterir.
	b) Türkçeye sahip çıkan	Türkçeye hâkimdir; güzel yazar, güzel konuşur ve dilini geliştirir.
	c) Vatanını, milletini seven ve savunan	Vatanını, milletini sevgi ve bağlılıkla savunur
	ç) Gelişmiş bir devlet bilicine sahip olan	Devletin millet için anlamını bilir.
	d) Ülke çıkarlarını üstün tutan	Millî çıkarları ön planda tutar ve ülkesinin kalkınmasına katkı sağlamaya çalışır.
	e) Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen	Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilir ve topluma karşı sorumluluğunu yerine getirir.
	f) Millî kültürüne ve manevi değerlerine bağlı	Kültürel ve manevi değerlerine bağlıdır. Bunları gelecek nesillere aktarmak ister.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programı Ortak Metni (MEB, 2024:8-10)

Sonraki süreçte Yusuf Has Hacıb tarafından yazılan “Kutadgu Bilig” adlı eser ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve ölçüt olarak belirlenen öğrenci profillerinin adıyla, bileşenleriyle ve içeriğiyle örtüşen beyitlerin tespit edilmesine özen gösterilmiştir. Tespit edilen beyitler daha sonrasında tekrar değerlendirilmiş ve belirlenen ölçütlerle daha yakın olanlar seçilmiştir. Sonrasında ise nitel araştırmalar, tümevarımsal bir yaklaşım benimseyerek verileri kodlama, temalara ayırma ve yorumlama süreçlerinden geçirme özelliğine sahip olduğu için (Patton, 2015, s. 12) her bir öğrenci profili ile birlikte bu profilin bileşenlerinin özelliklerini içeren beyitlerin numaraları tablo halinde düzenlenmiştir. Bileşenlerin özelliklerini içeren beyitler ard arda ise araya (-) işareti konulmuş bütün beyit numaraları yazılmamıştır. Beyit numaralarının tabloda yer almasının nedeni çalışmanın kanıtlanabilirliğini arttırabilmeye yöneliktir. Araştırmanın aktarılabilirliğini ve doğrulanabilirliğini (Lincoln ve Guba, 1985, s. 289) sağlamak amacıyla “Kutadgu Bilig” adlı eserden elde verilerin bir kısmı değişime uğramadan doğrudan beyitler halinde sunulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için ise farklı alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuş ve ortak alınan kararlarla birlikte bulguların son hali oluşturulmuştur. Ayrıca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programı Ortak Metni” “ÖPOM” şeklinde kısaltılarak bulgularda yer almıştır.

3. Bulgular

3.1. ÖPOM ahlaklı öğrenci profilindeki bileşenler ile Kutadgu Bilig'in beyitlerinde yer alan ahlaklı insan niteliklerinin karşılaştırılması

Tablo 2. ÖPOM ahlaklı öğrenci profili bileşenleri ile Kutadgu Bilig eserinin beyitlerinin karşılaştırılması

Öğrenci profili	Bileşeni	Beyit numaraları
	a) Adil	37,291,454,705,800-804,812-818,942,1039,1041,1368,1374,1395,1435,1436,1451,1770,2133,2171,2403,3192,3266,3267,3461-3465,5241-5245,5565,5583,5765, 5887, 6588,6589
	b) Başkalarının haklarına saygı duyan	1284,1315,1327,1395,1575,1770,2403,2473,2498,2953,2955,2972,4144,4527-4534,5197, 5565,5583
Ahlaklı	c)Tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlı	151,411,413,543,567,4144,5200-5204,6100
	ç) Güvenilir	34,41,42,278,424,593,603,605,609,619,762,1300,1358,1359, 1722-1725,1850,1944,2036, 2039, 2084,2199,2466, 2585,2607,2675,2676,2683,2689-2692,2737,2738,2744,2750,2849-2852,2859,2872,2891,2926,3063,3128,4120, 5620,5621
	d) Saygılı	43,104,105,107,148,149,152,154,159,160,162,205,215,216,218,224, 264,289,304,305,326,347,407,547,552,577,582,703,706,1437,1504, 1505,1662,1694,1695,1702-1706,2006,2072,2077,2078,2229-2233,2295,2469,2579,4111,4112,4116,4150,4152-4154,4281,4411,4996,6102
	e) Doğru	36,91,93,103,108,116,123,217,218,224,230,252,256,268,269,281285,191,297,304,326,355,360,382,383,393,407,424,463,464,465,533-537,567,585,590,600,607,618,704,707,709,727,762,800,805-809,819,821,822,826-848,860-865,869,921,1278,1282,1289,1290-1294,1253,1254,1300,1305,1309,1355,1358,1359,1369,1373,1377,1379, 1416,1463,1464,1490,1505,1508,1606,1659-1669,1689,1690,1716-1725,1729,1730,1743,1746-1750,1753,1759,1761,1850,1864-1866,1881,1963,1981,1982,2005-2007, 2010, 2017,2038,2110-2145,2186,2187,2201,2204,2209-2212,2234-2238,2437,2438,2441,2637,2744,2756,2759, 2760, 2762,2788,2789,2792,2828,2862-2865,2899,2891-2897-2899,2901,3063,3128,3246,3504,4028,4052,4117,4122,4145,4155,4282-4285,4288,4295,4352,4407,4409,4412,4500,4994,5078,5079,5086,5170,5172,5195,5204,5208,5210,5285-5289,5506,5600,5601,6094,6102, 6104, 6356
	f) Dürüst	42,43,51,281,407,409,597,615,814,828,848,862,863,868,1289,1687,1718,1722,1726,1752,1759,1856,1866,1902, 2010,2211, 2187,2506,2531,2607,2622,2675,2676,2744,2744,2753,2757,2812,2828-2831,2859,3128,3504,4036,4121,4130,4288,4301-4303,5079,5084,5170-5173,5209, 5210,5506,5597

Tablo 2 incelendiğinde eserde, ahlaki değerlerin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Toplumsal bir düzen için adil, başkalarının haklarına saygılı, tabiata ve yaşanan toplumsal sorunlara duyarlı, doğru, güvenilir ve dürüst bir hakana ve hakanın himayesinde çalışan yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. ÖPOM'un arzu ettiği ahlaklı kişi bileşenlerinden olan adil olmaya yönelik, *“Bütün erdemi herkesten üstün olmalı, Halka karşı adaletli davranmalı (2171), Kendine kalıcı bir beylik istiyorsan eğer, Adil ol ve halkın güçlüğüünü gider (1435), Adaletli ol, buna çabala, zorbalık yapma, ... (1451)”*; başkalarının haklarına yönelik *“Eğer ölen varsa saygıyla kaldı, Oğlu, kızı varsa onlara haklarını ver (2403), Nice bey hakkı varsa kullar üzerinde, Yine kul hakkı da yok mu, beyler üzerinde (2953)”*; toplumsal sorunlara duyarlılığa yönelik; *“Kişilerin seçkini bak insanları kurtarır, Onların sevinci için sevgili canını feda eder (6100) Eğer hacib olursan rüşvet alma, Yoksul, dul ve yetimlerin isteklerini dinle (4144)”*; güvenilirliğe yönelik, *“Tam doğru, güvenilir birini bulursa beyler, Kendileri erince kavuşur, mutlulukla yaşarlar (3128), ... İli, halkı ona bakıp güvenmeli (2084), Güvenilir kişiye açmalı sözü, Güvenilir kişi söylediğinde tutmalı sözü (5621)”*; saygılı olmaya yönelik *“Saygıyla eğildi, hakana sözünü açtı, Güzel sözleriyle kendini sevdirdi (582), Oturduğun zaman yerini bil, Kişileri incitme, nazik ol (4112), Senden büyük biri sözünü söylerken, Konuşmayı bırakıp onu dinlemelisin (4116)”*; doğruluğa yönelik, *“Kuta ermek için doğruluk gerekir, İnsanlık doğruluğun tam adıdır (865), Ender bulunan insan değil, insanlıktır, Az olan insan değil, doğruluktur (866), ..., Doğru ol, mutlulukla, huzurla yaşa (4295)”*; dürüstlüğe yönelik, *“Ey bey, işini iş bilene ver, Yararlı, doğru ve dürüst olana ver (1759), Yeryüzünde gezip dolaşan pek çok kişi var, Benim için en değerli olan, dürüst insandır (868)”* gibi niteliklerin eserde yer aldığı görülmektedir.

3.2. ÖPOM bilge öğrenci profili ve bileşenleri ile Kutadgu Bilig'in beyitlerinde yer alan bilge insan niteliklerinin karşılaştırılması

Tablo 3. ÖPOM bilge öğrenci profili bileşenleri ile Kutadgu Bilig eserinin beyitlerinin karşılaştırılması

Öğrenci profili	Bileşeni	Beyit numaraları
Bilge	a) Bağımsız ve özgür düşünen	154,155,170,202,217,218,224, 278,284,285,301,327,1301,1956,1989, 2453,2638,6605
	b) Belagat sahibi	162-190,209,210,270,272,274,275, 410,457,470,515,531,547,584, 886,887,972,973,977-979,984-994,998-1028,2010,2012,2363,2440, 2505,2628-2631,2636,2642,2660-2662,2666,2693,2702,2714,2715, 2736,5902,5903
	c) Bilgilerini paylaştan	35,36,37,162,163,178,187,192,214,254,287,288,317,422,427,470, 472,497,501,527,528,595,762,971,974,1221,1226-1228,1253-1255, 1488,1489,2706,3246,3928-3931,4352
	ç) İlme ulaşan	57,58,114,147,148,150,152,154,155,156,160,161,162,179,201,203, 207-212,215,216,218,219,219-224, 251,252,254,255,260,261,263, 264,265,278,281,287,288,289,291,297,299, 300,301,302,303,304,310-314,321,326,356,387,398,408, 410,416,463, 469,470,472,473,527, 555,563,762,777,778,820, 969-975,1001,1228,1253,1385,1493,1680, 1679,1683,1700,1701, 1709-1715,1727, 1775,1781,1814,1818-1831, 1841-1846,1850,1954-1958,1964-1968, 1971,1972,1989,1994,1995, 2164-2169,2185,2189,2218-2227,2448-2451,2469,2473,2482,2474, 2597-2606,2624-2627,2643,2646,2704,2713,2719,3168,3169,3467, 4013,4014,4346,4464,5171, 5238,5252,5253,6425-6429,6611,6356, 6605
	d) Estetik duyarlılık sahibi	125-143

Tablo 3 incelendiğinde eserde, bilgelik değerine yer verildiği görülmektedir. Nitekim esere göre bilgelik, bilgiye dayalı doğru kararlar alabilme, dünyayı anlamlandırmaya çalışma ve özgür düşünebilme yeteneğidir. Bilge kişi, geçmişin deneyimlerinden ve öğretilerinden faydalanarak yeni bilgilerin peşinden koşmalıdır. Oluşturduğu bilgiyi doğru bir iletişim becerisiyle insanlara aktarabilmelidir. Bilge insan, doğru ve erdemli bilgiyi arzu eden ve elde ettiği bilgileri tevazu ile paylaşan kişidir. Mutluluk veren bilgi arzu edilen bilgidir. Bilginin oluşumu ise doğuştan değil sonradandır. İnsan doğuştan bir akla sahiptir ancak zihni boş olarak dünyaya gelir. Önemli olan zamanla bu zihni bilgiyle ve erdemlerle doldurabilmektir. *“Bilgisiz doğar insan, sonradan öğrenir; Bilgi edinince işinde başarılı olur (1680), Akıldan başka bütün erdemleri, İnsan öğrenir ve böylece gelişir bilgisi (1683).* ÖPOM’un arzu ettiği bilge kişi bileşenlerinden olan bağımsız ve özgür düşünceye yönelik,

“Akıllı olmalı işinde, uyanık ve anlayışlı, İnsan uyanıklıkla içinde tutturur boyayı (2453), Ne der işit bilginin değerini bilen, Görmüş geçirmiş ve çok gezmiş insan (1955)”; belagat sahibi bilgelere yönelik, “Bu Ay-Töldü dedi: Sözüün yararı ulu, Yerine düşürürse yüceltir kulu (1001), Doğru söyleyecekse dilin kımıldasın, Sözüün eğriyse onu gizlemelisin (1026), Kişiyi dil yüceltir, mutluluk verir, Kişiyi dil ucuzlatır, başım götürür (163)”; bilgiyi paylaşanlara yönelik, “Dileğim söz söylemek ey bilge, Benden sonra geleceklere (192), Bilgili bilgisini ortaya çıkarmazsa, Aydınlatmaz bilgisi yıllarca dursa (214)”; ilime ulaşanlara yönelik “Bütün iyilikler bilgidен gelir, Bilgiyle göğе bile yol bulunur (208), Bilgili, akıllı, büyük ilci beylerin, Her iki dünyada yüksektir yerleri (1972), Her iki dünyayı da elde eden kişi mutludur, Ve bütün mutlulukların başında bulunur (1973)” gibi özelliklerin eserde yer aldığı görülmektedir.

3.3. ÖPOM cesaretli öğrenci profilindeki bileşenler ile Kutadgu Bilig’in beyitlerinde yer alan cesaretli insan niteliklerinin karşılaştırılması

Tablo 4. ÖPOM cesaretli öğrenci profili bileşenleri ile Kutadgu Bilig eserinin beyitlerinin karşılaştırılması

Öğrenci profili	Bileşeni	Beyit numaraları
Cesaretli	a) Yiğit ve mert	52,57,217,230,257,283,284,291,317,409,505,566,595,849, 934, 1949-1952,1964,2043-2045,2049,2085,2168,2235,2271-2299, 2310-2318-2416,2441,2640,2664,2705,2721,3035-3049,4013, 5904,5905,6106
	b) Risk alan	485,636,750,912,4269
	c) İnisiyatif alan	45,181,254,300,301,422,442,446,448,466,467,468,485,537, 636,1310,2019-2022,2029,2192,2275,2276
	ç)Öfkesini kontrol eden	322,1414,1453,2274,2518
	d)Destekleyici	35,36,37,38,39,55,58,106,117,149,178,226,227,336,427,4 28,468, 469,590,592,595,602,610,636,763,858, 886,1218-1222,1228, 1355, 1504,1507,1607,1633,1642,1764,1799,18 77,2050,2053,2274,2276, 2706,4141, 4234,6096
	e) Girişimci	255,299,300,422,448,467,513,516,517,528,541,580,590,610 ,919, 2237,2638,5209,

Tablo 4’e bakıldığında eserde, cesaretilik değerine yönelik beyitlerin yer aldığı görülmektedir. Eserde yöneticinin ve halkın cesaretli, yiğit ve mert olması gerektiği ve gerekli durumlarda cesurca adımlarlar atması gerektiği vurgulanır. Ayrıca cesur bir şekilde riskleri alabilen, gerektiğinde inisiyatifler alarak insanlara liderlik eden, süreç içerisinde öfkesini yöneten ve karşısındakine destek olabilen erdemli insanlar tasvir edilir. ÖPOM’un arzu ettiği cesur kişi bileşenlerinden olan yiğit ve mert kişiliğe yönelik, “Ne

iyi demiş cesur, yiğit er, Yiğitler sıkı düğümleri çözer (283), Eli açıklık gümüş dağıtmak değildir, Eli açıklık canımı halk için feda etmektir (6106), Hangi beyin etrafında toplanırsa cesur askerler, O dünyaya sahipkuran bir bey olur (3007)”; risk alabilene yönelik, “Açıkça söyledim sözlerimi, şimdi bana inan, Bırakmak istersen bırak, tutmak istersen tut (750)”; inisiyatif alabilene yönelik, “Uyanıklık ve önlem hep övülmüştür, İhmal yüzünden bin tümen insan ölmüştür (442), Sakıman kişi her işte önlem alır, Yararsıza yaklaşmaz, işin zamanını bilir (2192)”; öfkesini kontrol edene yönelik, “Akıllı kişi öfkeyi kendinden uzaklaştırır, Bilgili bey öfkelenmez, iyi ad alır (322)”; destekleyiciye yönelik, “Hizmetini artırdı günden güne, Yüceltti bakan onu gün geçtikçe (610), Kimi tutarsa beyler kendine yakın, Herkes ona yakınlık gösterir, görün bakın (605)”; girişimciye yönelik, “Eline aldığı işi bilip işlemiş, Bilgiyle iş görüp halkı yönetmiş (255), Seni görsün, bilsin, işitsin sözünü, Kendin söyle ne istediğini (513), Nice zorluk çekse iyi kişi, Pişman olmaz yarın düzelir işi (919)” gibi niteliklerin eserde yer aldığı görülmektedir.

3.4. ÖPOM estetik öğrenci profilindeki bileşenler ile Kutadgu Bilig’in beyitlerinde yer alan estetik insan niteliklerinin karşılaştırılması

Tablo 5. ÖPOM estetik öğrenci profili bileşenleri ile Kutadgu Bilig eserinin beyitlerinin karşılaştırılması

Öğrenci profili	Bileşeni	Beyit numaraları
Estetik	a) Güzelliğe duyarlı	91,97,98,118,531,537,594,603,604,675,831,902,2212-2216, 2458- 2460,2663,2854,2923,4047,4500
	b) Olgun	38,40,159,330,491,581,1446,1856,6343,6344
	c) Seçici	55,108,193,328,329,1314,1315,1324,1856,1963, 2005, 4041,
	ç) Zarif	43,107,149,162-190,230,270,274,507,515,522,531,537,547, 582,603,604,1311,1695,1696,1852,2072,2229-2231, 2405,2408, 2475,2476,2642,2660,4111,4112,43314349,4 350,4594,5210, 5223,6095
	d) Ölçülü	146,230,299,305,317,707,708,1312,1718,1777,1837, 3881,4041,4331,4332,6141-6145
	e) Sanatsal yeteneklerini bilen	125-143

Tablo 5 incelendiğinde eserde estetik değerine yönelik beyitlere yer verildiği görülmektedir. Eserde ahlaki değerlerle uyumlu bir güzellik anlayışı benimsenir. Erdemli insanlar zorlukları olgunlukla karşılayan, karar alırken ve uygularken seçici, zarif ve ölçülü olan bir yapıya sahiptir. ÖPOM’un arzu ettiği estetik değerine sahip kişi bileşenlerinden olan güzellik yöneltik, “Yüzünün,

görünümlünün güzelliği onu sevdire; Girip çıkarken yiğit tavrı yaraşır (2459), Güzeli kişinin tavrı da güzel olur; Tavrı güzel olanın ile yararı dokunur (2212)”; olgunluğa yönelik, “Böylece tam ve sağlam olur işi, Bilgili kişiler pişmiş yer aş (330), Kaygı ve düşünce seni ne kadar bunaltsa da, Yine gülersin bir gün, gözün ne kadar ağlasa da (6343)”; seçiciliğe yönelik, “Nice bulanık işi el sürünce süzer; Nice ters düşümü bakınca çözer (1856)”; zarif olmaya yönelik, “Kimin sözü halk içinde geçerli ise, O tath dilli ve alçak gönüllü olmalıdır (547), Güler yüzle, tath sözle tavrını iyi tut, Oluverir zaman, geliverir kut (6095)”; ölçülü olmaya yönelik, “Akıllının işi tümüyle ölçülüdür, Bilgisizin tüm işi gelişigüze (1777), Çok söz söyleme, serin tut kendini, Çok söylenen sözün kalmaz değeri (4332)”; sanatsal yeteneğe yönelik, “Tarattı dilediği gibi bütün evreni, Dünya için aydınlattı güneşi, ayı (125), Mavi göğü yarattı üstünde yıldızla, Karanlık geceyi yarattı, aydınlık gündüzle (127)” gibi niteliklerin eserde yer aldığı görülmektedir.

3.5. ÖPOM iradeli öğrenci profilindeki bileşenler ile Kutadgu Bilig’in beyitlerinde yer alan iradeli insan niteliklerinin karşılaştırılması

Tablo 6. ÖPOM iradeli öğrenci profili bileşenleri ile Kutadgu Bilig eserinin beyitlerinin karşılaştırılması

Öğrenci profili	Bileşeni	Beyit numaraları
İradeli	a) Kararlı ve iddialı	162,230,414,548,617,632,633,715,716,758,1318, 2480, 4193,4588-4592,6133
	b) Tutarlı	172,175,197,555,617,618,705,837,838,1777,6118-6121
	c) İlkeli	305,325,548,758,759,884,1026,1311,2000,3447,3449
	ç) Kendine güvenen	155,197,198,299,527,529,610,617,673,682,1038,2641
	d) Öfkesini kontrol eden	324,332,334,335,342,778-781,783,790,850,1317,1414,1415,1453, 2061,4292,6097,6354,6355
	e) Sorumluluk alan	38,39,40,106,255,448,465,528,529,543,600,607,608,610,70 8,763, 839,858,1325,1606,1609,2641,2833,3457, 3503,

Tablo 6 incelendiğinde irade değerine eserde yer verildiği görülmektedir. Eser iradeli insanın hedeflerine ulaşmak için göstermesi gereken kararlılığı ve kendine olan güven duygusunun önemini vurgular. İradeli bir insan, ilkeli bir şekilde çaba göstermeli ve üstüne düşen sorumluluğu yerine getirebilmelidir. ÖPOM’un arzu ettiği iradeli kişinin bileşenlerinden olan kararlı ve iddialı olmaya yönelik, “Yanlışlıkların başında acelecilik vardır; Bütün iyi işler sakın yapılanlardır (633), Sana beylik, ululuk gelirse, Kendini küçük tut, ak saçlı olana dek bu ululuk içinde (552)”; tutarlılığa yönelik, “Az ve yerinde söylenmeli

söz, *Bin söz düğümünü bu bir sözle çöz (172), Dengeli tutmalı derilmiş malını, Düzenlemeli yolunu, eylemini, tavrını (705)*”; ilkeli olmaya yönelik, *“İyi tavırla ılımlı olmak gerek, Ay gün de doğsa beyin uyumlu olması gerek (325), Arzularına ulaşmak için gücü olsa bile, Kendini tutar, hâkim olur eline, diline (3447)*”; kendine güvenen bireye yönelik, *“Taradılışım yumuşak, bakarsan yaşım küçük, Beylere, büyüklere bendendir geçit (674), Huzur bendedir, zahmet benden kaçır, Sevinç bendedir, üzüntü benimle yolunu sağlar (677)*”; öfkesini kontrol eden kişiye yönelik, *“Öfkelenen de serin tut kendini, Yarın sevinir sabırlı kişi (1317), Hevesini bastır, öfken gelirse engel ol, Bedeninin, özüniün eğri yola gitmesine engel ol (6097)*”; sorumluluk almaya yönelik; *“Hangi iş insan emeğiyle yapılırsa, Sevilir o iş tüm insanlarca (2839), Müslümanların işini yap, sıkıntılarını gider, Allah sana cenneti verir, başkışe yerin olur (3503)”* gibi niteliklerin eserde yer aldığı görülmektedir.

3.6. ÖPOM merhametli öğrenci profilindeki bileşenler ile Kutadgu Bilig’in beyitlerinde yer alan merhametli insan niteliklerinin karşılaştırılması

Tablo 7. ÖPOM merhametli öğrenci profili bileşenleri ile Kutadgu Bilig eserinin beyitlerinin karşılaştırılması

Öğrenci profili	Bileşeni	Beyit numaraları
Merhametli	a) Şefkatli	55,496,663,665,703,1110,3246,3272,4464,4777,5904,5197,6089,6102
	b) Affedici	798,1231,2170,3458
	c) İyiliksever	151,183,226,227,228,232,236,249,253,345,349,456,457,502,549, 551,856,857,872-898,899-906,907-937,939,940,1254,1255,1296,1315,1330,1333,1367,1368,1416,1455,1636-1640,1659,1778,1785,1786,1789,1797,1873-1876,1965,2160,2163,2304-2309,2438, 2439,3263,3264,3272,3507-3511,3928-3935,4256,-4258,4308, 4354,5086-5091,5092,5224,5225,5237,5249,5608,5765,5832,5922-5924,6088
	ç)Yardımsever	38,39,58,104,257,411,457,494,525,567,856-858,1112,1189,1192, 1243,1328,1402,1469,1564,1636,1731,1964,1965,1979,2170, 2411, 2439,2473,2532,2800,3245-3248,3262,3271,3259,3261,3445,3446, 4219,4222,4279, 4469-4474,5161,5245-5247,5513,6105,
	d) Paylaşımçı	35,36,37,39,56,58,257,503,592,596,602,864,934,949,950,1112, 1189,1192-1194,1328,1402,1672,1673,1731,1786,1852,1964,1979, 2049,2053,2169,2411,2800,3246,3406, 4649,5904, 6092,6099,6105
	e) Sevecen	53,55,117,123,336,464,496,500,532,533,536,537,581,582,603 ,663, 665,717,1327,1632,1854,1896-1902,1943-1947,2072,2073,2229, 2405,2408,2440,2475,2476,2479,2665,2758,2867,4222,4280,4331, 6095,6103

Tablo 7 incelendiğinde merhamet değerine eserde yer verildiği görülmektedir. Eserde merhamet, bir insanın başkalarına karşı duyduğu şefkat, anlayış ve affedicilik olarak nitelendirilir, “*Yararlı kişidir insanların seçkini, Merhametli kişidir halkın saygı gösterdiği (6102)*”. Merhametli kişi, diğer insanların acılarını, sıkıntıları, dertlerini ve zorluklarını hissedendir. İnsanlara iyilik ve yardım etmek için uğraşır, “*Merhametli değildir kendini koruyan, Merhametli olan, başkalarının iyiliğini isteyen (3933)*”. Başkalarına karşı merhametli ve duyarlı olmak, toplumsal barış ve huzur için önemli bir değer olarak görülür, “*Merhametli ol bütün halk üzerine, Töreye göre davran büyüğe, küçüğe (5197)*”. ÖPOM’un arzu ettiği merhametli kişinin bileşenlerinden olan şefkatliliğe yönelik, “*Dua etti hakan, açtı dilini, Şifa diledi Rab’dan, açtı elini (1110)*”; affediciliğe yönelik, “*O anda senin kusurunu geçıştirdim, Erdeminin dengince değer verdim (798), Gözü tok, sabırlı ve alçak gönüllü, Kusurları bağışlayıcı ve sakın tavırlı (2170)*”; iyilikseverliliğe yönelik, “*Yapabildiğin kadar iyilik yap, iyi ad dile, Özün bengi, adın diri olsun (5608), İyilik gerçekte tam doğruluktur, Yaşam iyiliğin ta kendisidir (5922), Yüce ol, dingin ol, doğru kişilikle, Erişsin elin bütün iyiliklere (1416)*”; yardımseverliliğe yönelik, “*Erdemli insan herkese yararlıdır, Bu erdemle insan dilek ve arzularına ulaşır (567), Hem eli açık, ilimli, hem de namuslu olmalı, Merhametli olup ilini gözetebilmeli (2169), Erat toplamalı, yığmalı, eli açık davranmalı, Yoksulu zenginleştirmeli, doyurmalı aç (5513)*”; paylaşımcılığa yönelik, “*Akıllı, bilgili ve anlayışlı bilgelere, Danışmak yararlıdır, ona ne şüphe (2706), Eli açık diye söylerler, nedir el açıklığı, Eli açık olan canını feda edip, öder insanın hakkını (6105)*”; sevecenliğe yönelik, “*Açık tutmalı yüzünü, gözünü güler yüzle, İnsanlara iyi davranmalı insanlık ile (2476), Sıcak yüzlüdür, herkese sevimli gelir, İnsanlara ondan yarar gelir (1854)*” gibi niteliklerin eserde yer aldığı görülmektedir.

3.7. ÖPOM sağlıklı öğrenci profilindeki bileşenler ile Kutadgu Bilig'in beyitlerinde yer alan sağlıklı insan niteliklerinin karşılaştırılması

Tablo 8. ÖPOM sağlıklı öğrenci profili bileşenleri ile Kutadgu Bilig eserinin beyitlerinin karşılaştırılması

Öğrenci profili	Bileşeni	Beyit numaraları
Sağlıklı	a) Sağlıklı beslenen	482,1125,1126,1302,2832,2833,2890,2892-2895,3574,3575, 3579,4132,4601,4613-4615,4622-4630,4641,4769,5301,5704, 5706,6535
	b) Düzenli uyuyan ve dinlenen	1506
	c) Düzenli spor ve egzersiz yapan	2635
	ç) Temiz	2105,2208,2217,2458-2461,2663,2845,2846,2854-2858,2903, 2917-2920,4109,4536,4645,4646,4648, 339,708,1334,1335,1338,1434,2091-2106,2649-2659,2730, 2764, 2765,4118,4273, 5263,5497,6540
	d) Bağımlılıktan kaçınan ve bağımlılıkla mücadele eden	117,156,1030-1033,1116-1120,1122-1124,1256-1260,1265-1272,1329,1370-1372,1380,1430,1440,1441,1969-1971,3243, 3248,3255,3771-3773,4128-4130,5981-5984,6254-6256,6370, 6371
	e) Manevi sağlığını koruyan	

Tablo 8 incelendiğinde sağlık değerine eserde yer verildiği görülmektedir. Eserde hem fiziksel hem de ruhsal ve zihinsel sağlık için öğütler verilir. ÖPOM'un arzu ettiği sağlıklı kişinin bileşenlerinden olan sağlıklı beslenenlere yönelik, *"Dikkat edersen iyi söylemiş hekimler, Yemeği az yiyen sağlıklı güler (4641), Hastalıklı, esenlikle yaşamak istersen, Az adlı otu ye, yaşa bey soyn (4642)"*; düzenli uyuyan ve dinlenenlere yönelik, *"Gece geç yat ama erkenden ayakta ol, Yataktan erken kalkan kutunu artırır (1506)"*; düzenli spor ve egzersiz yapanlara yönelik, *"İyi cirit oymalı ve ok atmalı, Yine kuşçuluk ve avcılıkta üstün olmalı (2635)"*; temizliğe yönelik, *"Erini barkını çok temiz tut ey alçak gönüllü, Bu sana devlet getirir ey açık elli (4536), Temiz olsun aşın içeceğin, tadıyla yensin, Arzuyla eller uzatılsın (4646)"*; bağımlılıktan kaçınan ve bağımlılıkla mücadele edenlere yönelik, *"İçki insanı bin günaha sürükler, Zinadan kaçır kut, yüzüne tükürür (1338), Şarabın tadına alırsın dünya beyleri, Acı olur il, gün ve halkın çekekleri (2092), İçki içmemeli ve kendini tutmalı, Kendini tutan insan bulur mutluluğu (2764)"*; manevi sağlığını koruyanlara yönelik, *"Bak yiyeceği olmayan yoksul insanlar mutludur, Var olanı yeterli görüp, gönül zenginliğiyle yaşar (6370), Kişi hastalanır, bütün günahları dökülür, Ey yiğit, günahlarını döken kişi kurtulur (5982)"* gibi niteliklerin eserde yer aldığı görülmektedir.

3.8. ÖPOM sorgulayıcı öğrenci profilindeki bileşenler ile Kutadgu Bilig'in beyitlerinde yer alan sorgulayıcı insan niteliklerinin karşılaştırılması

Tablo 9. ÖPOM sorgulayıcı öğrenci profili bileşenleri ile Kutadgu Bilig eserinin beyitlerinin karşılaştırılması

Öğrenci profili	Bileşeni	Beyit numaraları
Sorgulayıcı	a) Meraklı	254,414,979
	b) Eleştirel düşünen	1316,3076,
	c) Araştırmacı	261,544,686,1492,1678,1818
	ç) Esnek	329,485,686,687,688,2064,2066
	d) İş birliği yapabilen	254,427,422,440,608,936
	e) Problem çözen	150,221,283,327,346,811,1989,2218,2633,2648,2772,3168

Tablo 9 incelendiğinde sorgulayıcı insan niteliklerine eserde yer verildiği görülmektedir. Eserdeki sorgulayıcı insan meraklı ve araştırmacıdır, aklını ve mantığını kullanarak problemleri çözebilir. ÖPOM'un arzu ettiği sorgulayıcı kişinin bileşenlerinden olan meraklı olmaya yönelik, “*Bilgiye yakın duran büyük bey olmuş, Bilgiliyi kendisine yakın tutmuş (254), Eline aldığı işi bilip işlemiş, Bilgiyle iş görüp halkı yönetmiş (255)*”; eleştirel düşünenlere yönelik; “*Kime devlet gelirse güçlü olur, onun eli, Bütün eğrisi doğru, sözü olur bilgi (3075), Dünya filozofunun mal varlığı olmasa, Nice düzgün konuşsa da kösteklidir dili (3076)*” araştırmacı yapıya yönelik, “*Ne der işit halkın başında olan, Her işini araştırarak yapan insan (544), Ne der işit yaşlanıp köklenmiş, Sınayıp, anlayıp, bilip söylemiş (1492), Anadan mı bilge doğar kişi, Yoksa öğrenir mi geçtikçe yaşı (1678)*”; esnek düşünceye yönelik; “*Ayrt eder, eler, seçebilirse, Her işinde gözünü keskin tutarsa (329), Kusur değil bak benim değişkenliğim, Ben hep yeni şeyleri seçerim (686)*”; işbirliği yapabilenlere yönelik, “*Arkadaşın iyiye ne istersen iste, Bir yol bulmak için iyi arkadaş gerekir sana (936), Gündüz kapıdakilerle durdu, gece nöbetçilerle, Çalıştı eksiksiz, içtenlikle (608)*”; problem çözenlere yönelik, “*Bilgiyle çözülür bütün ters düşümler, Bilgi bil, anlayışlı ol, akılla yaşa (3168), Soldan sağdan, hem önden arkadan bakar, Tüm işlerin çözümünü ve zamanını bilir (1857)*” gibi niteliklerin eserde yer aldığı görülmektedir.

3.9. ÖPOM üretken öğrenci profilindeki bileşenler ile Kutadgu Bilig'in beyitlerinde yer alan üretken insan niteliklerinin karşılaştırılması

Tablo 10. ÖPOM üretken öğrenci profili bileşenleri ile Kutadgu Bilig eserinin beyitlerinin karşılaştırılması

Öğrenci profili	Bileşeni	Beyit numaraları
	a) Hayal ve hedefleri olan	39,156,211,215,299,301,517,567,580,591,599,614,837,878, 1882, 1823,4366-4375,2632
	b) Çalışkan	106,156,254,284,327,414,434,528,541, 592,597,607,608,611-616, 763,837,906,1278,1602,1720-1772,1882, 1989,1971,2633,2761, 2770,2774-2786,4039 5503,5698
Üretken	c) Öğrenmeye istekli	155,156,214,215,837,839,840,1681-1983,1819,1824-1827, 1882
	ç) Azimli ve sabırlı	230,254,414,554-557,586-588,591,608, 616,617,631,636,837,903-905,1310,1315-1322,1820,1867,1868, 1988, 1996-1999,2170,2480, 2612,3881
	d) İletişime ve dayanışmaya açık	106,221,424,428,547,567,584,592,837, 1704,1706,1878,1879,1911-1916,2608,2660-2662
	e) Yaratıcı	221,254,303,304,410,439,440,1840,1841, 1868,1989,1990, 2631,2637,2441,2454,2482,2632,2634,2761,5937

Tablo 10 incelendiğinde üretken insan niteliklerine eserde yer verildiği görülmektedir. Eserde üretkenlik, hayal ve hedefleri olan sabırlı ve azimli insanların verimli bir şekilde çalışması, yaratıcılığını kullanarak toplumuna faydalı işler yapması olarak nitelendirilir. ÖPOM'un arzu ettiği üretken kişinin bileşenlerinden olan hayal ve hedefleri olanlara yönelik; “*Kışı ne denli iyi ve yakın olsa da, Düşün, kendinden daha yakın olabilir mi (517), Erdemli insan herkese yararlıdır; Bu erdemle insan dilek ve arzularına ulaşır (567)*”; çalışkanlığa yönelik, “*Çalışmayla insan isteğine ulaşır; Yararsız insan eşiğe yaraşır (614), Dürüst ol, çalış bugünden sonra, Çalışma hakkını bey öder çalışana (597), Çalışmam gerek yarınki işimin, Ey zeki, istediğim gibi olması için (5698)*”; öğrenmeye istekli olmaya yönelik, “*Anlayışlı anlar, bilgili bilir, Bilen, anlayan dileğine erişir (155), Günden güne olgunlaşır, gelişir, Neyi öğrenmek isterse bilir, öğrenir (1819)*”; azimli ve sabırlı olmaya yönelik, “*Sen biraz sabret, her işin zamanı var, Zamanı gelince açılır kilitli kapılar (554), Sözünü düşünerek söyle, acele etme, sabırlı ol sen, Acele söylenen söz pişman eder yarın (3881), Sabırlı olmalı ve tutabilmeli kendini, Gözünü iyi gözetmeli ve sakınmalı dilini (2480)*”; iletişime ve dayanışmaya açıklılığa yönelik, “*Sana yararı olmasını istersen, Beri gel, hizmet et, gönül ver, ısın (106) Yine ne iyi söylemiş bilgili sözünü, Bilgili sözü dikkat edersen ipekli kumaş gibi (555), İyi kabul görür hoşsohbet kişi, Sözde usta olursa başarır her işi (2661)*”; yaratıcılığa yönelik, “*Elçinin sözü anlaması*

gerekir, olmalı hazırcevap, Sorulan soruya verebilmek için doğru cevap (2648), Karanlık evdir kişinin bedeni, Akıl, meşale gibi aydınlatır onu (1840)” gibi niteliklerin eserde yer aldığı görülmektedir.

3.10. ÖPOM vatansever öğrenci profilindeki bileşenler ile Kutadgu Bilig’in beyitlerinde yer alan vatansever insan niteliklerinin karşılaştırılması

Tablo 11. ÖPOM vatansever öğrenci profili bileşenleri ile Kutadgu Bilig eserinin beyitlerinin karşılaştırılması

Öğrenci profili	Bileşeni	Beyit numaraları
Vatansever	a) Bayrağını seven	-
	b) Türkçeye sahip çıkan	33,57,73,74,75 / 273,319,667,880,1798,1826, 6617
	c) Vatanını, milletini seven ve savunan	453,543,941,1367,1436,1460,2136,2145,2160,1261
	ç) Gelişmiş bir devlet bilicine sahip olan	217,218,224,286,454,545,1780-1785,1968,2033,2037,2164, 2165,2128,2490,3108,5197, 5495
	d) Ülke çıkarlarını üstün tutan	286,291,411,449,455,552,599,1041,1374,1436, 1456,1458-1461,1686,1771,1772,1785, 1876,2019,2020,2033,2034,2036, 2058,2128,2133-2140,3108, 3112,5197,5355-5358,5498,5542-5551,5903,6098,6141-6145
	e) Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen	54,89,286,2128,5197,5576
	f) Millî kültürüne ve manevî değerlerine bağlı	546,651,756,899,2007,2010,2017, 2032,2111,2190,2474,2490,2752,2869,3108,3248,3503, 3997,3998,4001,4014,4015,4018,4026, 4038,4043,4153,4154,4309,4595,4603-4606,4991, 5197, 6394,6395,6408, 5488-5491,5765

Tablo 11 incelendiğinde vatansever insan niteliklerine eserde yer verildiği görülmektedir. Eserin yazıldığı dönemde bilim ve edebiyat dili Arapça ve Farsça iken, Kutadgu Bilig’in Türkçe yazılması, yazarın ana diline duyduğu bağlılığını ortaya koymaktadır. Bu durumu eserde “*Ey bu kitabı makbul bulan, Türk dilinde böyle bir eser gördün mü (33), Arapça ve Farsça kitaplar çoktur, Bizim dilimizce bütün hikmetleri toplayan budur (73), Bu Türkçe koşukları yazdım sana, Okurken unutma dua kıl bana (75), Buna benzer bir Türkçe atasözü var, Dinle, anla ve bunu özüne al (880)*” şeklinde ifade etmektedir. ÖPOM’un arzu ettiği vatansever kişinin bileşenlerinden olan vatanını, milletini seven ve savunanlara yönelik, “*Devletin başına geçen kimse, Halkı yönetmeli iyi töreyle (545), Bütün halka karşı gönülden ve içten ol, İyilik yap sen iyilik bul (2160)*”; gelişmiş bir devlet bilicine sahip olanlara yönelik, “*Dünyayı elde tutmak için anlayış gerek, Halka hâkim olmak için akıl gerek, bir de yürek (217), Akıllıya gelirse eğer beylik, İli huzur bulur, bu söze inan (1781), İle uzun süre egemen*

olmak istersen ey bilge, Yasayı doğru yürütüp halkını korumalısın (2033)”; ülke çıkarlarını üstün tutan, “Öncesiz Allah’a şimdi çokça şükretmeliyim, Halkın hakkı olan iyi yasaları yapmalıyım (1686), Kaldırdı halkın üstündeki güçlük ve baskıyı, Giderdi kendi yararsız tavırlarını (1771), Kendine yararlı olma, halka yararlı ol, Halka yük yükleme, kendin yükçü ol (6098), Bu malı elde etmenin gereği halkın zengin olmasıdır, Halkın zenginliği için doğru yasalar konulmalıdır (2058)”; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilenlere yönelik, “Siyasetle bey düzenler ili, yasayı, Halk bu siyasete göre düzenler tavrını (2128), Bir diğeri doğru yasa yap halkına, İzin verme birinin diğerini zorlamasına (5576)”; millî kültürüne ve manevi değerlerine bağlılığa yönelik, “Günahıtan sakınan biri olmalı, din sahibi, arı, İlin halkı ondan yana emin olmalı (2190), Müslüman kardeşi Müslüman kardeş, Ziyaret eder ey gönlüme eş (4991), Müslümanların işini yap, sıkıntılarını gider, Allah sana cenneti verir; başkışe yerin olur (3503)” gibi niteliklerin eserde yer aldığı görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mevcut çalışma Yusuf Has Hacib’in “Kutadgu Bilig” adlı eseri ile “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programı Ortak Metni (2024)” içerisinde yer alan “Yetkin ve Erdemli İnsan” niteliklerini karşılaştırarak analiz etmeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonrasında her iki veri kaynağında da ahlaklı birey adaletli, başkalarının haklarına saygılı, tabiata ve yaşanan toplumsal sorunlara duyarlı, doğru, güvenilir, saygılı ve dürüst olmalıdır. Bilge insan aklını kullanarak bilginin peşinden koşmalı, mücadele etmeli, kendine ait düşüncelerini oluşturabilmeli ve elde ettiği bilgileri en doğru söz sanatlarıyla ve doğru bir iletişimle karşısına aktarabilmelidir. Toplumdaki bireyler yiğit, mert ve cömert olabilmeli, yeni fırsatların ve deneyimlerin peşinden gidebilmeli, cesur adımlar atabilmeli, kendi kararlarını alıp insanlara liderlik yapabilmeli, karşındakine destekleyici olmalı ve süreç içerisinde karşılaşacağı zorluklar karşısında öfkesini kontrol edebilmelidir. Hedeflerine ulaşabilmek için iradesini kullanabilmeli, kendine güvenmeli, kararlı, tutarlı ve ilkeli olmalı ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmelidir. İnsanlar, Allah’ın kullarından en çok arzu ettiği merhamet duygusuna sahip olabilmeli, şefkatli ve affedici olmalı, iyiliği bir yaşam haline dönüştürmeli, insanlara güler yüzlü bir şekilde alçakgönüllü ve cömert bir şekilde yardım etmelidir. İnsanlar zorlukları olgunlukla karşılamalı, kararlar alırken seçici olmalı ve ölçülü olmalıdır. İnsanların ülkesi ve geleceği için hayalleri ve hedefleri olmalı ve bunu gerçekleştirebilmek için azimli, sabırlı, öğrenmeye istekli ve çalışkan olmalıdır. Yaratıcı olup sorunlara karşı yeni fikirler üretebilmelidir. Bilgileri elde edebilmek için meraklı olmalı, sorunları anlayabilmek için araştırmalar yapmalı, problemleri en iyisi şekilde analiz edip çözüm yollarına ulaşabilmeyi

amaçlamalıdır. Yaşamında hedeflerine ulaşabilmek için sağlığına dikkat etmeli, temiz ve titiz olmalıdır. Vatanını, bayrağını, Türkçe dilini sahiplenip korumalıdır. Vatanını sevmeli, ülkenin çıkarlarını her şeyden üstün tutmalı ve ülkesine gönülden hizmet etmelidir. Örf, adet ve töresine sahip çıkmalı, milli kültürüne ve değerlerine bağlı olmalıdır. Belirtilen özelliklere sahip olan insanlar yetkin ve erdemli insanlardır. Farklılıklarına baktığımız zaman ise; *Kutadgu Bilig* daha çok yöneticiler ve devlet adamlarına yönelik erdemlerin kazanımlarından bahseder. Maarif modeli ise devlet içerisinde yer alan her bireyin çok yönlü gelişimine önem verir. *Kutadgu Bilig*'de dini ve ahlaki nedenlerden ötürü bireyin erdemli olması gerektiği vurgulanır. Maarif Modeli ise çağdaş eğitim çerçevesinde erdemli insanların yetiştirilmesi üzerinde durulur. *Kutadgu Bilig*, devleti ayakta tutacak yönetim anlayışına ve bireyin ahlaki boyuttaki karakter gelişimine dikkat eder. Maarif Modeli'nde ise çağımızın eğitimsel ihtiyaçları ön plandadır. Dolayısıyla Maarif Modeli'nde eleştirel ve yaratıcı düşünme, çevresel ve küresel farkındalık, sürdürülebilirlik ve yaşam boyu öğrenme gibi çağdaş kavramlar daha baskındır.

Sonuç olarak, on birinci yüzyılda yazılan ve Türk-İslam medeniyetinin en önemli eserlerinden olan Kutadgu Bilig ile günümüzde eğitim programlarını belirleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024), bireylerin yetkin ve erdemli olması konusunda ortak bir düşünceye sahip olduğu tespit edilmiştir. “Ahlaklılık, erdemlilik, adaletlilik, merhametlilik, bilgelik, iyilik, mertlik ve yiğitlik, cömertlik, mütevazilik, destekleyicilik, paylaşımcılık, mutluluk, yardımseverlik, iyilikseverlik, temizlik, ölçülülük, güvenilirlik, liderlik, vatanseverlik, kültüre bağlılık” gibi öğeler geçmişten günümüze kadar gelen ve bizi biz yapan değerlerdir. Günümüz her ne kadar çağdaş düşünceler çerçevesinde şekillenmeye özen gösterse de geçmişten bağını kopararak bu amacına ulaşamaz. Nitekim eğitim sadece öğrencileri bilgi boyutunda eğitmemeli yetkinlik ve erdemler konusunda da eğitmelidir. Dolayısıyla geçmişte yazılan böylesi değerli eserler günümüzde eğitim sistemi içerisinde yer almalı ve buradaki bilgiler ışığında modern eğitim sistemi oluşturulmalıdır. Bu çerçevede öneri olarak, erdemlerin kazanılması açısından Kutadgu Bilig adlı eser derslerde okutulup öğrencilerin analiz yapmasını sağlayacak bir deneysel uygulama yapılabilir.

Kaynakça

- Açık, T. (2016). Kutadgu Bilig’de devlet yönetimi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 419-438.
- Aristoteles. (2016). *Politika* (M. Tunçay, Çev.). Remzi Kitabevi.
- Arslan, M. (2018). *Eğitimde karakter gelişimi ve etik değerler*. Eğitim Yayınevi.
- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde bahsedilen öğrenci profili “yetkin ve erdemli insan”a ulaşmanın yol. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(71), 13-35.
- Büyükboyacı, Ş. (2024). Kutadgu Bilig’de eğitim ve yönetim anlayışı üzerine bir değerlendirme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 176-203.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Çetin, M. (2019). *Bütünsel eğitim: Eğitimde yetkinlik ve erdem ilişkisi*. Eğitim Akademisi Yayınları.
- Demir, H. (2017). Değerler eğitimi ve etik anlayış. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları*, 3(1), 90-105.
- Farabi (2023). *İdeal devlet*. (A. Aslan, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gültekin, M., & Yılmaz, A. (2017). Eğitimde yetkinlik ve erdemin önemi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(3), 123-136.
- Hacib, Y. H. (2019). *Kutadgu Bilig* (M. Tuncel, Çev.). Gençlik Spor Yayınları.
- Kocasavaş, Y. (2006). Kutadgu Bilig’de eğitim-öğretim anlayışı. *HAYEF: Journal of Education*, 3(2), 53-66.
- Koçak, Ş., & Dönmez, S. (2018). Kutadgu Bilig’de çocuk eğitimi. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(15), 145-192.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- MacIntyre, A. (2001). *Erdem peşinde* (Z. Yüksel, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli, öğretim programı ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miskeveyh. (2004). *Tahzib al-Akhlaq* (İ. N. Yüce, Trans.). İletişim Yayınları.
- Önler, Z. (2008). Kutadgu Bilig’de toplumsal kabul ve geleneklerden yansımalar. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 441-455.
- Özden, M., & Günay, G. (2024). Kutadgu Bilig ve bilgi okuryazarlığı. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (14), 349-360.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

- Peker, M. (2015). Erdemli insan olma yolunda eğitim. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 45-60.
- Platon. (2022). *Devlet*. (S. Eyüboğlu & M. A. Cimcoz, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şahin, M., & Gözoğlu, E. (2024). Yusuf Has Hacib'in "Kutadgu Bilig" adlı eserinin değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 69-82.
- Taşdelen, V. (2019). Kutadgu Bilig'in felsefi bağlamı". *Milli Folklor*, 16 (124), 5-16.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Gündoğdu, H. G., & Kayalar, T. (2023). Kutadgu Bilig'de devlet, toplum ve yönetim anlayışı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (78), 232-246.

Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Öğretim Materyalleri: Dönüştürülebilir Sembol Pekiştirme Sistemi

Mahmut Celalettin Keçeci¹

Özet

Dikkat ve motivasyon, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan ön koşullardan bazılarıdır. Öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için bireyin dikkatini yöneltmesi, etkinliğe katılması ve istendik davranışı sürdürmesi gerekmektedir. Bu sürecin tamamı doğrudan motivasyonla ilişkilidir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda dikkat süresinin sınırlı olması, öğrenmeye yönelik motivasyon düşüklüğü ve davranış problemlerinin öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemesi, yapılandırılmış öğretim ortamlarına duyulan gereksinimi artırmaktadır. Dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemi, bireyin motivasyonunu artırmayı amaçlayan bir sistemdir. Bu sistem hem özel gereksinimli çocuklarla hem de tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışırken kullanılabilir. Çocukların davranışsal ya da akademik performanslarını artırmak için kullanılması ve bireysel farklılıklara göre uyarlanabilir olması, genel eğitim ve özel eğitim uygulamalarında tercih edilme nedenleri arasındadır. Özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışırken öğretimin somutlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Öğretimi somutlaştırma, öğrenme sürecinin daha etkili, verimli ve dikkat çekici olması için bireyselleştirilmiş tasarımlar yapabilmekten geçmektedir. Bu doğrultuda görsel destekler, materyal kullanımı ve yapılandırılmış öğretim uygulamaları öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Bu bölümde, eğitim ortamlarında istendik davranışların artması ve öğrenme sürecinin desteklenmesi amacıyla kullanılan dönüştürülebilir sembol pekiştirme sisteminin tanımı, amaçları, gömülü öğretim, sembol tahtası tasarımı örnekleri, sembol sistemine nasıl ve kaç sembolle başlanacağı, kullanılan dilin nasıl olması gerektiği, davranışla ilişkilendirilmesi ve uygulamada dikkat edilmesi gerekenler açıklanmış ve örneklerle güçlendirilmiştir. Bu kapsamda dönüştürülebilir sembol

1 Öğretmen, Antalya-Türkiye, mahmutcelalettinkececi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8146-889X

pekiştirme sistemi hem öğretim tasarımı hem de davranış yönetimi açısından etkili ve kanıta dayalı bir yöntem olarak sunulmaktadır. Dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemi uygulanırken bireysel özellikler dikkate alınarak planlanması öğrenme sürecinin niteliğini artıracaktır. Ayrıca gömülü öğretime yer verilmesi çocuğun öğrenimini destekleyecek ve hızlandıracaktır. Bu bölümde ele alınan noktaların, alanda yapılacak araştırmalara ışık tutması ve öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmelerine katkı sağlaması hedeflenmiştir.

1. Özel Gereksinimli Bireyler

Özel gereksinimli bireyler, gelişim alanlarında akranlarından belirgin şekilde farklılıklar gösterme sebebiyle özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan grubu oluşturmaktadır (Toy & Kesici, 2020). Özel gereksinimli bireyin tanıdan itibaren uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesi ve bu ortamlarda mesleki olarak yetkin eğitimciler tarafından nitelikli bir eğitim verilmesi onların gelişimsel ilerlemelerinde temel belirleyiciler arasında yer almaktadır (Aslan, 2020). Özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim aldıkları ortamlarda öğrenmeye aktif olarak katılabilmesi, karşılaştıkları problemlerin en az düzeyde olması ve öğretim programlarından faydalanabilmeleri için eğitim uygulamalarında çeşitli düzenlemelere ihtiyaç vardır (Sani Bozkurt, 2017). Özel eğitim hizmetlerinin, özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini en üst düzeye çıkarmak için bireysel farklılıkları gözeterek şekilde planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir (Cavkaytar, 2000). Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak ve eğitim ortamlarını buna göre yapılandırmak (Ataman, 2011) modern eğitimin ve çağdaş toplumların benimsediği bir anlayıştır.

1.1. Otizm Nedir?

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), doğuştan var olan ve semptomları erken çocukluk döneminde fark edilen nörogelişimsel bir bozuktur. Sosyal etkileşimde kısıtlılık, sohbet başlatma ve devam ettirmede zorluk, sınırlı ilgi alanları ve stereotipik davranışlar en sık karşılaşılan belirtilerdir (American Psychiatric Association, 2013). Otizmlili çocukların hiperaktivite, duygu durum, uyku ve yeme bozuklukları, takıntıları, zorlayıcı tutumları ve kendini yaralamaya yönelik davranışları ebeveyn-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir (Bailey Jr. vd., 1986). Ebeveynler, ortaya çıkan problem davranışları yönetme ve başa çıkma konusunda oldukça streslidir (Ludlow, Skelly & Rohleder, 2012; Rao & Beidel, 2009).

1.2. Problem Davranış

Alanyazında problem davranış için farklı kavramların da kullanıldığı görülmüştür. Zorlayıcı davranış (Simó-Pinatella, Günther-Bel & Mumbardó-Adam, 2021), uygun olmayan davranış (Aspiranti vd., 2021) ve anormal davranış (Norris vd., 2019) kullanılan terimlerden bazılarıdır. Problem davranışlar, bireyin sosyal, akademik ya da kişisel gelişim sürecini olumsuz olarak etkileyen, toplumsal normlarla çatışan ve sosyal açıdan kabul görülmeyen davranışlardır (Savari, Naseri & Savari, 2023). Problem davranış, öfke krizi, saldırgan davranışlar, kendine ya da başkasına zarar verme, bağırma, kendini yere atma veya kaçma gibi nedenlerle ortaya çıkabileceği gibi (Amstad & Müller, 2020, akt. Başkanuş, 2024) çeşitli nedenlere bağlı olarak da gelişebilir. Başlıca nedenlerden biri, bireyin ifade edici dil becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasıdır. Birey, kendisini ifade edemediği için istendik bir sonuca ulaşmak amacıyla problem davranış gösterebilmektedir (Yücesoy & Erbaş, 2002). Örneğin; çikolata isteyen otizmli bir çocuğun “*ver*” demek ya da çikolatayı işaret etmek yerine ağlayarak veya bağırarak isteğine kavuşması gibi.

1.3. Problem Davranışlara Karşı Yaklaşımlar

Problem davranışlara karşı genellikle iki temel strateji uygulanmaktadır. Bunlar, önleyici stratejiler ve doğrudan müdahale gerektiren stratejilerdir. Önleyici stratejiler, davranış problemi ortaya çıkmadan önce alınan tedbirler ve düzenlemelerdir. Doğrudan müdahale gerektiren stratejiler ise davranış problemi ortaya çıkar çıkmaz gösterilen reaksiyonlardır. Önleyici stratejilerle istendik davranışları pekiştirmek hedeflenirken, doğrudan müdahale gerektiren stratejilerle istenmeyen davranışları söndürmek hedeflenmektedir (Türnüklü Yıldız, 2002; Tertemiz, 2000).

2. Pekiştirme

Davranışın hemen peşinden ortama sevilen bir uyaran eklenmesi veya itici bir uyarının ortamdaki kaldırılmasıyla davranışın gerçekleşme sıklığının artmasına pekiştirme denir (Besler & Süzer, 2012). Davranışın işlevine göre olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve otomatik pekiştirme olarak üçe ayrılmaktadır (Yücesoy Özkan, Kaya & Gülboy, 2017). Olumlu pekiştirme, istendik davranışın hemen peşinden eğitim ortamına bireyin sevdiği bir uyaran eklenmesiyle o davranışın ileride tekrar meydana gelme olasılığının artırılmasıdır. Olumsuz pekiştirme, istendik davranışın hemen ardından eğitim ortamından bir itici (rahatsız edici) uyarının kaldırılmasıyla o davranışın ileride tekrar meydana gelme olasılığının artırılmasıdır (Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2019). Otomatik pekiştirme ise çevre tarafından

sunulmayan, davranışın kendi içinde pekiştirme etkisi göstermesi durumudur (Yücesoy Özkan, Kaya & Gülboy, 2017).

2.1. Pekiştireç

Pekiştireç, davranışın gerçekleşme sıklığını arttıran uyarandır (Skinner, 1969). Pekiştireçler, alanyazında birincil pekiştireçler ve ikincil pekiştireçler olarak ikiye ayrılmaktadır. Birincil pekiştireçler, herhangi bir öğrenme gerektirmeyen pekiştireçlerdir (Besler & Süzer, 2012). İnsanın fiziksel ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Örneğin; çikolata, çubuk kraker, meyve suyu. İkincil pekiştireçler ise koşullu veya sonradan öğrenilmiş pekiştireçler olarak tanımlanmaktadır (Besler & Süzer, 2012). Örneğin; övgü, sembol pekiştireç.

Bireysel farklılıklar sebebiyle pekiştireçler kişiden kişiye değişiklik gösterebilir ve bir kişi için değerli olan bir uyarın bir başkası için aynı işlevi görmeyebilir. Benzer bir şekilde aynı bireyde etkili olan bir pekiştireç zamanla değişkenlik gösterip etkisini yitirebilir (DeLeon vd., 2001). Bu sebeple pekiştireç belirlerken bireyselleştirme çok önemlidir. Örneğin; bir çocuk, çubuk krakeri çok sevdiği için pekiştireç olarak kullanılabilir. Başka bir çocuk ise çubuk krakeri sevmiyor olabilir. Yiyecek pekiştireçten ziyade duyuşsal pekiştireçler (masaj, gıdıklanma vb.) daha çok hoşuna gidiyor olabilir. Dolayısıyla özel eğitimde kişiye göre şekil almak çok önemlidir.

2.2. Dönüştürülebilir Sembol Pekiştirme Sistemi

Sembol pekiştireçler, kendi başlarına bir anlamı olmayan fakat hedefteki pekiştirece ulaşmak için takas edilebilen yıldız, marka, jeton vb. dönüştürülebilir araçlardır (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997). İstendik davranışın hemen ardından verilen semboller, daha önceden belirlenen miktara ulaşıldığında dönüştürülüp bireyin istediği bir pekiştireçle değiştirme süreci olarak açıklanabilir (Kerr & Nelson, 1998, akt. Acar, 2000).

Dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemi, istendik davranışı oluşturmak ya da pekiştirmek, uygun olmayan davranışları söndürmek için kullanılır (Feldman & Metcalf, 1982, akt. Acar, 2000). Birey, sembol kazandıkça motivasyonunu sürdürür. *“Başarıyorum”* hissi oluşur. Böylece dikkati dağılmaz ve öğrenme kolaylaşır.

2.2.1. Dönüştürülebilir Sembol Pekiştirme Sistemi Neler Öğretiyor? Amaçları Neler?

- Öncelikle çocuğun sebep-sonuç ilişkisi kurmasını öğretmektedir. *“Öğretmenim benden bir şey isteyecek, yaparsam istediğim ödüle kavuşacağım.”* mantığını çocukta oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

- Çocuk, uyarar-tepki-uyaran ilişkisini anlamaktadır. Her doğru davranışın bir sembol kazandırdığını öğrenmektedir.
- Çocuğa beklemeği öğretmektedir. Masadaki pekiştirecini izinsiz bir şekilde kapmaya çalışmak yerine sembolleri kazanana kadar dersini yapmayı dolayısıyla beklemeği öğretmektedir. Çocuğun anında ödöl alma beklentisini azaltır.
- Bireyin davranışını düzeltmesinde, özdenetimini sağlamasına destek olmaktadır. Çocuk, hedefe ulaşmak için davranışını planlamayı, sürdürmeyi ve kontrol etmeyi öğrenmektedir.
- Bir görsel destek aracıdır. Örneğin; “5 tane kazanman gereken sembol vardı, sadece 1 tane kaldı.” “Bak sadece 2 tane kaldı.” gibi dönütlerle çocuk, ödölüne ne zaman kavuşacağını somut bir şekilde görebilmektedir.
- Çocukta başarı duygusu oluşmaktadır. “Sembol kazandım. Harikası, hadi sembol ver kendine.” gibi dönütlerle çocukta “Başarıyorum” hissini oluşturmaktadır. Bu da öğrenmeyi desteklemektedir.
- Sosyal etkileşimi geliştirmektedir.
- Göz temasını artırmaktadır.
- Bireyin iletişim becerilerini geliştirmektedir.
- Ortak dikkatin gelişmesini sağlamaktadır.
- Matematik becerilerini geliştirmektedir. Çocuk, sembollerini dönüştürürken sayarak ritmik sayma becerisi desteklenmektedir. Ayrıca “Bak sadece 2 tane sembolün kaldı.” veya “Kendine 1 tane sembol ver.” yönergesiyle tane kavramı desteklenmiş olmaktadır.
- Çocuğun seçim yapma becerisini geliştirir. Örneğin; çocuk, bütün sembolleri topladığında öğretmeni, “Ne istiyorsun?” diye sorar ve çocuk, hangi pekiştireci istediğini kendisi karar verir. Bu da bağımsızlığı artırmaktadır.
- Gömölü öğretim yapmayı sağlamaktadır. Gömölü öğretim sayesinde renkler, hayvanlar, hayvan sesleri, okul öncesi kavramlar, taşıtlar, tane kavramı vb. beceriler öğretilmektedir.

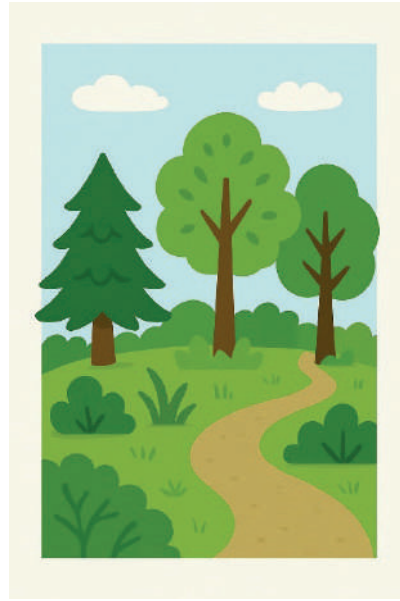
2.2.1.1. Dönüştürülebilir Sembol Pekiştirme Sisteminde Gömölü Öğretim

Gömölü öğretim, hedeflenen davranışa yönelik öğretim uygulamalarında etkinliklerin akışı içerisinde doğal biçimde yerleştirilmesidir (Bricker vd., 1998, akt. Kurt, 2006). Örneğin; sembol tahtasında hayvanlar olan bir çocuğa,

öğretmeni, “*Hadi kendine bir baykuş ver bakalım.*” “*Bak, bir sincap kazandın.*” gibi sözel dönütlerle hayvanları gömülü öğretim şeklinde çalışılabilir. Aynı şekilde renkler, taşıtlar, okul öncesi kavramlar vs. rahatça gömülü öğretim olarak çalışılabilir. Sembolleri kazandıktan sonra çocuğa “*Hadi sembollerini dönüştür.*” yönergesi verilir ve çocuğun sembol tahtasında kaç tane sembol varsa, örneğin; 10 tane sembolden oluşan bir tahtanın sembollerini dönüştürürken çocuk birden ona kadar sayarak birer ritmik sayma becerisi gömülü olarak çalışılmış olmaktadır. Başka bir örnek; sembolü 10 tane 10 kuruştan oluşan bir tahtanın sembollerini dönüştürürken çocuk yüze kadar onar ritmik sayar.

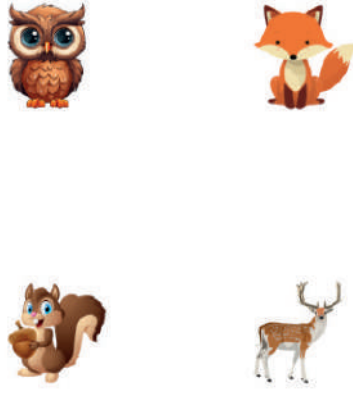
Şekil 1’de ve Şekil 2’de hayvanları gömülü öğretim olarak çalışabileceğimiz dönüştürülebilir bir sembol tahtası tasarım örneğine yer verilmiştir.

Şekil 1. Gömülü Öğretim Olarak Hayvanlar Çalışılabilen Bir Dönüştürülebilir Sembol Tahtası Tasarım Örneği



Şekil 1’de, hayvanların yaşadığı bir orman resmi yer almaktadır. Çocuk, Şekil 2’de yer alan bütün hayvanları topladığında pekiştirecine kavuşacaktır.

Şekil 2. Gömülü Öğretim Olarak Hayvanlar Çalışılabilen Bir Dönüştürülebilir Sembol Tahtası Tasarım Örneği



Şekil 2’de, ormanda yaşayan hayvanların resimleri yer almaktadır. Çocuk, bütün hayvanları ormana yerleştirtince pekiştirecine kavuşacaktır.

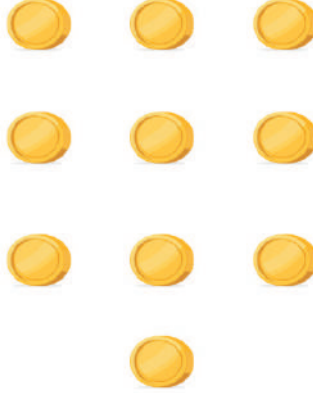
Şekil 3’te ve Şekil 4’te birer ritmik sayma becerisini gömülü öğretim olarak çalışabileceğimiz dönüştürülebilir bir sembol tahtası tasarım örneğine yer verilmiştir.

Şekil 3. Gömülü Öğretim Olarak Birer Ritmik Sayma Çalışılabilen Bir Dönüştürülebilir Sembol Tahtası Tasarım Örneği



Şekil 3'te, bir korsan resmi yer almaktadır. Çocuk, Şekil 4'te yer alan bütün altınları topladığında pekiştirecine kavuşacaktır.

Şekil 4. Gömülü Öğretim Olarak Birer Ritmik Sayma Çalışılabilen Bir Dönüştürülebilir Sembol Tahtası Tasarım Örneği



Şekil 4'te, altın resimleri yer almaktadır. Çocuk, korsana bütün altınları kazandırınca pekiştirecine kavuşacaktır.

Şekil 5'te ve Şekil 6'da onar ritmik sayma becerisini gömülü öğretim olarak çalışabileceğimiz dönüştürülebilir bir sembol tahtası tasarım örneğine yer verilmiştir.

Şekil 5. Gömülü Öğretim Olarak Onar Ritmik Sayma Çalışılabilen Bir Dönüştürülebilir Sembol Tahtası Tasarım Örneği



Şekil 5'te, bir kumbara resmi yer almaktadır. Çocuk, Şekil 6'da yer alan bütün 10 kuruşları topladığında pekiştirecine kavuşacaktır.

Şekil 6. Gömülü Öğretim Olarak Onar Ritmik Sayma Çalışılabilen Bir Dönüştürülebilir Sembol Tahtası Tasarım Örneği



Şekil 6'da, 10 kuruş resimleri yer almaktadır. Çocuk, kumbaraya bütün kuruşları atınca pekiştirecine kavuşacaktır.

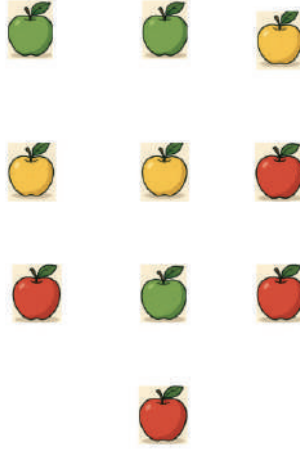
Şekil 7'de ve Şekil 8'da renkleri gömülü öğretim olarak çalışabileceğimiz dönüştürülebilir bir sembol tahtası tasarım örneğine yer verilmiştir.

Şekil 7. Gömülü Öğretim Olarak Renkler Çalışılabilen Bir Dönüştürülebilir Sembol Tahtası Tasarım Örneği



Şekil 7’de, bir çiftçi ve elma sepeti resmi yer almaktadır. Çocuk, Şekil 8’de yer alan bütün elmaları topladığında pekiştirecine kavuşacaktır.

Şekil 8. Gömülü Öğretim Olarak Renkler Çalışılabilen Bir Dönüştürülebilir Sembol Tahtası Tasarım Örneği



Şekil 8’de, yeşil, sarı ve kırmızı elma resimleri yer almaktadır. Çocuk, elma sepetine bütün elmaları koyunca pekiştirecine kavuşacaktır.

2.2.2. Dönüştürülebilir Sembol Pekiştirme Sistemine Nasıl Başlanmalı?

- Çocuğun sevdiği pekiştireçlerin bulunması gerekmektedir. Çocuğu keşfederek veya ebeveyne danışarak en sevdiği pekiştireçler tespit edilir.
- “Uyaran – Tepki – Uyaran” zincirinin öğretilmesi gerekmektedir. Önce çok küçük ve çocuğun yapabileceği isteklerde bulunulmalıdır. Örneğin; halka takma, şekil kutusu vs. Davranış gerçekleşikten hemen sonra çocuk pekiştirilmelidir. Amaç; “*öğretmenim benden bir şey isteyecek, ben yapınca istediğime ulaşacağım.*” mantığını çocuğa kazandırmaktır.
- Yönerge net ve anlaşılır olmalıdır. Örneğin; halka takma becerisi çalışılırken halkayı kendinize doğru tutun ve “*tak*” diye yönerge verin. Çocuk, halkayı takar takmaz “*Bravo, sembol kazandın.*” diyerek pekiştirmek gerekmektedir.
- Öğrencinin her olumlu davranışında bir sembol verilmeli ya da kendisinin alması sağlanmalıdır.

- Sembollerin hepsi toplandığında çocuk sembollerini dönüştürür ve seçtiği pekiştireç çocuğa sunulur.

2.2.3. Kaç Sembolle Başlanmalıdır?

Genellikle tek sembolle başlanır. Çocuğun düzeyine göre zamanla 2, 3, 4... diye artmalıdır.

2.2.4. Yönerge/Kullanılan Dil Nasıl Olmalıdır?

Sembölü değerli hale getirmek için “kazandın” veya “sembol kazandın” net bir şekilde coşkuyla söylenmelidir. Örneğin; “*Hadi sembol ver kendine*”, “*kendine helikopter ver*”, “*uçak kazandın*” gibi basit ve net yönerge dili kullanılmalıdır. Bütün sembolleri topladıktan sonra “*Sembollerini say*” veya “*Sembollerini dönüştür*” yönergeleri kullanılabilir.

2.2.5 Davranışla İlişkilendirme/İzler Olmayan Pekiştireçler

Sözel pekiştireçler, mutlaka davranışla ilişkilendirilip hemen ardından sembol verilmelidir. Örneğin; “*Ellerin çok güzel duruyor, sembol kazandın.*” “*Bana çok güzel bakıyorsun, hadi bir sembol ver kendine.*” “*Beni çok sessiz bekliyorsun, sembol kazandın.*” “*Harika dinliyorsun beni, sembol ver kendine.*” vb. izler olmayan pekiştireçlere bolca yer verilmelidir.

2.2.6 Dikkat Edilmesi Gerekenler

- Semboller davranışın hemen ardından verilmelidir. Davranışla ilişkilendirme güçlü olmalıdır. Örneğin; “*Ellerin çok güzel duruyor, sembol kazandın.*”
- Sembol biriktirme süreci çok uzun olmamalıdır. Sembol sayısı çocuğun düzeyine göre belirlenmelidir. Bu sebeple sembol tahtalarını bireyselleştirme çok önemlidir. Çocukların hazır bulunuşluluk düzeyleri ve gelişimsel özellikleri heterojen olduğu için her çocuğun kendine özel sembol tahtası olmalıdır. Sembol tahtaları sürekli değişmelidir/güncellenmelidir.
- Yine her çocuğun ilgi duyduğu uyaranlar farklı olduğu için ödüller de bireyselleştirilmelidir. Bireyde etkili olan bir ödül zamanla değişkenlik gösterip etkisini yitirebilir. Bu sebeple ödüller de sürekli değişmelidir.
- Yönergeler net ve anlaşılır olmalıdır.
- Tutarlı olunmalıdır. Çocuk istedik davranışı gösterdiğinde sembol verip tekrar istedik davranış gösterdiğinde sembol vermemezlik yapılmamalıdır.

- İzler olmayan pekiştirmeler ihmal edilmemelidir.
- Çocuk bütün sembolleri topladığında ödüle kavuştuğunu anlamalıdır. Coşkulu bir şekilde “Olley” denebilir.
- Dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemi sadece özel gereksinimli çocuklar için değil aynı zamanda tipik gelişim gösteren çocuklar için de kullanılabilir. Örneğin; çocuğun odasına bir tahta asılır ve toplam 5 tane yıldız toplaması gerekmektedir. Okulda verilen ödevlerini her gün düzenli olarak yaparsa gün sonunda 1 tane yıldız kazanmaktadır. 5 günün sonunda bütün yıldızları toplamışsa hafta sonu sinema filmi ödülüne kavuşmaktadır.

3. Sonuç

Öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kalıcılığını artırmak için bireyin motivasyonu çok önemlidir. Bir otomobil en üst teknolojiyle üretilmiş olsa bile çalışabilmesi için enerjiye ihtiyacı vardır. Bireyin motivasyon sistemi de buna benzer bir role sahiptir (Bayrakçeken vd., 2021). Dönüştürülebilir sembol pekiştirme sisteminin, çocukların davranışsal ya da akademik performanslarını artırmak için kullanılması ve bireysel farklılıklara göre uyarlanabilir olması, genel eğitim ve özel eğitim uygulamalarında tercih edilme nedenleri arasındadır. Özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışırken öğretimin somutlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Öğretimi somutlaştırma, öğrenme sürecinin daha etkili, verimli ve dikkat çekici olması için bireyselleştirilmiş tasarımlar yapabilmekten geçmektedir. Bu doğrultuda görsel destekler, materyal kullanımı ve yapılandırılmış öğretim uygulamaları öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemi hem özel gereksinimli çocuklarla hem de tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışırken kullanılabilecek bir motivasyon sistemidir. Özellikle otizmlilerle çalışırken, ödüle giden yolun basamaklarını somutlaştırmak için kullanılabilir. Birey, istendik davranış gösterdikçe sembol kazandığı için ve bütün sembolleri topladığında pekiştirecine kavuşacağı için problem davranışı söndürmek için kullanılabilir. Ayrıca, otizmlilerle bireyler stereotip davranışlar gösterdiği için, sembol verirken davranışla ilişkilendirmeye dikkat edilirse bu davranışları azaltmak ve zamanla söndürmek kolaylaşabilir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda ise ödevlerin zamanında yapılması, çantasını hazırlama, dikte çalışmaları, test çözme, odasını ve yatağını toplama ve masayı hazırlama gibi görevlerde kullanılabilir.

Kaynakça

- Acar, G. (2000). Eğitilebilir zihin özürlü çocukların sınıf içi uygun davranışlarının artırılmasında sembol pekiştirmenin etkililiği. (Yüksek Lisans Tezi). *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Eskişehir.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Aslan, Y.G. (2020). *Özel eğitimin yönetimi*. İbrahim Hakan Karataş & Ezgi Dede (Eds.), *Eğitim kurumları işletmeciliği*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aspiranti, K., Mayworm, A., & Gadke, D. L. (2021). Analysis of behavioral interventions in alternative school settings. *Psychology in the Schools*, 58(12), 2273-2292. <https://doi.org/10.1002/pits.22591>
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bailey Jr, D. B., Simeonsson, R. J., Winton, P. J., Huntington, G. S., Comfort, M., Isbell, P., O'Donnell, K. J., & Helm, J. M. (1986). Family-focused intervention: A functional model for planning, implementing, and evaluating individualized family services in early intervention. *Journal of Developmental and Early Childhood*, 10(2), 156-171. <https://doi.org/10.1177/105381518601000207>
- Başkonuş, T. (2024). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin önemi. *Ases Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 243-253. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14576766>
- Bayrakçeken, S., Samancı, O., Canpolat, N. & Doymuş, K. (2021). Motivasyon ve başarı: Öz belirleme kuramı temelinde öğrenciler öğrenmeye nasıl motive edilebilir? *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (66), 482-505.
- Besler, F. & Süzer, T. (2012). *Pekiştirme*. Elif Tekin İftar (Ed.), *Uygulamalı Davranış Analizi*. Vize Akademi.
- Cavkayar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- DeLeon, I. G., Fisher, W. W., Rodriguez Catter, V., Maglieri, K., Herman, K. & Marhefka, J. M. (2001). Examination of relative reinforcement effects of stimuli identified through pretreatment and daily brief preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 463-473.
- Feldman, D. & Metcalf, E. (1982). The effects of cooperative change planning in a reward and response cost token system on the disruptive behavior of an elementary EMH class. *The Council for Exceptional Children*, 152-162.
- Kırcaali İftar, G. & Tekin, E. (1998). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kurt, O. (2006). Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı

- ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. (Doktora Tezi). *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Eskişehir.
- Ludlow, A., Skelly, C. & Rohleder P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology* 17(5), 702- 711.
- Norris, M., Aman, M. G., Mazurek, M. O., Scherr, J. F., & Butter, E. M. (2019). Psychometric characteristics of the aberrant behavior checklist in a well-defined sample of youth with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 62, 1-9.
- Rao, P. A. & Beidel, D. C. (2009). The impact of children with highfunctioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behavior Modifications*, 33(4), 437-451.
- Sani Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Savari, K., Naseri, M., & Savari, Y. (2023). Evaluating the role of perceived stress, social support, and resilience in predicting the quality of life among the parents of disabled children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 644-658.
- Simó-Pinatella, D., Günther-Bel, C. & Mumbardó-Adam, C. (2021). Addressing challenging behaviours in children with autism: A qualitative analysis of teachers' experiences. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1870664>
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. Appleton-Century-Crofts.
- Tekin İftar, E. & Kırcaali İftar, G. (2019). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Akademik.
- Tertemiz, N. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Toy, A.B. & Kesici, İ. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 61-93.
- Türnüklü, A., & Yıldız Demirtaş, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27(284), 22-27.
- Yücesoy, Ş. & Erbaş, D. (2002). İşlevi kaçma yoluyla olumsuz pekiştirme olan problem davranışların yer aldığı araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 51-66.
- Yücesoy Özkan, Ş., Kaya, F. & Gülboy, E. (2017). *Uygun davranışları artırma*. Dilek Erbaş & Şerife Yücesoy Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi*. Pegem Akademi.

Sahte Kendilik İşlevsel Olabilir mi?¹

Merve Çelik²

Özet

Bu çalışmada benlik, kendilik, kimlik ve kişilik kavramları ele alınmış; özellikle sahte kendilik olgusunun gelişimsel, toplumsal ve psikodinamik temelleri tartışılmıştır. Benlik üzerine ilk psikolojik açıklamaların William James'e, kendilik gelişimi hakkında kapsamlı yaklaşımların ise Rogers, Winnicott ve Giddens gibi kuramcılara dayandığı görülmektedir. Kendilik gelişimini etkileyen temel unsurlar arasında bağlanma stilleri, erken çocukluk yaşantıları, ebeveyn tutumları ve sosyal çevre önemli bir yere sahiptir.

Sahte kendilik; bireyin gerçek benliğine temas edemediği, toplumsal beklentilere uyum sağlamak veya kendini korumak amacıyla geliştirdiği yüzeysel, uyumsal ve çoğu zaman savunmacı bir yapılanma olarak tanımlanmıştır. Bu yapı; medya etkisi, ebeveynin aşırı kontrolü, duygusal ihtiyaçların karşılanmaması, narsistik örüntüler ve modern yaşamın kimlik bunalımları ile ilişkilendirilmiştir. Elde edilen literatür, sahte kendiliğin çoğunlukla psikolojik sorunlara, ilişkisel yüzeyselliğe ve içsel bütünlüksüzlüğe yol açtığını ortaya koymakla birlikte, uygun koşullarda gerçek kendiliğin aktive edilebileceğini ve bireyin kimlik bütünlüğünü yeniden inşa edebileceğini göstermektedir.

Jung'ın gölge kavramı ve maskeyle ilgili sosyolojik yaklaşımlar, sahte kendiliğin yalnızca olumsuz değil aynı zamanda işlevsel yönleri de olabileceğini göstermektedir. Sahte benlik, kimi zaman sosyal uyumu kolaylaştırmakta, zorlayıcı durumlarda bireyin kendini korumasına yardımcı olmakta veya profesyonel rollerde gerekli bir maske işlevi görebilmektedir.

- 1 Bu çalışma; 4. Sivas Uluslararası Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.
- 2 Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, mervecelik3798@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4808-4269>

Giriş

Kendilik için birinci tekil şahıs ibaresi kullanılabilir (Cooley, 1968). Benlik konusunda psikolojik içerikli ilk açıklamalar William James tarafından yapılmış ve burada benlik; kişinin kendisinin ne olduğuna ilişkin söyleyebileceği herşeyin toplamı olarak ifade bulmuştur (Özen ve Gülaçtı, 2010). Genel olarak kendilik algısını etkileyen pek çok değişken olduğu söylenebilir. Kendilik algısının gelişmesinde çocukluk çağı yaşantılarının çok büyük bir önemi vardır ve kendilik algısı üzerinde bağlanma stillerinin etkili olduğu bulunmuştur (Özen, 2014). Bu çalışmada; benlik, kendilik, kimlik ve kişilik gibi kavramlar sıkça kullanılmaktadır. Bu kavramların aynı anlamı taşıdıklarını söylemek doğru olmayacaktır. Ancak konunun daha iyi anlaşılabilmesi için özellikle benlik ve kendilik kavramları bu çalışmada birbirinin yerine kullanılmıştır.

İnsan organizmasının fenomel kısmı, belirli bir anda yaşanan tüm bilinçli ve bilinçsiz deneyimleri içerir. Gelişime bağlı olarak zamanla bu alanda farklılaşmalar olur ve deneyimler kişinin benliği halini alır (Rogers, 1959). Kişinin kendisi ile ilgili sahip olduğu bilgiler ve değerlendirmeler ile diğer insanların o kişiye ait görüşlerinden elde edilen çıktılar benlik kavramının oluşumunu destekler. Genellikle de kişi, çevreden hazır bilgileri alıp kullanmayı tercih eder (Cüceloğlu, 1991). Bu kavramın oluşma sürecinde hem içerden hem de dışardan gelen bir etki söz konusudur. Ryckman'a göre (1993), benlik kavramı, bireyin kendine ilişkin bilinçli algılar kümesidir (akt Pescitelli, 1996). Benlik bireyden bağımsız olarak var olan ya da olamayan değil, tam anlamıyla birey tarafında oluşturulan şeydir. Birey kendisini ve geçmişini geleceği dikkate alarak güncelleştirir ve içselleştirir (Giddens, 2010). Psikolojide benlik konusunda ilk açıklamaların William James tarafından yapıldığını ve benliğin en geniş anlamıyla, kişinin kendisinin ne olduğunu söyleyebileceği her şeyin toplamı olarak ifade edildiğini belirtmiştir (Özen ve Gülaçtı, 2010).

Gerçekçi bir kendilik imgesi oldukça kapsamlıdır ve Odağ'ın ifadesiyle; bireyin fiziksel ve içsel özellikleriyle birlikte, farkında olduğu ve olmadığı tüm yönlerini, ilgi, tutum ve değerlerini kapsar ve bu şekilde bütünlüğe ulaşp temel ruhsal yapı olan kendiliği oluşturur (akkt. Ozan, Kırkpınar, Aydın, Fidan ve Oral, 2008). Benliğin içsel bir tarafı mevcuttur, kimlik ise birey tarafından ifade edilen biyografiye bağlıdır ve özne anlatımlarda kendisini gösterir ve başkalarıyla ilişkileri olan ve bunları sürdürmek zorunda kalan bireyin biyografisi tamamen kurmaca olamaz. Bu biyografi dışarıdan gelen günlük hayat bilgileriyle bütünlleştirilen benliğe ait verilere dahil edilmektedir (Giddens, 2010).

Kimlik gelişimi kendiliğin oluşmasıyla yakından ilgilidir. Erden ve Akman'ın (2001) ifade ettiği şekliyle; Ericson, yetişkinliğe sağlıklı bir şekilde adım atmanın sağlıklı bir kimlik gelişimine bağlı olduğunu söylemiştir. Zamanla ergenin dış görünüşündeki değişikliklerin yanı sıra dünyayı algılayış biçimi de değişir ve bir yetişkin görünümü almaya başlar. Çocuklara özgü davranışları sürdüremeyeceğini anlar ve bu gelgitler arasında bir bunalım yaşar. “Ben kimim?” sorusunu sorar ve kimliğini biçimlendirmeye çalışır. Kendisi için en uygun rolü bulması durumunda kimliğini geliştirir. Uygun bir rol bulamazsa farklı denemeler içerisine girer, ortaya çıkan krizin yatışmaması kimlik karmaşasına yol açar ya da ergen olumsuz bir kimlik örüntüsü geliştirebilir. Ergenlik dönemi sonunda muhakkak bir kimlik geliştirileceğini söylemek her zaman için doğru değildir bu süreç bazen diğer gelişim dönemlerine ertelenebilir. Kimlik kazanımının olumlu tarafı göz ardı edilmemelidir. Bu sayede bireyin iyi oluşu desteklenir ve kendisi ile hayata ilişkin genel bir güven duygusu oluşur. Cinimli, Tılmaz ve Kazdal'a (2023) göre, mevcut literatür sosyal dışlanma ve iyi oluş kavramlarının birbiri ile ilişkilendirildiğini bize göstermektedir ve sosyal dışlanma arttıkça iyi oluşta düşmeler görülmektedir.

Bu noktada sahte kendilik kavramı devreye girer. Gerçek benlikle sahte benlik birbirinden tamamen bağımsız değildir, sahte benlik değişen çevre koşullarına göre gerçek benlikle etkileşime geçip kendini güncellemektedir. Sahte benlik; gerçek benlikten farklı olsa da tamamen ondan kopuk değildir, bireyi gerçekte yansıtmamakla birlikte gerçek benlikten bazı öğeleri bünyesinde barındırmaya devam etmektedir. Sahte kendiliğin oluşum süreçlerine baktığımızda medya da bu konuda çok etkilidir. Medya gerçek olmayan hayatları, yaşantıları bireye göstermekte ve bu gerçek olmayan yaşantılara kavuşma konusunda bireyleri güdülemekte ve onlar üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Bu baskı ve dayatmalar bireyde gerçek olmayan bir kendiliğin oluşmasında temel teşkil ediyor olabilir. Nar' a (2015) göre, iletişim teknolojisindeki gelişmeyle birlikte internet ve televizyon yayınları aracılığıyla insanlar pek çok yönden özellikle de kimlikleri yönünden biçimlendirilmektedir. Fiziki sınırların olmadığı sanal mecralarda bireyler farklı kimlikleri deneme imkânı bulur, bazen bir izlenim oluşturma çabası söz konusu olabilir ve sanal kimlik ortaya çıkabilmektedir (Timisi, 2005). Sanal kimlikler de sahte kendilik örüntüsünden izler taşımaktadır.

Çocuğun, hayatının ilk yıllarında annesi ile kurduğu bağ kişiliği üzerinde çok etkili olmakta ve bu oluşan kişilik yaşam boyu değişime karşı dirençli bir yapı sergilemektedir (Carver ve Scheier, 1998). Çocuğun kendisini duygusal olarak ortaya koymasını ve oyunculuğunu reddeden bunları ifade etmesine izin vermeyen anne-babalar, çocuğun duygudan yoksun bir iletişim

örüntüsü geliştirmesine, sahte bir kendilik geliştirmesine ve aleksitimiye neden olmaktadırlar (Wolf’ dan akt. Oktay ve Batıgün, 2014). Yani ebeveyn tutumları da sahte kendilik oluşumunda oldukça etkilidir. Ebeveynlerden algılanan aşırı koruyucu anne-baba tutumuna bağlı olarak sahte kendilik geliştirilmesi muhtemeldir (Kılıç, 2024). Yeterince iyi olmayan bir anne sahte kendiliğin oluşum nedeni olabilmektedir (Winnicott, 1960).

Çocuğun sahte kendilik örüntüsü geliştirmesi, ebeveynlerinin onu kendi çıkarları doğrultusunda kullanması ve kendi isteklerine göre biçimlendirmeye çalışmaları sebebiyle olabilir. Çocuğun elinden kendi hayatının yazarı olma imkânı alınır ve çocuk kendisine sunulanlarla bir hikâye oluşturmak zorunda kalır. Bağlanma konusunda yapılan araştırmalar, çeşitli olumsuzluklar nedeniyle kişinin kendi hikayesini yazmasının mümkün olmadığı durumlarda dahi yaşam boyu kişinin bu hikayeleri düzenleyebilme konusunda fırsatları olduğunu bize söylemektedir (Cozolino, 2007). Birey gerçek bir kimlik inşa edememiş olsa da yaşam serüveni içinde herhangi bir zamanda bunu yeniden inşa edebilme ihtimaline sahiptir. Bu durum kendilik aktivasyonu olarak karşımıza çıkar.

Kişi ebeveynlerinin şekillendirmesinden çıkıp kendi istek ve kararlarını vermeye başlaması ve bunu devam ettirme noktasındaki motivasyonu ile kendilik aktivasyonu ve gerçek kimlik oluşumu sağlanacaktır (Şensöz, 2022). Ergenlerde sağlıklı bir kimlik gelişimi, onların koşulsuz olumlu kabulüne ve bunu yapabilecek yetişkinlerin varlığına bağlıdır (Kararmak, Kocabaş ve Toker, 2016). Bowlby bağlanma ilişkilerinde yaşanan sorunun kişilik problemleri ve zihinsel hastalıklara yol açacağını ifade eder (Öztürk, 2002). Bu kapsamda ele alındığında daha önce de belirtildiği gibi bireyin ebeveyni ile olan ilişkisi onun kendilik gelişimini ve buna bağlı olarak da genel yapısını, sağlığını etkilemektedir.

Benlik, bireyde gerçek ve sahte olarak bulunabilir. Gerçek benlik kişinin özüne, varoluşuna, iletişim kapasitesine vurgu yapar. Sahte benlikteyse, benlik yeterince beslenmediğinde oluşan güvensizliğe bağlı olarak ortaya çıkar. Erken yaşam dönemlerinde anne ve bebek arasında bakım konusunda yaşanan sorunlar buna neden olabilmektedir (Hayta, 2010).

Sahte benlik kişiyi çevreleyen bir zar gibidir (Yaman, 2017). Bu bakımdan sahte kendiliği maske kavramı üzerinden ele almak yanlış olmayacaktır. Demircioğlu (2015) maskeyi; yüzü örtmeye yarayan ve onu kullanan kişiyi farklı bir kimlik sağlayan araç, olarak ele almaktadır. Maske; bireyin kimliğini, gerçekte nasıl görüldüğünü, mimiklerini ve böylelikle duygularını gizleyen yanıltıcı bir araçtır. Maske fiziki anlamda yüzü, mecazi anlamda benliği korumayı da sağlar. Robins’ e (1999) göre, çevrimiçi sanal mecra açısından

maskeler; bireyin farklı kimliklere bürünmesi, kendisiyle ilgili kurgusal bir dünya oluşturmaya amacıyla kullanılır.

Sahte benlik bireyin gerçek kişiliğini yansıtmaz. Bireyin farkında olarak ya da olmadan dış dünyaya göstermek istediği gerçek olmayan özellikleri ile sınırlıdır. Laing (2012) kendisi olmamak adına seçilen bir yol olarak sahte benliği ifade etmiştir. Yaman' a (2017) göre, Mevlâna'nın sahte benlik, Kierkegaard' ın ise estetik aşama olarak belirlediği aşamalar hiçbir derinlik içermeyen bireyi yüzeysel bir alana geçici olarak bağlamaktadır ve bu da sağlıklı bir benlik gelişimi önünde engeldir. Helminski (2010), insanın gösteriş merakı ve gururu sahte benliği oluşturur. Savunma mekanizmaları ve gösterişle birlikte bu şekilde bir yapı oluşur, demektedir. Yapılan bir araştırmada narsist bireyler üzerinde durulmuş ve onlarda sahte kendilik algısı ele alınmıştır. Akhtar'a (2018) göre, narsist bir bireyin dışardan görülen yönü, yakın çevresi tarafından görülmesini istediği ve oluşturulmak zorunda bırakıldığı sahte kendiliğidir.

Narsist bireylerde gerçek kendilik ve sahte kendilik aynı bedende bulunmaktadır. Ancak aynı anda varlıklarını sürdürmezler. Beden çoğunlukla sahte kendiliğin emrindedir. Gerçek kendilikten kurtulmaya çalışılır. Bunun için de gerçek kendiliğe ait olan her şey bastırılır ya da yadsınır (Ozan vd., 2008). Türer'e (1970) göre, modernlik bir kimlik bunalımı ortaya koymuştur ve bu benliğini bir türlü benimseyemeyen, kendini sürekli kendi dışında arayan ve sahte benlik oluşturan benliklerin sorunudur. Bireyin bir şeyler bilmek için dış dünyaya yöneldiğini fakat kendi benliğini unuttuğunu daha doğrusu benin bilgisinin nasıl elde edileceğinin bilgisini unuttuğunu ifade etmiştir. Modern insanda iç benlik ve dışa yansıtılan benlik arasında uçurum sürekli artmıştır. Bunun sonucunda iyilik hali olumsuz etkilenmiş ve kişinin hem kendisiyle hem de çevresiyle uyumu bozulmuş ve bunalım barındıran bir kısır döngü ağı oluşmuştur. Akpınar (2021), kişinin gerçek benliğini ortaya koymamasının olumsuz duygu durumunu ortaya çıkaracağını belirtmiştir.

Sahte kendilik oluşumunda pek çok faktör etkilidir. Medya da bunlardan biridir. Uğurlu' ya (2015) göre, sosyal medya beden üzerinde çeşitli oynamaların yapılabildiği, kişiliğin farklı şekilde lanse edilebildiği sanal bir benlik ortaya çıkarmaktadır. Sanal kimlikler gerçekten çok da bağımsız olmamakla birlikte birey sanal mecrada olduğu gibi görünme ya da görüldüğü gibi olabilme imkanına sahip olmaktadır (Akkaş, 2016). Birey, bu tür mecralarda gözlemci kümesi önünde idealize edilmiş bu tür bir kimliği sunmaya başlamasının ardından bu kimlikle örtüşmeyen davranışları terk etme eğilimine de girmektedir (Goffman, 2016: 29). Bireylerin küçük yaşlarda edindiği bağlanma örüntüleri ve ebeveyni ile olan olumsuz yaşantılarının

bireyde sahte kendilik oluşması üzerinde bir etkisi olabilir ve birey bu durumu yaşamının ilerleyen dönemlerine ve diğer insanlarla olan ilişkilerine aktarabilir. Sahte kendilik geliştiren birey ilişkilerinde yüzeyseldir, ilişkileri derinlik içermez çünkü gerçek benliğini ortaya koymada ve kendini açmada sorunlar yaşamaktadır. Bu birey çevreye karşı bir güvensizlik duymakta ve hem bireysel hem de toplumsal yabancılaşmanın eşiğinde bulunmaktadır. Bu toplumsal ilişkiler açısından kabul edilebilir bir durum değildir. Toplumun bu bireye bir cevabı olacaktır. Bu cevap sosyal dışlama şeklinde bir yapımla kendini gösterir. Kızıltan' a (2006) göre, sahte benliği sayesinde kişi çevre tarafından sevgi, beğeni ve hayranlık elde etmiş olsa da aslında içten içe bunları elde edenin gerçek kendisi olmadığını, sahte kendiliği olduğunu bilir ve elde ettiği bu kazanımların doyumunu yaşayamaz. Bu durum ele alındığında, sahte kendiliğini kullanan bireyin arkadaşlık kalitesinin düşeceği söylenebilir.

Çakmakçı ve Öztürk' ün (2017) otel çalışanları üzerinde yaptığı bir araştırmada, çalışanlar gerçek benlikten uzaklaşıp sahte benlikler içine girdiklerinde karakter aşınması söz konusu olmaktadır. Bunun sonucu olarak insanlara karşı duyarsızlaşma ve güvensizlik ortaya çıkmaktadır. Bu durum çalışanlar için hem bireysel hem de toplumsal yabancılaşma anlamına gelmektedir. Gerçek benlik ve ideal benlik arasındaki fark açıldıkça depresif duygular artmaktadır (Stevens, Lovejoy ve Pittmann, 2014; Strauman ve Higgins, 1988). Gerçek benlik ve ideal benlik arasında uyumun sağlanması için ve kendiliğin kabulü için iletişimsel örtüşme adlı teknik geliştirilmiştir. Bu teknikte uyum, zamanlama, iyi müdahale gibi durumlar çok önemlidir. Tek başına kullanıldığında gerilemeye yol açıp kendiliği yıkmaya neden olur. Bu nedenle yüzleştirme, yorumlama gibi terapötik tekniklerle birlikte kullanılmalıdır. Böylelikle kendiliğin tamiri için gereken ortam en iyi şekilde oluşturulmuş olur (Masterson, 2014). Bu yöntem, gerçek kendilik ve ideal kendiliği uzlaştırmak böylelikle aradaki farkı azaltmak için kullanılmaktadır.

Buraya kadar bahsi edilen tüm çalışmalar sahte kendiliğin olumsuz yönlerini ele almaktadır. Buna rağmen Sevim ve Artan' a (2021) göre özgüvensiz bir bireyin kendini korumak adına geliştirdiği sahte benlik mi yoksa gerçek özgüvenden yoksun benliğin mi birey adına daha iyi işlev gördüğü tartışmaya açık bir konudur ve bu konuda yapılmış bir araştırma bulunmamaktadır.

Sahte kendilik Platon'un mağara alegorisindeki ve Jung'ın arketiplerinden biri olan gölge kavramını da akla getirmektedir. Freud ve Jung farklı biçimlerde de olsa gölge kavramını ele almıştı. Freud topografik modelinde benliği üçe bölmüş ve en alt katmana da benliğin karanlık tarafı gölgeyi

bilinçaltı olarak yerleştirmişti. Yapısal modelde bu durum id kavramı ile karşılık buluyordu. Jung'da ise gölge kavramı; kişinin hoşnut olmadığı ve gizleme gereği duyduğu bilgiler ve özellikler olarak karşımıza çıkmaktaydı ve Jung'ın savunduğu fikir; gölgenin de kişiliğimizde etkili olduğu ve bu sebeple onu görmezden gelmek yerine onunla el sıkışmak gerekliliği idi. Bahsi geçen gölge; gölge oyununda Karagöz, Demon, Şarlo, Kemal Sunal ya da küçük adam olarak da belirmekte ve insanlar onların bu hallerine gülümseydiler. Aslında bu seyircinin kendi gölgesi ile karşılaşmasıydı ve haz kişinin gölgesi ile karşılaşması sonucu açığa çıkmaktaydı. Gerçeklik kişinin yaratıcı faaliyetleri sonucu oluşur ve gölge yüceltilen bir unsura dönüşür. Yaratıcılığın temeli olan bu kavramı, böylelikle görmezden gelmek değil yüceltmek gerekmektedir (Öztürk, 2016).

Maske takmak sahte kendiliğin ön plana çıkması gibi görünmektedir ve toplumsal anlamda uyumlu bir kişilik; doğru zamanda doğru maskenin takılmasıyla ortaya çıkmaktadır (Göktürk ve Günelan, 2006). Bu bakımdan maske işlevi gören sahte kendilik örüntüsü zaman zaman bireylerin sosyal uyumunu artırma işlevi görmektedir ve zor durumlarda, duyguları belli etmemeyi gerektiren anlarda ve mesleklerde profesyonelce yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Maske kullanımının olumlu ve olumsuz yanları mevcuttur (Demircioğlu, 2015). Kişinin karşısındaki bireyi aldatmak maksadıyla taktığı maske ile hasta bir annenin evladını üzmemek için acısını gülümseyerek gizlemeye çalışması sırasında taktığı maskenin işlevselliği birbirinden farklıdır. Bu da bize maskenin ya da sahte benliğin hangi amaçla kullanıldığı onun olumlu mu olumsuz mu olduğunu değerlendirmede önemini göstermektedir.

Sahte kendilik ve maskeler literatürde olumsuz taraflarıyla ele alınsalar da bireye değişme, dönüşme, kendini güncelleme konusunda bir alan açmaktalar ve bazı konularda koruyucu, düzenleyici amaçlara hizmet ettiklerini söylemek mümkündür. Duygularını çok yoğun yaşayan ve bunu dışarıya fazlasıyla yansıtan insanlar açısından sahte kendilik örüntüsü bir duygu düzenleme işlevi görebilmektedir. Bireyler sosyal ilişkilerini korumak, sosyal dışlanma vb. durumlara maruz kalmamak için sahte kendilikle uygun davranışlar geliştirir ve aslında birey öz benliğini kaybetmeden hayatta kalmaya çalışmaktadır.

Sonuç

Bu çalışma, sahte kendiliğin yalnızca patolojik bir oluşum olmadığı; gelişimsel, kültürel, toplumsal ve psikodinamik bağlamda çok boyutlu bir işlev taşıdığı sonucuna ulaşmıştır. Sahte kendilik; bireyi koruyan, sosyal

roller içinde yön gösteren ve zaman zaman adaptasyonu kolaylaştıran bir araç olarak ortaya çıkabilmekte, ancak bu durum uzun vadede içsel yabancılaşma ve kimlik dağınıklığına yol açabilmektedir. Çocukluk dönemindeki bağlanma örüntüleri, ebeveyn tutumları ve erken yaşantılar, sahte kendiliğin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Bunun yanında modern dünyanın hızla değişen toplumsal beklentileri, medya manipölasyonları ve dijital kimlikler, sahte kendilik oluşumunu pekiştirmektedir.

Gerçek kendilik ile sahte kendilik arasındaki mesafe açıldıkça bireyin iyi oluş düzeyinde düşmeler yaşanmakta; depresif duygulanım, yabancılaşma, ilişkisel kopukluk ve kimlik karmaşası gibi problemler ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, sahte kendiliğin kontrollü ve bilinçli kullanımı bireyin psikolojik bütünlüğüne zarar vermeden belirli durumlarda işlevsel olabilir. Maske metaforu bu durumu açıklamakta; maskenin hangi amaçla kullanıldığının onun işlevsel ya da yıkıcı niteliğini belirlediğini göstermektedir (OpenAI, 2025, Aralık 03).

Sonuç olarak; sahte kendilik, tamamen olumsuz bir yapı olmaktan ziyade, bireyin gelişimsel geçmişi ve çevresel koşullarıyla etkileşim içinde şekillenen bir uyum stratejisidir. Ancak uzun vadede sağlıklı bir kendilik gelişimi için bireyin kendi gerçek benliğini tanıması, duygularıyla temas kurması, ilişkilerde açıklık geliştirmesi ve sosyal baskılarla baş edebilecek içsel dayanıklılığı kazanması gerekmektedir. Terapi süreçleri, bağlanmanın yeniden düzenlenmesi ve kendilik aktivasyonu gibi yaklaşımlar, gerçek kendiliğin ortaya çıkması ve sahte kendilikle olan mesafenin azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Kaynakça

- Akhtar, S. (2018). *Göç ve kimlik, kargaşa, sağaltım ve dönüşüm*. Sfenks Kitap.
- Akkaş, İ. (2016). *Çok yüzlü ilişkiler ağında kimlikler ve sanal cemaatler*. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 37-53.
- Akpınar, Ş. N. (2021). Genç yetişkinlerde aile iklimi ile duygu durumları arasında sahte benlik algısının aracı rolü. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Cinimli, A., Yılmaz, A. T. ve Kazdal, C. (2023). Ortopedik engelli bireylerde iyi oluş ve sosyal dışlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 241-257. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1198987>
- Cooley, C. H. (1968). *“the social self: on the meanings of “I”*. C. Gordon ve K. J. Gergen (Editör). The self in social interaction. USA: John Wiley & Sons, Inc. s. 87- 91.
- Cozolino, L. (2007), *The neuroscience of human relationships: attachment and the developing brain*. Norton.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. 1. Baskı, Remzi Kitabevi.
- Carver, C. ve Scheier, M. (1998). *Perspectives on psychology*, Cambridge University Press.
- Çakmakçı, E. ve Öztürk, Ş. (2017). Duygusal emeğin otel çalışanları üzerinden kavramsal boyutları ile tartışılması. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 149-163.
- Demircioğlu, Z. (2015). İletişim sürecinde amaç ve niyeti farklılaştıran egemen bir öge olarak maske. *Atatürk İletişim Dergisi*, 8, 157-182.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. (9.Baskı). Arkadaş Yayıncılık.
- Giddens, A. (2010). *Modernite ve bireysel kimlik, geç modern çağda benlik ve toplum*. Say Yayınları.
- Goffman, E. (2016). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu*. Metis Yayıncılık.
- Göktürk, İ. ve Günelan, M. (2006). Modern ve geleneksel değerler arasında yabancılaşan insan. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(9), 133.
- Hayta, A. (2010). Nesne ilişkileri kuramı ve tanrı tasavvuru üzerine eleştirel bir değerlendirme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 39-77.
- Helminski, K. (2010). Spiritual perception and the root of religion. *International Mevlana Symposium Papers Volume 3*. Motto Project, 1251-1256.
- Kararmak, Ö., Kocabaş, E. Ö. ve Toker, N. (2016). Ergenlerde olumsuz kimlik gelişiminin önlenmesine yönelik aile rehberlik programı. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 1-20.

- Kılıç, A. (2024). Genç yetişkinlerde sahte kendilik ile algılanan ebeveyn tutumu ve seperasyon anksiyetesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Kızıltan, H. (2006). *Narsizm ve psikopatoloji*. (<http://www.psikomitoloji.com/attachments/article/79/narsisizm.makalesi.pdf>, (25.04.2025 tarihinde erişildi).
- Masterson, J. F. (2014). *Gerçek kendilik gelişimsel, kendilik ve nesne ilişkileri yaklaşımı*. Çev. Pınar Üzültüzenci. Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları: 06. Ofis Matbaa.
- Nar, M. Ş. (2015). Küreselleşmenin tüketim kültürü üzerindeki etkisi: Teknoloji tüketimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 941-954.
- Oktay, B. ve Batıgün, A. D. (2014). Aleksitimi: Bağlanma, benlik algısı, kişilere-rası ilişki tarzları ve öfke. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(33), 31-40.
- OpenAI. (2025, Aralık 03). *ChatGPT (GPT-5)* [Büyük dil modeli]. OpenAI. <https://chat.openai.com/>.
- Ozan, E., Kırkpınar, İ., Aydın, N., Fidan, T. ve Oral, M. (2008). Narsistik kişilik bozukluğu gelişim süreçleri ve yaşamı. *Psikiyatride Derlemeler, Olgular ve Varsayımlar Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2010). Benlik kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe ihtiyaç var mı? *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 21-37.
- Özen, Y. (2014). Kendilik algısı ve kendilik algısına bağlı psikosomatik bozukluklara sosyal psikolojik bir bakış açısı. *Akademik Bakış Dergisi*, 40.
- Öztürk M.O. (2002). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*, Nobel Tıp Kitapevleri.
- Öztürk, S. (2016). 2. Sayımız çıkarken: Gölgenin sinefilozofisi. *Sinefilozofi Dergisi*, 1(2), 3-5.
- Pescitelli, D. (1996). An analysis of Carl Rogers' theory of personality. [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MRh7K74uM NMJ:scholar.google.com/+\(Pescitelli,+1996\)&hl=tr&as_sdt=0,5c](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MRh7K74uM NMJ:scholar.google.com/+(Pescitelli,+1996)&hl=tr&as_sdt=0,5c) (accessed on 25.04.2025).
- Robins, K. (1999). *İmaj: Görmenin kültür ve politikası*, (Çev. Nurçay Türkoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (ed.). *Psychology: A study of science*. (pp. 184-256). McGraw Hill.
- Sevim, K., Artan, T. (2021). Yüksek ve düşük benlik saygısını etkileyen faktörler. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2(2), 109-121.
- Stevens, E., N., Lovejoy, M., C. ve Pittman, L., D. (2014). Understanding the relationship between actual: ideal discrepancies and depressive symptoms: A developmental examination. *Journal of Adolescence*, 37, 612-621.

- Strauman, T. J. ve Higgins, E. T. (1988). Self-discrepancies as predictors of vulnerability to distinct syndromes of chronic emotional distress. *Journal of Personality*, 56(4), 685-707. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1988.tb00472.x>
- Şensöz, B. (2022). Terk depresyonu kuramının Türk kültürü açısından incelenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 6(11).
- Timisi, N. (2005). *Sanallığın Gerçekliği: İnternetin Kimlik ve Topluluk Alanlarına Girişi, İnternet Toplum Kültürü*; (Der. Mutlu Binark ve Barış Kılıçbay). Epos Yayınları.
- Türer, C. (1970). *Çağımızın Âhlak Bunalımı ve Çözüm Arayışları*. Ensar Neşriyat.
- Uğurlu, Ö. (2015). Kadının benlik sunumunun güncel bir aracı olarak sosyal ağlar bir tasarım unsuru: “Kusursuzlaştırma”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 231-248.
- Yaman, Y. A. (2017). Mevlana ve Kierkegaard’ da benliğin gelişimi. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22, 111-124. <https://doi.org/10.20981/kaygi.342420>.
- Winnicott, D. W. (1960). *The maturational processes and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development* M. M. R. Khan (Ed.) içinde, *Ego distortion in terms of true and false self* (ss. 140-152). London: Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.

Türkiye’de Göçmen ve Mülteci Çocukların Okul Öncesi Eğitime Uyum Süreci: Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri

Özge Öztürk¹

Ferhat Bahçeci²

Özet

Bu çalışma, Türkiye’de yaşayan göçmen ve mülteci çocukların özellikle okul öncesi eğitim kademesindeki uyum süreçlerini incelemekte; dünyada uygulanan çok kültürlü eğitim yaklaşımlarını, Türkiye’nin mevcut eğitim politikalarını, karşılaşılan temel sorunları ve çözüm önerilerini bütüncül bir bakış açısıyla ele almaktadır. Suriye’de 2011 yılında başlayan iç savaşın ardından Türkiye’ye yönelen yoğun göç dalgası, erken çocukluk döneminde eğitim hizmetlerinin kapsayıcılığını ve niteliğini önemli bir tartışma konusu haline getirmiştir. Okul öncesi dönem, dil becerilerinin, sosyal-duygusal gelişimin ve toplumsal uyumun temellerinin atıldığı bir evre olduğundan, göçmen ve mülteci çocukların bu dönemde eğitime erişimleri hem bireysel hem de toplumsal refah açısından kritik önem taşımaktadır. Bu kapsamda çalışma, çok kültürlülük kavramının erken çocukluk eğitimindeki yansımalarını, Avrupa ve Amerika’daki iyi uygulama örneklerini de inceleyerek Türkiye’nin bu alandaki politika ve uygulamalarını değerlendirmektedir.

Türkiye, göçle birlikte artan eğitim ihtiyacına yönelik olarak kapsayıcı politikalar geliştirmiş; okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğini desteklemek amacıyla dil eğitimi, öğretmen farkındalığı ve aile katılımını güçlendirmeye yönelik çeşitli uygulamalar başlatmıştır. Bu süreçte mülteci ve göçmen çocukların eğitim sistemine uyumunu kolaylaştırmak için geliştirilen programlar önemli bir temel oluşturmuştur. Ancak dil farklılıkları, kültürel uyum süreçleri ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki yeterlilikleri

1 Yük. Lis. Öğr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ozge-sodi92@hotmail.com, Orcid ID: 0009 0009 0655 0269

2 Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ferhatbahceci@hotmail.com, Orcid ID: 0000 0001 6363 4121

gibi alanlarda halen güçlendirmeye açık yönler bulunmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular, Türkiye’nin bu alandaki çabalarının uluslararası iyi örneklerle benzer doğrultuda ilerlediğini, ancak uzun vadeli başarı için çok dilli, kapsayıcı ve sürdürülebilir eğitim politikalarının önemini koruduğunu ortaya koymaktadır.

GİRİŞ

Toplumsal, ekonomik, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitmesi, taşınması olayı “göç”, göçen kişiler de ‘göçmen, mülteci’ kavramları ile açıklanmaktadır (TDK [Türk Dil Kurumu], 2015).

Türkiye Cumhuriyeti, özellikle Suriyeliler olmak üzere milyonlarca mülteciye ev sahipliği yapmakta; bu kişilerin eğitim ihtiyaçları ise Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda Türk öğretmenler tarafından karşılanmaktadır (Burak & Amaç, 2021). 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaşın ardından, önemli bir bölümü okul çağındaki çocuklardan oluşan geniş bir Suriyeli nüfus kitlesel olarak Türkiye’ye göç etmiş, tarihsel ölçekteki zorunlu göç hareketiyle karşı karşıya kalan Türkiye, 2011’den itibaren göçün beraberinde getirdiği ekonomik ve toplumsal sorunların yanı sıra, Suriyeli çocukların eğitime erişimi ve eğitim sistemine entegrasyonu konusunda da kapsamlı politikalar geliştirme ihtiyacı duymuştur (Kocaoğlu & Güner Yıldız, 2023). Suriyeli göçmenlerin Türk eğitim sistemine dâhil olmamaları, toplumsal uyum sorunlarını beraberinde getirebilmektedir. Ancak verilecek eğitimin niteliği, hem bu bireylerin kişisel gelişimi ve toplum refahı açısından belirleyici bir rol oynamakta hem de göçmenlerin ev sahibi toplumla sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan bütünleşmelerine katkı sağlayarak önemli bir fırsat sunmaktadır (Aksoy, 2020).

Türkiye’deki mülteci nüfusunun önemli bir bölümünü ise çocuklar oluşturmakta ve bu çocukların eğitime erişimi, uyumu ve gelişimi hem bireysel hem de toplumsal açıdan kritik bir önem taşımakta; bu çocukların istismardan, çocuk işçiliğinden ve erken yaşta evliliklerden korunması, psikolojik destek hizmetlerine erişimlerinin sağlanması, kimsesiz olanların bakımının üstlenilmesi ve eğitim haklarına ulaşmalarının temin edilmesi ve korunmaları büyük önem taşımaktadır (Yonca, 2014).

Özellikle insan kişiliğinin, temel alışkanlıkların, topluma uyumun ve kişilerarası iletişimin temel yapı taşı olan dil becerilerinin büyük ölçüde temelinin atıldığı okul öncesi dönemde; göçmen ve mülteci çocukların okul öncesi eğitime adapte olma süreçlerinin geliştirilip katılım oranlarının artırılması yaşanmakta olan ve yaşanacak muhtemel toplumsal sorunların

önlenmesine katkı sağlayacak ve eğitim sorunlarının tespit edilip, faydalı öneriler geliştirilmesi gelecekteki eğitim politikaların belirlenmesine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

1. Dünyada Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarında Çok Kültürlülük ve “Göçmen Çocuk” Kavramı

Farklı kültürleri bünyesinde barındıran çoğu toplum için çok kültürlülük kavramı, olağan eğitimin ayrılmaz birer parçası olmakla beraber bu toplumlarda yaşayan bireylerin benlik saygılarının gelişip, çoklu bakış açıları kazanmaları, içinde bulundukları toplumun etkin birer üyesi olabilmeleri ve başarılarının desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Serttaş, 2019). Bununla birlikte farklı özelliklere sahip ülkelerin çok kültürlü eğitimle amaçladıkları farklılık göstermekte; duyarlılık noktaları, eğitim içerikleri, demokrasiyi yaşayış biçimleri de birbirinden ayrılmaktadır (Polat,2009). Fakat hiçbir kültürün birbirinden üstün olmaması, biricik ve kendine özgü yapıtaşları barındırması ve tüm toplumlarda saygı görüp, erken çocukluk eğitiminde empati, yanal düşünme ve kültürel çatışmaları önleme gibi önemli sosyal-duygusal öğrenme fırsatlarına imkân tanınması açısından çok kültürlülük kavramı büyük önem taşımaktadır. Finlandiya birden fazla kültürün barındığı eğitim kurumlarında, okul ve belediyelere eğitimde yerel ihtiyaçları göz önünde bulundurması konusunda inisiyatif tanımış; erken çocukluk eğitiminde çok kültürlülük kavramını eğitim programlarının temel hedefleri arasına almıştır. Federal Almanya’da ise uygulanan çok kültürlü okul öncesi eğitim programı ise kültürel farklılıkları anlamak, kabul etmek, saygı göstermek, farklı kültürlerde olanların dayanışmasını desteklemek amacıyla programlar hazırlanıp çeşitli etkinlikler ve materyaller önerilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’de ise uygulanan çok kültürlü okul öncesi eğitim programları kapsamında öncelikli olarak dezavantajlı ailelere hibe ve hizmet destekleri sağlanmaktadır (Kaçar, 2023).

Eğitim ortamlarında çok kültürlü programların uygulanması, göçmen öğrencilerin aidiyet duygularını geliştirmekle beraber, eğitim kademelerine uyumlarını kolaylaştırmaktadır. Ancak bu uyumun daha etkili olması ve eğitimde verim elde edilebilmesi adına ulusal düzeyde göçmenleri merkeze alan eğitim politikalarının varlığı da büyük önem taşımaktadır. Eğitimin ilk basamağı olan, hem sonraki kademeler için akademik başarı algılarının hem de kişilik yapısının büyük oranda şekillendiği okul öncesi kademesi mülteci ve göçmen çocuklar için doğru değerlendirildiğinde bir fırsat olmakla beraber, göz ardı edildiğinde hem akranlar arası dilsel, bilişsel, sosyal anlamda uçurum hem de toplumsal anlamda kopuklukların başlangıç noktası olacaktır. Aynı zamanda okul öncesi eğitim programları göçmen

çocukların dil problemlerini iyileştirirken; çevre ve okula adaptasyon süreçlerini kolaylaştıracak, yerel çocuklar ile aralarındaki farkı azaltacaktır (Crul & Schneider, 2009; Şahan 2022). Yapılan araştırmalar, hem genel nüfusun hem de göçmen çocukların erken çocukluk eğitimine katılımının yüksek olduğu ülkelerde, yükseköğretime geçiş oranlarının da daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Crul vd 2012). Aynı zamanda göçmen çocukların erken çocukluk eğitimine katılımının niceliği kadar verilen eğitimin de yüksek kalitede olmasının özellikle bilişsel becerilerde önemli ölçülerde avantaj sağlamakta olduğu (Siraj vd 2015), personelin dilsel ve kültürel çeşitlilik alanındaki özel yetkinliklerinin de eğitimde başarıda büyük rol oynadığı belirtilmektedir (Buschmann & Jooss, 2011).

2. Türkiye’de Göçmen ve Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Politikaları

Türkiye’de 1980’ler ve 2010’lar arası dönemde göçmen ve mültecilere yönelik sistematik bir entegrasyon politikası yokken, son dönemde Suriyeliler için, Avrupa Birliği(AB) fonlarının da desteğiyle bazı çabalar ortaya konmaktadır (Danış & Dikmen, 2022).

Ülkemizde göçmen çocuklarının büyük bir yüzdesini oluşturan Suriyeli çocuklara yönelik ilk politikalar geri dönecekleri varsayımıyla kamp içi uygulamalarla sınırlı kalmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Suriyeli sığınmacıların eğitimle ilgili ihtiyaçlarına çözüm üretmek amacıyla ilk resmi adımını 26 Nisan 2013 tarihinde yayımladığı “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı genelgeyle atmıştır (MEB, 2013a). Bu genelge, eğitim içeriklerinden çok, Suriyeli çocukların eğitim alabilecekleri fiziksel ortamların sağlanmasına odaklanmış, devamında, 26 Eylül 2013’te yayımlanan “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı ikinci genelge ile öğretmen istihdamı, müfredat belirlenmesi, kayıt süreçleri ve Türkçe derslerinin verilmesi gibi daha kapsamlı düzenlemeler getirilmiştir (MEB, 2013b). Bu kapsamda Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuş, Arapça müfredat uygulanmış ve isteyen öğrencilere Türkçe dersi verilmiştir.

23 Eylül 2014 tarihli 2014/21 sayılı “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” genelgesiyle Suriyeli çocukların eğitim hizmetleri belirli bir standarta kavuşturulmuş, bu durum MEB’in 2015–2019 Stratejik Planı’nda mülteci çocuklara yönelik ilk kez eğitim politikalarının yer almasıyla kurumsal bir çerçeveye oturtulmuş, yerel okullara Suriyeli öğrencilerin kayıt olabilmeleri sağlanmış, öğrencilerin akademik takibi ve değerlendirilmesi amacıyla Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) oluşturulmuş, ayrıca

Türkçe dersi müfredatın bir parçası olarak sistemli biçimde okutulmaya başlanmıştır (Aksoy, 2020; MEB, 2014).

Türkiye’de “2016-2017” eğitim-öğretim yılında Suriyeli çocukların eğitime erişimini artırmak amacıyla kapsamlı politikalar geliştirilmiş, “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” kurulmuş, Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yoğunlaştırılmış kurslar düzenlenmiş, öğretmenlere yönelik farkındalık eğitimleri planlanmış; bu kapsamda, Suriyeli öğrencilerin sosyal ve akademik uyumunu güçlendirmeye yönelik çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2016). Göçmen öğrencilerin sayısındaki artış, Suriye’deki savaşın uzaması ve Türkiye’deki GEM’lerin işlevini yitirmesiyle birlikte MEB; göçmen çocukların devlet okullarına yönlendirilmesine karar vermiş, bu süreçte GEM’ler, geçici çözüm olmaktan çıkarılarak devlet okullarına geçiş sürecinde bir oryantasyon aracı olarak değerlendirilmiştir. Böylece Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı eğitim ortamlarını paylaşmaları ve Türk müfredatına entegre edilmeleri amaçlanmıştır (Kocaoğlu & Güner Yıldız, 2023; Taştan & Çelik, 2017; Tunca & Karadağ, 2018). Yine MEB talimatı ile mülteci ve göçmen öğrenciler için okul çıkışlarında ve yaz tatillerinde destekleme kursları ayarlanmıştır (Yurdakul & Tok, 2018).

3. Türkiye’deki Kurumlarda Verilen Okul Öncesi Eğitimde Mülteci ve Göçmen Çocukların Yaşadıkları Problemler

Uzun & Bütün, 2016 yılında yaptıkları araştırmada; daha önce yapılan araştırmalarda olduğu gibi okul öncesi kurumlarda karşılaşılan en büyük güçlüğün ilk etapta *dil farklılığı* olduğu; temel insani yaşam şartlarını sağlayabilecek imkânlar tanındıktan sonra göç öncesi ve sonrası yaşanan stresin dikkate alınması gerekliliğinden bahsetmiş, aynı zamanda akranları tarafından *dışlanma ve sosyal izolasyona* maruz kalmalarının da yaşadıkları önemli bir diğer sorunlardan olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka açıdan ise diğer velilerin bu öğrencilerin temel *öz bakım becerilerini gerçekleştirememelerinden kaynaklı* rahatsız hissettiklerini belirtmeleri ve öğretmenlerin de mülteci çocukların aileleriyle sorunları çözmek için kurdukları birebir diyaloglarda dil kaynakları problem yaşayıp ilerleme katedememelerinin yaşanan diğer önemli sorunlardan olduğunu eklemişlerdir (Uzun & Bütün, 2016).

Gümüşçü & Sarıçam’ın 2016 yılında Kütahya’da sınıfında Suriyeli göçmen öğrenciler bulunan 20 öğretmenle yaptıkları nitel görüşmelerde, öğretmenlerin çoğu bu çocukların *ekonomik yoksunluk içinde ve yetersiz sağlık koşullarında* yaşadıklarını ifade etmiş; Şanlıurfa’da gerçekleştirilen Önen tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen araştırmada, Suriyeli mülteci

göçmenlerin bulundukları mülteci kampında yoğun kaygı ve depresyon belirtileri sergiledikleri tespit edilmiştir (Gümüüşcü & Sarıçam, 2016; Önen vd, 2014).

Aydın & Kurtulmuş 2018 yılında, göçmen nüfusunun yoğun olarak bulunduğu Şanlıurfa ilinde bulunan MEB’e bağlı 8 ilkokulun anasınıfında çalışmakta olan 15 okul öncesi öğretmenini ile çalışma yapmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklarla çalışmalarının yarattığı dezavantajları öğretmenler açısından; *çocukla dil farklılığının oluşturması, iletişim problemlerinin oluşması, aile ile dil farklılığının oluşturduğu iletişim problemleri, kültür farklılığının oluşturduğu problemler, göçmen çocuklarla sınıfta daha fazla ilgilenmek durumunda kalma, öğretmenlerin göçmen çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanan yetersizlik problemleri* şeklinde; göçmen çocuklar açısından yaşanan olumsuzlukların ise; *azınlık olmanın neden olduğu dışlanmışlık duygusu, dil farklılığının neden olduğu ait hissedememe duygusu ve dil farklılığının neden olduğu iletişim sorunları* olduğunu belirtmişlerdir. *Davranış problemleri, iletişim sorunları, önemli konuların öğretilmemesi sınıfta kargaşa yaşanması, sınıfta kaynaşma problemleri, beslenme alışkanlıklarına adaptasyon problemleri, eğitim sistemimizin göçmen çocukların öğrenme hızlarına uygun olmama durumu, devamsızlık problemleri* okul öncesi sınıflarında yaşanan diğer problemler olarak farklı başlıklarda ele alınmıştır (Aydın & Kurtulmuş, 2018).

Avcı ise 2019 yılında yaptığı araştırmada; okul öncesi eğitime devam eden mülteci öğrencilerin; büyük oranda *dil, etkinliklere katılım, ailesel sorunlar ve devam sorunları* yaşadığını tespit etmiş; öğretmenlerin de mülteci çocuklara ve ailelere nasıl yaklaşacaklarını bilemeyip; *hizmet içi eğitimlere ve okullar bazı atanacak danışmanlık hizmetlerine gereksinim* duyduklarını belirtmiştir. Yaşanılan dil problemlerinin mülteci ve göçmen çocukların motivasyonunu olumsuz yönde etkileyerek akademik başarılarında düşüşe sebebiyet vermesi ve dikkat dağınıklığına neden olarak etkinliklere katılım düzeylerini neredeyse tamamam bitirdiğinden bahsedilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan birebir görüşmelerde öğretmenler, *velilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını* belirtmişler; malzeme, beslenme listesi gibi temel gerekliliklerin karşılanmasında ve iletişim bağlamında zamanında geri bildirim alınmasında dahi problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yarısı çocukların uzun süre *devamsızlık* yapıp, sebebini bildirmediğini; bu durumu çözmek için velilerden geri dönüş alacakları herhangi bir iletişim kanalının dahi bulunmadığını eklemişlerdir. Aynı zamanda karşılaştıkları *maddi sıkıntıların eğitime yansımaları ve çocukların yaşadığı göç kaynaklı travmatik bozuklukların* da yaşanan diğer önemli sorunlar olduğunu Avcı araştırmasında eklemiştir (Avcı, 2019).

Özoruç & Sığırtmaç ise 2022 yılında yaptıkları araştırmada okul öncesi kurumlarda mülteci çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunları “iletişim” ve “davranış” olmak üzere iki ayrı kategoriye ayırmıştır. İletişim kategorisi bağlamında çocukların ve ebeveynlerin türkçeyi bilmemesi “sözel iletişim yetersizliği” başlığı altında ele alınmış, “çocuklara milli bayramların açıklanamaması” ise *kültürel kavram eksikliği* başlığı altında ele alınmıştır. Özellikle “türkçeyi anlamıyor görünme” ve “iletişime geçmekten uzak durma” araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin *iletişim bağlamında yaşadıkları sorunlardan* bir diğeri olmuştur. *Davranışsal boyutta yaşanan sorunlar* kapsamında ele alınan alt başlıklar ise “kurallara uymama”, “saldırgan davranışlar” ve dikkat eksikliği” gibi problemler olmuştur.

Öğretmenler çocukların özellikle *hikâye etkinliklerinde odaklanma problemi* yaşadıklarını ve genel olarak sınıf içinde *düzen kurmakta zorlandıklarını* dile getirmişlerdir. *Velilerin mülteci çocukları sınıftan dışlamaları*, kendi çocuklarını sosyal etkileşim bağlamında olumsuz yönde etkileyecekleri yönünde inançları; öğretmenlerin bahsetmiş olduğu sorunlardan veli bağlamı kapsamında ele alınabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri *mülteci çocukların aileleriyle iletişim kurmakta zorlandıkları*, iletişime geçmek için farklı iletişim kanalları (Arapça bilen personel, başka veliler, çocuklar) kullanmak zorunda kaldıklarını eklemişlerdir (Özoruç & Dikici Sığırtmaç, 2022).

Dere & Demirci ise 2023 yılında yaptıkları araştırmada, Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunları genel olarak “*dil kaynaklı*”, “*politika kaynaklı*”, “*ekonomik sorunlar*”, “*okul sürecindeki sorunlar*”, “*psikolojik sorunlar*” olmak üzere beş ayrı kategori şeklinde sınıflandırmıştır. **Dil kaynaklı sorunlar** “iletişim zayıflığı” ve “uyum sorunu”; **politika kaynaklı sorunlar**; “geçici çözümler”, “eğitimde belirsizlik”, “bilgi eksikliği”, “kurum ve kuruluşların iş birliği yetersizliği”; **ekonomik sorunlar**; “maddi yetersizlik”, “çocuk işçiliği” ve “çocuk evliliği”; **okul sürecindeki sorunlar** “deneyimli öğretmen eksikliği”, “kademelere göre okullaşma oranlarında düşüş”, “okul kaydında yaşanan zorluklar”, “eğitim materyallerinin yetersizliği ve akademik başarısızlık”; **psikolojik sorunlar** ise “travma”, “içe kapanma”, “şiddete meyilli olma”, “akran anlaşmazlığı” ve “depresyon” şeklinde alt başlıklar olarak belirtilmiştir (Dere & Demirci, 2023).

4. Türkiye’deki Göçmen ve Mülteci Çocukların Okul Öncesi Eğitime Uyum Sürecine Yönelik Çözüm Önerileri

Hem bulunduğu coğrafi konumun stratejik önemi hem de izlediği barışçı politikalarla Türkiye’nin, nüfusunun büyük çoğunluğunu göçmen ve mülteci bireyler oluşturmakta; bunun en büyük ve önemli yansımaları, hiç şüphesiz

ülkelerin geleceklerine yönelik kararlar aldıkları eğitim basamaklarında kendini göstermektedir. Yapılan araştırmalar göçmen ve mülteci nüfusun eğitimden en çok etkilenen kesimini erken çocukluk dönemindeki bireylerin oluşturduğunu göstermektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda, göçmen ve mülteci çocukların eğitime adaptasyon süreçlerine yönelik yaşadıkları problemlere ilişkin sunulan çözüm önerilerinin dikkate alınarak, buna yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi şüphesiz ki eğitimde önemli yollar katedilmesine katkıda bulunacaktır.

Okul öncesi dönemde göçmen ve mülteci çocuklara yönelik izlenecek çözüm önerilerin başında şüphesiz çoğu araştırmacının araştırmalarının en başında yer verip, öncedeği dil problemi gelmektedir. Bu problemin aşılabilmesi için, mülteci ve göçmen çocuklara yönelik erken çocukluk döneminde dil eğitiminin verilmesi (Aydın & Kurtulmuş, 2018; Yurdakul & Tok, 2018), çocukların dil öğrenmeleri için en kritik ve elverişli gelişim dönemleri içinde barındıran okul öncesi kademesinin göçmen çocuklar için zorunluluk teşkil etmesi (Özoruç & Dikici Sığırtaç, 2022) gerekmektedir. Oyuna dayalı öğrenme süreçlerinin dil gelişimi açısından taşıdığı önem göz önünde bulundurulduğunda mülteci çocukların bu kademeye erişimlerinin artırılmasının öncelikli bir gereklilik olarak değerlendirilmesi gerekmekte; mülteci öğrencilerle ilgili özel bir yasal mevzuatın bulunmaması, bu öğrencilerin okula devam durumlarının izlenmesini; akademik ile davranışsal gelişimlerinin sistematik biçimde değerlendirilmesini zorlaştırmakta, bu nedenle mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin biçimde dâhil edilebilmesi için kapsamlı bir yasal çerçevenin oluşturulması gerekmektedir (Başar vd., 2018).

Türkçe dil öğrenimine katkıda bulunacak ayrı dil kursları açılması (Avcı, 2019), öğretmenlerin yürüttükleri sınıf içi etkinliklerini; bu öğrencilerin dil gelişimi ve eğitim ortamına uyum ihtiyaçlarını dikkate alarak uyarlamaları (Aydın & Kurtulmuş, 2018), mülteci öğrencilerin diğer sınıflara başlamadan önce bir hazırlık sınıfına alınarak Latin alfabesi ve Türkçe eğitime tabi tutulmaları (Erdem, 2017) gibi planlama yolları izlenebilir. Ayrıca göçmen kökenli öğrencilere Türkçe öğretiminde etkili bir sürecin oluşturulabilmesi için öncelikle öğrencinin bireysel özelliklerinin tanınması gerekmekte, uluslararası göç nedeniyle ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan çocukların eğitim geçmişleri, sosyoekonomik durumları ve göç sürecinde eğitimden ne kadar süreyle uzak kaldıklarına yönelik bilgi sahibi olmak dil öğrenim sürecini doğrudan etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, Almanya’da uygulanan “Hoş Geldin Sınıfları” modeli ile Avusturya’daki “Anneler Almanca Öğreniyor” programının bir araya getirilerek okul öncesi dönemde hem çocuklara yönelik Türkçe öğretimi sağlanması hem

de ailelerin Türkçe öğreniminin desteklenmesi, dil gelişimini bütüncül olarak ele alan etkili bir yaklaşım sunabilir (İşigüzel & Baldık, 2019). Ayrıca sınıflarda göçmen çocukların akranları tarafından zaman zaman dışlanıp, ötekileştirilmeleri yaşanan bir diğer önemli sorun olmakla birlikte çözüm yolu olarak; çocuklara yönelik akran kabulünü arttıracak eğitim programları düzenlenebilir (Zembat vd, 2021).

Araştırmalar etkili bir eğitim kademesinin bir diğer en önemli ayağını oluşturan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik öğretim içeriğinde düzenlemeye gitmediklerini ve etkili öğretim stratejilerini yeterince kullanmadıklarını ve öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin içerik analizi, öğretim stratejilerinin seçimi, ders materyallerinin hazırlanması ve ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gibi alanlarda mesleki gelişim desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Erdem, 2017). Bu bağlamda göçmen ve mülteci öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okul öncesi gruplarla çalışırken; okul yönetimi tarafından mesleki motivasyonlarının desteklenmesi, mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılım oranlarının arttırılabilmesi ve sınıf ortamlarının bu çocukların ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenebilmesi için, öğretmenlere yönelik Türkçe öğretimi bağlamında etkili sınıf içi uygulamaların yanı sıra iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi (Özoruç & Dikici Sığırtmaç, 2022) ve öğrencilerin duygusal ve kültürel özelliklerini anlamaya yönelik oryantasyon eğitimlerine alınmaları (Yurdakul & Tok, 2018) önerilmektedir. Ayrıca üniversitelerdeki eğitim programları ile öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının bütün çocuklar için kapsayıcı nitelikte olup, dezavantajlı olarak nitelendirilen göçmen ve mülteci çocukların eğitim ihtiyaçlarına göre düzenlenebilmesi de önem taşımaktadır (Zembat vd, 2021). Hizmet içi eğitim programlarının da öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları özgül güçlükleri ele alarak bu sorunlara yönelik uygulanabilir çözümler sunması ve aynı zamanda öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik pedagojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik yapılandırılması gerekmektedir. Sınıf içi sorunların etkili bir şekilde ele alınabilmesi için de öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili daha bilinçli ve kapsayıcı bir tutum geliştirmeleri, mülteci çocukların eğitime erişim hakkına sahip olduklarını içselleştirmeleri ve sınıf ortamında bu öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alan, hoşgörü temelli bir öğrenme iklimi oluşturmaları; bu doğrultuda, mülteci çocukların okula devamlarını teşvik edici uygulamalar geliştirilebilmeleri sorunların aşılabilesine büyük katkıda bulunacaktır (Avcı, 2019).

Eğitimin bir diğer önemli boyutunu oluşturan aile kavramı; göçmen ve mülteci çocukların aileleri ile anadilinde ve kendi ülkesinde eğitim gören diğer çocukların ebeveynleri olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Özellikle

kendi ülkesinde eğitim gören çocukların ailelerinin farklılıklara saygı, empati geliştirme, toplumsal eşitlik ve insan hakları gibi evrensel değerler üzerine bilinçlendirilmeleri, hem okul ikliminin hem de toplumsal uyumun güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, yetişkinlere yönelik olarak göç ve kültürel çeşitlilik konularında toplumsal kabulü artırmayı amaçlayan bilgilendirme toplantıları, seminerler ve çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlenmesi önerilmektedir (Zembat vd, 2021). Bu tür çalışmalar, sadece göçmen çocukların değil, tüm öğrencilerin daha kapsayıcı, destekleyici ve hoşgörülü bir eğitim ortamında gelişim göstermelerine zemin hazırlayacaktır.

Mülteci ve göçmen ailelerin okul kültürünü ve eğitim sistemini daha sağlıklı bir şekilde kavrayabilmeleri için ise, okulun ilk haftalarında onların dil düzeyleri ve kültürel arka planları göz önünde bulundurularak yapılandırılmış bir uyum programının uygulanması faydalı olacaktır (Avcı, 2019). Eğitim-öğretim süreçlerinde velilerin iletişim anlamında problem yaşamamaları ve çocuklarına destek olmaları açısından ayrıca dil eğitimi verilebilmesi ve aile katılımının sık sık sağlanarak (Başar vd., 2018; Yurdakul & Tok, 2018), ailelerin sürece dahil olmaları sağlanabilmesi çocukların eğitime sürecine uyum sağlayabilmeleri açısından önem taşıyacaktır.

Araştırmalarda çoğu öğretmenin belirtmiş olduğu personel eksikliği ise; göçmen ve mülteci çocukların okul öncesi kademesine uyum sürecinde yaşanan güçlüklerin artmasına ve bireyselleştirilmiş destek sağlanmasının zorlaşmasına yol açan bir diğer faktördür. Bu bağlamda mülteci ve göçmen çocukların eğitimden en üst düzeyde faydalanabilmeleri ve öğretmenlerin motivasyonlarını sürdürebilmeleri için okullarda tercüman desteğinin sağlanması önerilmektedir (Özoruç & Dikici Sığırtaç, 2022). Yine bu doğrultuda, mülteci öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullarda, ilgili bölgede yaygın olan mülteci grupların dilini bilen bir ya da birden fazla öğretmenin danışma hizmeti sunmak üzere görevlendirilmesi, mevcut öğretmen kadrosunun yaşadığı iletişim temelli sorunların hafifletilmesinde önemli rol oynayacağı tahmin edilmektedir (Avcı, 2019). Aynı zamanda okul psikolojik danışmanının; bireysel psikolojik danışma, krize müdahale, veli görüşmeleri, konsültasyon ve izleme çalışmaları gibi tüm psikolojik danışma hizmetlerini kapsamlı bir şekilde planlayarak eğitim programına entegre etmesi gerekmektedir (Kağnıcı, 2017). Bu kapsamda okul öncesi kademesinin bulunduğu tüm eğitim kurumlarında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri veren eğitimcilerin varlığının zorunluluk kazanması hedeflere ulaşmada önemli katkı sağlayacaktır.

Ele alınacak bir diğer başlık olarak toplumda mültecilere yönelik yanlış yargılar ve olumsuz söylemler, mülteci öğrencilerin eğitim ortamlarında

dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalmalarına neden olmaktadır. Bu durumun önüne geçilebilmesi için, geniş kitlelere hitap eden medya organlarında, toplum tarafından güven duyulan ve kabul gören kanaat önderleri aracılığıyla kamu spotları ya da bilgilendirici yayınlar hazırlanması önem arz etmektedir. Ayrıca okul yöneticileri, öğretmenler, yerel öğrenciler ve aileleri ile mülteci çocuklar ve onların ebeveynlerini kapsayan bütüncül içerikli farkındalık ve uyum programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür çalışmalar, eğitim ortamlarında kapsayıcılığı artırmaya ve sosyal uyumu güçlendirmeye önemli ölçüde katkı sağlayacaktır (Kağnıcı, 2017).

5. Dünyada Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarında Göçmen ve Mülteci Çocuklara Yönelik İyi Uygulamalar

Dünyada uygulanan göçmen eğitim politikalarında ise ilk aşamanın tanımlama ve ihtiyaç belirleme olduğu; bazı ülkelerin dil desteği ile doğrudan entegrasyon programı uygularken bazılarının ise ayrı grup/sınıflar şeklinde eğitim uygulamalarını hayata geçirdikleri gözlemlenmektedir (Gün & Yüksel, 2021). Göç alan ülkelerin göçmen çocuklara yönelik dikkat etmeleri gereken önemli bir nokta ise çocukların içinde bulunduğu topluma uyum yeteneği kazanmalarının yanı sıra bir gün ülkelerine geri döndüklerinde yaşayacakları kültür çatışmasının önüne geçmek amacıyla kendi ana dillerine de yetkin olacak (Bingöl & Özdemir, 2014) ve kültürel asimilasyonların önüne geçecek politikaların izlenmesi gerekliliğidir.

Herzog-Punzenberger 2016 yılında yaptığı araştırmada AB'ye üye devletlerin göçmen çocuklarının eğitime başarılı entegrasyonuna yönelik iyi uygulama örneklerini ortaya koymuş; *zorunlu hazırlık ve okul eğitiminin göçmenlik işlemlerinin tamamlandıktan hemen ardından başlatılmasının, ebeveynlerle yoğun işbirliğinin, öğrencilerin mümkün olan en kısa sürede düzenli sınıflara entegrasyonunun sağlanmasının, hizmet içi eğitimlerin zorunlu olmasının, başarının sağlanması için uygun materyaller, destek belgeleri ve ağı oluşturulması gerekliliğine* vurgu yapmıştır. Herzog-Punzenberger, tüm eğitim kademelerinde göçmen entegrasyonunun sağlanması için iyi uygulama örneklerini *aile katılım çalışmaları, okul dışı tabanlı girişimler, öğrenme materyalleri, öğrenme materyalleri, eğitim/öğretim müfredatı, sosyal destek yapıları ve kapsamlı, sistematik ve yüksek düzeyde bütünlüklü yaklaşımlar* şeklinde olmak üzere yedi başlık altında ele almıştır. Literatüre katkı sağlaması açısından geniş bir perspektif ve farklı bakış açıları sunacağını düşündüğümüz Herzog-Punzenberger'ın bu araştırmasındaki yedi önemli başlık, aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

5.1.Aile Katılımı Çalışmaları

Dünya çapında göçmen çocuklarının eğitime entegrasyonuna yönelik yapılan araştırmaların çoğunda aile katılımı büyük yer tutmakta, başarıyı oluşturan paydanın büyük bir kısmının bu alana yönelik geliştirilen çabaların sonucu olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Almanya’nın Darmstadt eyaletinde küçük çocukları olan veliler için haftalık buluşma yerleri planlanmakta; ücretsiz ve kayıt gerektirmeyen oturumlarda çocuklar hem sosyalleşirken hem de eğitim hakkında sohbet etme imkânı bulmaktadırlar. Kendi kendini organize eden ve Almanya’da 28 göçmen derneğini çatısı altında toplayan bir örgüt olan Migranten Eltern Netzwerk Niedersachsen (MEN) 100’den fazla ülkeden gelen göçmen ebeveynler için bir bilgi ağı, aracı ve savunuculuk platformu olarak hizmet vermekte, göçmen ebeveynler için atölye çalışmaları ve seminerler düzenleyip; eğitim, idare ve politika alanındaki karar vericilere göçmen ebeveynlerin ihtiyaçlarını iletip onların ebeveynlik rollerinde güçlendirmeyi amaçlamaktadır. İsviçre’de yaşayan Tamil kökenli göçmen aileler İsviçre ulusal kampanyası olan ‘Eğitimle Güçlü’ (Moret & Fibbi, 2010) programı kapsamında ise iki hafta bir çocukların eğitimi hakkında sohbet edilmekte; ‘Bana Bir Hikâye Hediye Et’ adlı aile okuryazarlığı projesinde özellikle okuryazarlık açısından dezavantajlı geçmişe sahip olan 2-5 yaş arası çocuklar ve ebeveynlerine yönelik olarak ailelerin miras dillerine uygun dillerde okuma oturumları düzenlenmekte ebeveynlerin bir araya geldikleri kütüphaneler, göçmen kuruluşları ve mahalle örgütleri gibi yerlerde 90 dakikalık oturumlar şeklinde hikâye anlatımı, çocuk kitapları okuma, şarkı söyleme ya da tekerleme söyleme, resim yapma ve oyun oynama gibi etkinlikler düzenlenmektedir.

İtalya’nın son yıllarda çok fazla göç alan Torino şehrinde erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) odaklı olarak toplum inşasına yönelik 0-6 yaş arası tüm çocukları ve ailelerini hedefleyen 32 özel okul dışı etkinliği kapsayan “ZeroSei” programı uygulanmaktadır. “Kampların Ötesinde/ Oltre i campi” projesi kapsamında yürütülen etkinlikler, (yaratıcı atölyeler, müzik ve tiyatro atölyeleri, halka açık bahçelerde şenlikler, kitap okuma, kültürlerarası müdahaleler, çocukların refahını destekleyici etkinlikler) bu altı belediyede yaşayan tüm çocukları kapsamakta; özellikle göçmen çocuklara ve ailelere özel dikkat gösterilmektedir. Böylece bakım ve eğitim hizmetlerine erişimlerinin güçlendirilmesi ve topluluklar arasındaki çatışmaların azaltılması hedeflenmektedir.

İsrail, Hollanda, Almanya ve İsviçre ülkelerinin belli bölgelerinde benzer girişimlerin görüldüğü Home Instruction for Parents and Pre-school Youngsters (HIPPY) bugün 5 kıtada, 10 ülkede uygulanmakta, bilişsel

ve erken okuryazarlık becerilerini, sosyal/duygusal ve fiziksel gelişimini güçlendirmeyi amaçlayan gelişim düzeyine uygun bir müfredattan oluşan bu programın iki haftada bir yapılan ev ziyaretleri ve grup toplantılarının iki ya da üç yıl boyunca devam ettiği bu süre zarfında ebeveyne ve çocuğa kullanımı kolay eğitim materyalleri ve hikâye kitaplarından oluşan setler sunulmaktadır. Bu noktada göze çarpan kısım, ev ziyaretçisi kişilerin göçmen topluluk içinden seçilmesi, ancak profesyonel bir koordinatör tarafından eğitilip denetlenmeleri, ev ziyaretçilerinin; ebeveynler ve çocuklarla ebeveynlerin ana dilinde iletişim kurmalarıdır.

ABD’de, göçmen ve düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip aileleri hedefleyen Head Start Programı kapsamında geliştirilen Ebeveyn, Aile ve Toplum Katılım Çerçevesi (Parent, Family, Community Engagement Framework) kapsamında tüm eyaletlerde **doğum öncesinden 8 yaşına kadar** ebeveyn, aile ve toplum katılımını desteklemek amacıyla, program personeline ve liderlerine gerekli süreçleri uygulamada ayrıntılı bilgi sunmaktadır. Çerçevede aile refahı, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkileri, ailelerin yaşam boyu eğitimci olması, ailelerin öğrenen bireyler olması, geçiş süreçlerinde aile katılımı, ailelerin akrabaları ve toplumla bağlantıları şeklinde 7 alt alanda somut ve kolay anlaşılır biçimde beklenen çıktılar, ilerleme örnekleri ve program geliştirme stratejileri yer almaktadır.

5.2.Okul Dışı Tabanlı Girişimler

Birçok AB ülkesinde, okul dışı tabanlı girişimler geliştirilmiş ve uygulanmıştır; bu girişimler, okul eğitimini desteklemek amacıyla toplum kaynaklarıyla birlikte çalışmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda Avusturya’da Almanca yeterliliği olmayan 7-14 yaş arası çocuklar yaz tatili içerisinde iki hafta boyunca yarım gün okuryazarlık eğitimi ve yarım gün spor etkinliklerine katılmaktadır. Yine bu kapsamda Avrupa Eğitim Destek Projeleri Ağı (The European Network for Educational Support Projects) girişimi sayesinde göçmen ailelerden gelen mentörlerle ya da göçmenlerin kendi kendine örgütlenmeleriyle ailelere ve okullara okul dışında eğitim desteği sağlamak ve toplumların kendi içindeki kaynaklardan yararlanarak bu süreci güçlendirmek amaçlanmaktadır.

5.3. Öğrenme Materyalleri

Öğrenme materyalleri, çoğu zaman örtük müfredat işlevi de görebilmekte, öğretmenler için, artan dilsel, kültürel ve dinsel çeşitliliğe yönelik olarak yeni içerik ve öğretim yöntemleri hazırlarken ve uygularken önemli birer kaynak niteliğinde olmakta hatta bir bütün olarak bir program da belirli bir materyal etrafında yapılandırılabilir. Örneğin, Birleşik Krallık’ta

farklı dinlere yönelik hazırlanan duvar takvimleri; öğrencilerin ailelerinin gelenekleri hakkında bilgi paylaşmak amacıyla kullanılmakta; ayrıca ebeveynlerle iş birliği içinde her dinden belirli bayramlar seçilerek birlikte kutlanılmaktadır. Avusturya’da yayınlanan ‘Yeni Avusturyalılar için Magazin’ adlı dergi ise göçmen çocukları, iki kültürlü/çok kültürlü ve iki dilli/çok dilli çocuklar ile ikinci kuşak gençler için yeni kimlik kategorileri, anlatılar sunmaktadır. Göçmen çocukların günlük hayatındaki çok dillilikle ilgili üretken biçimde çalışmak için anaokulunda dil duyarlılığına sahip çalışmalar için tasarlanmış ve yine Avusturya’da çıkarılan bir dergi olan PUMA; iletişim için birçok ipucu içeren iş birliğine dayalı bir oyun, çocukların çizim yapabilecekleri alanlar, yetişkinler için okul öncesindeki dil eğitimi hakkında bilgiler içermektedir. İrlanda’da ise, çocuklar için farklılıklara saygıyı teşvik eden bir çizgi film ile erken çocukluk dönemi programını birleştiren The Media Initiative for Children Respecting Difference (MIFC) programı geliştirilmiştir. Bu program, çocuklar, eğitimciler ve ebeveynler arasında fiziksel, sosyal ve kültürel farklılıklara yönelik olumlu tutumların gelişmesini desteklemeyi amaçlamaktadır. Ebeveyn atölyeleri ve toplumu kapsayan yaygınlaştırma faaliyetlerinin geliştirilmesi, MIFC programı için büyük önem taşır. Program eğitimi, birçok anaokulu ve okul personeline verilmiştir. Bu kapsamda programın parmak kuklaları, hikâye kitapları ve DVD’lerle evde oynanabilecek etkinlikleri de mevcuttur.

5.4. Eğitim/Öğretim Müfredatı

Herzog-Punzenberger’in 2016 yılına ait çalışması, özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen, göçmen veya azınlık ailelerden olanların, okulda sıklıkla yabancılaşmış hissetmekte olup bu durumun okuldan erken ayrılma ve düşük akademik başarı riskini de arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç ise çoğunlukla kullanılan ders içeriklerinin kendi yaşamlarıyla bağlantı kurmaması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. ABD çeşitli eyaletlerinde uyguladığı etnik çalışmalar müfredatında etnik çalışmalar dersi bulunmakta öğretimde kültürel referanslara yer vermekte ve öğrencilerin sosyal ve politik farkındalıklarını arttırmayı amaçlamaktadır.

5.5. Sosyal Destek Yapıları

Birçok ülkede çok dilli öğrenci oranı yüksek olan ya da sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenci profiline sahip okulların bağlantılar oluşturması teşvik edilmekte ve çok dillilik, kültürlerarasılık ve göç konularına odaklanan kaynak merkezleri kurulmaktadır. Örnek verilecek olursa İsviçre’nin Zürih kentinde %40’tan fazla çokdilli öğrenciye sahip okullar için zorunlu bir program olan QUIMS uygulanmakta, bu program kapsamındaki okullara,

dil desteği, akademik başarı desteği ve uyum desteği alanlarında programı gerektiği şekilde uyarlayabilmeleri için ek maddi kaynak ve profesyonel destek sağlanmaktadır.

5.6. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Sınıflar İçin Öğretmen Yeterlilikleri: Hizmet İçi ve İleri Düzey Eğitimler

Günümüzde uzun vadeli başarı için tüm öğretim kadrosunun çok dilli sınıflarda öğretim yapabilmek adına özel yeterliliklere sahip olması gerektiği genel kabul görmekte, yerel şartlara göre özel müdahalelerin tasarlanması ve dil desteğinin bireyselleştirilmesi önerilmektedir. Kültürel çeşitliliğe sahip sınıflarda çocukların, ayrımcılık, yabancı düşmanlığı ve ırkçılıkla karşılaştıklarında bunlarla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmeleri ve bu durumları yönetme becerilerini geliştirmeleri gerekmekte ve bu noktada öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmaları önem kazanmaktadır. Bu kapsamda Almanya'nın Mannheim şehrinde anaokulu ve okul öncesi öğretmenlerinin dil öğrenimi ve çokdillilik, tanılama, dil desteği ve genel dil becerileri alanlarındaki yeterliliklerini standartlaştırılmış, bilgisayar tabanlı ve zaman açısından verimli bir şekilde, motive edici bir formatta test etmek için "SprachKopf" adında sistem geliştirilmiştir.

5.7. Ulusal Düzeyde Çok Dilli Eğitim Planları

ABD'nin Washington eyaletinde geliştirilmiş olan Washington State Comprehensive Literacy Plan (WSCLP), çok dilli ve tek dilli çocuklar arasındaki başarı farkını kapatmada okul yöneticileri ve öğretmenleri desteklemek için şimdiye kadar hazırlanmış en bütüncül ve somut plan olma özelliğini taşımaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, kapsamlı okuryazarlık sisteminin bileşenleri hakkında rehberlik almakta, öğretim ve çabaların koordinasyonu ve hedeflerin uyumlaştırılması konularında bilgi içeren kaynaklarla sistem kurma, uygulama ve güçlendirme sürecinde desteklenmekte aynı zamanda ebeveynlerin rolünü güçlendirmeye de odaklanmaktadır. Yine ABD'de dört eyaletin girişimiyle kurulmuş olan "WIDA", 2002 yılından bu yana 33 eyaleti kapsayacak şekilde büyümüş İngilizce öğrenen öğrenciler için eğitimde eşitliği teşvik eden standartlar ve değerlendirmeler geliştirmeyi amaçlayan, kâr amacı gütmeyen bir işbirliği grubudur (Herzog-punzenberger, 2016).

SONUÇ

Türkiye'de göçmen ve mülteci çocukların okul öncesi eğitime uyum süreci, yalnızca pedagojik bir mesele değil; toplumsal uyumu, eğitimde fırsat eşitliğini ve uzun vadeli sosyal bütünleşmeyi doğrudan etkileyen çok boyutlu

bir olgudur. Bu çalışma kapsamında incelenen literatür, Türkiye’nin son on yılda göçle birlikte hızla artan eğitim ihtiyacına yönelik önemli adımlar attığını; ancak mevcut politika ve uygulamaların sürdürülebilir, bütüncül ve çok dilli bir perspektifle daha da güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmalar, göçmen ve mülteci çocukların okul öncesi eğitimde karşılaştıkları temel engellerin başında dil yetersizliği, kültürel farklılıklar, travma kaynaklı davranış ve uyum sorunları, ailelerin eğitime sınırlı katılımı, ekonomik yoksunluk ve öğretmenlerin çok kültürlü sınıflara yönelik mesleki yeterlilik eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur. Bu sorunlar, yalnızca çocukların erken çocukluk dönemindeki öğrenme deneyimlerini değil; ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını ve toplumsal entegrasyon süreçlerini de derinden etkilemektedir.

Uluslararası iyi uygulama örnekleri incelendiğinde, başarılı entegrasyonun; erken müdahale, yoğun dil desteği, aile katılımının sistematik olarak güçlendirilmesi, öğretmenlere yönelik kapsamlı ve sürekli mesleki gelişim programları, okul dışı destek mekanizmaları ve çok dilli–çok kültürlü eğitim anlayışının kurumsal politikalara yansıtılması ile mümkün olduğu görülmektedir. Türkiye’de de son yıllarda geliştirilen stratejiler (devlet okullarına geçiş, Türkçe öğretimi, öğretmenlere yönelik farkındalık eğitimleri ve GEM’lerin oryantasyon merkezlerine dönüştürülmesi) bu uluslararası çabalarla uyumludur; ancak uygulamada süreklilik ve kapsam bakımından daha sistematik bir yapıya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda, Türkiye’de okul öncesi dönemde göçmen ve mülteci çocuklara yönelik geliştirilecek politikaların şu temel ilkeleri içermesi önem taşımaktadır:

1. Dil gelişimini merkeze alan çok dilli ve oyun temelli müfredat uygulamalarının yaygınlaştırılması,
2. Öğretmenlerin kültürel yeterlilik, travma farkındalığı ve ikinci dil edinimine yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimlerle güçlendirilmesi,
3. Ailelerin Türkçe öğrenimi, okul kültürüne uyumu ve çocuklarının gelişimine aktif katılımını destekleyen programların kurumsallaştırılması,
4. Okullarda rehberlik, psikolojik danışmanlık ve tercüman desteğinin zorunlu hale getirilmesi,
5. Eğitim ortamlarının ayrımcılığa karşı güvenli ve kapsayıcı hâle getirilmesi için okul bazlı farkındalık çalışmalarının artırılması,
6. Göçmen çocuklara yönelik eğitim süreçlerini düzenleyen sürdürülebilir ve bütüncül bir yasal çerçevenin oluşturulması.

Sonuç olarak, göçmen ve mülteci çocukların okul öncesi eğitime etkin katılımlarının sağlanması, yalnızca bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmayıp; birlikte yaşam kültürünün güçlendirilmesine, toplumsal uyumun artmasına ve gelecekteki sosyal-kültürel yapının daha kapsayıcı bir biçimde şekillenmesine katkı sunacaktır. Türkiye'nin bu alanda attığı adımlar önemli olmakla birlikte, uluslararası iyi örneklerle uyumlu, bilimsel temelli, sürdürülebilir ve kapsayıcı eğitim politikalarının güçlendirilmesi, uzun vadeli başarı için hayati önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Aksoy, E.** (2020). Türkiye’deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37–51.
- Avcı, F.** (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57–80. <https://doi.org/10.35207/late.537817>
- Aydın, S., & Kurtulmuş, Z.** (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların eğitim sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research / Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 231-250.
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M.** (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571–1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Bingöl, A. S., & Özdemir, M. Ç.** (2014). Almanya ve Hollanda’da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 134–157.
- Burak, D., & Amaç, Z.** (2021). “Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir”: Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 221–247. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.955233>
- Buschmann, A., & Jooss, B.** (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe: Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43(2), 303–312.
- Crul, M., & Schneider, J.** (2009). The second generation in Europe: Education and the transition to the labor market. *Migration Policy Institute*. <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/Crul2010.pdf>
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F.** (2012). The European second generation compared. *Amsterdam University Press*. http://www.tiesproject.eu/component/option%2ccom_docman/task%2cdoc_download/gid%2c528/Itemid%2c142/index.html.pdf
- Damış, D., & Dikmen, H.** (2022). Türkiye’de göçmen ve mülteci entegrasyonu: Politikalar, uygulamalar ve zorluklar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Türkiye’nin Göç Siyaseti Özel Sayısı*, 21(Özel Sayı), 24–45. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1106715>
- Dere, İ., & Demirci, E.** (2023). Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(İNCOSOS VIII Özel Sayısı), 108–135. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1239654>
- Erdem, C.** (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26–42.

- Gümüşçü, B., & Sarıçam, H. (2016).** Okul öncesi eğitim çağındaki mülteci çocukların yaşadığı sorunlar hakkındaki öğretmen görüşleri. 7. *International Congress on New Trends in Education (ICONTE)*, 13–15 Mayıs, Porto Bello Hotel, Antalya, Türkiye.
- Gün, M., & Yüksel, S. (2021).** Dünyada göçmen eğitimi politikaları bağlamında Türkiye'nin göçmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1031-1053. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960056>
- Herzog-Punzenberger, B. (2016).** Successful integration of migrant children in EU member states: examples of good practice. *NESET II ad hoc question*, 1, 1-17.
- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019).** GÖÇMEN TOPLULUKLARIN EĞİTİM SİSTEMİNE KATILIMI SÜRECİNDE UYGULANAN EĞİTİM VE DİL POLİTİKALARININ İNCELENMESİ. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(2), 487-503.
- Kaçar, G. (2023).** Çok kültürlü eğitim uygulamalarının karşılaştırılması: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye örneği. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 15–36.
- Kağnıcı, D. Y. (2017).** Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768–1776. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342990>
- Kocaoğlu, A., & Güner Yıldız, N. (2023).** Suriyeli Göçmen Çocukların Türk Eğitim Sistemi İçindeki Durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 415-433. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1339419>
- MEB. (2013a).** Ülkemizde kamp dışında misafir edilen Suriye vatandaşlarına yönelik tedbirler genelgesi. http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf
- MEB. (2013b).** Ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriye vatandaşlarına yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf
- MEB. (2014).** Yabancılarla yönelik eğitim öğretim hizmetleri. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18120616_18_01_2018.pdf
- MEB. (2016).** *Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi.* <http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr>
- Moret, J., & Fibbi, R. (2010).** Kinder mit Migrationshintergrund von 0 bis 6 Jahren: Wie können Eltern partizipieren? (Studien + Berichte, 31A). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. <https://edudoc.ch/record/39051/files/StuB31A.pdf>

- Önen, C., Güneş, G., Türeme, A., & Ağaç, P. (2014). Bir mülteci kampında yaşayan Suriyelilerde depresyon ve anksiyete durumu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 223–230.
- Özoruç, N., & Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 237–258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.779155>
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri [Probationary teachers’ level of inclination to multicultural education]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154–164. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904515.pdf>
- Serttaş, G. (2019). The perceptions of preschool teachers regarding multicultural education in early childhood education in North Cyprus [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşiv. <https://i-rep.emu.edu.tr/xmlui/handle/11129/4833>
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWE) scale for 2–5-year-olds provision*. IOE Press.
- Şahan, G. (2022). Göçmen çocukların eğitimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 130–134.
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: *Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Suriye_Rapor_TURKCE_pdf.pdf
- Tunca, H. Ö., & Karadağ, A. (2018). Suriye’den Türkiye’ye göç: Tehditler ve fırsatlar. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 28(2), 47–68.
- Türk Dil Kurumu. (2015). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 8 Aralık 2025, <https://sozluk.gov.tr/>
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yonca, A. (2014). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. *Türkiye’deki Suriyeli Mültecilerin Durumu. Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu*, Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi, 2014, 26-34.
- Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46–58.
- Zembat, R., Çelik, B., Yıldırım, M., & Kılıçkaya, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin “göçmen çocuk” metaforlarının belirlenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 152–170.

Eğitim Politikaları Bağlamında “Öğretmenlerde Tükenmişlik” Kavramsal Bir Değerlendirme¹

Semra Bilim Koçer²

Abdulkadir Yüksel³

Özet

Öğretmenlik, yalnızca bilgi aktarmayı değil, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerini yönlendirmeyi gerektiren yüksek düzeyde duygusal emek içeren bir meslektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin maruz kaldığı tükenmişlik sendromu, bireysel bir sorun olmanın ötesinde, eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen yapısal bir problemdir. Bu çalışma, Türkiye’deki eğitim politikalarının öğretmen tükenmişliği üzerindeki etkilerini çok düzeyli bir perspektifle analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada öncelikle tükenmişliğin temel boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma kuramsal bir çerçevede ele alınmış, ardından eğitim politikalarının bu sendrom üzerindeki yansımaları değerlendirilmiştir. Literatür bulguları ve ampirik araştırmalar ışığında yapılan incelemeler, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamada ağır ve bürokratik iş yükü, sınıf yönetimi zorlukları, mesleki özerklik eksikliği, destek yetersizliği, sık ve ani politika değişiklikleri ile iş güvencesine dair belirsizliklerin başat rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca çalışmada, bireysel düzeyde uygulanabilecek başa çıkma mekanizmaları ile örgütsel ve politik düzeyde önerilen önleyici müdahale stratejilerine yer verilmiştir. Alanyazın taraması doğrultusunda, öğretmen tükenmişliği ile mücadelede yalnızca bireysel iyilik halini değil, aynı zamanda mesleki destek, karar alma süreçlerine katılım ve uzun vadeli politik istikrarı önceleyen bütüncül yaklaşımların geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

1 Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları programı tezsiz yüksek lisans projesinden türetilmiştir.

2 Başöğretmen, Sivas Öğretmenler İlkokulu, bilim_58@gmail.com.
ORCID:0009-0000-7581-0700.

3 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İİBF Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, abdulcadiryuksel@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000- 0002-7038-1609.

1. Giriş

Öğretmenler, toplumun geleceğini inşa eden ve şekillendiren temel taşlardır (Saraçoğlu ve Ceylan, 2016). Bu mesleki sorumluluk, yüksek düzeyde fedakârlık, sabır, hoşgörü, özveri ve sevgi gerektirir (İşli, 2023). Öğretmenler, yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerine de rehberlik ederek toplumsal ilerlemenin ve refahın sağlanmasında hayati bir rol üstlenirler. Ancak bu önemli sorumlulukların yanı sıra, öğretmenler günümüzde artan iş yükü, değişen eğitim politikaları, öğrenci davranış sorunları ve toplumsal beklentiler gibi pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadırlar (Akyürek, 2020). Öğretmenlerin bu denli kritik bir rolü üstlenmeleri, onların iyi olma hallerinin ve karşılaştıkları zorlukların ciddiyetle ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri de tükenmişlik sendromudur. Tükenmişlik, yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli olarak insanlarla yüz yüze çalışan bireylerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumların birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Christina Maslach tarafından tanımlanan bu sendrom, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç temel boyutta incelenir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, 2003). Duygusal tükenme, bireyin işiyle ilgili duygusal olarak bitkin hissetmesi anlamına gelirken, duyarsızlaşma, öğrencilere ve işe karşı olumsuz ve mesafeli bir tutum geliştirmeyi ifade eder. Düşük kişisel başarı hissi ise, bireyin kendini yetersiz ve başarısız olarak algılaması durumudur. Öğretmenlik mesleği, doğası gereği sürekli fedakârlık, etkili iletişim ve yüksek düzeyde duygusal yatırım gerektirdiğinden, tükenmişlik sendromunun ortaya çıkma olasılığı yüksek olan meslek grupları arasında yer alır (Dönmez ve Ilgar, 2020). Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki, öğretmenlerin önemli bir bölümü mesleklerinin zorlukları nedeniyle tükenmişlik sendromu yaşamaktadırlar (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Bu durum, hem öğretmenlerin kendi sağlıkları ve refahları üzerinde olumsuz etkilere yol açmakta hem de eğitim sürecinin kalitesini düşürmektedir.

Öğretmen tükenmişliği, çeşitli faktörlerden etkilenen çok yönlü bir konudur ve hem bireysel eğitimciler hem de eğitim kurumları üzerinde önemli sonuçlar doğurur. Duygusal tükenme, kişiliksizleştirme ve azaltılmış kişisel başarı duygusu ile ilgili olup bu durum öğretmen etkinliğinin ve iş tatmininin azalmasına yol açabilmektedir. Bu sendrom, yetersiz çalışma koşulları, düşük ücretler ve mesleki tanınma eksikliği gibi tükenmişliğin

temel nedenlerini ele almayan eğitim politikaları tarafından daha da kötüleşebilmektedir. Öğretmen tükenmişliğinin sonuçları geniş kapsamlı olup sadece öğretmenlerin kendilerini değil, aynı zamanda genel eğitim ortamını ve öğrenci sonuçlarını da etkilemektedir.

Öğretmen tükenmişliği dünyadaki tüm eğitim kurumları için kritik bir konudur ve öğretmen refahı, öğrenci sonuçları ve genel eğitim kalitesi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Tükenmişlik, genellikle işyerindeki kronik stresten kaynaklanan duygusal, fiziksel ve zihinsel tükenme ile karakterizedir (Menon ve diğerleri, 2024). Tükenmişliğin nedenleri, ağır iş yükleri, zorlu öğrenci davranışları, destek eksikliği ve stresli çalışma koşulları dahil olmak üzere birçok yönlüdür (Baltaş ve Baltaş, 1992; Su-Keene, 2023). Bu konuyu ele almak, birden fazla düzeyde politikaları, stratejileri ve müdahaleleri içeren kapsamlı bir yaklaşım gerektirmektedir.

Bu makalenin temel amacı, Türkiye'deki eğitim politikalarının öğretmenlerin tükenmişlik sendromu üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu konu derinlemesine analiz edilerek eğitim politikalarının öğretmenlerin iyi olma halleri üzerindeki etkisinin araştırılması hedeflenmiştir.

2. Literatür Taraması

Alanyazında eğitim alanında tükenmişlik üzerine yapılan birçok araştırma olduğu görülmüştür. Araştırmalar genel hatlarıyla öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemekte ve farklı branş ve eğitim düzeylerinden oluşmaktadır. Tükenmişlik araştırmaları genellikle nicel araştırma yöntemlerine göre tasarlanmış sayısal verilerle tükenmişlik düzeyleri tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmen tükenmişliğine yönelik bazı çalışmalar bu başlık altında incelenmiştir. Güneş (2021), özel ve resmî okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, özel okul öğretmenlerinin orta düzeyde tükenmişlik ve yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğunu, resmî okul öğretmenlerinin ise her iki değişkende de yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Cinsiyetin etkisi bulunmazken, mesleki kıdemin özel okul öğretmenlerinde tükenmişliği etkilediği belirlenmiştir. Akyürek (2020), öğretmenlerin tükenmişlik algılarını çeşitli demografik değişkenler açısından incelemiş ve öğretmenlerin genel olarak düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada incelenen demografik değişkenlerin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Kayabaşı (2008), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenler bakımından değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyetin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde etkili olmadığını, ancak

kişisel başarı boyutunda anlamlı bir fark yarattığını; diğer demografik değişkenlerin ise tükenmişlik üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Yeğin (2014), Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini psiko-sosyal değişkenler çerçevesinde incelemiştir. Bulgular, tükenmişliğin sosyodemografik özelliklere göre farklılaştığını, ancak genel olarak DKAB öğretmenlerinin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığını belirlemiştir. Yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okul türünün özellikle duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarını anlamlı biçimde etkilediği saptanmıştır. Tümkaya (2016), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerini incelemiş ve erkek öğrenciler ile son sınıf öğrencilerinin bu değişkenlerde daha yüksek puanlara sahip olduğunu belirlemiştir. Ayrıca tükenmişlik ile yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öztürk ve Erdem (2020), sınıf öğretmenlerinin iş yükü algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma sonucunda iş yükü ve tükenmişlik düzeylerinin genel olarak düşük olduğu, ancak iş yükü algısı ile tükenmişlik arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Yıldız-Durak ve Seferoğlu (2017), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini demografik ve mesleki değişkenler açısından incelemiştir. Bulgular, bilişim teknolojileri kullanım yeterliğinin düşüklüğü ve sınıf yönetimine ilişkin disiplin sorunlarının tükenmişliği artıran temel faktörler olduğunu göstermiştir. Ersoy Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı (2014), ilköğretimde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Sonuçlar, duygusal tükenmenin yüksek, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarının ise orta düzeyde olduğunu ve tükenmişliğin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Tuğrul ve Çelik (2002), anaokulu öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli kişisel ve mesleki değişkenlere bağlı olarak anlamlı biçimde değiştiğini göstermiştir. Demir ve Kara (2014), birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiş ve öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Medeni durum değişkeni dışında demografik değişkenlerin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Şahin ve Şahin (2012), özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini değerlendirmiştir. Çalışma ortamı memnuniyeti, takdir edilme ve iş yükü algısının tükenmişliği etkilediği; cinsiyet ve medeni durumun ise anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Aksu ve Baysal (2005), ilköğretim okulu müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiş ve eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve yöneticilik deneyiminin tükenmişliği

etkilediğini ortaya koymuştur. Cinsiyet ve gelir değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Maraşlı (2005), lise öğretmenlerinde tükenmişliği etkileyen bireysel özellikleri incelemiştir. Bulgular, öğrenilmiş güçlülük ve bazı kişisel değişkenlerin tükenmişlik üzerinde belirleyici olduğunu, yaş ve mesleği bırakma düşüncesinin ise önemli yordayıcılar arasında yer aldığını göstermiştir. Başol ve Altay (2009), öğretmen ve okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmış ve erkek yöneticilerin daha yüksek tükenmişlik yaşadığını belirlemiştir. Medeni durum etkili bulunurken, yaş ve kıdem değişkenlerinin anlamlı bir etkisi saptanmamıştır. Yıldız (2012), rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelemiş ve birçok mesleki ve örgütsel değişkenin tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dönük ve Bindak (2022), ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile okul iklimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Okul iklimi ve duygusal bağlılığın tükenmişliği azalttığı, devam bağlılığının ise artırdığı belirlenmiştir. Amasralı ve Aslan (2017), matematik öğretmenlerinde örgütsel sinizm ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bulgular, sinizm ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında pozitif, kişisel başarı ile negatif yönlü ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Gökbulut ve Dindaş (2022), öğretmenlerin teknostres ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptamıştır. Teknostresin tükenmişliğin önemli bir bölümünü açıkladığı belirlenmiştir. Yaşar ve Özdemir (2016), öğretmenlerin örgütsel bağlılık, sinizm ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular, örgütsel bağlılık arttıkça sinizm ve tükenmişliğin azaldığını göstermiştir. Bozkurt ve Levent (2021), psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ele almış ve bu iki değişken arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Polat, Ercengiz ve Tetik (2012), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini demografik değişkenler açısından incelemiş ve yalnızca okulda görev yapan öğretmen sayısının tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çetin, Sarı ve Karakuş (2022), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini çeşitli çevresel ve sınıf içi değişkenler bağlamında incelemiştir. Sonuçlar, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın düşük, kişisel başarı boyutunun ise yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Yılmaz ve Aslan (2018), öğretmenlerin tükenmişlik, iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular, sosyal destek ve iş doyumunun tükenmişliği azalttığını ortaya koymuştur. Yetkin, Bulut ve Bulut (2023), lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiş ve erkek öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik yaşadığını belirlemiştir. Ayrıca yaş, mesleki kıdem ve haftalık ders saatinin artmasıyla tükenmişlik düzeyinin yükseldiği saptanmıştır.

3. Öğretmen Tükenmişlik Sendromu: Tanım, Belirtiler ve Nedenleri

Tükenmişlik, insanlarla yoğun ilişki gerektiren mesleklerde sıklıkla görülen, iş stresiyle başa çıkamama durumunun sonucu olarak ortaya çıkan psikolojik bir sendromdur. Özellikle öğretmenler gibi sürekli duygusal emek gerektiren alanlarda çalışan bireylerde, işin yapısından, örgütsel rollerden, kariyer gelişimi eksikliklerinden ve yetersiz sosyal destekten kaynaklanan çeşitli çevresel ve kişisel etkenler tükenmişliğe zemin hazırlamaktadır. Tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma olmak üzere üç temel boyutta kendini göstermekte ve bireyin yalnızca mesleki verimini değil, aynı zamanda ruh sağlığını, aile yaşamını ve sosyal ilişkilerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Işıksan, 2006). Bu nedenle, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltılması amacıyla bireysel başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi kadar, kurumlar tarafından destekleyici çalışma ortamlarının oluşturulması da büyük önem taşımaktadır.

Tükenmişlik sendromu, iş hayatının getirdiği kronik stresin bir sonucu olarak ortaya çıkan psikolojik bir durumdur ve öğretmenlik mesleği bu sendromun sıkça görüldüğü alanlardan biridir (Maslach, 2003). Christina Maslach'ın öncülüğünü yaptığı araştırmalar, tükenmişliği üç temel boyutta ele almaktadır: duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, 2003). Duygusal tükenme, öğretmenlerin işleriyle ilgili duygusal kaynaklarının tükendiğini hissetmeleri durumunu ifade eder. Bu durum, özellikle zorlu öğrencilerle veya yoğun iş temposuyla başa çıkmak zorunda kalan öğretmenlerde belirginleşebilir. Duyarsızlaşma boyutu ise, öğretmenlerin öğrencilere ve işlerine karşı olumsuz, mesafeli ve hatta alaycı bir tutum geliştirmelerini içerir (Maslach ve Jackson, 1981). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı ilgisizleşmelerine ve onlarla aralarındaki empatinin azalmasına yol açabilir. Kişisel başarıda azalma, öğretmenlerin kendilerini yetersiz, başarısız ve etkisiz hissetmeleri olarak açıklanabilir (Maslach ve Jackson, 1981). Öğretmenler, yaptıkları onca çabaya rağmen öğrencilerinde olumlu bir değişim yaratamadıklarını düşünebilir ve bu durum mesleki tatminlerinin düşmesine neden olabilir. Bu üç boyut, öğretmenlik mesleğinin kendine özgü zorlukları ve dinamikleri içinde farklı şekillerde kendini gösterebilir. Örneğin, duygusal tükenme, öğretmenlerin gün sonunda kendilerini tamamen bitkin hissetmelerine yol açabilirken, duyarsızlaşma, okul yönetiminin yeni bir projesine karşı sinik bir yaklaşım sergileme şeklinde ortaya çıkabilir. Kişisel başarıda azalma ise, öğretmenin öğrencilerin akademik gelişiminde beklediği ilerlemeyi görememesi sonucu kendi yeteneklerini sorgulaması şeklinde deneyimlenebilir (Yüksel, 2022).

Tükenmişlik sendromu, öğretmenlerde çeşitli fiziksel, duygusal ve davranışsal belirtilerle kendini gösterir. Fiziksel belirtiler arasında kronik yorgunluk, sürekli halsizlik, uyku düzeninde bozulmalar, sıkça yaşanan baş ağrıları ve kas ağrıları yer alabilmektedir (Çiper, 2006). Bağışıklık sisteminin zayıflaması sonucu öğretmenler sık sık hastalanabilir, iştahlarında değişiklikler meydana gelebilir (Akyürek, 2020). Duygusal düzeyde ise öğretmenler sürekli bir kaygı ve depresyon hali içinde olabilir, mesleklerine karşı motivasyonlarını kaybedebilir, karamsarlık ve çaresizlik yaşayabilirler (Akyürek, 2020; Dikmen ve Tuncer, 2021). Sinirlilik, öfke patlamaları ve duygusal donukluk da tükenmişliğin yaygın duygusal belirtilerindendir. Öğretmenler, mesleklerine karşı bir isteksizlik duyabilir ve duygusal tükenmişlik yaşayabilirler. Davranışsal belirtiler incelendiğinde ise, öğretmenlerin işlerine ve öğrencilerine karşı ilgisizleşebildikleri, sınıf yönetiminde daha sert veya aşırı hoşgörölü tutumlar sergileyebildikleri görölür (Adıgözöl ve İpek, 2016). Meslek değıştirme düşünceleri sıkça akıllarına gelebilir, sosyal ilişkilerinden uzaklaşabilir, iş performanslarında belirgin bir düşüş yaşayabilirler. Sorumluluk almaktan kaçınma, işe geç gelme veya devamsızlık gibi davranışlar da tükenmişliğin işaretleri olabilmektedir. Bu belirtilerin öğretmenlerin yaşam kalitesini ve mesleki etkinliklerini olumsuz yönde etkilediği açıktır.

Agyapong ve arkadaşları (2022) tarafından gerçekleştirilen bu kapsam tarama çalışmasında, öğretmenler arasında yaygın olarak görölün stres, tükenmişlik, anksiyete ve depresyonun sıklığı ve bunlarla ilişkili faktörler değeriendirilmiştir. Seçilen 70 çalışmada toplam 143.000'den fazla öğretmenin verileri incelenmiş; stresin %8,3–87,1, tükenmişliğin %25,1–74, anksiyetenin %38–41,2 ve depresyonun %4–77 arasında değışen oranlarda görölüdüğü belirlenmiştir. Çalışmada stres ve ruh sağlığı sorunlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, sınıf büyüklüğü, öğretim kademesi, iş tatmini gibi çok sayıda sosyo-demografik ve mesleki faktörle ilişkili olduğı saptanmıştır. Ayrıca, stres ve tükenmişliğin uzun vadede anksiyete ve depresyona zemin hazırladığı vurgulanmış; özellikle pandemi döneminde bu belirtilerin arttığı belirtilmiştir. Yazarlar, öğretmenlerdeki psikolojik sorunların eğitim kalitesini dolaylı olarak etkileyebileceğini ve bu nedenle okul temelli önleyici müdahalelerin ve destek programlarının geliştirilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir

Öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasında etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler bireysel, örgütsel ve çevresel düzeyde sınıflandırılabilir. Bireysel düzeyde, öğretmenlerin kişilik özellikleri, stresle başa çıkma mekanizmaları, mesleğe ilişkin gerçekçi olmayan hedefleri, hak ettikleri saygıyı görememe ve maddi yetersizlikler tükenmişlik riskini

artırabilmektedir. Örgütsel faktörler arasında ise aşırı iş yükü ve zaman baskısı, rol belirsizliği, destekleyici olmayan okul yönetimi ve meslektaşlar, yetersiz kaynaklar ve altyapı, disiplin sorunları ve sınıf yönetimi güçlükleri, adaletsizlik algısı gibi unsurlar sayılabilmektedir (Çelik ve Üstüner, 2018; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, 2003). Öğretmenlerin yoğun müfredatı yetiştirme zorunluluğu, öğretim dışı idari ve bürokratik işlerin fazlalığı, kalabalık sınıflar (Durak ve Seferoğlu, 2017) ve karar alma süreçlerine katılımın yetersizliği, yetersiz kaynaklar, disiplin problemleri, destek gibi durumlar iş yükünü artırarak tükenmişliğe zemin hazırlayabilir. Çevresel faktörler ise öğrenci davranışları ve ilgisizliği, veli beklentileri ve sorunları, gürültü, kalabalık sınıflar, toplumun öğretmene bakışı ve mesleğin itibarsızlaştırılması gibi unsurlardır (Çelik ve Üstüner, 2018; Gündüz, 2005). Öğrencilerin derse karşı motivasyonsuzluğu, disiplin sorunları, velilerin aşırı beklentileri veya olumsuz tutumları ve toplumdaki genel öğretmen imajı öğretmenler üzerinde ek bir baskı oluşturarak tükenmişlik riskini artırabilmektedir. Tükenmişlik sendromu, bu bireysel, örgütsel ve çevresel faktörlerin karmaşık bir etkileşimi sonucunda ortaya çıkmakta ve öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Tükenmişliğe etki eden parametreler aşağıda biraz daha ayrıntılı olarak maddeler halinde sunulmuştur:

- İş Aşırı Yükü ve Stres: Öğretmenler genellikle idari görevler ve ders dışı etkinlikler gibi sınıf öğretiminin ötesindeki sorumluluklar da dahil olmak üzere aşırı iş yükleriyle karşı karşıya kalırlar ve kronik stres ve tükenmişliğe yol açar (Çabarkapa, 2009)
- Mesleki Tanınma Eksikliği: Yetersiz kariyer büyüme fırsatları, düşük ücretler ve mesleki başarıların tanınmaması, düşük değerlendirme ve tükenme duygularına katkıda bulunur.
- Rol Çatışması ve Özerklik Eksikliği: Öğretmenler, karar verme süreçlerinde rol çatışması ve özerklik eksikliği yaşarlar, bu da hayal kırıklığına ve tükenmeye yol açabilir (Schwab vd., 1986).
- Yetersiz Çalışma Koşulları: Yetersiz kaynaklar ve destek dahil olmak üzere zayıf çalışma ortamları öğretmenler arasındaki stres seviyelerini şiddetlendirir.

4. Eğitim Politikalarının Öğretmen Tükenmişlik Üzerindeki Rolü

Dünyadaki eğitim sistemi, son yıllarda önemli değişiklikler ve reformlar geçirmiştir. Bu reformların temelinde, eğitim kalitesini artırmak, öğrencileri geleceğe daha iyi hazırlamak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak gibi amaçlar yatmaktadır. Ancak, bu politikaların öğretmenler üzerindeki etkileri,

özellikle tükenmişlik sendromu bağlamında dikkatle incelenmesi gereken bir konudur. Örneğin eğitim politikalarındaki temel değişiklikler ve reformlar, öğretmenlerin iş yükünü, sorumluluklarını ve özerkliklerini doğrudan etkileyebilmektedir. Öğrencilerin sınav başarısından doğrudan sorumlu tutulan öğretmenler, bu baskı altında daha fazla stres yaşayabilir ve tükenmişlik riskiyle karşı karşıya kalabilirler. Öğretmen atama ve yer değiştirme politikaları da öğretmenlerin yaşamlarını ve iş koşullarını etkileyen önemli faktörlerdir. Sözleşmeli öğretmenlik gibi uygulamalar, öğretmenlerin iş güvencesini azaltabilmekte ve uzun vadeli planlar yapmalarını zorlaştırabilmektedir. Bu durumda da stres ve tükenmişliğe katkıda bulunabilmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenleri, atanma sorunları ve derslerinin kaldırılması gibi durumlar nedeniyle kendilerini mesleki aidiyet duygusunda azalma yaşayabilir ve tükenmişlik düzeyleri artabilmektedir.

Müfredatın yoğunluğu ve yetiştirme zorunluluğu, öğretmenlerin daha fazla ders planı hazırlamasına, ek materyaller geliştirmesine ve öğrencileri sürekli olarak takip etmesine neden olabilmektedir (Öztürk, 2012). Bunun yanı sıra, öğretmenlere verilen idari ve bürokratik işlerin fazlalığı da onların zamanını ve enerjisini öğretim faaliyetlerinden uzaklaştırarak iş yükünü artırabilmektedir (Gündüz, 2005). Kalabalık sınıflar, sınıf yönetimi becerilerini zorlayabilir ve her öğrenciye yeterli ilgiyi göstermeyi güçleştirebilir, bu da öğretmenler üzerinde ek bir baskı oluşturabilir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitimle ilgili karar alma süreçlerine katılımının yetersizliği de motivasyonlarının düşmesine ve tükenmişlik hissetmelerine yol açabilmektedir (Kuyumcu ve Kaya, 2020). Öğretmenler, kendi deneyimlerini ve görüşlerini yansıtmayan politikaları uygulamakta zorlanabilir ve bu durum mesleki tatminlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Eğitim sistemindeki belirsizlikler ve sık politika değişiklikleri de öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir. Sürekli değişen politikaların yarattığı gelecek kaygısı ve ani politika değişikliklerine uyum sağlama zorlukları öğretmenler üzerinde önemli bir stres kaynağıdır. Öğretmenlerin, eğitim sistemindeki bu hızlı değişimlere ayak uydurmakta zorlanmaları ve kendilerini yetersiz hissetmeleri tükenmişlik düzeylerini artırabilir. Ayrıca, politika yapıcılarının öğretmenlerin görüşlerini almaması ve uygulayıcılarla yeterli fikir alışverişinde bulunmaması da öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerine ve politikaları benimsemekte zorlanmalarına neden olabilir.

5. Öğretmen Tükenmişliğin Eğitim Süreci ve Öğretmenler Üzerindeki Sonuçları

Öğretmen tükenmişlik sendromunun ortaya çıkması hem öğretmenlerin kendi yaşamları hem de eğitim süreci üzerinde derin ve olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Tükenmişliğin öğretmenlerin mesleki performansına, motivasyonuna ve iş doyumuna olan etkileri oldukça belirgindir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde iş performansında düşüş, işe yönelik olumsuz tutum geliştirme, iş devamsızlıklarının artması ve hatta mesleği bırakma isteği gibi durumlar sıklıkla görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Motivasyon eksikliği, öğretim sürecine karşı ilgi kaybı ve mesleki yenilikleri takip etmede isteksizlik de tükenmişliğin yaygın sonuçlarındandır. Tükenmişlik, öğretmenlerin öz yeterlilik duygusunu da olumsuz etkileyerek kendilerini yetersiz ve başarısız hissetmelerine neden olabilmektedir (Bandura, 1994). Bu durum, öğretmenlerin sınıfta daha az çaba göstermelerine, ders hazırlığına daha az özenmelerine ve öğrencileriyle daha az etkili bir iletişim kurmalarına yol açabilmektedir.

Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öğrenci ilişkileri, sınıf yönetimi ve öğretim kalitesi üzerinde de ciddi olumsuz etkileri olabilmektedir. Tükenmişlik, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimin kopmasına ve sınıf yönetiminde zorluklara, disiplin sorunlarına karşı tahammülsüzlüğe neden olabilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı duyarsızlaşması (Maslach ve Jackson, 1981), öğretim kalitesinde düşüşe ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin olumsuz etkilenmesine yol açabilir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı daha az duyarlı olabilir, onlara daha az destekleyici davranabilir ve sonuç olarak öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri olumsuz etkilenebilir.

Öğretmen tükenmişliğinin en önemli sonuçlarından biri de öğretmenlerin ruh ve fiziksel sağlığı üzerindeki olumsuz etkileridir. Tükenmişlik, öğretmenlerde depresyon ve stres yaşama olasılığını önemli ölçüde artırmaktadır (Akyürek, 2020). Kaygı düzeylerinin yükselmesi, uyku bozuklukları, baş ağrıları, kas ağrıları ve bağışıklık sisteminin zayıflaması gibi fiziksel sağlık sorunları da tükenmişliğin yaygın belirtilerindendir (Maslach ve Jackson, 1981). Kronik stresin yol açtığı bu sağlık sorunları, öğretmenlerin genel yaşam kalitesini düşürür ve mesleki verimliliklerini olumsuz etkiler. Öğretmen tükenmişliği mesleği bırakma düşüncesini tetikleyebilir ve işten ayrılmak isteme ve mesleki bağlılıkta azalma, tükenmişlik yaşayan öğretmenler arasında oldukça yaygındır. Tükenmişliğin öğretmen ve eğitim üzerindeki etkileri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Öğretmen Sağlığı Üzerindeki Etki: Tükenmişlik, uzun süreli stres nedeniyle diyabet ve lupus gibi otoimmün bozukluklar da dahil olmak üzere ciddi sağlık sorunlarına yol açabilir (Wanyony, 2019).
- Azalan Eğitim Kalitesi: Tükenmişlik, öğretmen etkinliğinin ve coşkusunun azalmasına neden olarak sınıf dinamiklerini ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını olumsuz yönde etkiler (Oh, 2023).
- Artan Öğretmen Yıpranması: Yüksek düzeyde tükenmişlik, öğretmen dönüşünün artmasına katkıda bulunur, bu da okul sürekliliğini bozar ve öğrenci performansını etkiler (Oh, 2023).
- Negatif Okul İklimi: Tükenmişlik genel okul iklimini etkileyerek hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha az destekleyici ve daha stresli bir ortama yol açar (Oh, 2023).
- Öğretmen tükenmişliği önemli bir konu olsa da eğitim politikalarının ve toplumsal beklentilerin daha geniş bağlamını dikkate almak önemlidir. Öğretmen tükenmişliğinin ele alınması, iyileştirilmiş çalışma koşulları, daha iyi tazminat ve öğretmenlere artan destek dahil olmak üzere sistemik değişiklikler gerektirir. Destekleyici bir ortamı teşvik ederek ve öğretmenlerin kritik rolünü tanıyarak, eğitim kurumları tükenmişliğin etkilerini azaltabilir ve eğitim kalitesini artırabilir.

6. Öğretmen Tükenmişliği ile Başa Çıkma ve Önleme Stratejileri

Öğretmen tükenmişliğiyle başa çıkmak ve bu durumu önlemek için hem bireysel düzeyde öğretmenlerin uygulayabileceği yöntemler hem de okul yönetimleri ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınabilecek kurumsal ve politik önlemler bulunmaktadır.

Bireysel düzeyde, öğretmenlerin stresle başa çıkmak ve tükenmişliği azaltmak için uygulayabileceği çeşitli yöntemler mevcuttur. Zaman yönetimi becerilerini geliştirmek, öğretmenlerin işlerini daha planlı bir şekilde yapmalarına ve üzerlerindeki baskıyı azaltmalarına yardımcı olabilir (Wang, 2009). Düzenli egzersiz yapmak ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanmak, fiziksel ve zihinsel sağlığı destekleyerek stresle başa çıkma kapasitesini artırabilir (Kaba, 2019). Sosyal destek arayışı, meslektaşlarla dayanışma içinde olmak ve sendikal faaliyetlere katılmak, öğretmenlere duygusal destek sağlayabilir ve yalnızlık hissini azaltabilir (Preda, 2022). Kişisel ilgi alanlarına zaman ayırmak, kişisel ilgi alanlarına yönelmek, dinlenmek ve tatil yapmak, öğretmenlerin iş dışındaki yaşamlarına odaklanmalarına ve enerjilerini yenilemelerine olanak tanır. Gerekli durumlarda profesyonel yardım almak (koç veya psikolojik danışman) da öğretmenlerin stres ve tükenmişlikle

başta çıkmalarına yardımcı olabilir. Kendi başarılarına odaklanmak ve kendi başarılarını fark edebilmek, öz yeterlilik duygusunu güçlendirebilir (Bandura, 1994). Öğrenmeye devam etmek ve mesleki gelişimi desteklemek ise öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissetmelerine ve mesleklerine olan bağlılıklarını artırmalarına yardımcı olabilir.

Okul yönetimleri ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınabilecek kurumsal ve politik önlemler de öğretmen tükenmişliğiyle mücadelede kritik öneme sahiptir. İş yükünün azaltılması ve dengelenmesi, (destekleyici okul ortamlarının oluşturulması (açık iletişim, işbirliği, takdir) ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması (hizmet içi eğitimler, seminerler) bu önlemler arasındadır. Ayrıca, öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ve maddi destek sağlanması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının sağlanması (Çelik ve Üstüner, 2018), okullarda psikolojik destek hizmetleri sunulması, eğitim politikalarında istikrar ve öngörülebilirlik sağlanması ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda desteklenmesi ve eğitilmesi (Avcı ve Seferoğlu, 2011) de tükenmişliği önlemeye yönelik önemli adımlardır.

Türkiye’de öğretmenlere yönelik stres yönetimi ve tükenmişlik önleme programlarına genel bir bakış yapıldığında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan psikososyal destek programları, okul temelli mesleki gelişim (OTMG) modeli ve öğretmen iyi oluşu, pozitif psikoloji temelli müdahale programlarının potansiyeli (Kılınç ve Uzun, 2022; Uzun, 2022; Uzun ve Yaprakdal, 2022) ve stres yönetimi seminerleri ve eğitimleri (Deniz ve ark., 2024) gibi çeşitli girişimlerin olduğu görülmektedir. Ancak, bu programların etkililiği ve yaygınlığı konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle pozitif psikoloji temelli yaklaşımların öğretmenlerin iyi olma hallerini desteklemede ve tükenmişliği önlemede önemli bir potansiyeli bulunmaktadır.

6.1. Bireysel Düzeydeki Stratejiler

Bireysel düzeydeki stratejiler, stresi yönetmek ve tükenmişliği önlemek için öğretmenlerin kişisel kaynaklarını ve başa çıkma becerilerini geliştirmeye odaklanır. Bu stratejiler şunları içerir:

- *Farkındalık Temelli Müdahaleler (MBI)*: Meditasyon ve yoga gibi farkındalık uygulamalarının öğretmenler arasında stresi, duygusal tükenmeyi ve tükenmişliği azalttığı gösterilmiştir. Araştırmalar, farkındalık temelli müdahalelerin öğretmen refahı ve iş tatmininde önemli gelişmelere yol açabileceğini bulmuştur (Agyapong ve diğerleri, 2023).

- *Bilişsel-Davranışçı Müdahaleler (CBI)*: Bilişsel-davranışçı terapi (BDT), tükenmişliği azaltmak için bir başka etkili yaklaşımdır. CBI, öğretmenlerin tükenmişliğe katkıda bulunan olumsuz düşünce kalıplarını ve davranışları belirlemelerine ve değiştirmelerine yardımcı olur. Araştırmalar, CBI'nın duygusal yorgunluğu azaltma ve öğretmen refahını iyileştirme üzerinde güçlü bir olumlu etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Oliveira ve diğerleri, 2021).
- *Mesleki Gelişim ve Eğitim*: Stres yönetimi, duygusal düzenleme ve başa çıkma becerilerine odaklanan mesleki gelişim programları, öğretmenlerin dayanıklılık oluşturmalarına ve tükenmişliği azaltmasına yardımcı olabilir. Bu programlar genellikle duygusal zekâ, öz yeterlilik ve sınıf yönetimi gibi alanlarda eğitimi içerir (Menon ve diğerleri, 2024).

6.2. Okul Düzeyindeki Stratejiler

Okul düzeyindeki stratejiler, öğretmen refahını destekleyen ve tükenmişliği azaltan destekleyici bir çalışma ortamı yaratmayı içerir. Bu stratejiler şunları içerir:

- *Okul Çapında Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Destekler (SWPBIS)*: SWPBIS, olumlu bir okul iklimi yaratmaya ve sorunlu davranışları azaltmaya odaklanan okul çapında bir yaklaşımdır. Araştırmalar, SWPBIS'i aslına uygun olarak uygulayan okulların daha düşük tükenmişlik düzeyine ve daha yüksek etkinlik düzeyine sahip öğretmenlere sahip olduğunu göstermiştir (Ross ve diğerleri, 2012).
- *Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SEL) Müdahaleleri*: SDÖ müdahaleleri, öğretmenlerin stresi yönetmelerine ve genel refahlarını iyileştirmelerine yardımcı olabilecek sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlar. Araştırmalar, SDÖ müdahalelerinin öğretmenler arasında duygusal tükenmeyi azaltabileceğini ve kişisel başarıyı artırabileceğini bulmuştur (Oliveira ve diğerleri, 2022).
- *Destekleyici Liderlik ve Meslektaş İlişkileri*: Destekleyici liderlik ve olumlu meslektaş ilişkileri, tükenmişliği azaltmak için kritik öneme sahiptir. Müdürler ve okul liderleri, duygusal destek sağlayarak, öğretmenlerin çabalarını takdir ederek ve personel arasında iş birliğini teşvik ederek olumlu bir okul iklimini teşvik etmede kilit bir rol oynayabilir (Nwoko ve diğerleri, 2024).

6.3. Bölge ve Politika Düzeyindeki Stratejiler

Bölge ve politika düzeyindeki stratejiler, tükenmişliğin temel nedenlerini ele alan ve öğretmenler için destekleyici bir ortam yaratan sistemik değişiklikleri içerir. Bu stratejiler şunları içerir:

- *İş Yükü Yönetimi*: Aşırı idari görevler ve yüksek öğretim yükleri, öğretmen tükenmişliğine önemli katkıda bulunur. İdari yükleri azaltan ve dengeli bir iş yükünü teşvik eden politikalar, tükenmişliği hafifletmeye yardımcı olabilir (Kim ve In, 2024).
- *Hesap Verebilirlik Politikaları*: Eğitim hesap verebilirlik politikaları, öğretmenler arasında artan stres ve tükenmişlik gibi istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Politika yapıcılar, hesap verebilirlik önlemlerinin öğretmenlere verilen destekle dengelenmesini sağlamalı, cezalandırıcı önlemlerden ziyade mesleki gelişim ve kaynaklara odaklanmalıdır (Berryhill vd., 2009; Menon ve diğerleri, 2024).
- *Ruh Sağlığı ve Esenlik Programları*: Bölgeler, öğretmenlere danışmanlık, stres yönetimi eğitimi ve diğer kaynaklara erişim sağlayan ruh sağlığı ve esenlik programları uygulayabilir. Bu programlar, öğretmenlerin işlerinin talepleriyle başa çıkmalarına ve tükenmişliği azaltmalarına yardımcı olabilir (Beames ve diğerleri, 2024).

6.4. Okul Çapında Müdahaleler ve Programlar

Bireysel ve sistemik stratejilere ek olarak, okul çapında müdahaleler ve programlar öğretmen tükenmişliğini önlemede çok önemli bir rol oynayabilir. Bu müdahaleler genellikle hem bireysel hem de örgütsel faktörleri ele alan stratejilerin bir kombinasyonunu içerir.

- *Katılımcı İş Stresini Önleme Yaklaşımları*: Katılımcı yaklaşımlar, öğretmenleri işle ilgili stres faktörlerinin belirlenmesi ve çözümüne dahil eder. Bu yaklaşımların duygusal tükenmeyi azalttığı ve iş kurma davranışı ve liderlik desteği gibi iş stresi belirleyicilerini iyileştirdiği gösterilmiştir (Roozeboom ve diğerleri, 2024).
- *Ruh Sağlığı ve Tükenmişliği Hedefleyen Müdahale Programları*: Ruh sağlığını, mesleki tükenmişliği ve iyi oluşu hedefleyen müdahale programlarının öğretmenler arasında stres, kaygı, depresyon ve tükenmişliği azaltmada orta ila büyük etkilere sahip olduğu bulunmuştur. Bu programlar genellikle farkındalık, CBT ve diğer stres yönetimi tekniklerinin bir kombinasyonunu içerir (Beames ve diğerleri, 2023).

- *A+ Müdahalesi:* Çevrimiçi bir sosyal ve duygusal öğrenme programı olan A+ müdahalesinin öğretmenler arasında öz düzenleme, olumlu ilişkiler ve çatışma yönetimi becerilerini artırdığı gösterilmiştir. Bu müdahale aynı zamanda mesleki stresi ve duygusal yorgunluğu da azaltır (Oliveira ve ark., 2022).

6.5. Politikada Dikkat Edilmesi Gerekenler ve Öneriler

Politika yapıcılar, tükenmişliğin temel nedenlerini ele alan politikalar uygulayarak öğretmenler için destekleyici bir ortam yaratmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Temel politika önerileri şunları içerir:

- *İdari Yüklerin Azaltılması:* Politika yapıcılar, öğretmenlerin idari iş yükünü azaltmak için çalışmalı, böylece öğretmenlerin öğretime ve öğrenci desteğine daha fazla odaklanmalarını sağlamalıdır (Kim ve In, 2024).
- *İş-Yaşam Dengesini Teşvik Etmek:* Esnek çalışma saatleri ve ücretli izin gibi iş-yaşam dengesini teşvik eden politikalar, tükenmişliği azaltmaya ve öğretmen refahını iyileştirmeye yardımcı olabilir (Cotson ve Kim, 2023; Nwoko ve diğerleri, 2024).
- *Mesleki Gelişime Yatırım Yapmak:* Politika yapıcılar, stres yönetimi, duygusal düzenleme ve başa çıkma becerilerine odaklanan mesleki gelişim programlarına yatırım yapmalıdır. Bu programlar, öğretmenlerin dayanıklılık geliştirmelerine ve tükenmişliği azaltmalarına yardımcı olabilir (Menon ve diğerleri, 2024; Nwoko ve diğerleri, 2023).
- *Olumlu Bir Okul İklimini Teşvik Etmek:* Destekleyici liderlik ve olumlu meslektaş ilişkileri de dahil olmak üzere olumlu bir okul iklimini teşvik eden politikalar, tükenmişliği azaltmaya ve öğretmen refahını iyileştirmeye yardımcı olabilir (Cotson ve Kim, 2023; Nwoko ve diğerleri, 2024).

6.6. Öğretmen İhtiyaç ve Tercihlerinin Ele Alınması

Öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve tercihlerini anlamak, etkili tükenmişlik önleme stratejileri geliştirmek için çok önemlidir. Araştırmalar, öğretmenlerin şunlara değer verdiğini göstermiştir:

- *Destekleyici Liderlik ve Meslektaş İlişkileri:* Öğretmenler, stresi azaltmaya ve iş tatminini artırmaya yardımcı olabilecek destekleyici liderliği ve meslektaşlarıyla olumlu ilişkileri takdir eder (Cotson ve Kim, 2023; Nwoko ve diğerleri, 2024).

- *Pratik Beceri Geliştirme:* Öğretmenler, sınıf yönetimi, stres yönetimi ve duygusal düzenleme gibi pratik becerilere odaklanan mesleki gelişim programlarını tercih eder (Beames ve diğerleri, 2024; Menon ve diğerleri, 2024).
- *İş-Yaşam Dengesi:* Öğretmenler genellikle profesyonel ve kişisel yaşamlarını dengelemekle mücadele ederler. İş-yaşam dengesini destekleyen politikalar ve programlar, tükenmişliği azaltmaya ve refahı artırmaya yardımcı olabilir (Cotson ve Kim, 2023; Nwoko ve diğerleri, 2024).
- *Ruh Sağlığı ve Esenlik Programları:* Öğretmenler, danışmanlık, stres yönetimi eğitimi ve diğer kaynaklar dahil olmak üzere ruh sağlığı ve esenlik programlarına erişime değer verir (Beames ve diğerleri, 2023; 2024).

7. Sonuç

Okullarda öğretmen tükenmişliğinin önlenmesi hem bireysel hem de sistemik faktörleri ele alan çok yönlü bir yaklaşım gerektirmektedir. Eğitimciler ve politika yapıcılar, çok düzeyli stratejiler uygulayarak, destekleyici bir okul iklimini teşvik ederek ve mesleki gelişim ve ruh sağlığı programlarına yatırım yaparak öğretmenler için daha sürdürülebilir ve destekleyici bir ortam yaratabilirler. Aşırı iş yükü ve destek eksikliği gibi tükenmişliğin temel nedenlerini ele almak, öğretmenlerin refahını teşvik etmek ve eğitimin kalitesini sağlamak için çok önemlidir.

Bu çalışmada, Türkiye’deki eğitim politikalarının öğretmen tükenmişlik sendromu üzerindeki etkileri bilimsel referanslar ışığında incelenmiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin önemli ölçüde tükenmişlik yaşadığını ve bu durumun eğitim süreci ile öğretmenlerin sağlığı üzerinde ciddi sonuçları olduğunu göstermektedir. Eğitim politikalarındaki sık ve ani değişiklikler, artan iş yükü ve yetersiz destek, öğretmen tükenmişliğine katkıda bulunan önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Mevcut eğitim politikalarının öğretmenler üzerindeki etkileri incelendiğinde, bazı politikaların öğretmenlerin iş yükünü artırdığı, özerkliklerini azalttığı ve belirsizlik yarattığı görülmektedir. Özellikle müfredat değişikliklerinin sıklığı, teknoloji entegrasyonu projelerindeki yetersiz destek ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının sınırlı olması, tükenmişlik riskini artıran unsurlar olarak değerlendirilebilir. Ancak, bazı politikaların öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye yönelik olduğu ve bu yönde olumlu etkileri olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Genel olarak, politika yapıcıların öğretmenlerin iyi

olma halini önceliklendirmesi ve politikaları bu doğrultuda şekillendirmesi gerekmektedir.

Öğretmen tükenmişliğini azaltmak ve öğretmenlerin iyi olma halini desteklemek için politika yapıcılar, okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik çeşitli öneriler sunulabilir. Politika yapıcılar, eğitim politikalarında istikrar ve öngörülebilirlik sağlamalı, öğretmenlerin politika geliştirme süreçlerine katılımını artırmalı, öğretmenlerin iş yükünü azaltacak düzenlemeler yapmalı, özlük haklarını iyileştirmeli ve teknoloji entegrasyonu gibi konularda yeterli eğitim ve destek sağlamalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin ruh sağlığını destekleyici ulusal düzeyde programlar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Okul yöneticileri ise destekleyici ve işbirlikçi bir okul kültürü oluşturmalı, öğretmenlerin mesleki gelişimine önem vermeli, iş yükünü adil bir şekilde dağıtmalı, düzenli geri bildirim sağlamalı ve okullarda psikolojik destek hizmetlerine erişimi kolaylaştırmalıdır. Öğretmenler de bireysel başa çıkma stratejilerini etkin bir şekilde kullanmalı, meslektaşlarıyla dayanışma içinde olmalı, kendi kişisel ve mesleki gelişimlerine yatırım yapmalı, sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmeli ve gerekli durumlarda profesyonel yardım aramaktan çekinmemelidir.

Gelecekteki araştırmalar için öneriler arasında, Türkiye'deki farklı okul türleri ve bölgelerindeki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini karşılaştıran daha kapsamlı çalışmalar yapılması, eğitim politikalarındaki belirli değişikliklerin öğretmen tükenmişliği üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal araştırmalar yapılması, öğretmen tükenmişliğini önlemeye yönelik okul temelli müdahale programlarının etkililiğini değerlendiren araştırmalar yapılması ve pozitif psikoloji temelli yaklaşımların öğretmen iyi oluşu ve tükenmişlik üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar yapılması yer almaktadır. Bu tür araştırmalar, öğretmen tükenmişliği konusunda daha derinlemesine bir anlayış geliştirmemize ve daha etkili çözüm önerileri sunmamıza yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, İ., & İpek, C. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Rize.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 107-136.
- Aksu, A., & Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 7-24.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47.
- Amasrahı, A. & Aslan, H. (2017). Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 64-92.
- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Bakhuys Roozeboom, M.C., Wiezer, N., Schelvis, R.M.C., Niks, I.M.W., & Boot, C.R.L. (2024). İlköğretimde çalışanlar için katılımcı bir iş stresi önleme yaklaşımının etkileri: yarı deneysel bir çalışmanın sonuçları. *İskandinav İş, Çevre ve Sağlık Dergisi*, 50(3), 187-196.
- Baltaş, A., & Baltas, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 191-216.
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, AE, McGillivray, L., Li, SH, Newby, JM, O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Okul öğretmenlerinin Ruh sağlığını, mesleki tükenmişliğini ve/veya iyi oluşunu hedefleyen müdahale programları: Sistematik inceleme ve meta-analizler. *Eğitim Psikolojisi İncelemesi*, 35(1).
- Berryhill, J. C., Linney, J. A. ve Fromewick, J. (2009). Eğitimde hesap verebilirliğin öğretmenler üzerindeki etkileri: Politikalar kendi iyilikleri için çok stresli mi? *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(5), 1-14. <https://doi.org/10.22230/IJEPL.2009V4N5A99>
- Bozkurt, D., & Levent, F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi* 18(44), 7968-8000. <https://doi.org/10.26466/opus.937692>

- abarkapa, M. D. (2009). Teacher burnout syndrome. *Nastavai Vaspitanje*, 58(2), 268-286.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitimi Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Cotson, W. ve Kim, L. E. (2023). Okullar yeterince şey yapıyor mu? İngiltere’deki ilkokulların öğretmenlerinin refahını nasıl desteklediğine dair bir araştırma. *Psychology in the Schools*, 2(66), 435-454. <https://doi.org/10.1002/pits.23061>
- Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 41-60.
- Çetin, G., Sarı, S., & Karakuş, C. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 59-72.
- Çiper, A. (2006). *Tükenmişlik sendromunun hizmet kalitesine etkisi ve çağrı merkezi uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Demir, M., & Kara, N. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10(2), 424-440
- Deniz, F., Cantürk, A., Ayyıldız, H., Doğan, T., & Cantürk, F. (2024). öğretmenler için stres yönetimi: Sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturma. *QMX Journal*, 3(1), 199-206.
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2021). Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve mesleğe karşı tutumlarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 401-410.
- Dönmez, İ., & İlgar, M. Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Hatay İskenderun ilçesi örneği. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 1-20.
- Dönük, O., & Bindak, R. (2022). Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 599-620. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1080283>
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2021, 18 Kasım). *Öğretmenin iyi olmahali*. Erişim adresi: <https://egitimreformugirisimi.org/arka-plan-ogretmenin-iyi-olma-hali/>
- Erdem, O (2025). *Öğretmenlerde tükenmişlik belirtileri*. Erişim adresi: <https://erdemoklay.com/blog/ogretmenlerde-tukenmislik-belirtileri/> (Erişim: 25.10.2024)

- Ersoy Yılmaz, S., Yazıcı, N., & Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Management and Economics Research*, 12(24), 135–157. <https://doi.org/10.11611/JMER357>
- Gökbulut, B., & Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve teknolojiler düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 13(47), 4259–4278. <https://doi.org/10.35826/ijoess.3096>
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmî okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 290-311
- Işıksan, V. (2016). *Çalışanlarda tükenmişlik sendromu. Akciğer kanserinde destek tedavisi içinde* (ss. 366-391), TÜSAD Eğitim Kitapları Serisi, Ankara.
- Kaba, İ. (2019). Stres, ruh sağlığı ve stres yönetimi: Güncel bir gözden geçirme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (73), 63-81.
- Preda, V. R. (2022). Social support – the protective factor against teachers’ burnout syndrome. *Revista Română de Terapie Tulburărilor de Limbaj Și Comunicare*, 8(1), 78–83. <https://doi.org/10.26744/rtrtlc.2022.8.1.09>
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 10(20), 191–212.
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine alternatif bir çözüm yolu olarak pozitif psikolojinin kullanılması. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2823-2864.
- Kim, A. ve In, H. (2024). Tükenmişliğin önlenmesi ve iyileştirilmesi için öğretmen ihtiyaçlarının analizi. *Gyoyug Yeon'gu*, 39(1), 23-48. <https://doi.org/10.31366/jer.2024.39.1.23>
- Kuyumcu, E., & Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 333-366.
- Li, J., Xue, E., & He, Y. (2023). Bilişsel-davranışçı, farkındalık temelli, duygusal temelli müdahale ve mesleki eğitimin öğretmenlerin iş tükenmişliği üzerindeki etkisinin incelenmesi: bir meta-analiz. *Davranış Bilimi*. <https://doi.org/10.3390/bs13100803>
- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(23), 27–33.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- Menon, H. A., Tan, L. S., Ahmad Zaini, L. S., Othman, W. N., Zainudin, Z. N., Yusop, Y. M., & Anuar, M. (2024). Öğretmenler Arasında Tükenmişlik Faktörleri: Sistematik Bir İnceleme. *Uluslararası İşletme ve Sosyal Bilimler Akademik Araştırma Dergisi*. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i11/23063>
- Nwoko, J. C., Anderson, E., Adegboye, O. A., Malau-Aduli, A. E. O. ve Malau-Aduli, B. S. (2024). Sınıf süreçlerinin ve okul yapılarının gelgitlerinde öğretmenlerin mesleki refahında gezinmek. *Eğitim Bilimleri*, 14(11), 1200-1225. <https://doi.org/10.3390/educsci14111225>
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O. ve Malau-Aduli, B. S. (2023). Öğretmenlerin mesleki refahını etkileyen faktörlerin sistematik bir incelemesi. *Uluslararası Çevre Araştırmaları ve Halk Sağlığı Dergisi*, 20(12), 6034-6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- Oh, H. (2023). Negative aspects of teacher burnout problem on educational organization. *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1001062>.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., da Veiga-Simão, A. M. ve Marques-Pinto, A. (2022). A+ müdahalesinin sınıf öğretmenlerinin sosyal ve duygusal yeterlilikleri ve iş sağlığı üzerindeki etkileri. *Psikolojide Sınırlar*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957249>
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Öztürk, M. A., & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751859>
- Polat, S., Ercengiz, M., & Tetik, H. (2012). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 1(1), 152-173
- Ross, S.W., Romer, N., & Horner, R.H. (2012). Öğretmen refahı ve okul ça- pında olumlu davranış müdahalelerinin ve desteklerinin uygulanması. *Olumlu Davranış Müdahaleleri Dergisi*, 14(2), 118-128. <https://doi.org/10.1177/1098300711413820>
- Saraçoğlu, A. S., & Ceylan, V. K. (2016). Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildirileri, 1(1), 1-10.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.

- Su-Keene, E. (2023). *Eğitimde tükenmişliği azaltmak için çok düzeyli yaklaşımlar* (s. 137–147). Zümrüt Yayıncılık Limited Şirketi. <https://doi.org/10.1108/s1479-368720230000045009>
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 275-294.
- Tuğrul, B., & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 1-11.
- Tümekaya, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 251-268.
- Uzun, K., & Yaprakdal U, P. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine alternatif bir çözüm yolu olarak pozitif psikolojinin kullanılması. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2823-2864.
- Yaşar, O., & Özdemir, A. (2016). The relationship of organizational cynicism, burnout, and organizational commitment: A study on middle school teachers. *Eurasian Business & Economics Journal*, 6, 50–61. <https://doi.org/10.17740/eas.econ.2016.V6-05>
- Yeğin, H. İ. (2014). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 1-20.
- Yetkin, Ö., Bulut, İ., & Bulut, A. (2023). Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(11), 17-37.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 37-61.
- Yıldız-Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759–788.
- Yılmaz, E., & Aslan, S. (2018). İşe öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861–1886. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-439327>
- Yüksel, A. (2022). Türkiye’de iş ahlakı konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin bibliyometrik ve metodolojik görünümü. *Journal of History School*, 59, 2159-2180.

Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi

Özge Çınar Barut¹

Yağmur Ulusoy Doğmuş²

Özet

Erken çocukluk döneminde, zayıf duygu düzenleme becerilerine sahip olan çocuklar ilerleyen dönemde sosyal-duygusal sorunların üstesinden gelmekte zorlanabilir. Bu nedenle duyguları düzenlemeye odaklanan müdahalelerin kritik bir önemi vardır. Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik olarak geliştirilen Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi (BDOT) temelli duygu düzenleme psikoeğitim programının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma karma yöntem ile yürütülmüş; nicel aşamada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel aşamada ise fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, beş yaşında olan sekiz okul öncesi öğrencisinden oluşmaktadır; öğrenciler rastgele yöntemle deney (n = 4) ve kontrol (n = 4) gruplarına atanmıştır. Deney grubuna, altı oturumdan oluşan ve BDOT tekniklerini içeren yapılandırılmış psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Ayrıca deneysel çalışma devam ederken deney grubundaki çocukların anneleriyle grup rehberliği şeklinde iki kez görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel bulgular, uygulanan psikoeğitim programının çocukların sosyal becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Nitel bulgular ise çocukların duygusal farkındalık geliştirdiğini, duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinde ilerleme kaydettiklerini ve arkadaşlık kurma ile sürdürme

- 1 Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, ozgecinarbarut@gmail.com, ORCID: 0009-0005-7371-3882
- 2 Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, yagmur.ulusoy@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8906-7396

becerilerinde olumlu değişimler gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, BDOT tekniklerinin entegre edildiği yapılandırılmış duygu düzenleme psikoeğitim programının erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişimi destekleyici potansiyele sahip olabileceğine işaret etmektedir.

1.Giriş

Ruh sağlığının yaşam boyu seyrini etkileyen en kritik dönemlerden birinin, erken çocukluk yılları olduğu geniş bir kabul görmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (World Health Organization [WHO], 2023) göre, çocuk ve ergenlerde ruhsal sağlık, ideal psikolojik işlevselliğe sahip olma ve bunu sürdürebilme kapasitesidir. Ancak bu dönemde ortaya çıkan ruhsal bozukluklar, normal psikolojik gelişimi aksatarak bireylerin potansiyellerine ulaşmasını engelleyebilir (Yiğit, 2018). Çocuklar ve ergenler, gelişim sürecindeki beyin yapıları nedeniyle ruh sağlığı sorunlarına karşı daha hassas ve duyarlıdır (Hafız ve Aljadani, 2022). Her on çocuktan yaklaşık dördünün bir ruhsal bozukluğa ilişkin belirti gösterdiği, ikisinin ise bu belirtilere ek olarak işlevsellik kaybı yaşadığı bulgusu (Ercan vd., 2019), bu hassasiyeti ve duyarlılığı somut olarak açıklamaktadır. Çocuk ve ergenlerde psikopatoloji görülme sıklığının artması ise ruh sağlığının korunmasının ve erken müdahalelerin gerekliliğine işaret etmektedir (Bilkay vd., 2023; NHS Digital 2022; Sappenfield vd., 2024). Özellikle erken çocukluk dönemindeki ruh sağlığı zorlukları, bir bireyin yaşamı boyunca duygu durumunu olumsuz etkileyebilir (WHO, 2023). Bu nedenle erken çocukluk döneminde ruh sağlığını koruyacak müdahaleler, ilerleyen yaşam dönemlerinde ortaya çıkabilecek psikolojik sorunların önlenmesinde kritik bir rol oynayabilir (Genç ve Çakmak Tolan, 2021).

Erken çocukluk döneminde ruh sağlığının desteklenmesi, özellikle duyguların düzenlenmesi, bireyin yaşam boyu genel sağlığı, iyilik hali ve potansiyel gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabilir (Wakschlag vd., 2019). Bu dönemde sosyal-duygusal iyi oluş, çocukların ilerleyen yıllardaki başarılarını ve yaşam kalitesini şekillendirmektedir (Yılmaz ve Arslan, 2024). Duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yetkinliklerin geliştirilmesi ise çocuklarda psikolojik dayanıklılığı artırmakta, uyum becerilerini güçlendirmekte ve ruhsal bozuklukların ortaya çıkma riskini azaltmaktadır (Oshri vd., 2017; Kahveci, 2024). Yani sosyal ve duygusal becerilerin yaşam boyu ruhsal sağlığı koruyucu faktörler olduğu ve dayanıklılık geliştirmeye (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2023) katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, erken yaşta sosyal becerilerin desteklenmesi ve duygu düzenleme becerilerinin kazandırılması, yalnızca mevcut sorunları

azaltmakla kalmayıp, uzun vadeli psikolojik dayanıklılığın ve sağlıklı gelişimin temellerini oluşturmak açısından önemli görünmektedir.

Duygu düzenleme, bireyin duygusal deneyimlerini daha işlevsel biçimlerde yönlendirme ve kontrol etme süreci olarak tanımlanmakta; duygu düzenleme temelli müdahaleler ise sağlıklı baş etme stratejilerinin kazanılmasını hedeflemektedir (Gross, 2015). Çocuklar büyüdükçe uyarılma düzeylerini daha etkili yönetir ve bu durum sosyal ortamlarda daha uyumlu davranmalarına olanak tanır (Thompson, 1994). Bu bağlamda, küçük çocukların duyguları düzenlemede çevresel desteğe daha fazla ihtiyaç duyabilecekleri söylenebilir. Küçük çocukların duygularını düzenlemenin ise birçok katkısı bulunmaktadır. Duygu düzenleme becerileri; sosyal ilişkiler kurma, sosyal normlara uyum sağlama ve çevreyle etkileşim kurma süreçlerinde temel bir role sahiptir. Erken çocukluk dönemindeki duygu düzenleme yeterliliklerinin sosyal becerilerle güçlü ilişkiler gösterdiği ve akran ilişkileri, duygusal uyum ve yetişkinlerle iletişim gibi alanları olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Hamaidi vd., 2021). Duygu düzenleme, özellikle erken çocukluk döneminde yaşanabilecek olumsuz yaşam deneyimleri karşısında baş etme becerilerini güçlendirmektedir. Duygularını uygun biçimde düzenleyebilen çocukların, akranlarıyla daha uyumlu, paylaşımcı ve empatik davrandığı, sosyal etkileşimlerde daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Qashmer, 2023). Duygu düzenleme becerilerindeki eksiklik ise saldırganlık, kaygı ve diğer uyum sorunlarıyla ilişkilidir. Çocukların duygusal dengesizliği; öfke, saldırgan davranışlar veya içe kapanma gibi problemlere yol açabilir. Araştırmalar, duygularını etkili biçimde kontrol edebilen çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri daha az gösterdiğini ortaya koymaktadır (Bowie, 2010; Eisenberg vd., 2010; Oorloff vd., 2021). Bu bulgular, duygu düzenleme güçlüğü yaşayan çocuklar için etkili müdahalelere duyulan gereksinimi desteklemektedir.

Erken müdahalelerin koruyucu ve önleyici nitelikte olduğu literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Domitrovich ve Greenberg, 2004). Durlak ve diğerleri (2011) tarafından yürütülen bir meta-analiz çalışmasına göre sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programlarına katılan öğrencilerde sosyal becerilerin ve olumlu tutumların arttığı; problem davranışlar ve duygusal sıkıntıların ise azaldığı bulgularına ulaşılmıştır. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (Shi vd., 2022) ya da Fun FRIENDS (Hosokawa vd., 2024) gibi popüler olan erken dönem müdahalelerinin çıktıları da benzer şekilde, çocukların duygusal ve davranışsal gelişiminde etkili olduğunu desteklemektedir. Bu bulgular çocukların duygularını düzenlemesi için etkili beceriler ve stratejileri öğretmeyi amaçlayan önleme

programlarından yararlanmanın kritik olduğunu (Arthur vd., 2023) ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk döneminde etkili beceri ve stratejilerin öğretiminde psikoeğitim programları ön plana çıkmaktadır. Çünkü erken çocukluk döneminde psikoeğitim programlarının yaygın olarak kullanıldığı ve etkili olduğu bilinmektedir (Ferrín vd., 2014; Iuso vd., 2022; Mulas vd., 2010). Psikoeğitim programları önleyici, eğitsel ve gelişimsel özellikleri nedeniyle geniş gruplara ulaşabilmektedir (Güçray vd., 2009). Bu programların çoğu klinik ya da bilişsel davranışçı terapi temellidir (Boelens vd., 2022; Grabell vd., 2019; Sökmen ve Karaca, 2023). Ancak bunlar dışında da etkili olabilecek farklı yaklaşımlar da bulunmaktadır; bunlardan biri Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi (BDOT)'dir.

Oyun terapisinin literatürde ilk ortaya çıkışından itibaren kuramsal olarak iki ana yaklaşım öne çıkmıştır: Yönlendirmeli oyun terapisi ve yönlendirmesiz oyun terapisi. Yönlendirmeli oyun terapisinde, terapist çocuğu yönlendirme ve davranışlarını yorumlama sorumluluğunu üstlenir. Yönlendirici olmayan oyun terapisinde ise terapist sorumluluk ve yön tayinini çocuğa bırakmaktadır (Axline, 1969). Yönlendirmeli bir yaklaşımı benimseyen Bilişsel davranışçı oyun terapisi (BDOT) (Schaefer, 2017), çocuklarda görülen duygusal ve davranışsal sorunların ele alınmasında etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. BDOT'nin özellikle kaygı, saldırganlık, vandalizm, dijital oyun bağımlılığı, okul reddi, bilişsel esneklik, dürtüsellik, çalışma belleği, dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş gibi çeşitli alanlarda etkili olduğu araştırmalarla raporlanmıştır (Hosseini Dastjerdi vd., 2023; Söylemez, 2021; Tavakoli vd., 2024; Teke ve Sürücü, 2020; Zahrah ve Anwar, 2024). Ayrıca küçük çocuklarla yürütülen BDOT müdahalesinde, sosyal becerilerde belirgin bir artış ve saldırganlık davranışlarda azalma tespit edilmiştir (Jahangiri vd., 2024). Benzer şekilde, BDOT'un hem sosyal hem de duygusal yeterlilikleri artırarak akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği (Raudenska vd., 2023); rasyonel olmayan düşünce kalıplarını yeniden yapılandırarak sosyal kaygıyı azalttığı ve daha sağlıklı sosyal etkileşimleri teşvik ettiği (Obiweluo vd., 2021); problem çözme becerilerini artırdığı ve duygusal düzenleme ile öz farkındalığı geliştirdiği (Kalantari vd., 2025) bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca BDOT'un yalnızca öfke ve saldırganlık gibi davranışsal sorunları azaltmakla kalmadığı, aynı zamanda sosyal becerileri desteklediği görülmektedir (Ashori ve Bidgoli, 2018; Momeni ve Lorestani, 2021). Bu bulgular, BDOT'un çocukların davranışsal sorunlarını azaltmada başarılı olduğu kadar; sosyal becerileri geliştirmede ve pekiştirmede etkili bir müdahale modeli olduğunu ortaya koymaktadır.

BDOT, çocuğun zorluk yaşadığı olay veya durum hakkındaki duygu, düşünce ve davranışlarını, yapılandırılmış bilişsel davranışçı müdahaleler ile düzenlemeyi amaçlamaktadır (Knell, 1998; Schaefer, 2017). BDOT, terapötik hedefler doğrultusunda yapılandırılmış müdahaleler sunar, terapist ve çocuk birlikte materyal seçer, uygun davranışları öğretmek için oyunları kullanır ve güçlendirici övgü gibi tekniklere yer verir. Bu yönüyle BDOT, daha yönlendirici ve eğitici bir yaklaşıma sahiptir (Knell, 2021). Yönlendirmeli oyun terapilerinin en önemli avantajı öğretici olması (Andrews, 2010) ve amaç/hedef yönelimli hareket etmesi dolayısıyla da sonuçlarının ölçümüne daha kolay ulaşılmasıdır (Rasmussen ve Cunningham, 1995). Bu özelliklerinden dolayı BDOT'yi bir psikoeğitim programıyla bütünleştirmenin uygun olacağı anlaşılmaktadır.

Ebeveyn katılımı, çocuklara yönelik psikoeğitim programlarının başarısında kritik bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Çünkü çocukların ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı gelişimi; sadece bilişsel ve öz-düzenleme becerilerinin güçlendirilmesi yoluyla değil aynı zamanda ebeveyn ve çocuk ilişkisinin güçlendirilmesiyle sağlanabilir (Masten ve Coatsworth, 1998; Lin ve Faldowski, 2023). Thomas ve Zimmer-Gembeck (2008) tarafından yürütülen ve Triple P (Pozitif Ebeveynlik Programı) üzerine yapılan meta-analiz, ebeveynlerin olumlu ebeveynlik becerilerindeki artışın, sert disiplin uygulamalarının ve çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarının (örneğin agresyon, karşı gelme) azalmasına yol açtığını göstermektedir. Bu bulgu, ebeveynlerin problem çözme ve pozitif iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen müdahalelerin, çocukların sosyal uyumunu ve becerilerini iyileştirmede kilit bir rol oynadığını kanıtlamaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde uygulanacak müdahalelere ebeveynleri dahil etmek, çocukların gelişimini destekleyici olabilir. Bu noktada, çocuklara uygulanan psikoeğitim programlarına ebeveynlerin dahil edilmesinin çocuğun sorunlarını daha iyi anlamak ve etkili bir plan oluşturmak açısından önemli olduğu görülmektedir (Knell, 2011). Bu nedenle mevcut literatür ve kuramsal açıklamalardan yola çıkarak, erken çocukluk döneminde uygulanan psikoeğitim programlarının, ebeveyn katılımı olmaksızın çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmede etkisinin sınırlı olacağı; BDOT temelli, ebeveyn destekli programların ise bu becerilerin kalıcılığını artırabileceği düşünülmektedir.

Literatürde, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik BDOT temelli ve ebeveyn katılımını içeren yapılandırılmış bir psikoeğitim programına rastlanmaması, bu alanda önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Ulusal literatür gözden geçirildiğinde çocuklarda duygu düzenlemeye odaklanan çalışmaların son yıllarda arttığı (Ay Taş, 2022; Çevik, 2022; Demirci, 2023;

Güven, 2018; Işık, 2024; Kılıç, 2021; Küçükdağ, 2020; Meriçli, 2021; Yıldırım, 2022) ancak bu çalışmaların hiçbirinin BDOT temelli deneysel bir müdahaleye odaklanmadığı görülmektedir. Ulusal ve uluslararası literatürdeki bu boşluk, BDOT temelli deneysel çalışmaların etkisini raporlayan araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu çalışma BDOT tekniklerinin bütünleştirildiği duyguları düzenleme psikoeğitim programının, çocukların sosyal becerilerinde anlamlı bir gelişme sağlayıp sağlamadığını araştırmaktadır. Bu kapsamda mevcut araştırmada, BDOT tekniklerinin bütünleştirildiği duyguları düzenleme psikoeğitim programının, çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğini test etmek ve ebeveyn katılımının bu programın etkililiği üzerindeki rolünü incelemek amaçlanmıştır. Koruyucu-önleyici çalışmaların desteklenmesinin ve çoğaltılmasının hem teorik hem de saha uygulamaları için önemli olduğu göz önüne alındığında (Çingın, 2024), mevcut çalışmanın, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin önemli kanıtlar sunacağı ve gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Bütünleştirilmiş Açıklayıcı Desen (Embedded Explanatory Design) olarak da bilinen bir karma yöntem desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu desende, nicel veriler öncelikle toplanıp analiz edilir (ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen), ardından nitel veriler toplanır ve nicel sonuçları derinlemesine açıklamak ve zenginleştirmek amacıyla kullanılır. Çalışmada hem nicel hem de nitel veriler bir arada kullanılarak psikoeğitim programının çocuklar üzerindeki etkileri çok yönlü biçimde değerlendirilmiştir (Creswell, 2009). Nicel boyutta, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutta ise psikoeğitim programı tamamlandıktan sonra anneler ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu görüşmelerin amacı, çocukların programa ilişkin deneyimlerini, gözlenen değişimleri ve ebeveynlerin sürece dair algılarını ayrıntılı biçimde anlamaktır. Karma yöntem sayesinde araştırmada, hem programın ölçülebilir etkilerini hem de katılımcıların deneyimlerine dayalı süreç değerlendirmeleri birlikte sunulmuştur (Creswell, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesinde yer alan bir anaokulunda 5 yaş sınıfına devam

eden öğrenciler oluşturmaktadır. Deneysel araştırmalarda genellikle uygun örnekleme yöntemi tercih edilmektedir. Araştırmacılar, mevcut durumda erişilebilir olan, gönüllü ya da araştırmaya katılmaya istekli bireyleri örnekleme dâhil ettiklerinde bu yöntemi kullanmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Öncelikle mevcut araştırma kapsamında belirlenen okulun psikolojik danışmanı tarafından beş yaş grubuna devam eden çocukların velilerine BDOT temelli bir psikoeğitim programının uygulanacağı duyurusu yapılmıştır. Ardından çocuklarının programa katılması için gönüllü olan velilerden bilgilendirilmiş onam formu ile birlikte Erken Çocukluk Dönemi Sosyal Beceri Ölçeğini (Karaşahin vd., 2021) doldurmaları istenmiştir. Yaşları 5 ile 6 arasında değişen, 38'i kız, 27'si erkek çocuk olmak üzere toplam 65 çocuğun anneleri tarafından formlar doldurulmuştur. Çocuklara yönelik grup müdahaleleri dört kişi gibi küçük gruplarla yürütülebilmektedir (Swan vd., 2019). Bu nedenle mevcut araştırmada, Erken Çocukluk Dönemi Sosyal Beceri Ölçeği ön test ölçümünden alınan ortalama puanlar karşılaştırılmış, dördü deney; dördü kontrol grubuna atanmak üzere sekiz çocuğun deneysel çalışmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Deneysel çalışmaya dahil edilmeyen çocukların velilerine benzer çalışmanın ileri bir tarihte tekrarlanacağı bilgisi verilmiştir. Deney grubundaki çocukların anneleri ve sınıf öğretmenleri, araştırmanın nitel boyutunda veri kaynakları olarak yer almıştır. Deney grubundaki iki çocuğun aynı sınıfta bulunması nedeniyle, toplamda üç öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Bu yapı, her bir çocuğun hem aile hem de okul ortamındaki gözlemlerini yansıtarak verilerin çok yönlü ve zengin bir şekilde elde edilmesine olanak sağlamıştır.

2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol grubu oluşturulurken eşleştirme kontrol tekniği kullanılmıştır. Eşleştirme kontrol tekniği, bağımlı değişken üzerinde etkili olabilecek bir ya da daha fazla dışsal değişkenin kontrol altına alınmasını sağlayan deneysel bir kontrol tekniğidir. Bu teknik, farklı deney gruplarındaki katılımcıların, belirli özellikler bakımından birbirine benzer hale getirilmesi sürecini içerir (Johnson ve Christensen, 2014). Erken Çocukluk Dönemi Sosyal Beceri Ölçeği ortalama puanları ($\bar{X} = 19.52$) ve standart sapma ($SS = 2.94$) değerleri hesaplanarak, ortalama puanların bir standart sapma altındaki sosyal beceri düzeyine sahip çocuklar belirlenmiştir. Daha sonra, bu kriterlere uyan çocuklar, ön test puanları eşit olacak şekilde eşleştirilmiş ve eşleştirme yöntemiyle rastgele olarak dördü deney grubuna ve dördü kontrol grubuna atanmıştır. Bu yöntem, deneysel müdahale öncesinde grupların başlangıç sosyal beceri düzeylerinin eşitlenmesini sağlamıştır. Eşleştirme tekniği metodolojik bir kontrol sağlamış olsa da, gruplar arasında

ön test puanlarının tam olarak eşit dağıldığı istatistiksel olarak teyit edilmek istenmiştir; bu teyit sayesinde deneysel etkinin güvenilirliğini artırma amacı güdülmüştür. Deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Mann-Whitney U Testi, özellikle küçük örneklemelerde normallik varsayımı gerektirmeyen güçlü bir parametrik olmayan testtir (Gibbons ve Chakraborti, 2011).

2.4. Veri Toplama araçları

Erken Çocukluk Dönemi Sosyal Beceri Ölçeği (EÇDSBÖ)

Karashaşin ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen bu ölçek, çocukların sosyal iletişim, duygusal düzenleme ve iş birliği gibi temel becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, ebeveynler tarafından doldurulacak şekilde tasarlanmış olup, her doğru cevap 1 puan, yanlış cevap ise 0 puan olarak değerlendirilmekte ve maksimum 24 puan alınabilmektedir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri .30 ile .51 arasında değişmekte olup, ölçme amacına uygun olduğu görülmüştür. Test-tekrar test güvenilirliği .65 olarak hesaplanmış ve ölçeğin kararlı bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. İç tutarlık katsayısı .72 ile .78 arasında değişmekte olup, güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Görüşme Formu

İlk aşamada, annelerle bir odak grup görüşmesi yapılması planlanmıştır. Ancak anneler bu görüşmeye planlanan tarihte katılamamıştır. Ortak bir zaman dilimi oluşturulamadığı için planlanan odak grup görüşmesi yerine, yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu aracılığıyla verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Üç anneye form yazılı olarak verilmiş ve anneler, görüşlerini bu formlar üzerinden yazılı biçimde iletmıştır. Bir anneyle de bireysel yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, görüşme ses kaydına alınmış ve daha sonra metne dönüştürülmüştür. Benzer şekilde, öğretmenlerle de odak grup görüşmesi yapılması planlanmış; ancak öğretmenlerin zaman kısıtlaması nedeniyle bu görüşmeler gerçekleştirilememiştir. Öğretmenler de yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formunu yanıtlamayı tercih etmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda psikoeğitim sürecinden çocuğun nasıl etkilendiği; duygularını ifade etme biçiminde ne tür değişimlerin yaşandığı ve sosyal ilişkilerine (arkadaş, kardeş veya sizinle olan etkileşiminde) ne tür değişimlerin gözlemlendiğini anlamamızı sağlayacak dört soru belirlenmiştir.

Nitel araştırmalarda, yazılı görüşme formlarından elde edilen açık uçlu yanıtlar ile sözlü görüşmeler de benzer biçimde yarı yapılandırılmış görüşme verisi olarak değerlendirilmektedir. Nitel araştırma metodolojisi, tek bir

yönteme bağlı kalmayıp çeşitli veri kaynakları kullanmayı teşvik etmektedir. Creswell (2013), bu kaynakları görüşmeler, gözlemler, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar olarak sınıflandırmaktadır. Bu çalışmada, yazılı görüşmelerden elde edilen veriler doküman kategorisine dahil edilmiştir. Açık uçlu sorular aracılığıyla toplanan bu veriler, analiz için zengin bir kelime havuzu sağlamıştır. Bu yaklaşımla, sözlü görüşme dökümlerine eşdeğer nitelikte görülen metin verisi elde edilmiş ve bu veriler temalara ayrılarak analiz edilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Analizlere başlanmadan önce, verilerin dağılımının normal dağılım varsayımına uygunluğu incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün küçüklüğü ($N=8$) nedeniyle Shapiro–Wilk Testi kullanılmıştır. Test sonuçları incelendiğinde; ön test puanlarının normal dağılım varsayımını koruduğu ($p > .05$), ancak son test puanlarının ise normal dağılım varsayımını ihlal ettiği ($p < .05$) belirlenmiştir. Son test puanlarındaki bu ihlal ve örneklem büyüklüğünün küçük olması nedeniyle, veri analizinde parametrik testlerin yerine parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. İki bağımsız grup arasındaki karşılaştırmalar (deney ve kontrol) için Mann-Whitney U Testi, grup içi ön test–son test karşılaştırmaları için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Tüm analizler SPSS 25 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Deneyisel çalışma tamamlandıktan sonra toplanan tüm yazılı ve sesli nitel veriler, nitel veri analiz süreci kapsamında içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu analizler sonucunda, psikoeğitim programının çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin, sayısal verilerle açıklanamayan ancak sürecin içinde yaşanan duygu, düşünce ve davranış değişimlerini yansıtan anlamlı ve bağlamsal verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Nitel verilerin analizi, temaların güvenilirliğini ve tutarlılığını sağlamak amacıyla çoklu uzman görüşüyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, birinci yazar tarafından oluşturulan ilk tematik yapı; araştırmanın ikinci yazarı olan BDOT ve oyun terapisi çalışmalarında deneyimli bir akademisyen ile nitel çalışmalar alanında uzman iki akademisyen olmak üzere toplam üç uzman tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Uzmanlardan gelen geri dönütler doğrultusunda, temaların kapsamı, içeriği ve isimlendirilmesi yeniden gözden geçirilmiş ve nihai tematik yapı üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Bu süreç, nitel araştırmanın temel güvenilirliği kriterleri olan onaylanabilirlik ve güvenilirlik ilkelerini desteklemeyi amaçlamıştır. Birden fazla uzmanın temaları doğrulaması, verilerin yorumlanmasındaki öznelliği azaltarak bu iki kriterin karşılanmasına katkıda bulunmuştur.

2.6. İşlem

Mevcut araştırmada geliştirilen BDOT temelli psikoeğitim programı, hem çocuklara hem de ebeveynlere (annelere) yönelik yapılandırılmış oturumlardan oluşmaktadır. Çocuklar için altı oturumluk BDOT temelli psikoeğitim süreci planlanmıştır. Buna ek olarak, çocukların öğrendiği becerilerin aile ortamında pekiştirilmesini sağlamak amacıyla programa iki oturumluk ebeveyn psikoeğitimi dâhil edilmiştir. Bu oturumlar yalnızca annelerle gerçekleştirilmiş ve çocukların duygusal gelişimini destekleyici ebeveyn tutumlarına ilişkin bilgi ve becerilerin BDOT teknikleri kullanılarak kazandırılması hedeflenmiştir.

Deney grubundaki çocuklara uygulanan BDOT temelli duyguları düzenleme psikoeğitim programı çocukların kendi okullarındaki rehberlik servisinde uygulanmıştır. Haftada iki oturum olmak üzere, toplam üç haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Oturumlar ortalama 30 dakika sürmüştür. Çocukların gelişimini izlemek, ebeveyn-çocuk etkileşimlerini desteklemek ve evde uygulanabilir stratejiler sunmak amacıyla ebeveynlerle periyodik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda psikoeğitim programının 3. ve 5. oturumunun yapıldığı hafta deney grubundaki dört çocuğun annelerine BDOT hakkında bilgi verilmiş ve çocuklarıyla iletişim kurarken BDOT'nin temel varsayımlarının nasıl kullanılabileceğine ilişkin rehberlik yapılmıştır.

Deney grubundaki çocuklara uygulanan BDOT temelli duyguları düzenleme psikoeğitim programının oturum içerikleri ve kazanımları belirlenirken BDOT teknikleri dikkate alınmıştır. Knell (2011), BDOT'nin temel hedefinin çocukların işlevsiz düşüncelerini tanımları, alternatif düşünceler geliştirmeleri ve bu bilişsel değişimi duygusal ve davranışsal düzeyde iyileşme ile bütünleştirmeleri olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde programda Pekiştirme, Modelleme, Bilişsel Yeniden Yapılandırma, Kendilik Konuşması, Gevşeme Teknikleri, Problem Çözme Eğitimi, Duygu Tanıma ve İfade Etme, Kendini İzleme, Rol Oynama, Davranışsal Deneyler, Sosyal Beceri Eğitimi, Maruz Bırakma tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu teknikler, oyun ortamı içinde çocuğun aktif katılımı ile uygulanmakta ve öğrenilen becerilerin günlük yaşama transferi hedeflenmektedir. Tablo 1'de çocuklar ile yürütülen oturumların içerikleri detaylı bir şekilde aktarılmıştır.

Tablo 1: BDOT Temelli Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Oturum İçerikleri

Oturumlar	Hedefler	Kullanılan teknikler	Süreç
1.oturum	Temel duyguların tanınması, ifade edilmesi ve düşünce-duygu bağlantısının fark edilmesi.	Duygu tanıma ve ifade etme, bilişsel yeniden yapılandırma, kendilik konuşması	Oturumda kullanılacak olan kukla karakterleri tanıtılmış, kuklalar aracılığıyla çocukların kişilik farklılıklarını ve duygusal tepkileri anlamaları desteklenmiştir. Karakterler aracılığıyla olumsuz düşüncelere alternatif düşünceler geliştirilmiş, doğru davranışlar pekiştirilmiş ve seçilen bir karakterin başına gelen olayı resimlenerek çocukların düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır
2. Oturum	Duyguların bedensel yansımalarının fark edilmesi ve beden duygularıyla duyguların ilişkilendirilmesi.	Duygu tanıma ve ifade etme, modelleme, pozitif pekiştirme, rol oynama, kendini izleme	Bu oturumda, duygulara eşlik eden beden dili BDOT kuklaları aracılığıyla dramatize edilmiştir. Çocuklar, kuklaların hareketlerine bakarak duyguları tahmin etmişler ve doğru eşleştirmeleri pekiştirilmiştir. Ardından, çocukların kendi “Beden Haritalarını” oluşturmaları sağlanmıştır; duyguları vücutlarının neresinde hissettiklerini çizerek ifade etmişlerdir. Süreç, aile işbirliğini destekleyen ev ödevleriyle devam ettirilmiştir.
3. Oturum	Öfke duygusunun tanınması, öfkeye eşlik eden bedensel ipuçlarının fark edilmesi ve öfke kontrolü becerilerinin geliştirilmesi.	Kendilik konuşması, problem çözme eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme teknikleri	Öfkenin bedensel belirtileri “Kırmızı Öfke Kuklası” kullanılarak canlandırılmıştır. Çocuklar, bu kuklayı sakinleştirmek için nefes alma ve olumlu iç konuşma gibi stratejiler uygulamışlardır. Gerçek yaşamdan öfke senaryoları dramatize edilmiş ve çocuklarla birlikte çözülmüştür. Doğru stratejiler pekiştirilmiş ve ev ödevi olarak “Öfke Kontrol Planı” verilmiştir.

4. Oturum	Üzüntü duygusunun tanınması, ifade edilmesi ve bu duyguyla başa çıkmak için işlevsel stratejiler geliştirilmesi.	Modelleme, bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme eğitimi	Üzüntü duygusunun evrenselliği bir hikâye aracılığıyla anlatılmış, duygu ifadesi ise kuklalarla yapılan canlandırmalarla desteklenmiştir. Çocuklar, kuklanın olumsuz düşüncelerine alternatif düşünceler üretmişlerdir. “Mutluluk Çantam” etkinliği ile olumlu anılara odaklanmaları sağlanmıştır. Ayrıca “Hüzün Bulutu” etkinliğiyle duyguların geçiciliği somutlaştırılmıştır.
5. Oturum	Korkularla yüzleşme, ifade etme ve başa çıkma becerisi geliştirme.	Gevşeme teknikleri, modelleme, pozitif pekiştirme, duygu tanıma ve ifade etme	Çocukların “Korku Heykeli” etkinliği ile korkularını somutlaştırarak ifade etmeleri sağlanmıştır. Sembolik bir “Korku Mağarası” ve “Cesaret Parkuru” hazırlanmıştır; çocuklar parkurdan geçerek korkularıyla yüzleşmiş ve cesaretlendirici cümleler kullanmışlardır. Korkuyla başa çıkma cümleleri birlikte üretilmiş ve “Doğru Nefes” gevşeme tekniği uygulanmıştır. Çocuklardan “En Cesur Anım” başlığıyla paylaşım yapmaları istenmiştir.
6. Oturum	Özgüven geliştirme, olumlu kendilik ifadeleri oluşturma, programın duygusal olarak kapanışının yapılması.	Olumlu kendilik konuşması, pozitif pekiştirme, öz-yeterlilik geliştirme	Programın sonunda, “Süpersin Oyunu” ile çocukların birbirlerine olumlu geribildirimde bulunmaları sağlanmıştır. “Güç Kartları” hazırlayarak kendi güçlü yönlerini fark etmeleri teşvik edilmiştir. Öğrenilen beceriler kuklalarla hatırlatılmıştır. Yapılandırılmış “Veda Kartı” etkinliğiyle duygusal kapanış yapılmış ve çocuklara sembolik bir “Cesaret Madalyası” verilmiştir.

Deneyisel çalışmanın üçüncü oturumu tamamlandıktan sonra eş zamanlı olarak annelerle ilk görüşme gerçekleştirilmiştir. İlk görüşmede olayları düşünce, duygu ve davranış ilişkisi çerçevesinde analiz etmeyi öğreten ABC Modeli tanıtılmıştır. Oturumda, bu modelin temel bileşenleri olan “A” (olay), “B” (düşünce) ve “C” (duygu/davranış) kavramları açıklanmış, örnek olaylar üzerinden analizler yapılmış ve grup çalışmalarıyla modelin uygulanabilirliği pekiştirilmiştir. Katılımcılardan, ev ödevi olarak çocuklarıyla yaşadıkları 10 farklı durumu ABC Modeli’ne göre analiz etmeleri istenmiştir.

Deneyssel çalışmanın beşinci oturumu tamamlandıktan sonra eş zamanlı olarak annelerle ikinci görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, annelerin çocuklarının olumsuz düşüncelerini fark etme, bu düşüncelere işlevsel ve yapıcı alternatifler üretme ve çocukların duygularını yansıtmaya becerilerini geliştirmeye odaklanılmıştır. Ayrıca, bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri kullanılarak çocukların olumsuz düşüncelerine karşı alternatif düşünce zincirleri oluşturulmuş ve bu süreç rol oynama yöntemiyle desteklenmiştir. İkinci görüşme tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan ebeveyn çocuk ilişkilerini destekleyen kısa, anlaşılır ve uygulamaya dönük bir rehber kılavuz hazırlanmıştır. Söz konusu kılavuz, BDOT'nin temel tekniklerini (örneğin: modelleme, pozitif pekiştirme, bilişsel yeniden yapılandırma, kendilik konuşması vb.) açıklamakta ve bu tekniklerin günlük yaşamda nasıl uygulanabileceğine dair örnekler sunmaktadır. Rehber, annelerin çocuklarla kurdukları etkileşimde psikoeğitimde kazanılan becerileri pekiştirmeyi ve program sonrası sürdürülebilirliği sağlamayı amaçlamıştır. Hazırlanan kılavuz, annelere ikinci oturumdan önce basılı formatta iletilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Nicel Bulgular

BDOT temelli duygu düzenleme psikoeğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla, çocukların EÇDSBÖ ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçek puanlarındaki değişimin zaman etkisi ve grup etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, öncelikle deney ve kontrol gruplarının EÇDSBÖ'den aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 2'de sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun EÇDSBÖ Ön-Test ve Son-Test Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Ön-test		Son-test	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Deney	4	15.25	0.96	18.25	1.50
Kontrol	4	15.25	0.96	16.00	0.82

Tablo 2'de görüldüğü üzere deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{x} = 18.25$), ön test puan ortalamasından ($\bar{x} = 15.25$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise son test puan ortalaması ($\bar{x} = 16.00$), ön test puan ortalamasına ($\bar{x} = 15.25$) oldukça yakın bulunmuştur. Tablo 3'de deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları üzerine yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubunun EÇDSBÖ Öntest-Sontest Wilcoxon Sonuçları

Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	–	–	Z = -1.826	.046
Pozitif sıra	4	2.50	10.00		
Eşit	0	–	–		
Toplam	4				

Tablo 3’de görüldüğü üzere ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır ($Z = -1.826$, $p < .05$). Deney grubundaki 4 öğrencinin tamamının son test puanları artmış (pozitif sıra), hiçbir öğrencide düşüş gözlenmemiştir (negatif sıra = 0). Bu bulgu, uygulanan BDOT temelli psikoeğitim programının deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol Grubunun EÇDSBÖ Öntest-Sontest Wilcoxon Sonuçları

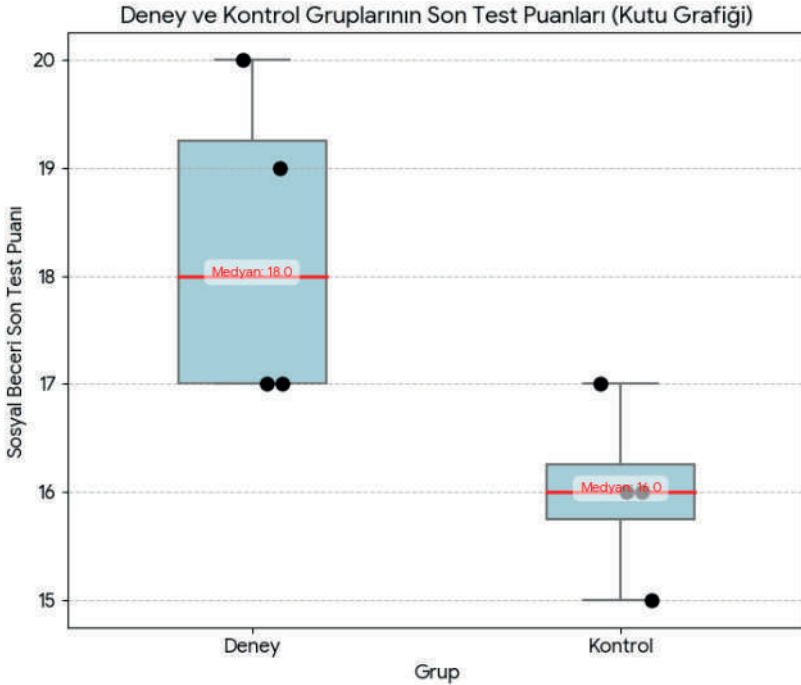
Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif sıra	0	–	–	-1.34	.180
Pozitif sıra	2	1.50	3.00		
Eşit	2	–	–		
Toplam	4				

Tablo 4’te görüldüğü üzere, kontrol grubunda hiçbir öğrencide puan düşüşü görülmemiştir (negatif sıra = 0), iki öğrencide puan artışı vardır (pozitif sıra = 2) ve iki öğrencinin puanı değişmemiştir (eşit sıra = 2). Analiz sonuçları, kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($Z = -1.34$, $p = .180$). Bu bulgu, BDOT müdahalesi uygulanmayan kontrol grubunda gözlenen puan artışlarının tesadüfi olabileceğini ve programın etkisine atfedilebilecek sistematik bir gelişim görülmediğini göstermektedir. Dolayısıyla, kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim oluşmamıştır. Grup içi ve gruplar arasındaki farkı değerlendirmek için Mann–Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlara Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının EÇDSBÖ ön test ve son test Mann-Whitney U testi sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Ön Test	Deney	4	4.50	18.00	8.00	1.000	.00
	Kontrol	4	4.50	18.00			
Son Test	Deney	4	6.25	25.00	1.00	.029	.86
	Kontrol	4	2.75	11.00			

Tablo 5’te görüldüğü üzere ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U = 8.00$, $p = 1.000$). Her iki grubun sıra ortalamalarının eşit olması ($4.50 = 4.50$), grupların başlangıç düzeylerinin tamamen benzer olduğunu göstermektedir. Son testte ise deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($U = 1.00$, $p < .05$). Deney grubunun sıra ortalamasının anlamlı düzeyde farklı olduğu ($6.25 > 2.75$) ve yüksek etki büyüklüğü ($r = .86$), BDOT temelli psikoeğitim programının sosyal becerileri güçlü ve anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir.



Şekil 1: Deney ve Kontrol Gruplarının EÇDSBÖ Son Test Puanları Kutu Grafiği

Şekil 1’de sunulan kutu grafiği, deney ve kontrol gruplarının EÇDSBÖ son test puanlarının merkezi eğilim ve yayılımını görselleştirmek amacıyla kullanılmıştır. Kutu grafiği, parametrik olmayan test sonuçlarını desteklemede kritik rol oynayan medyan değerini, verilerin yayılma aralığını (minimum ve maksimum puanlar) ve dağılımın %50’sini temsil eden çeyreklikler arası aralığı (IQR) net bir şekilde göstermektedir. Bu görselleştirme, Deney grubu medyanının (18) Kontrol grubu medyanından (16) belirgin şekilde daha yüksek olduğunu ve iki grubun dağılımının ayrıştığını ortaya koyarak, Mann-Whitney U Testi sonucunda elde edilen anlamlı farkı ($U = 1.0, p \leq .05$) desteklemektedir. Deney grubunun sosyal beceri puanlarındaki artışın, uygulanan BDOT temelli yapılandırılmış psikoeğitim programı sayesinde gerçekleştiği söylenebilir.

3.2. Nitel bulgular

Deney grubuna katılan çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin deneysel çalışmanın etkisine ilişkin görüşleri, bazı dönüşümlere işaret etmektedir. Yapılan nitel analiz bu dönüşümlerin dört tema altında toplandığını göstermektedir.

Tema 1: Duygusal Farkındalığın Uyanışı

Bu tema kapsamında çocukların hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını tanıma, anlamlandırma ve uygun yollarla ifade etme becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir. Ali’nin annesi, *“Duygularımı ifade etmeyi öğrendi. Konuşmaları da gelişti; artık kendini tane tane konuşarak anlatmaya çalışıyor”* sözleriyle çocuğunun duygusal ifade becerilerindeki ilerlemeyi vurgulamıştır. Öğretmeni ise, *“İletişim becerisi gelişti. Kendini daha net ifade etmeye çalışıyor, rahatsızlık duyduğu durumları dile getiriyor ve gerektiğinde yetişkin desteği talep ediyor”* ifadesiyle çocuğun hem sözel anlatım hem de yardım isteme davranışlarında gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Derya’nın annesi, *“Gözlerimin içine bakıyor, mutlu olduğunu dile getiriyor. Duygularını artık daha iyi ifade ediyor.”* diyerek çocuğunun duygularını paylaşmaya daha açık hale geldiğine dikkat çekmiştir. Öğretmeni de bu gözlemi destekleyerek, *“Daha önce hayal kırıklığı yaşadığında sadece ağlıyordu. Şimdiyse kızgın, üzgün ya da mutlu olduğunda bu duygularını hem mimikleriyle hem de sözel olarak ifade ediyor”* sözleriyle çocuğun duygularını tanıma ve dışa vurma becerilerindeki olumlu değişimi ifade etmiştir. Benzer şekilde Ceren’in annesi, *“Sinirlendiğimizde ya da mutlu olduğumuzda bunu hemen fark ediyor ve bizim duygularımıza uygun tepkiler veriyor”* diyerek çocuğun başkalarının duygularını fark etme ve empatik tepkiler verme konusunda ilerlediğini aktarmıştır. Öğretmeni ise, *“Duygularını daha iyi anlama ve ifade*

etme becerisi gelişti” ifadesiyle çocuğun duygusal farkındalığının arttığını belirtmiştir. Ümit’in annesi, “*Gün içinde yorgun olduğumu fark edip bana yardımcı olmaya çalışıyor...Mesela ablasını, dedesini ya da başka birini üzgün gördüğünde bu duyguyu anlayıp sakinleştirmeye çalışıyor; örneklerle moral vermeye çalışıyor*” diyerek Ümit’in duyguları tanıma ve başkalarının duygularına karşı hassasiyet geliştirme konusunda önemli bir ilerleme kaydettiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde öğretmeni de “*Öğrencim, psikoeğitim süreciyle birlikte duygularını tanımayı, bu duyguların yarattığı zorlayıcı durumlarla baş etmeyi öğrendi*” diyerek Ümit’in hem kendi duygularını fark etme hem de bu duyguları uygun yollarla ifade edebilme becerilerinde belirgin bir gelişim gözlemlediğini belirtmiştir.

Bu bulgular, psikoeğitim programına katılan çocukların yalnızca kendi duygularını tanımakla kalmadığı, aynı zamanda çevrelerindeki insanların duygularına karşı daha duyarlı ve anlayışlı hale geldiklerini göstermektedir.

Tema 2: Dalgalarda Dingin Kalmak: Duygu Düzenleme

Bu tema, çocukların duygularını tanıma, ifade etme ve zorlayıcı duygularla baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımları içermektedir. Derya’nın annesi, “*Mesela çocuklarla oyun oynarken kaybettiğinde üzülüp ağlıyordu. Ama artık kaybetse bile üzülüyor. ‘Kaybetmek de güzel,’ diyor. Her ikisinin de farkında. Bunu içselleştirdi*” diyerek Derya’nın duygu düzenleme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Öğretmeni ise, “*Grup içinde daha katılımcı şu an. Önceleri çok çekingendi ama şu an eskisine göre çok daha iyi iletişim kurmaya çalışıyor.*” diyerek, Derya’nın duygularını daha rahat ifade etmeye başladığını ve zorlandığı anlarda içe çekilmek yerine aktif olarak süreci yönetmeye çalıştığını göstermektedir. Ceren’in annesi, “*Stresli durumlarda daha sabırlı davranıyor*” ifadesiyle çocuğunun stres anlarında duygu düzenleme becerilerinde ilerleme kaydettiğini vurgulamıştır. Öğretmeni de paralel şekilde “*Çocuğun zorlayıcı duygularla başa çıkma konusunda daha etkili stratejiler kullandığını gözlemledim.*” demiştir. Ümit’in annesi, “*Kendi öfkesini etrafa, eşyalara ve insanlara zarar vermeden kontrol edebiliyor. Mesela öfkelenildiğinde duygularını ifade ettikten sonra içindeki sıkıntılarını söyledikten sonra yavaş yavaş sakinleşmeye başlıyor.*” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmeni ise, “*Öğrencimin zorlayıcı duygularla başa çıkma becerisinde olumlu yönde ve gözlemlenebilir bir değişim gerçekleşti. Program öncesinde öfke anında vurma, üzüntü anında yüksek sesle ağlama gibi davranışlarda bulunurken, program sonrasında duygularını yönetmede daha başarılı davranmaya başladı.*” şeklinde belirtmiştir. Ali’nin annesi, “*Evet, belirgin bir değişim gözlemledim. Önceden bağırarak kendini ifade etmeye çalışan çocuğum, artık daha sakin konuşarak isteklerini dile getiren bir çocuk haline geldi.*” demiştir. Öğretmeni ise, “*Ali,*

duygularını yoğun yaşayan bir çocuk. Psikoeğitim sürecinin ardından sabırlı olma ve duygularını daha uygun yollarla ifade etme konusunda gelişim gösterdiğini gözlemledim.” diyerek sürecin Ali üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır.

Bu bulgular, çocukların yoğun duygular yaşadıkları durumlarda duygularını fark edip daha uygun yollarla ifade edebildiklerini göstermektedir. Yani duyguları düzenleme becerilerinin geliştiği anlaşılmaktadır.

Tema 3: Arkadaşlık Becerilerinin Güçlenmesi

Çocukların başkalarıyla kurdukları ilişkilerdeki gelişim; arkadaşlık kurma, oyunlara katılım, sıra bekleme ve paylaşma gibi sosyal becerilerle kendini göstermektedir. *“İnsanlarla iletişim kurmakta zorlanıyordu. Dışarıda oturduğumuzda sık sık bana, Anne, arkadaşlarına söyle, ben de onlarla oynayabiliyordum?”* derdi. Ama artık yavaş yavaş kendi başına arkadaş grubuna katılabiliyor.” diyen Derya’nın annesi, çocuğundaki girişkenliğin arttığını vurgulamıştır. Öğretmeni ise, *“Grup içinde daha katılımcı. Önceleri çok çekingen biriydi ama şimdi çok daha iyi iletişim kurmaya çalışıyor.”* demiştir. Ceren’in annesi, *“Gerek arkadaşlarıyla gerekse kardeşleriyle çok iyi etkileşime geçiyor”* derken; öğretmeni de, *“Arkadaşlarıyla daha az problem yaşıyor”* ifadesiyle hem arkadaşlık hem de aile içi sosyal ilişkilerdeki olumlu değişimi aktarmıştır.

Ali’nin annesi ise, *“Örneğin, arkadaşları oyun oynarken yere düştüğünde, onları daha iyi anlamaya başladı. Onlara ‘Ben de düştüğümde canım yanmıştı ama sonra geçmişti, senin de geçer’* diyerek duygularını paylaşmaya çalışıyor” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmeni de *“Rahatsız olduğu durumları dile getiriyor ve yetişkinden yardım talep ediyor”* sözleriyle Ali’nin sosyal iletişimdeki farkındalığına dikkat çekmiştir. Ümit’in öğretmeni ise, *“Arkadaş ilişkilerinde gözle görülür iyileşmeler oldu. Program öncesinde oyun ve grup etkinliklerinde yaşanan sorunlarda aşırı tepkiler verirdi, bu da arkadaşları tarafından tercih edilmemesine neden oluyordu. Programdan sonra grup oyunlarında kabul edilen ve tercih edilen bir arkadaş haline geldi”* şeklinde dile getirmiştir. Bu bulgular, deney grubuna katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir.

Tema 4: Sosyal İlişkilerde Çözüm Stratejilerinin Artması

Çocukların sosyal ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme stratejilerinin, alternatif düşünce üretme ve problem çözme becerilerindeki değişimle genişlediği anlaşılmaktadır. Derya’nın annesi, *“Derya sinirlendiğinde artık ‘Derya, bunu nasıl çözebiliriz? Bununla nasıl baş edebiliriz?’ diye konuşuyoruz. Bir bakıyorum ki yumuşuyor. Hatta çözümleri kendisi üretiyor”* demiştir. Öğretmeni ise, *“Daha önce zorlandığı durumlarda ağlayarak tepki verirken, artık benden ya da arkadaşlarından yardım isteyerek destek talep edebiliyor”* diyerek, Derya’nın

yalnızca duygularını yönetmekle kalmayıp, aynı zamanda çözüm odaklı stratejiler geliştirme konusunda da ilerleme kaydettiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ceren'in annesi çocuğunun karşılaştığı problemler karşısında daha pratik çözümler üretebildiğini ifade ederken, öğretmeni de *“Artık arkadaşlarıyla daha az sorun yaşıyor ya da karşılaştığı sorunları kendi başına daha iyi çözebildiği için bunları eskisi kadar dile getirmiyor”* demiştir. Ali'nin annesi, *“Ağlamak yerine başka çözüm bulmaya çalıştı.”* derken; öğretmeni de *“Psikoeğitim programı sonrasında çocuğun rahatsızlık duyduğu durumlarda ağlamak yerine kendini ifade etmeyi tercih ettiğini, yetişkinlerden yardım talep ederek alternatif çözümler üretmeye çalıştığını gözlemledim.”* diyerek, programın çocuğun problem çözme becerilerini desteklediğini ve duygusal tepkilerini daha işlevsel yollarla yönetmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Ümit'in annesi, *“Önceden öfkелendiğinde o anı çok derin yaşıyordu. Çok etkileniyordu. Etrafı zarar veriyordu. Şimdi ise biraz daha sakin kalıp başka alternatifler sunuyor.”* demiştir. Öğretmeni ise, *“Öğrencim psikoeğitim sürecinde duygularını tanımayı, bu duyguların ortaya çıktığı zorlayıcı durumlarla başa çıkmayı öğrenerek zihinsel esneklik kazandı. Bu sayede problem durumlarda alternatif çözümler üretebildi ve saldırgan tepkiler yerine uzlaşmacı bir tutum sergileyerek arkadaşlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmayı başardı”* diyerek, öğrencisinin yalnızca duygularını tanımak ve düzenlemekle kalmadığını, aynı zamanda karşılaştığı sosyal problemleri çözme konusunda daha yapıcı ve etkili stratejiler geliştirdiğini ifade etmiştir.

Bu bulgular, çocukların problem durumlarına yönelik alternatif ve işlevsel çözüm stratejileri geliştirme kapasitesinde belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. Dahası psikoeğitim süreci yalnızca çocuklara değil ebeveynleri de etkilemiş görünmektedir. Psikoeğitim sürecine eşlik eden annelerle yapılan görüşmelerin, ebeveynlerin dönüşümüne katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Tüm anneler, kendi tutumlarını sorgulamaya ve çocuklarına daha yapıcı yaklaşmaya başladıklarını belirtmiştir. Ümit'in annesi, *“Kırılan saatin yeri dolar ama çocuğumu anlamak daha önemliymiş, bunu öğrendim”* derken; Ali'nin annesi ise *“Eskiden hemen kızardım. Şimdi daha sakin konuşmaya başladım”* diyerek kendi iletişim becerilerindeki gelişmeyi ifade etmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmada, BDOT temelli duyguları düzenleme psikoeğitim programının, çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğini test etmek ve ebeveyn katılımının bu programın etkililiği üzerindeki rolünü incelemek amaçlanmıştır. Nicel bulgular, söz konusu programın çocukların sosyal becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığını ortaya

koymaktadır. Nitel bulgular ise, bu nicel sonuçları desteklemekle birlikte; programın çocukların duygusal farkındalık kazanımı, kendini ifade etme, duygu düzenleme, zorlayıcı duygularla baş etme, arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi ve problem çözme becerilerinde gelişim sağladığını göstermiştir. Bu bağlamda, BDOT temelli psikoeğitim programının çocukların sosyal-duygusal gelişimine çok yönlü katkı sunduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmanın nicel bulguları, literatürle benzerlik göstermektedir (Ashori ve Bidgoli, 2018; Fazio-Griffith ve Ballard, 2014; Jahangiri v, 2024). BDOT'nin sosyal becerileri geliştirmede etkili bulunması, oyunun bilişsel-davranışçı ilkelerle yapılandırılarak çocuğun sosyal etkileşim sırasında yaşadığı düşünce-duygu-davranış döngüsünü doğrudan hedeflemesi ile açıklanabilir. Knell'in (2011) vurguladığı üzere, bilişsel davranışçı oyun terapisi; model olma, rol oynama, problem çözme, pekiştirme ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi teknikleri oyun ortamına entegre ederek çocukların gerçek yaşamda zorlandıkları sosyal durumları terapötik bir çerçevede güvenle denemelerine olanak tanır. Bu süreçte çocuk, sosyal ipuçlarını fark etmeyi, uygun tepkiler üretmeyi, duygusal tepkilerini düzenlemeyi ve kişilerarası ilişkilerini sürdürmeyi oyun içinde tekrar tekrar deneyimleyebilir. Oyun, çocuğun gelişim düzeyine uygun bir öğrenme alanı sunduğu için, öğrenilen sosyal becerilerin genellenmesi ve kalıcılığı güçlenir. Bu nedenle BDOT, sosyal becerilerin öğretimi ve pekiştirilmesinde doğal, yapılandırılmış ve etkili bir araç olarak işlev görür (Knell, 2011).

Mevcut çalışmanın nitel bulguları, çocukların duygularını fark etme, duygu düzenleme becerilerinde artış olduğunu; arkadaşlık becerilerinin güçlendiği ve problem çözme becerilerinin genişlediğini ortaya koymaktadır. BDOT'nin duyguları düzenleme, daha uyumlu baş etme stratejiler geliştirme, problem çözme ve sosyal becerileri artırmada etkili olduğuna ilişkin kanıtlar (Ezadpanahi vd., 2022; Ghasemian Siahkalroudi ve Zarbakhsh Bahri, 2015; Hasan Monfared v, 2024; Kalantari v, 2025; Nabil, 2024; Rezaee Rezvan vd., 2022; Sadeghi v, 2022; Zolrahim ve Azmoudeh, 2020) mevcut bulguları destekler niteliktedir. BDOT'nin çocuklarda duygusal farkındalık kazandırması, sahip olduğu tekniklerle açıklanabilir (Knell, 2011). BDOT'de bilişsel ve davranışsal müdahalelerin entegrasyonu, çocuğun kendi düşünce ve inanç kalıplarını fark etmesini sağlar. Dolayısıyla, bu aktif katılım ve bilişsel yeniden yapılandırma süreci, çocuğa temel bir duygusal farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. Bilişsel bileşenlerin müdahale sürecine dahil edilmesiyle, çocuk değişimde aktif bir katılımcı haline gelir. Örneğin, terapist, çocukların potansiyel olarak uyumsuz inançlarını belirlemelerine ve değiştirmelerine yardımcı olarak, onlarda kişisel bir anlayış ve güçlenme hissi deneyimlenmesini sağlayabilir (Knell, 1994). Bu yaklaşımın bir uygulaması

olarak, kendini gözlemlene tekniği kullanılır. Bu teknik, çocukların çeşitli yüz ifadeleriyle duygularını işaretlemesini sağlayarak hangi durumlarda hangi duyguyu yaşadığını fark etmesine yardımcı olur ve bu farkındalık, duygularını adlandırma ve tanıma becerisine dönüşür. Modelleme ve rol oynama gibi tekniklerde ise kuklalar ya da oyuncaklar aracılığıyla duygusal durumlar sahnelenir; çocuklar bu temsilleri izleyerek ya da katılarak duyguların ifadesini gözlemler ve öğrenirler. Ayrıca, duygu-davranış bağlantısı kurma yoluyla çocuklar yalnızca davranışlarının değil, bu davranışların arkasındaki duyguların da farkına varmayı öğrenir (Kendall, 2012, s.46). Çocukların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını birbirine bağlayabilmeleri, bu üç alanın birbiriyle ilişkili olduğunu anlamalarıyla mümkündür. Birinde meydana gelen değişimin diğerlerini de etkileyebileceğini fark eden çocuk, içsel deneyimlerini daha iyi tanımlamayı ve düzenlemeyi öğrenir. Özellikle küçük yaş gruplarında bu ilişki, çizim ya da oyun etkinlikleriyle somutlaştırılarak çocuklara gösterilebilir (Çelik, 2017). Terapi sürecinde kullanılan oyuncak ve kuklalar aracılığıyla yapılan modelleme çalışmaları sayesinde çocuklar, hem uygun başa çıkma yöntemlerini öğrenmekte hem de duygularını sözel olarak ifade etme becerilerini geliştirmektedir. Bu yaklaşım, çocukların olumlu iç konuşmalar oluşturmalarını desteklemekte ve benzer zorluklarla karşılaştıklarında problem çözme becerilerini daha etkin biçimde kullanmalarını teşvik etmektedir (Knell, 2021). Özetle BDOT çocuklara sosyal bağlamda uygunsuz davranışların sonuçlarını fark ettirerek bunları kabul edilebilir davranışlarla değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Jahangiri vd., 2024).

Sosyal-duygusal yeterlilik ile sosyal uyum arasında güçlü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (Denham, 2007). Dolayısıyla sosyal olarak uyumlu olan bir çocuk, arkadaşlarıyla ilişki kurma ve sürdürme konusunda daha başarılı olmaktadır (Rubin vd., 2008, s. 29). Bu başarı, sosyal yeterlilik kavramının akademik tanımıyla da doğrudan desteklenmektedir. Rubin ve diğerleri (2006), sosyal yeterliliği, bir çocuğun akran sistemi içinde etkili ve başarılı bir şekilde yer alma kapasitesi olarak tanımlar. Bu kapasitenin temel bileşenleri arasında, çocuğun dengeli ve karşılıklı etkileşimler üzerine kurulu tatmin edici ilişkiler kurabilmesi ve bireysel hedefleri ve ihtiyaçları karşılayabilmesi yer almaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışmanın nitel bulgularından yola çıkarak, BDOT temelli psikoeğitimi programının çocuklardaki sosyal uyumu destekleyecek yönde çıktılara yön verdiği söylenebilir.

Mevcut çalışmada elde edilen diğer nitel bulgular, ebeveynlerin ve çocukların müdahaleden olumlu etkilendiğini göstermiştir; bu durum, literatürde ebeveyn katılımının müdahale etkinliğini artırdığına dair bulgularla örtüşmektedir. Ebeveynlerin sürece dahil edilmesinin çocuklarla

yürütülen müdahalenin etki büyüklüğünü anlamlı biçimde artırdığı bilinmektedir (LeBlanc ve Ritchie, 2001). Çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde ebeveynler önemli bir destek kaynağıdır. Ebeveynler, çocukların duygularını tanıma ve düzenleme, hedef belirleme, empati kurma ve sağlıklı kararlar alma gibi bilgi, tutum ve becerileri kazanmalarına ve bu becerileri hayata geçirmelerine yardımcı olurlar (Taylor vd., 2017). Bu çalışmada da ebeveynlerle yapılan görüşmeler ve verilen geri bildirimler, çocukların edindiği becerilerin aile ortamında da pekişmesine katkı sağlamış olabilir. Sonuç olarak mevcut araştırmanın nicel ve nitel bulguları, BDOT temelli duygu düzenleme psikoeğitim programının çocukların sosyal becerilerini artırmada etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynleri sürece dahil etmenin bu etkide payı olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırmadaki olumlu dönüşüm yalnızca çocuklarla sınırlı kalmamış, sürece tanıklık eden ebeveynlerde de duygusal farkındalık ve sosyal anlayış düzeylerinde belirgin bir değişim yaratmıştır.

Mevcut bulgular, BDOT temelli müdahalelerin çocuklarda hem bilişsel hem de duygusal faydalar sağladığı; okul ortamlarında uygulamak için işlevsel olduğunu (Razak vd., 2018) doğrulamaktadır. Literatürde BDOT temelli duygu düzenleme psikoeğitim programının erken çocukluk döneminde çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğine dair ebeveynlerin dahil edildiği herhangi bir çalışmaya ulaşamadığı için mevcut çalışma, hem uygulayıcılar hem de araştırmacılara yol gösterici bilgiler sunmaktadır. Sosyal becerilerin kazandırılması için BDOT temelli duygu düzenleme programının işlevsel olması, okullarda sıklıkla zamanı sınırlı müdahalelerin tercih edilmesi nedeniyle okul psikolojik danışmanlarının uygulamalarında yer bulabilir. Dahası küçük çocuklarla çalışan ruh sağlığı profesyonellerinin çocuklara yönelik müdahalelerinde ebeveynleri dahil etmelerini teşvik edebilir. Araştırmacıların ise BDOT temelli psikoeğitim programların çok yönlü çıktılarını ulaştırmayı sağlayan çalışmalara yönelmelerini kolaylaştırabilir.

4.Sınırlılıklar

Mevcut araştırmanın ilk sınırlılığı, psikoeğitim programının BDOT'ye dayanmasıdır. BDOT'den farklı bir oyun terapisi temel alınarak hazırlanacak psikoeğitim programının sonuçları farklılaşacaktır. İkinci sınırlılık, mevcut araştırmanın 5-6 yaş aralığında olan çocukları kapsamasıdır. Aynı araştırma, daha büyük yaş grubuyla yürütüldüğünde psikoeğitim programının etkililiğine ilişkin sonuçlar farklılaşacaktır. Üçüncü sınırlılık, mevcut araştırmanın altı oturumdan oluşmasıdır. Oturum sayısının artması ve psikoeğitimin içeriğinin zenginleşmesi, çocukların sosyal becerileri üzerinde farklı etkilere neden olabilir. Dördüncü sınırlılık, mevcut araştırmanın

kesitsel bir çalışmaya dayanmasıdır. Bu nedenle elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Beşinci sınırlılık ise mevcut araştırmada ön test-son test ölçümlerine dayanan verilere ulaşıldığı için müdahalenin uzun vadeli etkileri bilinmemektedir.

Bu çalışmanın altıncı sınırlılığı, erken çocukluk döneminde yürütülen deneysel çalışmalarda karşılaşılabilecek bir zorluk olan, çalışma grubunun son derece küçük bir örneklemden oluşmasıdır ($N=8$). Bu durum, nicel bulguların genel popülasyona genellenebilirliğini ciddi ölçüde kısıtlamaktadır ve sonuçların büyük bir dikkatle yorumlanmasını gerektirmektedir. Ancak, örneklemin küçük olmasına rağmen, elde edilen istatistiksel olarak anlamlı fark ($p < .05$) ve yüksek etki büyüklüğü ($r = .86$), uygulanan müdahalenin deney grubu üzerindeki etkisinin tesadüfi olmaktan öte, güçlü ve belirgin olduğunu göstermektedir. Dahası, Mann–Whitney U Testi gibi parametrik olmayan testlerin kullanılması, küçük ve normal dağılım varsayımını ihlal eden örneklerde bile bulguların güvenilirliğini artırmaktadır. Bu nicel bulgulara ek olarak, annelerden ve öğretmenlerden toplanan zengin nitel veriler (4 tema altında toplanan kapsamlı gözlemler), programın çocukların duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve problem çözme süreçlerinde yarattığı değişimi derinlemesine ve bağlamsal olarak desteklemektedir. Bu karma yöntem entegrasyonu, programın etkililiğine dair hem istatistiksel destek hem de sürecin işleyişine dair derinlemesine kanıt sunarak, sınırlı örneklem büyüklüğünün yarattığı genellenebilirlik açığını bir ölçüde dengelemektedir.

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, benzer araştırmaları yürütecek araştırmacılara bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Mevcut araştırmada, öz bildirime dayalı ölçümler yapıldığı için gelecekte hikâye tamamlama gibi yaratıcı, oyun temelli ve çocukların hayal gücünü harekete geçiren tekniklerle verilerin toplanabileceği araştırmaların planlanması, BDOT temelli müdahalelerin etkileri hakkında daha güçlü kanıtlar sunabilir. Gelecekte ön test-son test ölçümlerine ek olarak izleme ölçümlerinin alındığı deneysel çalışmaların yürütülmesi, BDOT temelli duygu düzenleme psikoeğitim programının çocukların davranış değişikliklerinin kalıcılığı ve zaman içerisinde nasıl şekillendiği hakkında detaylı bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Andrews, C. (2010). Who directs the play and why? An exploratory study of directive versus nondirective play therapy [Yüksek lisans tezi, Smith College]. Smith ScholarWorks. <https://scholarworks.smith.edu/theses/1169>
- Arthur, A., McDevitt, M., Rooney, R. M., MacLeod, A., Kane, R. T., Tonta, K., McMillan, K., Peckover, J., ve Baughman, N. (2023). Short-term effects of the “I Spy Feelings” program on emotion regulation in 5- to 6-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 14, 1016521. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1016521>
- Ashori, M., ve Dallalzadeh Bidgoli, F. (2018). The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy: Behavioral problems and social skills in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Rehabilitation*, 19(2), 102–115. <https://doi.org/10.32598/rj.19.2.102>
- Axline, V. M. (1969). *Oyun terapisi* (M. Baydoğan, Çev.). Panama Yayıncılık. (Orijinal çalışma 1947’de yayımlandı).
- Ay Taş, A. D. (2022). Suç geçmişli olan ve olmayan çocuklarda duygu düzenleme, duygusal tepkisellik ve duygusal-psikolojik iyi oluş düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bilkay, H. İ., Sarı, T., ve Gürhan, N. (2023). Türkiye’de çocuk-ergen ruh sağlığına yönelik kısa bir inceleme. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(12), 78-92. <https://doi.org/10.36731/cg.1315445>
- Boelens, E., Braet, C., Debeuf, T., Wante, L., Volkaert, B., ve Verbeken, S. (2022). A brief emotion regulation training in children and adolescents with obesity: A feasibility study. *Obesity Research ve Clinical Practice*, 16(4), 330-336. <https://doi.org/10.1016/j.orcp.2022.07.006>
- Bowie, B. H. (2010). Emotion regulation related to children’s future externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2), 74-83. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00225.x>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Çelik, G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi [Cognitive behavior therapy]. *Türkiye Klinikleri Journal of Child Psychiatry–Special Topics*, 3(2), 115–120.
- Çevik, E. E. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarda duygu düzenleme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Çingın, U. (2024). Koruyucu nitelikteki ulusal psikolojik müdahale programı çalışmaları: Kapsam belirleme derlemesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(76), 1–18. <https://doi.org/10.18069/firatsbd.1316736>
- Demirci, İ. (2023). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenleme güçlüğü'nün yeme tutumları ile ilişkisi [Tıpta uzmanlık tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.
- Domitrovich, C. E., ve Greenberg, M. T. (2004). Introduction to the special issue: Preventive interventions with young children: Building on the foundation of early intervention programs. *Early Education and Development*, 15(4), 365–370. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1504_1
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., ve Guthrie, I. K. (2010). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 81(6), 1895–1909. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x>
- Ercan, E. S., Polanczyk, G. V., Ardıç, Ü. A., Yüce, D., Karacetin, G., Tufan, A. E., ve Fiş, N. P. (2019). The prevalence of childhood psychopathology in Turkey: A cross-sectional multicenter nationwide study (EPICPAT). *Nordic Journal of Psychiatry*, 73(4), 221–230. <https://doi.org/10.1080/08039488.2019.1599728>
- Ezadpanahi, M., Baharvand, V., ve Yousefipour, L. (2022). The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on reducing aggression in children 9 to 13 years old in Shiraz. *Indian Journal of Positive Psychology*, 13(2), 98–101.
- Fazio-Griffith, L. J., ve Ballard, M. B. (2014). Cognitive behavioral play therapy techniques in school-based group counseling: Assisting students in the development of social skills. *Vistas Online*, 18, 1–14.
- Ferrín, M., Moreno-Granados, J., Salcedo-Marín, M. D., Taylor, E., ve Ruiz-Veguilla, M. (2014). Evaluation of a psychoeducation programme for parents of children and adolescents with ADHD: Immediate and long-term effects using a blind randomized controlled trial. *European Child ve Adolescent Psychiatry*, 23(8), 637–647. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0491-3>
- Genç, M., ve Çakmak Tolan, Ö. (2021). Okul öncesi dönemde sık görülen psikolojik ve gelişimsel bozukluklarda oyun terapisi uygulamaları. *Psiki-*

- yatrıde Güncel Yaklaşımlar, 13(2), 207–231. <https://doi.org/10.18863/pgy.757366>
- Ghasemian Siahkalroudi, S., ve Zarbakhsh Bahri, M. (2015). Effectiveness of cognitive behavioral play therapy group on self-esteem and social skills in girls' elementary school. *Journal of Scientific Research and Development*, 2(4), 114-120.
- Gibbons, J. D., ve Chakraborti, S. (2011). *Nonparametric statistical inference* (5th ed.). Chapman and Hall/CRC.
- Grabell, A. S., Huppert, T. J., Fishburn, F. A., Li, Y., Hlutekowsky, C. O., Jones, H. M., Wakschlag, L. S., ve Perlman, S. B. (2019). Neural correlates of early deliberate emotion regulation: Young children's responses to interpersonal scaffolding. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 40, 100708. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100708>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Güçray, S. S., Çekici, F., ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psikoeğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Güven, E. (2018). Çocuklarda duygu düzenleme güçlüğü bağlamında sistemik bir model önerisi [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hafız, T. A., ve Aljadani, A. H. (2022). The impact of COVID-19 on the mental health of children and adolescents. *Saudi Medical Journal*, 43(11), 1183–1191. <https://doi.org/10.15537/smj.2022.43.11.20220481>
- Hamaidi, D. A., Mattar, J. W., ve Arouri, Y. M. (2021). Emotion regulation and its relationship to social competence among kindergarten children in Jordan. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 66-76. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.66>
- Hasan Monfared, M., Kohansal, L., Kalantarian, H., Lotfi, R., ve Armoon, A. (2024). The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on sensory processing and social interactions of children with autism. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 11(6), 227-235. <https://doi.org/10.61838/ijbmc.v11i6.916>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., ve Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: Intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology*, 12(1), 761. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01650-3>
- Hosseini Dastjerdi, S. H., Panah Ali, A., Azmoudeh, M., ve Molavi, E. (2023). Comparison of the effectiveness of cognitive-behavioral play therapy and resilience-based play therapy on anxiety in children aged 6 to 8 undergo-

- ing dental treatment. *Journal of Applied Research in Child Psychology*, 5(5), 9. <https://doi.org/10.61838/kman.jarac.5.5.9>
- Işık, Z. (2024). Cinsel istismar mağduru çocuklarda duygu düzenleme becerileri ile olayın etki düzeyi arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Iuso, S., Petito, A., Ventriglio, A., Severo, M., Bellomo, A., ve Limone, P. (2022). The impact of psycho-education on school-children's homophobic attitudes. *International Review of Psychiatry*, 34(3-4), 266-273. <https://doi.org/10.1080/09540261.2022.2034603>
- Jahangiri, M., Jalilvand, S. B., Ahmadi, S., Zahrahar, K., ve Toulabi, S. (2024). The effect of cognitive-behavioral play therapy on social skills and aggression in pre-school children. *Journal of Clinical Psychology and Mental Health*, 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.59657/2993-0227.brs.24.013>
- Johnson, B., ve Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Kahveci, D. (2024). Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Sinop Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kalantari, A. V., Marashian, F. S., Dasht Bozorgi, Z., ve Hafezi, F. (2025). Effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on behavioral adjustment and problem-solving skills in students with dyslexia. *International Journal of School Health*, 12(1).
- Karaşahin, H., Totan, T., ve Aksu, G. (2021). Erken çocukluk döneminde sosyal beceri ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 469-493. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152276>
- Kendall, P. C. (2012). *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4th ed.). Guilford Press.
- Kılıç, S. (2021). Öykülerle terapi programının dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların duygu yönetimi becerilerine etkisi [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Knell, S. M. (1994). Cognitive-behavioral play therapy. In K. J. O'Connor ve C. E. Schaefer (Eds.), *Handbook of play therapy: Volume 2. Advances and innovations* (ss. 111-142). Wiley.
- Knell, S. M. (1998). Cognitive-behavioral play therapy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(1), 28-33. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2701_3
- Knell, S. M. (2011). Cognitive-behavioral play therapy. In C. E. Schaefer (Ed.), *Foundations of play therapy* (2nd ed., ss. 313-325). John Wiley ve Sons.
- Knell, S. M. (2021). *Bilişsel davranışçı oyun terapisi* (M. Baloglu ve Ş. Kesici, Ed.). Yenikapı Yayınları.

- Küçükdağ, M. (2020). Tip 1 diabetes mellitus tanılı çocuklarda duygu düzenleme becerileri, yaşam kalitesi ve stresle başa çıkma tarzlarının değerlendirilmesi [Tıpta uzmanlık tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- LeBlanc, M., ve Ritchie, M. (2001). A meta-analysis of play therapy outcomes. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/09515070110059142>
- Lin, M.-L., ve Faldowski, R. A. (2023). The relationship of parent support and child emotional regulation to school readiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4867. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064867>
- Masten, A. S., ve Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Meriçli, M. (2021). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna eşlik eden yavaş bilişsel tempo kliniği olan çocuklarda duygu düzenleme güçlüklerinin araştırılması [Tıpta uzmanlık tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Momeni, K., ve Lorestani, S. (2021). The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on alexithymia and reduction of aggression in students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Contemporary Psychology*, 16(2), 1-12.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., ve Téllez de Meneses, M. (2010). Models of intervention in children with autism. *Revista de Neurología*, 50(Suppl 3), S77-S84.
- Nabil, G. (2024). The effectiveness of cognitive behavioral play therapy (CBPT) on the development of social skills and problem-solving in children with math disorder. *New Research in Human Sciences*, 15(45), 1-16. <http://jnrihs.ir/article-1-655-en.html>
- NHS Digital. (2022). *Mental health of children and young people in England 2022 – wave 3 follow up to the 2017 survey*. NHS England. <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-england/2022---wave-3-follow-up>
- Obiweluozo, P. E., Ede, M. O., Onwurah, C. N., Uzodinma, U. E., Dike, I. C., ve Ejiofor, J. N. (2021). Impact of cognitive behavioural play therapy on social anxiety among school children with stuttering deficit: A cluster randomised trial with three months follow-up. *Medicine*, 100(19), e24350. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024350>
- Oorloff, S., Rooney, R., Baughman, N., Kane, R., McDevitt, M., ve Bryant, A. (2021). The impact of the Aussie Optimism Program on the emotional

- coping of 5- to 6-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 12, 570518. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.570518>
- Oshri, A., Topple, T. A., ve Carlson, M. W. (2017). Positive youth development and resilience: Growth patterns of social skills among youth investigated for maltreatment. *Child Development*, 88(4), 1087-1099. <https://doi.org/10.1111/cdev.12662>
- Qashmer, A. F. (2023). Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology*, 14, 1180223. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223>
- Rasmussen, L. A., ve Cunningham, C. (1995). Focused play therapy and non-directive play therapy. *Journal of Child Sexual Abuse*, 4(1), 1-20. https://doi.org/10.1300/J070v04n01_01
- Raudenska, J., Gumančík, J., Raudenský, M., Pasqualucci, A., Moka, E., Varras-si, G., Paladini, A., ve Javurkova, A. (2023). Cognitive-behavioral play therapy and COVID-19 pandemic trauma in preschool children. *Cureus*, 15(8), e44249. <https://doi.org/10.7759/cureus.44249>
- Razak, N. H., Johari, K. S. K., Mahmud, I., ve Md Zubir, N. (2018). General review on cognitive behavior play therapy on childrens' psychology development. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(4), 256-266. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v7-i4/4842>
- Rezaee Rezvan, S., Kareshki, H., ve Pakdaman, M. (2022). The effectiveness of play therapy based on cognitive-behavioral therapy on social adjustment of preschool children. *Pajouhan Scientific Journal*, 20(1), 33–40. <https://doi.org/10.61186/psj.20.1.33>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., ve Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, ss. 571–645). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., ve Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon ve R. Lerner (Eds.), *Developmental psychology: An advanced course*. Wiley.
- Sadeghi, E., Mousavi, S., Goudarzi, A., ve Shahsavari, M. R. (2022). The effect of cognitive-behavioral play therapy on emotion regulation and separation anxiety: A quasi-experimental study in elementary-school children in Isfahan. *Caspian Journal of Pediatrics*, 8(1), 633-641.
- Sappenfield, O., Alberto, C., Minnaert, J., Donney, J., Lebrun-Harris, L., ve Ghandour, R. (2024). *National Survey of Children's Health: Adolescent mental and behavioral health, 2023*. Health Resources and Services Administration (HRSA). <https://mchb.hrsa.gov/sites/default/files/mchb/>

data-research/nsch-data-brief-adolescent-mental-behavioral-health-2023.pdf

Schaefer, C. E. (2017). *Oyun terapisinin temelleri* (B. K. Özçetin, Çev.). Nobel Yayın.

Shi, J., Cheung, A. C. K., ve Ni, A. (2022). The effectiveness of Promoting Alternative Thinking Strategies program: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030572>

Sökmen, Z., ve Karaca, S. (2023). The effect of self-regulation based cognitive psychoeducation program on emotion regulation and self-efficacy in children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Psychiatric Nursing*, 44, 122-128. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2023.04.005>

Söylemez, A. (2021). Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi temelli psikoeğitim programının çocuklarda şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerine etkisi [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Swan, K. L., Kaff, M., ve Haas, S. (2019). Effectiveness of group play therapy on problematic behaviors and symptoms of anxiety of preschool children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 44(2), 82-98. <https://doi.org/10.1080/01933922.2019.1599478>

Tavakoli, S., Abbasi, F., Heydari, B., ve Akhondzadeh, M. M. (2024). Comparing the effectiveness of cognitive behavioral play therapy and Gestalt play therapy on vandalistic behaviors, impulsivity, and cognitive flexibility in aggressive male elementary students. *Journal of Applied Research in Child Psychology*, 6(3), 4. <https://doi.org/10.61838/kman.jarac.6.3.4>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., ve Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Teke, E., ve Sürücü, A. (2020). Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilkokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 695-708. <https://doi.org/10.33206/mjss.544686>

Thomas, R., ve Zimmer-Gembeck, M. J. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on parenting: A meta-analysis. *Family Relations*, 57(5), 593-612. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00522.x>

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023). *The state of the world's children 2023: For every child, vaccination*. UNICEF.

- Wakschlag, L. S., Roberts, M. Y., Flynn, R. M., Smyser, C. D., ve Perlman, S. B. (2019). Future directions for early childhood prevention of mental disorders: A road map to mental health, earlier. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, 48(3), 539-554. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1561296>
- World Health Organization (WHO). (2023). *Addressing child and adolescent mental health*. World Health Organization. <https://www.who.int/europe/activities/addressing-child-and-adolescent-mental-health>
- Yıldırım, Ş. B. (2022). Çocuklarda duygu düzenlemesinin, annenin duygu düzenleme becerileri ile çocuğun davranış problemleri arasındaki aracı etkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, H., ve Arslan, E. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 53-69. <https://doi.org/10.21666/muefd.1372901>
- Yiğit, T. (2018). Çocuk ve gençlerin (ergenler) karşılaştıkları ruhsal sorunlar ve psikiyatrik sosyal hizmet uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(66), 70-83. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13421>
- Zahrah, N. A. N., ve Anwar, Z. (2024). Cognitive behavioral play therapy untuk mengatasi perilaku school refusal pada anak. *Procedia Studi Kasus dan Intervensi*, 12(4), 182-188. <https://doi.org/10.22219/procedia.v12i4.36595>
- Zolrahim, R., ve Azmoudeh, M. (2020). The effect of cognitive-behavioral play therapy on social anxiety and aggressive behaviors in primary school children. *Journal of Child Mental Health*, 6(4), 231-240.

Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırmalar

Editör:
şenol Saygıner