

EĞİTİM BİLİMLERİNDE MODERN ARAŞTIRMA ve İNCELEMELER IV



Editörler
İskender DAŞDEMİR
Meriç ERASLAN



LIVRE DE LYON

2025

EĞİTİM BİLİMLERİNDE MODERN ARAŞTIRMA VE İNCELEMELER IV

Editörler

İskender DAŞDEMİR & Meriç ERASLAN



LIVRE DE LYON

Lyon 2025

EĞİTİM BİLİMLERİNDE MODERN ARAŞTIRMA VE İNCELEMELER IV

Editörler

İskender DAŞDEMİR & Meriç ERASLAN



LIVRE DE LYON

Lyon 2025

Eğitim Bilimlerinde Modern Araştırma ve İncelemeler IV

Editors • Assoc. Prof. Dr. İskender DAŞDEMİR • Orcid: 0000-0003-4158-2388

Assoc. Prof. Dr. Meriç ERASLAN • Orcid: 0000-0001-7541-7554

Cover Design • Motion Graphics

Book Layout • Motion Graphics

First Published • July 2025, Lyon

e-ISBN: 978-2-38236-867-1

DOI: 10.5281/zenodo.15857095

copyright © 2025 by Livre de Lyon

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission from the Publisher. The author or authors of the relevant section are responsible for any copyright infringement that may occur due to the images and graphics used in the book. The editor or publisher does not assume responsibility in this regard.



Publisher • Livre de Lyon

Address • 37 rue marietton, 69009, Lyon France

website • <http://www.livredelyon.com>

e-mail • livredelyon@gmail.com



LIVRE DE LYON

ÖNSÖZ

Günümüz dünyası, disiplinler arası düşünmeyi ve iş birliğini her zamankinden daha fazla gerektirmektedir. Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı ancak bilgi okuryazarlığının daha karmaşık bir hâl aldığı bu çağda, bireylerin yalnızca kendi alanlarında uzmanlaşmaları yeterli olmamakta; farklı disiplinlerin bakış açılarını anlayabilmeleri, sentezleyebilmeleri ve birlikte çözüm üretebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitimde multidisipliner yaklaşımlar, yalnızca bir tercih değil, aynı zamanda bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Elinizdeki bu kitap, güncel araştırmalar bağlamında eğitimde disiplinler arası yaklaşımların kuramsal temellerini, uygulama örneklerini ve farklı alanlardaki yansımalarını bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal bilimlerden fen bilimlerine ve teknolojik yeniliklere kadar geniş bir yelpazede hazırlanan bölümler, hem öğretmen adaylarına hem de eğitim alanında çalışan araştırmacılara yol gösterici niteliktedir. Kitabın amacı, yalnızca bilgi sunmak değil; aynı zamanda farklı disiplinlerin birbirleriyle nasıl etkileşim kurabileceğini ortaya koymak ve bu etkileşimin eğitim süreçlerine nasıl değer katabileceğini tartışmaya açmaktır.

Bu çalışmada emeği geçen tüm yazarlar, kendi uzmanlık alanlarının ötesine geçerek ortak bir düşünce zemininde buluşmuş, farklılıkları bir zenginlik olarak görerek katkı sunmuşlardır. Onların bu özverili çalışmaları sayesinde, eğitimde bütüncül bir anlayışın mümkün olabileceğine olan inancımız daha da pekişmiştir.

Bu kitabın, disiplinler arası düşünmenin önemine dikkat çeken, farklı alanları bir araya getiren, yenilikçi ve sorgulayıcı bir eğitim anlayışına katkı sunması dileğiyle...

Doç. Dr. İskender DAŞDEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
BÖLÜM I. YAPAY ZEKÂNIN TARİHSEL GELİŞİMİ VE GELECEKTEKİ ALGORİTMALAR	1
<i>Buse DOĞAN & Nihat ÇALIŞKAN</i>	
BÖLÜM II. SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞİM KÜLTÜRÜ: YAPAY ZEKÂ İLE HAYAT BOYU ÖĞRENMEYİ YENİDEN DÜŞÜNMEK	15
<i>Özden ÖLMEZ CEYLAN & Aşlı AĞIROĞLU BAKIR</i>	
BÖLÜM III. HİBRİT ÖĞRETİM-ÖĞRENME ORTAMLARI TASARIMI MODELİ (HTM)	29
<i>Hülya GÜR</i>	
BÖLÜM V. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE NÖROBİLİŞ FARKINDALIĞI	47
<i>Fatma ŞAHİN</i>	
BÖLÜM V. DOPİNG HAFIZA VE EĞİTİME YANSIMALARI	77
<i>Kevser DEDELİN & Nihat ÇALIŞKAN</i>	
BÖLÜM VI. MOBİL SORGULAMA TOPLULUĞUNA KATILIMIN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÜSTÜNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ	89
<i>Murat EKİCİ</i>	
BÖLÜM VII. TÜRKİYE VE IRAK'TA OKUTULAN TARİH DERS KİTAPLARINDA I. DÜNYA SAVAŞI KONUSUNDA KULLANILAN GÖRSELLERİN KARŞILAŞTIRILMASI	113
<i>Aysha Sinan ADNAN & Meliha KÖSE</i>	
BÖLÜM VIII. TÜRKİYE'DE VE DÜNYADA ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARA GİRİŞ KOŞULLARI	149
<i>Aysel ARSLAN</i>	
BÖLÜM IX. İSTEK KİPİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ BUGÜNKÜ TÜRKİYE TÜRKÇESİ, KAZAK TÜRKÇESİ VE ÖZBEK TÜRKÇESİNDEKİ DURUMU	167
<i>Kamil ÖNAL</i>	
BÖLÜM X. TÜRKİYE'DEKİ YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKOLOJİ ALANINDA YAPTIKLARI LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ	177
<i>Şuheda DUMAN & Sıddık BAKIR</i>	

BÖLÜM XI.	ÇİZGİ FİLMLERİN TÜRKÇE EĞİTİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI	231
	<i>Vafa SAVAŞKAN & Meryem ÇELİK</i>	
BÖLÜM XII.	TÜRKİYE'DEKİ YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YAPTIKLARI LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ	259
	<i>Şuheda DUMAN & Siddık BAKIR</i>	
BÖLÜM XIII.	GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE PIRLS SINAVLARINDA EN BAŞARILI ÜÇ ÜLKENİN VE ÜLKEMİZİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	295
	<i>Senem Seda ŞAHENK</i>	
BÖLÜM XIV.	BİR ÜSTÜN YETENEK KURAMSAL MODELİ ÖNERİSİ: DEVRE MODELİ	305
	<i>Şule DEMİREL DİNGEÇ</i>	
BÖLÜM XV.	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ANKSİYETE DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARIYLA İLİŞKİSİ	319
	<i>Murat GÖKALP</i>	
BÖLÜM XVI.	YABANCI DİL DERSLERİNDE DİLBİLGİSİ VE KELİME BİLGİSİ ALIŞTIRMALARINDA KAHOT UYGULAMASININ KULLANIMI	333
	<i>Senem Seda ŞAHENK</i>	
BÖLÜM XVII.	ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE CİNSEL İSTİSMAR	347
	<i>Vural TAŞKAYA & Necla TUZCUOĞLU & Muhammet KARADUMAN</i>	
BÖLÜM XVIII.	SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK TEMELLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ LİTERATÜRÜNÜN BİBLİYOMETRİK İNCELEMESİ	369
	<i>Feriha Hande İDİL</i>	

BÖLÜM I

YAPAY ZEKÂNIN TARİHSEL GELİŞİMİ VE GELECEKTEKİ ALGORİTMALAR

Historical Development of Artificial Intelligence and Future Algorithms

Buse DOĞAN¹ & Nihat ÇALIŞKAN²

¹ (Yüksek Lisans Öğrencisi) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
E-mail: doganbuse.bdd@gmail.com
ORCID: 0009-0004-4985-5058

² (Prof. Dr.) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
E-mail: ncaliskan@ahievran.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2327-2546

1. Giriş

Yapay zekâ (YZ), yalnızca bir teknolojik gelişim değil, insanlığın bilgiyle olan ilişkisini, öğrenme biçimlerini ve eğitim sistemlerini kökten etkileyen bir paradigma değişimidir. Geçmişi, yalnızca birkaç on yıl öncesine dayanan modern yapay zekâ, aslında felsefi açıdan çok daha köklü bir zemine oturmaktadır. Antik dönemlerde makinelerin düşünmesi mümkün müydü sorusu, 17. yüzyıldan itibaren bilimsel bir merak haline gelmiş; Descartes’in insanı saat benzeri bir düzenek olarak yorumlaması, Babbage’ın fark makinesi ve el-Cezeri’nin otomatları, bu tarihsel gelişimin erken örnekleri olmuştur (Coşkun & Gülleroğlu, 2021).

Yapay zekânın modern anlamda doğuşu ise Alan Turing’in 1950 yılında ortaya koyduğu “Makineler düşünebilir mi?” sorusu ile başlamıştır. Yapay zekâ teknolojileri, 1950’li yıllarda Alan Turing’in öncü olduğu kuramsal temeller

üzerine inşa edilerek günümüzde makine öğrenmesi ve derin öğrenme gibi alt alanlarla önemli bir gelişim göstermiştir (Russell & Norvig, 2021). Bu gelişim, yapay zekânın yalnızca kuramsal bir düşünce olmasından çıkıp gerçek yaşam uygulamaları ile eğitim, sağlık, tarım gibi birçok alanda aktif rol üstlenmesini mümkün kılmıştır. Bu soru yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda ontolojik ve epistemolojik bir tartışmanın da konusu olmuştur. 1956’da Dartmouth Konferansı’nda John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude Shannon gibi öncü bilim insanları yapay zekâyı “makinelere insan zekâsına benzer şekilde öğrenmesi, karar vermesi ve çözüm üretmesi” şeklinde tanımlayarak bu alandaki ilk akademik çerçeveyi oluşturmuştur (Deniz & Bağçeci, 2025).

Yapay zekâ teknolojileri, 1980’li yıllardan itibaren tıp, ulaşım, savunma ve finans gibi alanlarda etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır; OECD (2021), yapay zekânın sadece teknik becerileri değil, aynı zamanda problem çözme, yaratıcılık ve öz düzenleme gibi 21. yüzyıl becerilerini destekleyici potansiyelini vurgulamaktadır. Bu durum, yapay zekânın pedagojik hedeflerle nasıl bütünleşebileceğini gösteren önemli bir göstergedir. 21. yüzyılda ise veri işleme gücü, algoritmaların gelişimi ve donanım teknolojilerindeki ilerlemeler ile büyük bir sıçrama yaşamıştır. Bu sıçrama, eğitim alanında da kendini göstermiştir. Eğitimde yapay zekâ uygulamaları artık yalnızca bir yenilik değil, öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesi, öğretmen rollerinin dönüşmesi ve öğretim ortamlarının yeniden yapılandırılması açısından kaçınılmaz bir gereklilik hâline gelmiştir (Gündüz, 2023). Zawacki-Richter ve arkadaşları (2019), eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin kapsamlı incelemelerinde bu teknolojilerin öğretmen rollerini yeniden tanımladığını ve öğrenme süreçlerini daha dinamik hale getirdiğini ortaya koymuştur. Böylelikle öğretmenler, sadece bilgi aktaran değil; öğrenmeyi kolaylaştıran, teknolojiyi yönlendiren rehberlere dönüşmektedir.

Günümüzde eğitim alanında yapay zekâ; akıllı öğrenme ortamları, kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve otomatik geri bildirim sistemleriyle öğretim süreçlerini dönüştürmektedir (Holmes, Bialik & Fadel, 2019). Bu dönüşüm, öğrenci merkezli yaklaşımların güçlenmesini sağlayarak öğrenme sürecini daha bireysel, etkili ve sürdürülebilir hale getirmiştir. Bu bağlamda eğitimde yapay zekânın kullanımı, öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi, öğretim materyallerinin otomasyonu ve yönetsel süreçlerin dijitalleşmesi olarak üç ana eksenle değerlendirilebilir: Adaptif öğrenme sistemleri, öğrencinin bilgi düzeyine göre şekillenen içerikler sunarken, otomatik değerlendirme

sistemleri öğretmenlerin yükünü hafifletmektedir. Bu sistemlerin etkili biçimde tasarlanması, öğrencilerin yalnızca bilgi hatırlama değil, analiz, sentez ve yaratma gibi üst düzey bilişsel becerilere ulaşabilmesini hedefleyen dijital taksonomilere dayanmalıdır (Anderson & Krathwohl, 2001). Aynı zamanda dijital asistanlar ve sohbet botları, öğrencilere 7/24 öğrenme desteği sunarak zamandan ve mekândan bağımsız bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır (Deniz & Bağçeci, 2025).

Ancak tüm bu yenilikler, eğitimi yalnızca teknik bir sürece indirgeme tehlikesini de beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapay zekâ teknolojilerinin pedagojik, etik ve sosyo-kültürel boyutlarıyla değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretim ortamlarının dijitalleşmesi, özellikle pandemi sonrası dönemde hız kazanmış; yapay zekâ destekli uzaktan eğitim sistemleri, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha duyarlı hâle gelmiştir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021).

Yapay zekânın eğitimdeki etkisi, yalnızca öğrenci deneyimini dönüştürmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin rolünü bilgi aktarıcıdan ziyade öğrenme tasarımcısına dönüştürmekte; bu da öğretmen eğitime yönelik programların yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Eğitimde yapay zekânın etkilerini inceleyen araştırmalar, bu teknolojilerin öğrencilerde öz düzenleme becerilerini artırma, geri bildirim sağlama ve öğretmenleri destekleme açısından güçlü fırsatlar sunduğunu göstermektedir (Luckin et al.,2016). Bu bulgular, yapay zekânın öğrenme süreçlerine anlamlı katkılar sunabilecek çok yönlü bir araç olduğunu göstermektedir. Geleneksel eğitimde merkezi bir konuma sahip olan öğretmen, Yapay zekâ tabanlı ortamlarda rehber, kolaylaştırıcı ve mentor rolüne evrilmektedir. Öğretmenin teknolojiyi ne derece pedagojik bir bakış açısıyla kullandığı, yapay zekânın eğitimdeki başarısını doğrudan belirlemektedir (Gündüz, 2023).

Bununla beraber, eğitimde yapay zekânın yaygın hale gelmesi beraberinde bazı etik sorunları da gündeme getirmiştir. Öğrenci verilerinin güvenliği, algoritmik önyargılar, mahremiyet ve karar verme süreçlerinde insan müdahalesinin sınırları bu sorunların başında gelmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının sadece teknolojik entegrasyonu değil, aynı zamanda bu entegrasyonun insan merkezli ve adil biçimde gerçekleştirilmesini de hedeflemesi gerekir (Deniz & Bağçeci, 2025).

Sonuç olarak, yapay zekâ yalnızca bir teknoloji değil, aynı zamanda eğitimin tüm bileşenlerini yeniden düşünmemizi gerektiren çok katmanlı dönüşüm sürecine öncülük etmektedir. Bu dönüşümün yönetilebilmesi için

disiplinlerarası bir anlayışla, teknoloji ve insan etkileşimini dengeleyen politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, Selwyn'in (2019) eleştirdiği üzere, eğitimde yapay zekâ gibi teknolojilerin 'sihirli çözümler' olarak görülmesi pedagojik bağlamların göz ardı edilmesine yol açabilir. Eğitim sistemlerinin bu dönüşüme hazır olabilmesi, sadece teknik donanımlar ile değil, aynı zamanda pedagojik vizyon ve etik duyarlılık ile mümkün olabilmektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, yapay zekâ teknolojilerinin tarihsel gelişimini inceleyerek günümüzde eğitime olan etkilerini ve geleceğe yönelik muhtemel yansımalarını ortaya koymaktır. Teknolojinin başta eğitim alanındaki hızlı dönüşümü, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarını dönüştürmekte ve yeni yaklaşımları beraberinde getirmektedir. Yapay zekânın bu dönüşümdeki rolünü anlamak hem eğitim politikalarının hem de öğretim uygulamalarının şekillenmesinde belirleyici bir öneme sahiptir.

Bu doğrultuda çalışma, yapay zekânın eğitim sistemleri ile nasıl etkileşimde bulunduğunu, öğretmen ve öğrenci rollerini nasıl yeniden tanımladığını, hangi alanlarda fırsatlar sunduğunu ve hangi riskleri barındırdığını analiz etmeyi hedeflemektedir. Elde edilen bulgular, eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecine ışık tutarak geleceğe dair daha bilinçli adımlar atılmasına katkı sunabilir.

Bu bağlamda araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. Yapay zekâ teknolojileri tarihsel süreçte nasıl bir gelişim göstermiştir?
2. Günümüzde yapay zekâ eğitim alanında hangi algoritmalarda kullanılmaktadır?
3. Yapay zekâ teknolojilerinin öğretmen rolleri ve öğretme-öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Yapay zekânın eğitimin geleceğine dair sunduğu fırsatlar ve oluşturduğu riskler nelerdir?

1.2 Araştırmanın Önemi

Yapay zekânın eğitime entegrasyonu, henüz gelişim aşamasında olmakla beraber, hızla değişen teknolojik ortamda eğitimcilerin, öğrencilerin ve politika yapımcıların bu değişimi sağlıklı bir biçimde yönetebilmesi için yapılacak nitelikli analizler büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, söz konusu ihtiyaçlara yanıt vermeyi ve yapay zekâ-eğitim etkileşimini kapsamlı bir şekilde inceleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Doküman inceleme, araştırılması amaçlanan olgu ya da süreçlere ilişkin bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin sistematik olarak analiz edilmesini kapsar. Nitel araştırmalarda kullanılan belgeler, bulguların doğruluğunu pekiştiren ve araştırmanın derinlemesine ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak tanıyan önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu yöntemin tercih edilmesinde, yapay zekâ teknolojilerinin tarihsel gelişimi ve bu teknolojilerin eğitim alanına yansımalarına ilişkin mevcut akademik kaynakların içerik bakımından zengin ve erişilebilir olması etkili olmuştur. Araştırma kapsamında, yapay zekânın tarihsel kökenleri, kavramsal temelleri, gelişim evreleri, pedagojik dönüşüm süreçleri ve etik boyutlarını ele alan nitelikli kaynaklar sistematik biçimde incelenmiştir.

3. Bulgular

Bulgular, dört başlıkta ortaya konmuştur. Birinci bölümde yapay zekânın tarihsel süreçte gösterdiği gelişim süreci, ikinci bölümde günümüzde yapay zekânın eğitim alanında kullandığı algoritmalar, üçüncü bölümde yapay zekâ teknolojilerinin öğretmen rolleri ve öğretme-öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri, son olarak dördüncü bölümde ise yapay zekânın eğitimin geleceğine sunduğu fırsatlar ve oluşturduğu risklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Yapay Zekâ Teknolojilerinin Tarihsel Süreçte Gösterdiği Gelişim

Yapay zekâ teknolojilerinin tarihsel gelişimi, sadece teknik aşamaların ardışık olarak ilerlemesi değil, aynı zamanda insanlığın düşünme biçimindeki evrimi yansıtan felsefi ve bilimsel bir süreçtir. Yapay zekânın tarihsel gelişimi, mekanik düşüncenin, mantıksal akıl yürütmenin ve bilgisayar ortamında simüle edilen zekânın izlerini taşımaktadır.

İlk dönem olarak tanımlanabilecek modern öncesi evrede, insan benzeri makinelerle düşünme fikri, Antik Yunan filozoflarından Orta Çağ mühendislerine kadar uzanmaktadır. El-Cezeri'nin otomatik makineleri (1206), Descartes'in insanı saat mekanizmasına benzeten açıklaması ve Charles Babbage'ın "analitik makinesi", yapay zekânın ilk örnekler arasında yer almaktadır (Coşkun & Gülleroğlu, 2021).

Modern yapay zekânın teorik temelleri, Alan Turing’in 1950 yılında ortaya koyduğu “Makineler düşünebilir mi?” sorusu ve geliştirdiği Turing Testi ile belirginleşmiştir. Turing’in bu yaklaşımı, düşüncenin yalnızca biyolojik bir süreçle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda hesaplanabilir bir işlem olarak da ele alınabileceği fikrini ortaya atarak hem bilişsel bilimlerde hem de bilgisayar bilimleri açısından devrim yaratmıştır (Russell & Norvig, 2021).

Yapay zekâ kavramı ise 1956 yılında Dartmouth Konferansı’nda John McCarthy tarafından resmî olarak literatüre atılmıştır. Bu konferansta, yapay zekâyı “insan gibi düşünebilen ve öğrenebilen makineler üretme” amacıyla bir araştırma alanı olarak tanımlamıştır (Deniz & Bağçeci, 2025). Bu dönem, yapay zekânın akıl yürütme, problem çözme ve bilgi temsili gibi temel süreçlerle ilgilendiği “sembolik YZ” evresi olarak tanımlanmaktadır. Ancak 1970’lerin sonuna doğru araştırma fonlarının azalması ile “YZ kışı” olarak ifade edilen durağan bir dönem başlamıştır. 1980’lerde geliştirilen uzman sistemler, yapay zekâyı yeniden ivme kazandırmış olsa da sınırlı veri kapasitesi ve işlem gücü bu teknolojilerin etkisini büyük ölçüde kısıtlamıştır.

2000’li yıllardan itibaren, büyük veri setlerinin artışı, bulut teknolojilerinin yaygınlaşması ve donanım maliyetlerinin düşmesi ile yapay zekâ, üçüncü evresine girmiştir. Bu dönemde, Makine Öğrenmesi (ML) ve Derin Öğrenme (DL) gibi alt disiplinler ön plana çıkmıştır. Bu teknolojiler, örüntü tanıma, sınıflandırma ve doğal dil işleme gibi uygulamalarla başta eğitim olmak üzere insana dayalı alanlarda somut kazanımlar sağlamaya başlamıştır (Gündüz, 2023).

Günümüzde ise yapay zekâ, yalnızca akademik araştırma alanı olarak değil; aynı zamanda gündelik yaşamın ve eğitim pratiklerinin bütünüleyici bir parçası hâline gelmiştir. Eğitimde kullanılan yapay zekâ sistemleri, geçmişin teorik tartışmaları geride bırakarak öğrenci davranışlarını analiz edebilen, öğrenme stillerini tanıyabilen ve içerik önerilerinde bulunabilen işlevsel araçlara dönüşmüştür. Bu evrimsel dönüşüm, yalnızca teknolojik değil; aynı zamanda epistemolojik ve pedagojik bir paradigma değişimini ifade etmektedir.

Bu tarihsel gelişim süreci boyunca yapay zekâ, mekanik düşünceden akıllı sistemlere, kural tabanlı yazılımlardan öğrenmeye dayalı algoritmalara, sembolik sistemlerden veri odaklı yapay sinir ağlarına evrilmiştir. Böylece, sadece insan zekâsını taklit eden değil, onunla etkileşim de kurabilen bir teknoloji hâline gelmiştir.

3.2. Günümüzde Yapay Zekânın Eğitim Alanında Kullandığı Algoritmalar

Günümüzde yapay zekâ teknolojileri, eğitim alanında çok çeşitli algoritmalar aracılığıyla entegre edilmekte ve öğretme-öğrenme süreçlerinde

köklü değişimlere neden olmaktadır. Bu teknolojilerin temelini genellikle makine öğrenmesi, derin öğrenme ve doğal dil işleme gibi yapay zekâ teknikleri oluşturmaktadır. Bu algoritmalar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre içerik sunabilen sistemlerden, öğrenme davranışlarını analiz eden yazılımlara kadar birçok alanda etkin biçimde kullanılmaktadır (Holmes, Bialik & Fadel, 2019; Çiftçi et al., 2024).

Makine öğrenmesi algoritmaları, öğrenci performansına dayalı olarak sistemin kendini geliştirmesine olanak tanır. Bu sayede öğrencilerin başarı düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme hızları analiz edilerek, onlara özgü öğrenme yolları önerilebilmektedir. Adaptif öğrenme sistemleri, öğrenci verilerini gerçek zamanlı olarak analiz eder ve içeriği bireyselleştirerek sunar. Bu tür sistemler öğrenciye özel geribildirimler sağlayarak hem motivasyonu hem de öğrenme kalitesini artırmaktadır (Luckin et al., 2016; Zawacki-Richter et al., 2019).

Doğal dil işleme (NLP) algoritmaları, öğrencilerin yazılı ya da sözlü yanıtlarını analiz ederek anlamlı bir şekilde geri dönütler verme kapasitesine sahiptir. Bu sistemler, öğrencilerin ödevlerine otomatik dönütler verebilmekte, yazılı sınavları değerlendirebilmekte ve hatta tartışma forumlarında anlam analizi yaparak öğrencinin düşünsel derinliğini tespit edebilmektedir (Holmes et al., 2019). Aynı zamanda sesli yanıt sistemleri ve sohbet botları gibi araçlar, öğrencilerle etkileşim kurarak 7/24 rehberlik edebilmekte ve öğrenmeyi zamandan bağımsız hâle getirmektedir (Yang, 2022).

Yapay zekâ destekli sistemler, öğretmenlerin iş yükünü hafifleten otomatik içerik üretimi ve değerlendirme gibi işlevler de sunmaktadır. Örneğin, sınav soruları oluşturmak, materyal özetlemek ya da derse uygun görsel ve metin üretmek gibi işlemler artık yapay zekâ tarafından kısa sürede yapılabilmektedir. Bu süreçlerde kullanılan derin öğrenme algoritmaları, sistemlerin daha karmaşık dil yapılarını anlamasını ve öğretim içeriğine uygun çözümler üretmesini mümkün kılmaktadır (Popenici & Kerr, 2017). Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçlarının çoğu, öğretmenlerin pedagojik rolünü desteklemek üzere tasarlanmakta ve öğretim tasarımını daha dinamik bir yapıya kavuşturmaktadır (Mishra & Koehler, 2006).

Öğrenme analitiği sistemleri, öğrencilerin platform üzerindeki etkileşimlerini takip ederek davranış kalıpları çıkarabilmekte ve bu veriler üzerinden gelecekteki başarı düzeylerini tahmin edebilmektedir. Bu tür sistemler öğretmenleri zamanında bilgilendirerek erken müdahalelere olanak tanımakta, böylece öğrenme sürecini daha proaktif hâle getirmektedir (Zawacki-Richter et al., 2019; Coşkun & Gülleroğlu, 2021).

Sonuçta, günümüzde yapay zekânın eğitimde kullanımı yalnızca teknik yeniliklerle sınırlı kalmamakta; öğretim stratejilerinin tekrardan tasarlanmasını, öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesini ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin dönüşmesini de beraberinde getirmektedir. Bu dönüşümde kullanılan algoritmalar, öğretim sistemlerinin daha kapsayıcı, verimli ve etkili olmasına katkı sağlamaktadır.

3.3. Yapay Zekâ Teknolojilerinin Öğretmen Roller ve Öğretme-Öğrenme Süreçleri Üzerindeki Etkileri

Pedagojik açıdan, yapay zekâ destekli öğrenme sistemleri, öğretmenlerin geleneksel rollerini yeniden tanımlamaktadır. Artık öğretmenler sadece bilgi aktaran değil, öğrenme sürecini yapılandıran, teknolojiyi entegre eden ve öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre rehberlik eden bir tasarımcı rolünü üstlenmektedir (Luckin et al., 2016; Mishra & Koehler, 2006). Özellikle TPACK modeli bu dönüşümü açıklamada kritik bir çerçeve sunmaktadır. Bu model, öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisini bütüncül biçimde kullanmalarını teşvik etmektedir.

Yapay zekâ destekli dijital platformlar, öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanımasına olanak tanıyan öğrenme analitiği verilerini sunmaktadır. Bu veriler sayesinde öğretmenler, öğrencilerin eksik yönlerini erken fark ederek müdahale edebilmekte, bireyselleştirilmiş ödevler ya da destek materyalleri oluşturabilmektedir. Ayrıca, yapay zekâ sistemlerinin sunduğu otomatik değerlendirme araçları, öğretmenlerin zamanını daha verimli kullanmalarına olanak tanımaktadır.

Yapay zekâ teknolojilerinin en önemli katkılardan biri de öğretme-öğrenme süreçlerinin dinamik hâle gelmesidir. Geleneksel olarak sabit içerik ve tekniklerle ilerleyen öğretim, artık gerçek zamanlı veri ile yönlendirilen, esnek ve öğrenciye özel hâle gelmektedir. Örneğin; adaptif öğrenme sistemleri, öğrencinin performansına göre anlık olarak içeriği değiştirerek bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Bununla beraber öğretmenlerin bu yeni rolü üstlenebilmeleri için sadece teknik beceri değil, aynı zamanda etik duyarlılık ve pedagojik esneklik de kazanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin verilerinin güvenliği, algoritmaların şeffaflığı ve öğretmenin karar süreçlerindeki rolü gibi konular, öğretmenlerin yeni sorumluluk alanları arasında yer almaktadır (Floridi & Cows, 2019).

Dahası, bazı öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik direnç gösterdiği ya da bu sistemleri yeterli bir şekilde pedagojik bakımdan entegre

edemediği görülmektedir. Bu, öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesini ve profesyonel gelişim fırsatlarının artırılmasını gerekli kılmaktadır (Selwyn, 2019).

3.4. Yapay Zekânın Eğitimin Geleceğine Sunduğu Fırsatlar ve Oluşturduğu Riskler

Yapay zekâ, eğitimin geleceğinde hem pedagojik hem de teknolojik açıdan büyük fırsatlar sunmaktadır. Öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesi, öğretim içeriklerinin otomasyonu ve değerlendirme sistemlerinin dijitalleştirilmesi bu fırsatlar arasında yer almaktadır (Zawacki-Richter et al., 2019). Özellikle adaptif öğrenme platformları sayesinde öğrenciler, bireysel öğrenme stillerine, hızlarına ve ihtiyaçlarına göre içeriklerle karşılaşmakta, böylece daha etkili ve kalıcı öğrenme deneyimleri elde edebilmektedir (Holmes et al., 2019).

Öğretmenler açısından ise yapay zekâ, günlük işleri otomatik hale getirerek daha yaratıcı, danışman ve rehber rollere geçişi kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler, ders planlamadan öğrenci değerlendirmeye kadar birçok alanda yapay zekâ destekli araçlardan yararlanarak zamanlarını verimli kullanabilmekte ve öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla odaklanabilmektedir (Luckin et al., 2016). Örneğin, yazılı cevap analiz araçları ya da otomatik geri bildirim sistemleri, öğretmenin yükünü hafifletmekte ve öğrenciye anında dönüt sağlamaktadır.

Bununla birlikte, yapay zekânın sağladığı bu yenilikler önemli riskleri de beraberinde getirmektedir. Öncelikle, veri gizliliği konusu, özellikle öğrencilerin kişisel verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve saklanması sürecinde ciddi bir etik sorun oluşturmaktadır. Algoritmik önyargılar, sosyoekonomik eşitsizliklerin pekişmesine yol açabilir. Örneğin, sistemlerin yalnızca belirli kullanıcı profillerine göre optimize edilmesi, azınlık grupların veya farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin dışlanmasına neden olabilir (Floridi & Cowls, 2019).

Ayrıca, eğitim sisteminde, yapay zekânın merkezî bir konuma gelmesi, öğretmenin rolünü zayıflatılabilir ve öğrenme sürecini yalnızca dijital veriye dayalı bir yapıya indirgeme riski doğurabilir. Bu da Selwyn'in (2019) uyardığı üzere, teknolojinin "sihirli çözüm" gibi görülmesi ve pedagojik bağlamların göz ardı edilmesi tehlikesine neden olabilir.

Eğitimde fırsat eşitliği açısından da önemli riskler söz konusudur. Yapay zekâ sistemlerine erişim, teknik altyapı, dijital okuryazarlık düzeyi ve mali kaynaklara bağlıdır. Bu durum, dijital uçurumu daha da derinleştirerek özellikle

kırsal bölgelerdeki ya da sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenci gruplarının eğitimde geri kalmasına yol açabilir (UNESCO, 2021). Bu bağlamda, yapay zekâ tabanlı sistemlerin kullanıcı dostu, erişilebilir ve kültürel bağlama duyarlı olarak tasarlanması gerekmektedir (Yang, 2022).

Sonuç olarak, yapay zekânın sunduğu fırsatların etkili bir biçimde değerlendirilebilmesi için insan merkezli, etik temelli ve pedagojik olarak bütünleşmiş bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Fırsatlarla birlikte risklerin de gözetilmesi, eğitim sistemlerinin bu dönüşüme yalnızca teknik değil, düşünsel ve değer odaklı olarak da hazırlanmasını gerektirmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, yapay zekânın yalnızca teknik bir yenilik olmadığını, aynı zamanda eğitim sistemlerini pedagojik, yönetsel ve etik yönlerden dönüştüren çok boyutlu bir değişim aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Alan Turing ile temellenen bu süreç, günümüzde derin öğrenme, makine öğrenmesi ve büyük veri teknolojileriyle kişiselleştirilmiş öğrenme olanaklarını güçlendirmiştir (Russell & Norvig, 2021; Gündüz, 2023). Yapay zekâ destekli öğrenme sistemleri, öğretmenleri bilgi aktarıcıdan öğrenme tasarımcısına dönüştürürken, öğrencileri de daha bağımsız ve etkin bireyler hâline getirmiştir (Luckin et al., 2016).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler artık sadece sınıf içi bilgi sağlayıcı değil; teknolojiyle öğrenmeyi yöneten, yapılandıran ve değerlendiren rehberler olarak rol almaktadır. Bu değişim, öğretmenlerin yalnızca teknik değil, aynı zamanda pedagojik ve etik donanımlarla desteklenmesini gerektirmektedir. Mishra ve Koehler'in (2006) TPACK modeli, bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve içerik bilgilerini bütünleştirmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu sebeple, öğretmen yetiştirme programları dijital pedagojik yeterlikleri önceliklendirecek şekilde yeniden yapılandırılmalı; öğretmenler yalnızca kullanıcı değil aynı zamanda içerik geliştirici ve değerlendirici roller üstlenecek biçimde yetiştirilmelidir.

Ayrıca, adaptif öğrenme sistemleri, yapay zekâ destekli dijital asistanlar ve bireyselleştirilmiş öğrenme analitiği araçlarının öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini güçlendirdiği bulgular arasında yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılması, üst düzey bilişsel becerilere yönelmesi ve öz düzenleme alışkanlıkları geliştirmesi bu araçlar sayesinde mümkün olmaktadır. Anderson ve Krathwohl'un (2001) revize ettiği Bloom'un dijital taksonomisi, bu noktada güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Eğitimde kullanılacak

yapay zekâ sistemleri kullanıcı dostu, çok dilli, erişilebilir ve kültürel bağlama duyarlı olacak biçimde tasarlanmalıdır.

Araştırma aynı zamanda yapay zekâ teknolojilerinin etik boyutuna da dikkat çekmektedir. Veri gizliliği, algoritmik önyargılar ve karar alma süreçlerindeki şeffaflık eksikliği gibi sorunlar, teknolojik gelişimin sınırlı değil bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Floridi ve Cows'ın (2019) geliştirdiği etik ilkeler, bu süreçte geliştiricilere ve politika yapıcılara kılavuzluk etmektedir. Böylece, eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin etik denetim mekanizmaları oluşturulmalı, algoritmaların işleyişi şeffaflık ilkesiyle izlenmeli ve toplumsal sorumluluk temelinde değerlendirilmeye açık olmalıdır.

UNESCO'nun (2021) raporlarında da vurgulandığı gibi, yapay zekânın potansiyeli kadar dijital eşitsizlik gibi yapısal sorunlara katkıda bulunma riski de bulunmaktadır. Araştırma bulguları da öğretmen yeterliklerindeki farklılıklar, teknik altyapı eksiklikleri ve eğitim politikalarındaki dağınıklığın bu süreci yavaşlattığını ortaya koymaktadır. Bu yüzden, ulusal düzeyde etik temellere dayalı, açık ve katılımcı bir yapay zekâ politikası geliştirilmeli; eğitimde dijital dönüşüm yalnızca teknik entegrasyon olarak değil, sosyal adalet ve fırsat eşitliği bağlamında da ele alınmalıdır.

Çalışmada elde edilen veriler, yapay zekânın eğitimdeki etkilerinin kapsamlı bir biçimde değerlendirilebilmesi için uzun vadeli, çok boyutlu araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Mevcut literatürde öğrenci deneyimleri, öğretmen tutumları ve sistem bazlı etkiler çoğunlukla ayrı ayrı ele alınmakta; bu da bütüncül değerlendirme yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu kapsamda, gelecekte yürütülecek çalışmaların karma yöntem tasarımlarına dayanması; nitel ve nicel verilerin birlikte analiz edilerek yapay zekâ uygulamalarının eğitsel, etik ve psikolojik etkilerini bütüncül biçimde ele alması gerekmektedir (Creswell & Plano Clark, 2018).

Sonuç olarak yapay zekâ, eğitimde etkili ve kapsayıcı çözümler sunma potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyelin hayata geçirilebilmesi; etik duyarlılık, pedagojik vizyon ve stratejik yönetimle mümkündür. Eğitim sistemlerinin bu dönüşüme yalnızca donanım ve yazılım yatırımlarının yanı sıra, düşünsel hazırlık süreçlerine ve mesleki gelişim temelli politikalar hazırlanması gerekmektedir.

Kaynakça

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>

Çiftçi, M., Çiftçi, A., Akca, H., Arslantaş Akca, H., & Kaçmaz, E. (2024). *Yapay zekâ ile eğitimde inovasyon: Yenilikçi yaklaşımlar ve uygulamalar*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Deniz, S., & Bağçeci, B. (2025). Kavramdan sınıfa: Yapay zekânın keşfi ve eğitime yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 576–596. <https://doi.org/10.17755/esosder.1554996>

Floridi, L., & Cows, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1(1). <https://hdsr.mitpress.mit.edu/pub/10jsh9d1/release/8>

Gündüz, Z. (2023). Eğitimde yapay zekâ kavramının tarihsel gelişimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 35–55.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson Education

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

OECD. (2021). *AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments*. OECD Publishing

Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–13.

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

UNESCO. (2021). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*

Yang, Z. (2022). Artificial intelligence in inclusive education: Emerging possibilities. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 478–495.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0171-0>

BÖLÜM II

SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞİM KÜLTÜRÜ: YAPAY ZEKÂ İLE HAYAT BOYU ÖĞRENMEYİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

*Sustainable Development Culture: Reimagining Lifelong
Learning with Artificial Intelligence*

Özden ÖLMEZ CEYLAN & Aslı AĞIROĞLU BAKIR

(Doç. Dr.), İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü,

E-mail: olmezozen@gmail.com

ORCID:0000-0002-0452-8043

(Dr.), İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü

E-mail: asliabakir@gmail.com

1. Giriş

Dünyada sürekli bir değişim ve dönüşüm süreci yaşanmaktadır ve toplumlar ayakta kalabilmek için bu değişimlere ayak uydurmak zorunluluğundadır. Bu nedenle bireylerin hayat boyu öğrenme anlayışına sahip olmaları sadece kişisel gelişimleri için değil aynı zamanda toplumun gelişimi için de oldukça önemlidir. 21. yüzyılın dijitalleşen toplumlarında toplumsal uyum, gelişmiş ekonomi ve demokratik katılım için hayat boyu öğrenmeye devam etmeleri gereklilik haline gelmiştir [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2021]. Hayat boyu öğrenme bireylerin değişen koşullara uyumlanmasını sağlayarak sürekli devinim içinde olan çağa ayak uydurma becerisi kazandırmaktadır. Hayat boyu öğrenme, bireyin yaşam döngüsü boyunca her ortamda ve düzeyde öğrenmeye devam edebileceği anlayışına dayanır (Aspin ve Chapman, 2007). Hayat boyu öğrenme anlayışına sahip bir birey hayatı boyunca kendini geliştirerek değişen ve dönüşen dünyaya adapte olmada daha esnek bir hale

gelir. Bu eğilim hem kişisel hem de mesleki gelişimi destekleyerek bireylerin daha anlamlı bir yaşam sürmesini ve toplumların gelişimlerinin sürekliliğini sağlar (Ceylan ve Bakır, 2023).

Yapay zekânın hayatımıza girmesi de günümüzde paradigmatik bir dönüşüm noktası yaratmıştır. Yapay zekâ teknolojisinin ortaya çıkışı sadece geleneksel normları değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda bireylerin ve kurumların bilgiye ulaşma, üretme ve geliştirme süreçlerini de dönüştürerek yeni bir çağ başlatmıştır. Ortaya çıkan yenilikler hayatın bütün alanlarına etki etmiş ve hızı da baş döndürücü olmuştur. Bu nedenle hayat boyu öğrenme daha kritik bir hale gelmiştir. Bununla birlikte yapay zekâ sınırları kaldırarak kişiselleştirilebilir öğrenmeyi mümkün kılmıştır. Ayrıca yapay zekâ sürekli erişilebilirlik, uyarlanabilirlik gibi becerileri sayesinde hayat boyu öğrenmeyi geliştirici bir role sahiptir (Masrek ve diğ., 2024).

Bu bağlamda sürdürülebilir gelişim için yapay zekâ destekli hayat boyu öğrenme kültürüne sahip olmanın önemi tartışılarak konunun geleceğe ışık tutması amacıyla yapay zekanın hayat boyu öğrenme sürecindeki rolü ele alınacaktır.

1.1. Hayat Boyu Öğrenme

“Hayat Boyu Öğrenme”nin (HBÖ) kuramsal altyapısı yetişkin eğitimi (androgiji) ve öğrenen toplum kavramları ile bu kavramlar bağlamında öğrenme sorumluluğunun birey tarafından üstlenildiği, öz-denetime dayalı bir yaklaşıma dayanmaktadır. Bireylerin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmeye yönelik her türlü öğrenme etkinliği hayat boyu öğrenme (HBÖ) kapsamındadır. Candy (1991); hayat boyu öğrenmeyi bireyin kendi kendini eğitebildiği, öğrenme sorumluluğunu üstlendiği bir süreç olarak tanımlarken Field (2000) değişimin ve teknolojik dönüşümün çok hızlı olduğu bir çağda, öğrenmenin sadece okul süresiyle sınırlı kalmaması gerekliliğinden bahsedip bireylerin sosyal, ekonomik ve kişisel gelişimlerini sürdürebilmeleri için hayat boyu öğrenmenin, yaşam boyunca bilgi, beceri ve yeterliklerin geliştirilmesi süreci olduğunu belirtmektedir. Knowles (1968) tarafından geliştirilen Androgiji Kuramı, yetişkin bireylerin öğrenme süreçlerinin çocuklardan farklı biçimde geliştiğini; yetişkin bireylerin öğrenme sürecinde daha bağımsız bir davranış biçimi sergileyip geçmişten getirdikleri yaşam deneyimlerini öğrenme süreçlerine dahil ederek içsel bir motivasyonla hareket edebildiklerini vurgulamaktadır. Eğitim düzeyi, öğrenme motivasyonu, cinsiyet, dijital beceriler HBÖ’ye etki eden faktörler arasında kabul edilmektedir.

Sanayi Devrimi sonrası iş gücü yapısındaki değişimler, yetişkin bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli tazelemeleri gerekliliğini doğurmuştur. Bu bağlamda, hayat boyu öğrenmenin temellerinin 20. yüzyılın başlarında atıldığını belirtmek yanlış olmayacaktır. Özellikle düşük gelirli bireylerin eğitime erişimini kolaylaştırmak amacıyla ABD’de kamu kütüphaneleri ve halk eğitim merkezleri yaygınlaştırılmış; 1966 yılı itibarıyla yürürlüğe giren Yetişkin Eğitimi Yasası, ABD’de yetişkin bireylerin öğrenme haklarını anayasal düzeyde tanımlayan ilk belgeler arasında yer almıştır. Açık Üniversite (Open University) modelinin 70’li yıllarda özellikle Avrupa’da öne çıkmasıyla birlikte, iş hayatına devam etmekte olan bireylerin eğitim süreçlerine katılımı kavramı kabul görmüş ve katılım oranları hızla yükselmiştir.

Türkiye’de HBÖ’nün ilk örneklerine 1940’lı yıllarda kurulan Köy Enstitülerinde rastlanmaktadır. Bu model, tarım, marangozluk, sağlık vb. gibi alanlarda uygulamalı eğitim verilen çok yönlü bir yapıya sahip olup sadece çocukları değil, yetişkinleri de içine alan bir toplumsal öğrenme modeli sunmuştur (Yıldız, 2012). 1950’li yıllarda halk eğitimi merkezleri aracılığıyla yaygın eğitim faaliyetleri yürütülmüş okuma-yazma kursları, mesleki beceri eğitimleri ve daha birçok alanda hizmet verilmiştir. Üniversiteler bünyesinde faaliyet göstermiş olan Sürekli Eğitim Merkezleri (SEM), akademik kaynakların toplumun erişimine açılması ve bireylerin kişisel gelişimlerinin desteklenmesi noktasında önemli rol üstlenmiştir (Taşçı & Titrek, 2020). 60 yaş ve üzerini hedefleyen “Üçüncü Yaş Üniversiteleri” sosyal hayata katılımı artırmayı, zihinsel sağlığı korumayı ve yaşam kalitesini yükseltmeyi amaçlayan projelerdir. Avrupa Birliği uyum süreci 2000’li yıllardan itibaren Türkiye’de HBÖ politikalarının daha fazla önem kazanmasında etkili olmuş; 2006 ve 2009 tarihli Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgeleri, içermekte oldukları kalite güvencesi, modüler programlar, açık kaynaklar, eğitimde dijitalleşme ve yerel yönetimlerin katılımı gibi konuları (UNESCO, 2009) öne çıkarmıştır.

UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlar, HBÖ’yü küresel kalkınma ve toplumsal eşitlik için çok önemli bir uygulama olarak görmektedir ve bu kapsamda 2006 yılında “Anahtar Yeterlilikler Çerçevesi” AB tarafından hazırlanarak HBÖ politikalarının üye ve aday ülkelere aktarılabilir bir yapı haline getirilmesi hedefi gerçekleştirilmiştir (Tortop, 2010). OECD (1996) HBÖ’yü ekonomik büyüme, sosyal bütünleşme ve bireysel refah açısından stratejik bir araç olarak kabul etmekte sosyal politikalar, iş gücü piyasaları ve kültürel dönüşümü de içeren ancak merkeze eğitim sistemlerini alan bir yapı olarak nitelemektedir. UNESCO’nun (2009) “öğrenenin yaşamının

tüm evrelerinde gerçekleşebilecek formal, informal ve non-formal öğrenme biçimlerini içeren bir süreç” olarak tanımladığı HBÖ, bireyin kişisel gelişiminin yanı sıra, toplumsal katılımı ve istihdam edilebilirliği açısından da kritik öneme sahiptir. Aşağıdaki tabloda geçmişten günümüze hayat boyu öğrenmeyi içeren politika belgeleri ve içeriğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo1. Geçmişten Günümüze Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgeleri

Belge Adı	Yayınlayan Kurum ve yıl	İçerik Özeti
Faure Raporu – Learning to Be	UNESCO 1972	Faure Raporu, eğitimde bireyin sürekli gelişimini ve öğrenmenin yaşam boyu sürmesi gerektiğini savunur. Toplumda öğrenen birey vizyonu oluşturarak eğitimin sosyal adalet ve kalkınmadaki rolüne dikkat çeker. Küresel eğitim politikalarının temelini atmıştır.
OECD – Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning	OECD 1973	Bu belge, öğrenmenin tekrarlanabilir ve sürekli olması gerektiğini savunur. Formal ve informal eğitimlerin entegrasyonunu önerir. İşgücü piyasasındaki değişimlere uyum sağlama fikrini ve eğitim politikalarının esnekleşmesini destekler. Bireylerin çeşitli yaşam evrelerinde eğitim almasını teşvik eder.
Delors Raporu – Learning: The Treasure Within	UNESCO 1996	Delors Raporu, öğrenmeyi dört temel sütun üzerine kurar: bilmek, yapmak, birlikte yaşamak ve olmak. Bireysel ve toplumsal gelişimi birleştirerek küresel eğitime kapsayıcı bakış açısı getirir. Eğitimde sürdürülebilir kalkınmayı hedefler. Hayat boyu öğrenmenin vazgeçilmez olduğunu ortaya koyar.
OECD – Lifelong Learning for All	OECD 1996	Tüm bireylerin yaşamları boyunca öğrenme fırsatlarına erişimini, fırsat eşitliğini ve erişilebilirliği vurgular. Ekonomik ve sosyal faydaları ele alarak politika önerileri sunar. Eğitim sistemlerinin uyarlanabilirliğini önceler.
Avrupa Komisyonu – Memorandum on Lifelong Learning	European Commission 2000	AB ülkelerinde hayat boyu öğrenme stratejilerini şekillendirir. Ekonomik rekabet ve sosyal uyum hedeflerini birleştirir. Bireylerin motivasyonunu ve katılımını artırmayı amaçlar. Dijital öğrenme ve yeniliklere vurgu yapar.

Belge Adı	Yayınlayan Kurum ve yıl	İçerik Özeti
Türkiye – Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2009–2013	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2009	Türkiye’de hayat boyu öğrenme için ilk kapsamlı stratejidir. Eğitim sistemine erişimi genişletmeyi hedefler. Halk eğitimi ve mesleki eğitime önem verir. Kurumsal kapasiteyi artırmayı amaçlar. Kalite ve izleme mekanizmalarını geliştirir.
Avrupa Birliği – ET 2020 Eğitim ve Öğretim Stratejisi	Avrupa Birliği 2010	AB genelinde eğitim ve öğretimde kaliteyi artırmayı hedefler. Dijital becerilerin geliştirilmesine odaklanır. Hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılmasını destekler. Sosyal kapsayıcılık ve istihdam artırıcı politikalar önerir.
UNESCO – GRALE 4: Inclusion and Equity	UNESCO Institute for Lifelong Learning 2019	Küresel yetişkin eğitiminde kapsayıcılık ve eşitlik konularını inceler. Dezavantajlı grupların erişimini ve eğitimde fırsat eşitliğinin önemini vurgulayarak politika önerileri sunar. Hayat boyu öğrenmede engellerin kaldırılmasına odaklanır.
Avrupa Komisyonu – European Skills Agenda	European Commission 2020	Avrupa’nın beceri ihtiyaçlarını ele alır. Sürdürülebilir rekabet gücü ve sosyal adaleti hedefler. Eğitim ve işgücü piyasası arasındaki uyumun artırılmasını, dijital ve yeşil becerilerin geliştirilmesini teşvik eder.
UNESCO – Futures of Education Report	UNESCO 2021	Eğitimin geleceği üzerine vizyon sunar. Dijitalleşme ve sürdürülebilirlik temalarını işler. Hayat boyu öğrenmenin toplumda genişletilmesini önerir. Eğitim sistemlerinin dönüşümüne vurgu yapar.
Türkiye – Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2022–2026	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2022	Güncel dijitalleşme ve kapsayıcılık stratejilerini içerir. Eğitimde kalite ve erişimi artırmayı hedefler. Kurumsal iş birliğini güçlendirir. Yeni öğrenme teknolojilerine uyumu teşvik eder. Sosyal dışlanmanın önlenmesine önem verir.
OECD – Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Future	OECD 2023	Dayanıklı ve güçlü bir gelecek için gerekli becerileri inceler. Küresel işgücü ve dijital dönüşümün etkisini değerlendirerek eğitim politikaları için öneriler sunar. Beceri boşluklarının kapanmasını hedefler. Hayat boyu öğrenmenin önemini vurgular.

Belge Adı	Yayınlayan Kurum ve yıl	İçerik Özeti
Avrupa Birliği – Digital Education Action Plan 2021-2027	European Commission 2021	Dijital eğitimde Avrupa stratejisini belirler. Eğitim ve öğretimde teknolojik dönüşümü hedefler. Öğrenci ve öğretmen dijital becerilerini artırır. Dijital araçların yaygın kullanımını teşvik eder. Eğitimde kapsayıcılık ve sürdürülebilirlik önceliklidir.
Türkiye – Ulusal Mesleki Eğitim ve Öğretim Stratejisi 2023	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2023	Mesleki eğitimde kalite ve erişimi artırmayı hedefler. İstihdam odaklı beceri gelişimini destekler. Dijital ve yeşil dönüşümü entegre eder. İş dünyası ile iş birliğini güçlendirir. Hayat boyu öğrenme ilkelerine uygun stratejiler geliştirir.

HBÖ bilgi edinmenin yanı sıra dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri de kapsamı gereken bir anlayıştır; zira dijital dönüşüm, yapay zekâ, yaşlanan nüfus ve iş gücü piyasasındaki köklü değişimlerle birlikte önümüzdeki yıllarda hayat boyu öğrenmenin daha da önem kazanacağı öngörülmektedir. Öte yandan, bilgiye erişim, farklı alanlarda öğrenme fırsatlarına ulaşma vb. fırsatların herkese eşit biçimde sunulup sunulmadığı; sosyoekonomik farklılıkların, kırsal bölgelerdeki altyapı eksikliklerinin bir dijital imkânsızlık yaratarak süreci baltaladığı yönünde de görüşler mevcuttur (Romero, 2024).

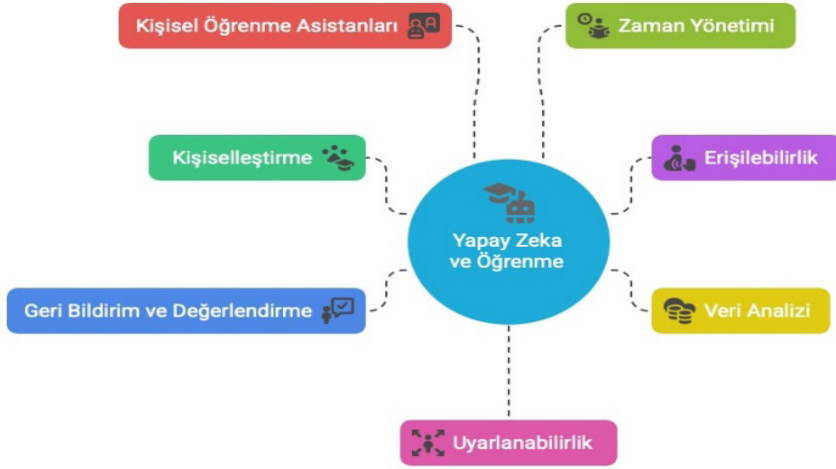
Politika belgelerinden de anlaşılabileceği gibi hayat boyu öğrenmenin kişisel, toplumsal ve mesleki açıdan belirli işlevlere sahip olduğu görülmektedir. Hayat boyu öğrenme; bireyin kendini gerçekleştirme yolculuğuna devam etmesi, öz disiplin ve öz denetim becerileriyle kendini geliştirmesi noktalarında önemli bir işleve sahiptir. Birey hayat boyu öğrenme anlayışıyla kariyer ilerlemesini sağlarken bir yandan sosyal olarak da topluma uyumlanır (Khusainova, 2021). Kendini geliştiren birey hem kendi mesleki gelişimini hem de toplumsal gelişimi sağlar (Vrdoljak, 2024). Mesleki becerilerin geliştirilmesi çağın değişen koşullarına uyum sağlanması açısından bir gereksinim olarak görülebilir. İş gücü piyasasındaki değişime uyum sağlama ülkelerin sürdürülebilir kalkınması açısından da değerlidir. Aynı zamanda sürekli öğrenen bireyler aktif yurttaşlar olarak sosyal uyumun sağlanmasında rol oynar. Tüm bu işlevlerin geliştirilmesi çağın gereklerine uyum sağlama becerisi ile gerçekleştirilebilir. Günümüzde de çeşitli özellikleriyle yetişkin eğitimini daha esnek ve kolay ulaşılabilir hâle

getiren yapay zekâ hayat boyu öğrenmenin işlevlerini gerçekleştirmek için çeşitli avantajlar sağlamaktadır.

1.2. Yapay Zekâ ve Öğrenme

“Makineler düşünebilir mi?” sorusuyla (Turing, 1950) felsefi temelleri atılan yapay zekâ, Dartmout Konferansı (1956)’nda ilk kez terim olarak kullanılmış ve böylece temelleri atılmıştır. Süregelen çalışmalar sonucunda 2022 yılında kullanıma sunulan ChatGBT böylece büyük dil modelleri çağını başlatmıştır. Günümüzde de insan zekasını taklit eden ve hızla öğrenen bir sistem olarak yapay zekâ hayatın tüm alanlarına girmiştir. Kuşkusuz eğitim ve dolayısıyla öğrenme yöntemleri bu süreçten en çok etkilenen alanlar olmuştur. Bu bağlamda yapay zekâ, yeni çağın öğrenme yollarından biri olarak görülebilir. Yapay zekâ teknolojisi terimleri arasında olan *eğitsel veri madenciliği* ve *öğrenme analitikleri* öğrenen ve öğreten performansını artırmayı, böylece daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmayı amaçlamaktadır (Fırat ve Yüzer, 2016). Öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme, gerçek zamanlı geri bildirim sağlama ve gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını tahmin etme gibi sayısız yeteneği olan yapay zekâ, eğitimi kolaylaştırma ve geliştirme konusunda önemli roller oynamaktadır (Luckin ve ark., 2016; Holmes ve ark., 2019).

Zawacki-Richter, Marin, Bond ve Gouverneur (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 146 makale incelenmiş ve yapay zekanın *profil oluşturma ve tahminde bulunma, ölçme ve değerlendirme, uyarlanabilir ve kişiselleştirilebilir sistemler, akıllı öğretim sistemleri* gibi fırsatlar sunduğu ortaya konulmuştur. Bu alanlardaki asistanların bireyin öğrenme süreci boyunca desteklenmesini sağladığı ve öte yandan yönetici, kurum iş yükü, zaman ve maliyet açısından avantaj yarattığı da çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Chakraborty, 2024; Chen ve diğ., 2020; Masrek ve diğ., 2024; Şenocak, 2020). Aşağıda yapay zekâ ve öğrenme sürecindeki özellikleri şekil olarak gösterilmiştir.



Şekil 1. Yapay Zekâ ve Öğrenme

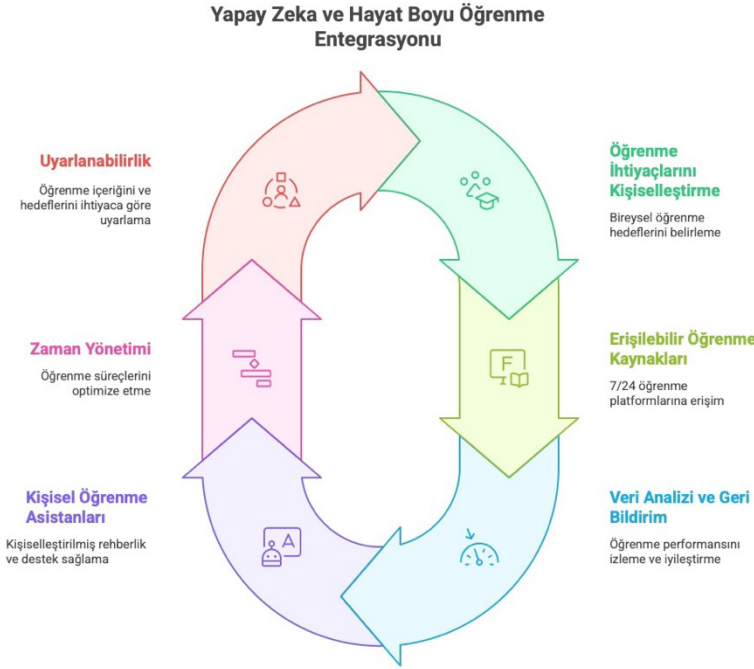
Yapay zekâ, öğrenme kalıplarını analiz ederek bireylerin ihtiyacına göre özelleştirilmiş eğitim içeriği hazırlayabilmektedir (Kumar ve diğ., 2024). Bireyin ilgi ve ihtiyaç alanları, öğrenme deneyimleri, kendini gerçekleştirme hedeflerine göre uyarlanarak kişisel bir öğrenme ortamı yaratabilir (Cooper,2023). Kişisel öğrenme asistanları ihtiyaca yönelik yönlendirmeler yapan ve uyarlanabilen içerikler sunan, kaynak önerilerinde bulunan dijital rehberler olarak kullanılabilir. Aynı zamanda bireyin performansına yönelik veri analizi yaparak gerçek zamanlı geri bildirim sağlamaktadır (Oberdieck ve Moch, 2024). Bireyin ilerleyişine göre anlık geri bildirimler ve değerlendirmeler sunarak öz düzenleme becerilerini kullanmalarını ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmelerini sağlayabilir. Her yerde ve her zaman erişilebilir olması bir diğer özellik olarak öne çıkmaktadır. İş ve özel yaşam durumlarına göre planlama yaparak içerik sunması yetişkin öğreneneler için önemli bir özellik olarak görülebilir (Chiu ve diğ., 2023). Zamandan ve mekândan bağımsız olarak eğitim ortamlarını birbirine bağlaması ve esnek öğrenme fırsatı sunması ve aynı zamanda uluslararası etkileşimi mümkün kılması bireyin kendini geliştirmesine ortam sağlamaktadır (Valarmathi & Suchitra, 2024). Yapay zeka bu gibi özellikleriyle yetişkinler için hayat boyu öğrenmenin etkili ve sürdürülebilir olmasını sağlar.

Yukarıda sözü edilen özellikleriyle fırsatlar sağlayan yapay zekâ diğer yandan bazı noktalarda endişeler de yaratmaktadır. Özellikle etik hususlar yapay zekâ ile ilgili gelişmelere mesafeli yaklaşımlara da neden

olmaktadır. Yapay zeka; veri gizliliği noktasında büyük miktarda kişisel verinin toplanması ve analizi, bilgilerin izinsiz ya da kötüye kullanılması, verilerin düşünce ve ifade özgürlüğü bağlamında önyargılara sebep olması ve öğrenme deneyimlerinin ayrımcılığa neden olması gibi riskler barındırmaktadır (George ve Wooden, 2023; Oberdieck ve Moch, 2024; Uzun, 2023; UN General Assembly, 2018). Etik boyutu; veri güvenliği ve mahremiyet noktasında birçok soru işaretini barındırmakla birlikte hayat boyu öğrenmede yapay zekâ kullanımı, bireyselleştirilmiş öğrenme yönteminin daha etkin gerçekleştirilmesini mümkün kılmaktadır (Pérez-Ortiz vd., 2021). Kuşkusuz risklerin ortadan kaldırılması için kişisel verilerin korunmasına yönelik bazı önlemlerin alınması gerekmektedir. Etik hususlar konusunda uluslararası kurumların ve çeşitli ülkelerin yasal düzenlemeler üzerinde çalıştığı ve yakın zamanda bu düzenlemelerin hayata geçirileceği bilinmektedir.

2. Sonuç ve Öneriler

Çalışmada hayat boyu öğrenme ve yapay zekâ ilişkisi ele alınmıştır. 21. yüzyılın hızla değişen koşullarına uyum sağlamak için hayat boyu öğrenmenin, paradigmatic bir dönüşüm yaratan yapay zekâ ile olan ilişkisi ortak paydalar üzerinden incelenmiştir. Hayat boyu öğrenme ve yapay zekâ arasındaki etkileşim, teknolojik bir yenilik olmanın ötesinde, 21. yüzyılın gerektirdiği esnek, dinamik ve birey odaklı eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Hayat boyu öğrenmenin temel felsefesi; bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği, deneyimlerinden faydalandığı (Knowles, 1968), özyönetimli (Candy, 1991) ve yaşamın tüm evrelerine yayılan (Aspin ve Chapman, 2007) bir sürece dayanmaktadır. Bu felsefe, bireyin kişisel gelişimini sürdürmesi, toplumsal uyum sağlaması (Khusainova, 2021) ve değişen iş gücü piyasalarına adapte olarak hem bireysel hem de toplumsal kalkınmanın desteklenmesi gibi temel işlevleri yerine getirmeyi hedefler. Yapay zekâ; kendine özgü yetenekleri, hayat boyu öğrenmenin felsefi temelleri ve işlevleriyle doğrudan örtüşmekte ve bu hedeflere ulaşmada güçlü bir katalizör rolü oynamaktadır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenmeye yapay zekânın entegrasyonunun sürdürülebilir bir gelişim kültürü için faydalı olacağı düşüncesi aşağıda yer alan şekildeki gibi özetlenebilir.



Şekil 2. Yapay Zekâ ve Hayat Boyu Öğrenmenin Entegrasyonu

Şekil 2’de de özetlendiği gibi yapay zekânın sunduğu öğrenme ihtiyaçlarına göre kişiselleştirme ve uyarlanabilirlik (Kumar vd., 2024; Cooper, 2023), her bireyin kendi hızında ve ihtiyacına göre öğrenmesini sağlayarak yetişkin öğrenmesinin temel ilkelerini hayata geçirmektedir. Sürekli erişilebilirlik özelliği, öğrenmeyi zaman ve mekân kısıtlamalarından kurtararak onu gerçek anlamda “hayat boyu” kılar (Chiu vd., 2023); eğitsel veri madenciliği ve öğrenme analitikleri aracılığıyla sağlanan anlık geri bildirim mekanizmaları, bireyin öz denetim becerilerini güçlendirmektedir (Fırat ve Yüzer, 2016; Oberdieck & Moch, 2024). Bu yetenekler; profil oluşturma, değerlendirme ve akıllı öğretim sistemleri gibi somut uygulamalarla öğrenme süreçlerini desteklemekte; kurumsal ve bireysel açıdan ise zaman ve maliyet avantajı yaratmaktadır (Şenocak, 2020; Chen vd., 2020; Zawacki-Richter vd. 2019).

Yapay zekânın adaptif sistemleri ile hayat boyu öğrenmenin bireysel hedeflere odaklanma ilkesi, kişiselleştirilmiş bir öğrenme ekosistemi yaratmaktadır. Benzer şekilde, yapay zekânın sağladığı zaman ve mekândan bağımsız erişilebilirlik, hayat boyu öğrenmenin temel felsefesiyle birebir örtüşmektedir. Bu sinerji, öğrenme süreçlerinin veri analizi ve anlık geri

bildirimlerle sürekli iyileştirilmesi, kişisel öğrenme asistanları aracılığıyla bireysel desteğin artırılması, zaman yönetiminin optimize edilmesi ve öğrenme içeriklerinin anlık ihtiyaçlara göre uyarlanabilmesi gibi ortak paydalarda somutlaşmaktadır. Bu bütünleşme, bireylerin sürekli değişen dünya düzenine uyum sağlamalarını kolaylaştıran ve öğrenmeyi statik bir olaydan dinamik bir yolculuğa dönüştüren güçlü bir paradigma sunmaktadır. Gelecekte, bu iki alan arasındaki iş birliğinin daha da derinleşmesi hem bireysel gelişim hem de toplumsal ilerleme için kritik bir rol oynayacaktır. Bu bağlamda yapay zekâ destekli hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi için politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulabilir. Yapay zekanın etik ve yasal çerçevesi oluşturularak veri mahremiyetini ve hesapverebilirliği güvence altına alan düzenlemeler ve etik standartlar getirilebilir. Yetişkinlerin yapay zekâ araçlarını etkin ve etik bir şekilde kullanabilmeleri için halk eğitim merkezlerinde, çeşitli kamu ve özel kurum ve kuruluşlarının kendi bünyelerinde kapsamlı ve sürekli gelişim programları düzenlenebilir. Yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının bireyler üzerindeki uzun vadeli bilişsel, sosyal ve duygusal etkilerini inceleyen boylamsal araştırmalar yapılabilir. İnsan ve yapay zekâ arasında en verimli iş birliğini sağlayacak yeni pedagojik modeller üzerinde çalışılabilir.

Kaynakça

- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2007). *Lifelong learning: Concepts and contexts*. Routledge.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. Jossey-Bass.
- Ceylan, Ö. Ö., & Bakır, A. A. (2023). Hayat Boyu Öğrenme Çalışmalarının Analizi. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 3(3) 1-13.
- Chakraborty, D. (2024). Artificial Intelligence and Lifelong Learning: Transforming Education for the Future. Paper Presented At The Artificial Intelligence In Education. (s.174).
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-452. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10025-7>

European Commission. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. European Commission.

European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission.

European Commission. (2021). *Digital education action plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. European Commission.

European Council. (2009). *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Official Journal of the European Union, C 119/2.

Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, Ltd., Westview House, 734 London Road, Stoke on Trent, ST4 5NP, United Kingdom UK

Firat, M., & Yüzer, T. V. (2016). Learning analytics: Assessment of mass data in distance education. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(2), 1-8.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

International Commission on Education for the Twenty-first Century. (1996). *Learning: The treasure within* (J. Delors, Chair). UNESCO.

Khusainova, F. T. (2021). Lifelong learning—III—the basis of personal development. 9(8), 119–123. <https://internationaljournals.co.in/index.php/giirj/article/view/217>

Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult learning theory in perspective. *Community College Review*, 5(3), 9-20. <https://doi.org/10.1177/009155217800500302>

Kumar, J., Jieyao, Z., & Soeiro, J. D. (2024). Empowering lifelong learning. In *Empowering modern learners through technology-assisted instruction* (s. 42–66). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6955-5.ch003>

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

Masrek, M. N., Susantari, T., Mutia, F., Yuwinanto, H. P., & Atmi, R. T. (2024). Enabling education everywhere: How artificial intelligence empowers ubiquitous and lifelong learning. *E-BANGI Journal*, 9(18). <https://doi.org/10.21834/e-bpj.v9isi18.5462>

Oberdieck, T., & Moch, E. (2024). Lifelong learning with artificial intelligence: potentials, challenges and future perspectives. *International Journal of Advanced Research*, 12(6), 545–555. <https://doi.org/10.21474/ijar01/18915>

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (1996). *Lifelong learning for all*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). *OECD skills outlook 2023: Skills for a resilient future*. OECD Publishing.

Pérez-Ortiz, M., Novak, E., Bulathwela, S., & Shawe-Taylor, J. (2021). *An AI-based learning companion promoting lifelong learning opportunities for all*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2112.01242>

Romero, M. (2024). *Lifelong learning challenges in the era of artificial intelligence: A computational thinking perspective*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2405.19837>

Şenocak, D. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ: Sunduğu fırsatlar ve yarattığı endişeler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 56-78.

Taşçı, G., & Titrek, O. (2020). Evaluation of lifelong learning centres in higher education: A sustainable leadership perspective. *Sustainability*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.3390/su12010022>

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi 2009–2013*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi 2022–2026*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Ulusal mesleki eğitim ve öğretim stratejisi 2023-2030*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Tortop, Ö. (2010). *Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2019). *4th Global report on adult learning and education: Leave no one behind: Inclusion and equity*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2009). *Turkey lifelong learning strategy paper*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

United Nations General Assembly. (2018). *Report of the special rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression*. <https://undocs.org/A/73/348>

Uzun, L. (2023). Are concerns related to artificial intelligence development and use really necessary: A philosophical discussion. *Digital Society*, 2(70). <https://doi.org/10.1007/s44206-023-00070-2>

Valarmathi, V., & Suchitra, B. (2024). Artificial intelligence and the future of lifelong learning in transnational contexts. In *Navigating the complexities of transnational education* (s. 71–100). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7016-2.ch004>

Vrdoljak, I. (2024). The importance of lifelong education in modern economy. *ENTRENOVA - ENTERprise REsearch InNOVation*, 10, 601–617. <https://doi.org/10.54820/entrenova-2024-0045>

Yıldız, A. (2012). Transformation of adult education in Turkey: From public education to life-long learning. In *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP* (pp. 245-257). New York: Palgrave Macmillan US.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

BÖLÜM III

HİBRİT ÖĞRETİM-ÖĞRENME ORTAMLARI TASARIMI MODELİ (HTM)

Hybrid Teaching-Learning Environment Design Model

Hülya GÜR

Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir
(Prof. Dr.) Necatibey Eğitim Fakültesi
hgur@balikesir.edu.tr
ORCID 0000-0001-8479-8811

1. Giriş

Eğitim, bireylerin bilgi edinme, beceri kazanma ve kişisel gelişimlerini sürdürebilme sürecidir. Bu sürecin etkinliği, kullanılan öğrenme ortamları ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenme ortamları, hem fiziki hem de dijital unsurları barındırarak öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunabilir. Öğrenme ortamlarının tasarımı, öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkisi olabilmektedir. Öğrenmede etkili olan bu ortamlar bazı çalışmalarda üçüncü öğretmen olarak adlandırılmıştır (Yufiarti, Erik, Fidesrinur, Rosalinda ve Garzia, 2022). Eğitim alanındaki dönüşüm, teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, öğrenme ortamlarının evrimini de hızlandırmıştır. Günümüzde fiziksel sınıflar, dijital teknolojilerle desteklenen sınıflara dönüşmüş, eğitim materyalleri ve araçları dijital ortamlar aracılığıyla erişilebilir hale gelmiştir. Ancak, bu dönüşümün tam anlamıyla verimli olabilmesi için dijital ve fiziksel alanların birleştirilerek entegrasyonunu sağlayan bütüncül bir öğrenme ortamının tasarlanması gereklidir.

Fiziksel öğrenme ortamları, öğrencilerin derslere katılımını teşvik ederken, yüz yüze etkileşimi ve sosyal öğrenmeyi destekler. Sınıf içi etkileşim, grup çalışmaları ve öğretmen rehberliğinde öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak adına büyük önem taşır. Covid-19 dan sonra hibrit öğrenme ortamları

“yeni normal” olarak da adlandırılmaktadır (Lund-Larsen, Jørgensen ve Andresen, 2021). Öte yandan yeni normalle birlikte, dijital öğrenme ortamları, erişilebilirlik, esneklik ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır. Online kaynaklar, eğitim yazılımları ve dijital araçlar, öğrencilerin kendi hızlarında ve kendi tercihlerine göre öğrenmelerini mümkün kılar. Dijital ortamlar ayrıca daha geniş bir bilgiye erişim ve etkileşim imkanı tanıyarak, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlar. Dijital ve fiziksel ortamların entegrasyonu, her iki alanın avantajlarının bir araya getirilmesini sağlar. Örneğin, çevrimdışı sınıf içi etkinlikler dijital araçlarla desteklenebilir, fiziksel sınıf dışında gerçekleştirilebilecek ödev ve proje çalışmalarına dijital platformlar entegre edilebilir. Böylece, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden, daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi yaratılmış olur.

Teknolojik gelişmelerin eğitimdeki rolü her geçen gün artarken, dijital ve fiziksel ortamların entegrasyonu eğitimde devrim yaratabilecek bir potansiyele sahiptir. *21. yy.da dijital ve fiziksel öğrenme alanlarının entegre edilmesi için bütünsel bir yaklaşımın gerekliliği bir zorunluluktur.* Ancak bu entegrasyonun başarılı olabilmesi için iki ortamın doğru bir biçimde birleştirilmesi gerekmektedir. Bütüncül bir yaklaşım, dijital ve fiziksel alanların birbirini tamamlayan özelliklerini dikkate alarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı hale getirebilir. Bu bağlamda, her iki ortamın fiziksel sınıf düzenlemelerinden, dijital araçların kullanımına kadar birçok faktörün uyum içinde çalışması önemlidir. Dijital öğrenme alanları üzerine oldukça fazla araştırma yapılmıştır (Martin ve diğ., 2020; Martin, Bacak, Polly ve Dymes, 2021) ve son yıllarda karma öğrenmeye yönelik araştırmaların arttığı görülmektedir (Anthony ve diğ., 2022; Rasheed, Kamsin ve Abdullah, 2020). Ancak, hem fiziksel hem de dijital öğrenme alanlarını bir arada inceleyerek tüm ortamı anlamak, karşılaştırmak ve öğrenme tasarımının doğasını anlamak için bir çerçeveye ihtiyaç vardır.

Mevcut literatür, dijital ve fiziksel öğrenme ortamlarının entegrasyonu üzerine sınırlı sayıda çalışma sunmaktadır. Çoğu araştırma, her bir ortamı ayrı ayrı ele alırken, bu ortamların birbirini nasıl destekleyeceği ve entegre bir biçimde nasıl işleyebileceği konusunda derinlemesine analizler yapmamaktadır. Ayrıca, dijital ve fiziksel ortamlar arasındaki sınırların nasıl kaldırılacağı ve iki ortamın nasıl uyumlu bir şekilde çalışacağına dair net bir model ya da rehber bulunmamaktadır. Bu alandaki literatür eksikliklerini gidermek, daha etkili ve uygulamaya dönük çözümler geliştirmek için bu çalışmanın önemine vurgu yapılmaktadır. Ancak, dijital ve fiziksel alanların tam anlamıyla entegre bir

şekilde kullanılması için daha kapsamlı bir model geliştirilmesi gerekmektedir. Literatürde, bu tür bir bütüncül modelin eksikliği dikkat çekmektedir. Mevcut literatür, dijital ve fiziksel öğrenme alanlarının entegrasyonu üzerine yeterli ve kapsamlı bir yaklaşım sunmamaktadır. Bu eksiklikleri gidermek amacıyla, dijital ve fiziksel ortamları birleştiren, öğrencilerin daha verimli öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayan yeni bir kavramsal modelin geliştirilmesi önemlidir. Bu model, eğitimdeki dijital dönüşümün gereksinimlerini karşılamayı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirmeyi amaçlayacaktır.

1.1 Modelinin Geliştirilmesi

Modelinin temel amacı, öğrenme ortamlarının tasarımında dijital ve fiziksel öğrenme alanlarını birleştirerek, her iki ortamın avantajlarından yararlanabileceğimiz daha bütünsel bir yaklaşım benimsemek ve dijital ile fiziksel alanların entegrasyonunu derinlemesine incelemektir. Bu modelin geliştirilmesi, eğitimde daha verimli öğrenme deneyimleri oluşturma amacı taşırken, öğretim metodolojilerinin dijitalleşmesi ve fiziksel alanın yeniden tasarlanması gibi bir dizi yeniliği de beraberinde getirecektir. Ayrıca, modelin temel hedefleri arasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital ve fiziksel öğrenme araçlarını entegre bir biçimde kullanarak daha etkili bir eğitim süreci geçirmeleri sağlamak yer almaktadır. Bu model ile eğitimcilerin ve okul liderlerinin dijital ve fiziksel öğrenme alanlarını etkili bir şekilde birleştirerek öğrenciler için daha esnek, kişiselleştirilmiş ve verimli öğrenme deneyimleri yaratmaları sağlanacaktır.

Eğitimde öğrenme ortamlarının tasarımı, hem eğitim teorileri hem de mevcut teknolojik gelişmelerle şekillenen bir süreçtir. Öğrenme ortamları, yalnızca fiziksel sınıfların ya da dijital platformların düzenlenmesinden ibaret değildir; aynı zamanda bu ortamların nasıl yapılandırıldığı, hangi teknolojilerle desteklendiği ve organizasyonel çerçeveye nasıl entegre edildiği gibi faktörler de kritik rol oynar. Dijital öğrenme ortamları, internet tabanlı platformlar, mobil uygulamalar, eğitim yazılımları ve sanal sınıflar gibi araçlarla şekillenirken, fiziksel öğrenme ortamları ise okul sınıfları, derslikler, laboratuvarlar ve kampüs alanları gibi fiziksel mekanlar belirler. Dijital ortamlar, öğrencilere daha esnek bir öğrenme deneyimi sunar ve genellikle zaman ve mekan sınırlamaları olmaksızın erişilebilirlik sağlar. Fiziksel ortamlar ise daha geleneksel bir etkileşim biçimi sunar; yüz yüze etkileşim, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve grup çalışmaları gibi öğrenme süreçlerini destekler.

Ancak günümüz eğitim anlayışı, bu iki alanı birleştirerek hibrit öğrenme ortamlarını ortaya çıkarmıştır. Hibrit öğrenme ortamları, öğrencilerin dijital araçları ve fiziksel sınıf ortamlarını bir arada kullanarak daha zengin ve kapsamlı bir öğrenme deneyimi elde etmelerini sağlar. Bu noktada, dijital ve fiziksel alanların birbirini tamamlayıcı özellikleri, etkili öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır.

2. Hibrit Öğretim-Öğrenme Ortamları Tasarımı Modeli (HTM) İçin Kavramsal Bir Model Yaklaşımı

Hibrit öğretim-öğrenme ortamları tasarımı modeli, dijital ve fiziksel alanlar arasındaki entegrasyonun gerçekleştiği veya planlandığı bir öğrenme ortamında dikkate alınması gereken unsurların belirlenmesine rehberlik etmek amacıyla tasarlanmıştır. Manninen ve diğ. (2007) çalışmalarında, öğrenme ortamlarını beş farklı perspektiften anlamışlardır. Bunlar:

- Fiziksel alanlar,
- Öğretim ve öğrenme yaklaşımları,
- Sosyal ve işbirlikçi yönler,
- Dijital teknolojiler, ve
- Okul dışındaki bağlamsal öğrenme yerleri (işyeri deneyimleri ve saha gezileri gibi).

Diğer yandan Radcliffe ve diğ. (2008, 2009) çalışmalarında, öğrenme ortamını Pedagoji–Alan–Teknoloji çerçevesi perspektifinden ele almışlardır. Bu model, öğrenme ortamının farklı bileşenleri arasındaki bağlantılara dikkat çeker. Her iki yaklaşım da dijital teknolojilerin fiziksel alanla birleştirildiği, ancak dijital teknolojilerin genellikle fiziksel alanla ilişkili olarak ele alındığı öğrenme ortamlarında birincil odak noktası olarak fiziksel alanı ön plana çıkarmaktadır.

2.1 Dijital ve Fiziksel Alanlar

Dijital ve fiziksel öğrenme ortamlarının etkileşimi, öğrenme deneyimlerini daha derinlemesine ve etkileşimli hale getirir. Öğrenciler, dijital ortamda öğrendikleri bilgileri fiziksel sınıf ortamında uygulayabilir ve sınıf içindeki etkileşimler, dijital araçlar aracılığıyla pekiştirilebilir. Bu etkileşimli süreç, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Eğitimde dijital araçlar, öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının daha esnek bir yapıda birbirleriyle etkileşime girmesine olanak tanırken, fiziksel alanlar ise

öğrenme topluluklarının oluşturulmasına, işbirliği ve sosyal etkileşime imkan verir. Dijital ve fiziksel öğrenme ortamlarının entegrasyonu, yalnızca teknolojik araçların kullanımıyla sınırlı değildir; aynı zamanda bu ortamları çevreleyen bağlam ve içerikler, organizasyonel yapılar ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre şekillenen bir öğrenme deneyimi sunar. Bu bütünsel yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli, anlamlı ve kapsamlı hale getirir.

Eğitimde öğrenme alanları, hem fırsatlar hem de kısıtlamalar sunan bağlamsal unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Geleneksel öğrenme alanı kavramı, fiziksel mekanlara ve okulun mimari yapısına dayalı olarak tanımlanmış; sınıflar, koridorlar ve ofisler gibi somut yapılarla sınırlandırılmıştır (Tondeur et al., 2017; 2024). Geleneksel olarak fiziksel mekanlara dayalı olarak tanımlanan bu alan anlayışı, dijital teknolojilerin gelişimiyle genişlemiş ve dijital ortamlar da öğrenme bağlamının bir parçası haline gelmiştir. Ancak dijital alanların öğrenme süreçlerindeki yeri ve potansiyeli eğitim araştırmalarında yeterince ele alınmamıştır. Fiziksel ve dijital alanlar, farklı öğrenme deneyimlerini mümkün kılarken, bu iki alanın nasıl bütüncül bir şekilde entegre edilebileceği hala açık değildir. Artan dijitalleşme ve öğrenmedeki hareketlilik, öğrencilere alanlarını esnek biçimde düzenleme imkânı sunarken, öğrenme ortamlarının tasarımında fiziksel ve dijital alanların bir arada değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Ancak dijital teknolojilerin eğitimdeki artan rolüyle birlikte, bu anlayış dijital alanları da içerecek şekilde genişlemiştir. Buna rağmen, dijital alanların pedagojik potansiyeli ve mekânsal etkisi eğitim teknolojisi literatüründe yeterince temsil edilmemektedir (Blight & Crook, 2017). Dijital teknolojilerin öğrenme için yeni alanlar yaratma biçimleri hâlâ tam olarak kavramsallaştırılamamış olup, bu alanların pedagojik olarak nasıl etkinleştirileceği belirsizliğini korumaktadır.

Fiziksel ve dijital alanlar, mekânsal ilişkileri ve kullanım bağlamlarına göre birbirine bağlı ya da ayrık yapılar olarak işleyebilir. Dolayısıyla, dijital ve fiziksel öğrenme ortamlarının tamamlayıcı biçimde bütünleştirilmesine yönelik teorik ve pratik modeller geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Artan öğrenme hareketliliği ve esnek öğrenme talepleri doğrultusunda, öğrencilerin kendi öğrenme alanlarını seçme ve yapılandırma özgürlüğü, öğrenme ortamlarının tasarımında mekânsal bütünleşmenin önemini ortaya koymaktadır (Reinius et al., 2021). Teorik olarak, fiziksel ve dijital alanların birleşimi, yüz yüze veya çevrimiçi öğretilen dersler gibi tamamlayıcı olabilir. Fiziksel ve dijital alanlar, faaliyetlere ve işgal ettikleri alana bağlı olarak farklı ilişkilere sahip olabilir ve birbirine bağlı veya bağlantısız olabilir.

HTM modelinde, öğrenme alanları, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme nesneleri, öğrenmeye ilişkin araçlar ve birbirleriyle etkileşimde bulunmak için

yerler tanımlayıp aradıkları fiziksel ve dijital alanlardır. Fiziksel ve dijital alanlar, zorunlu okul sınıflarında bulunan konfigürasyonların çoğunu yansıtır (Calder & Otrell-Cass, 2021). Alanlar arasındaki ilişkiler, yinelenen, tamamlayıcı ve genişletilmiş tasarımlar arasında değişiklik gösterdiğinden, HTM modeli, okulla ilgili diğer bileşenlerle etkileşimleri yeniden düşünmek için bir yol sunar.

3. Teknolojiler

Eğitimde kullanılan teknolojiler, öğrenme süreçlerinin en önemli bileşenlerinden biridir. Özellikle dijital teknolojiler, öğrenme içeriklerinin sunulmasında, etkileşimli araçların kullanılmasında ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu teknolojiler, öğretim araçları, dijital sınıflar, eğitim yazılımları, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi çeşitli teknolojik yenilikleri içerir. Teknolojilerin öğrenme ortamlarında entegrasyonu, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin öğrenme stillerini daha verimli bir şekilde desteklemelerini mümkün kılar. Örneğin, sanal gerçeklik teknolojileri, öğrencilerin fiziksel dünyada var olmayan deneyimlere daha derinlemesine katılım sağlamasına olanak tanırken, eğitim yazılımları ve çevrimiçi platformlar, öğrencilerin daha kişiselleştirilmiş ve esnek bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Ayrıca, dijital öğrenme araçları, öğrencilere anlık geri bildirim ve değerlendirme olanakları sunarak, öğrenme süreçlerinin izlenebilirliğini artırır.

Öğrenme ortamlarının tasarımı, yalnızca teknoloji ve mekan ile ilgili değildir; aynı zamanda eğitim organizasyonlarının yapısı ve öğretim süreçlerini nasıl organize ettiği de büyük önem taşır. Eğitim organizasyonları, okullar, üniversiteler, kurslar ve diğer eğitim kurumları olarak çeşitli şekillerde yapılandırılabilir. Bu organizasyonların, dijital ve fiziksel alanları nasıl birleştireceği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl yönlendireceği ve teknolojilerin nasıl entegre edileceği, başarıya ulaşan bir eğitim deneyiminin temelini oluşturur. Diğer yandan, öğrenme alanlarına ne tür teknolojilerin dahil edileceği, öğrenme ortamını şekillendiren önemli bir unsurdur.

Dijital teknolojiler hakkında düşünürken, bazı dijital teknolojilerin çalışma ve etkileşim için çevrimiçi alanlar yaratabileceğini anlamak önemlidir. Sanal öğrenme ortamları, öğrenme yönetim sistemleri (Canvas gibi) ve uyarlanabilir öğrenme sistemleri (Mathletics) gibi dijital teknolojiler, büyük ölçüde dijital ve çevrimiçi alanlar yaratır ve dijital araçlar ve aktiviteler için yerler sağlar. Diğer dijital teknolojiler ise daha çok “kaynaklar” gibi düşünülebilir ve bu kaynaklar, öğrenme yerlerine – dijital veya fiziksel – dahil edilebilir. *Burada “teknolojiler”*

olarak ifade edilen; dijital teknolojiler olup öğrenme alanlarını şekillendiren, etkinleştiren ve sınırlayan teknolojiler olarak ele alınacaktır. Örneğin, bazı dijital teknolojiler, öğrenme yönetim sistemleri (Learning Management System-LMS) gibi altyapılar olabilir ve bunlar “genişletilmiş” öğrenme alanları olarak düşünülebilir. Bu tür dijital araçlar, fiziksel öğrenme alanlarında yer almayan oldukça belirgin çevrimiçi-dijital öğrenme yerleri yaratır. Öğrenme yönetim sistemlerinde etkileşimler, görevler ve yaratımlar, bu tür bir aracın tasarımı tarafından sınırlıdır ve bu durum araştırmalarda iyi bir şekilde belgelenmiştir (Turnbull ve diğ., 2019; Walker ve diğ., 2016). Diğer bir dijital teknoloji olan paylaşılan bir Google Dokümanı, öğrenciler tarafından yüz yüze veya çevrimiçi olarak ve farklı görevler için esnek bir şekilde kullanılabilir. Bu araç, “karşılaştırılabilir” alanlarda yer alabilir ve çevrimiçi veya fiziksel yerlerde farklı amaçlarla kullanılabilir. Bu nedenle, bu iki tür teknolojinin sunduğu fırsatlar ve bunların alanla ilişkisi oldukça farklı olabilir ve öğrenme yerlerinde farklı ilişkiler ve fırsatlar doğurabilir.

Teknolojilerin özel olarak tanımlanması, öğrenme tasarımlarındaki rollerine odaklanmayı sağlar. Modern öğrenme ortamlarında, öğrenciler ve öğretmenler dijital teknolojilerle çeşitli şekillerde çalışmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi, dijital teknolojiler farklı alanlarla farklı ilişkilere sahip olup, yerlerdeki rolleri de farklıdır. Dijital teknolojilerin sunduğu fırsatlar incelendiğinde, bunların nasıl farklı etkinlikleri etkinleştirdiği veya sınırladığı, öğrenmedeki yerleri daha net hale gelir. Örneğin, dijital teknolojiler, statik olanlardan daha etkileşimli olanlara, 2D’den daha sürükleyici olanlara (örneğin, fotoğraf paylaşımı, sanal veya artırılmış gerçeklik kullanımı gibi) ve masaüstü cihazlardan mobil cihazlara, hatta giyilebilir cihazlar ve yapay zekâya kadar çeşitlenebilir (Brown, 2020). Diğer teknolojiler ise ağ kurmayı destekler, iletişimi kolaylaştırır ve işbirliğini şekillendirir (Goodyear ve diğ., 2014b). Bu teknolojiler, fiziksel bir sınıfta, sınıf içinde çevrimiçi veya sınıf dışı çevrimiçi ortamlarda (örneğin, karışık öğrenme veya tamamen çevrimiçi öğrenme) kullanılabilir. Bu araçların nasıl entegre edileceği oldukça değişkendir ve bu, aracın işlevselliğine ve yeteneklerine bağlıdır. Ancak, dijital teknolojilerin öğrenme tasarımlarındaki ve daha geniş öğrenme ortamındaki rolü hakkında daha fazla bilgi edinilmesi gerekmektedir.

Araştırmalar, dijital teknolojilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirebileceğini göstermektedir, ancak tıpkı diğer öğretim araçları gibi, bunun bağlama ve nasıl kullanıldığına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Goodyear ve diğ., 2014). Örneğin, etkili teknoloji entegrasyonu, disiplinlere göre farklılık gösterir, çünkü her disiplinin kendine özgü öğretim metodolojileri, pedagojik yaklaşımları ve

farklı öğrenci ihtiyaçları vardır (Schmitz ve diğ., 2023). Ancak araştırmalar, teknolojinin öğrenme etkinliklerini pasiften aktif, yapıcı hatta etkileşimli hale getirerek öğrenme için katma değer sağlayıp sağlamadığının etkili olup olmadığını da göstermektedir (Sailer ve diğ., 2024). HTM modeli, Teknolojiyi, dijital teknolojilere eleştirel bir yaklaşım benimsemek ve bu teknolojilerin öğrenme süreçlerinde sunduğu fırsatlar ile okulların veya eğitim sistemlerinin sunduğu organizasyonel politikalar arasındaki uyumluluğa dayalı olarak doğru araçları seçip entegre etmek için bir bileşen olarak içerir.

4. Organizasyon

Öğrenme organizasyonları, dijital ve fiziksel alanları dengeleyerek hibrit öğrenme modelleri oluşturabilir. Örneğin, çevrim içi dersler, fiziksel sınıf aktiviteleriyle entegre edilerek daha dinamik bir eğitim süreci yaratılabilir. Ayrıca, öğretim organizasyonlarının eğitim politikaları, öğretmen eğitim programları ve öğrenci destek hizmetleri de dijital ve fiziksel alanların entegrasyonunu destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır.

HTM modelinde, okul organizasyonunun daha temel yönleri olarakaşağıdaki yapılar yer alabilir:

- odak
- zaman ve iş yapma şekli
- müfredat: dersler, konular, sınıflar
- ders saatleri
- istihdam modelleri
- okul-sınıf kuralları

Diğer yandan okul içinde belirli bir liderlik ve hiyerarşik organizasyonlar yer alabilir: okul müdürü, müdür yardımcısı, bölüm başkanı gibi (Vecchio ve diğ., 2010). Bu bağlamda, okul organizasyonu, öğrenme ortamlarının şekli ve dijital teknolojilerin kullanımı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Howard, 2013).

5. Öğrenme Tasarımı

Eğitimde öğrenme ortamlarının tasarımı ve etkisi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Özellikle son yıllarda, dijital ortamların eğitimdeki rolü giderek artmıştır. Günümüzde öğrenme ortamları, öğrencilerin başarıları üzerinde

büyük bir etkiye sahip olduğu kadar, eğitim yöntemlerinin ve stratejilerinin de şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenme ortamları, yalnızca fiziksel alanların düzeninden ibaret olmayıp, aynı zamanda dijital platformların ve araçların entegrasyonunu da içermektedir. Bu bağlamda, dijital öğrenme ortamları, öğrenmenin daha esnek, erişilebilir ve bireyselleştirilmiş hale gelmesini sağlamaktadır. Fiziksel öğrenme ortamları, sınıf düzenlemeleri, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve somut materyallerle desteklenen bir öğrenme süreci sağlar. Diğer taraftan, dijital öğrenme ortamları, teknolojiyi kullanarak daha dinamik ve etkileşimli öğrenme fırsatları sunar. Bu iki ortam arasındaki temel fark, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılım biçimleri ve kullandıkları araçlardır. Fiziksel alanlarda öğrenme, daha geleneksel öğretim yöntemlerine dayanırken, dijital alanlar, öğrencilerin daha bağımsız ve kendi hızlarında öğrenebilecekleri bir ortam sunar. Entegrasyon, her iki ortamın özelliklerinin birleşiminden doğan potansiyeli keşfetmeyi amaçlar. Fiziksel sınıflarda gerçekleştirilen etkileşimli dersler, dijital platformlarda sağlanan kaynaklar ve çevrimiçi işbirliği olanakları ile zenginleştirilebilir. Bu entegrasyon, öğrencilerin daha kapsamlı ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar.

6. İçerik/Bağlam

Öğrenme ortamlarını şekillendiren bir diğer önemli faktör ise *çevreleyen bağlam* ve *içerikler*dir. Eğitimdeki bağlam, yerel kültür, sosyal çevre, öğrenci ihtiyaçları, toplumsal beklentiler ve küresel eğitim politikaları gibi birçok faktörden etkilenir. Dijital ve fiziksel ortamların tasarımı, bu bağlamdaki ihtiyaçları ve koşulları göz önünde bulundurarak gerçekleştirilmelidir. Ayrıca, öğrenme içerikleri, öğrencilerin ilgilerine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre tasarlanmalıdır. *Bağlam*, sadece öğrencilerin fiziksel ve dijital ortamlardaki etkileşimlerini değil, aynı zamanda öğretim yöntemlerini, eğitim materyallerini ve öğrenme süreçlerini de belirler. Eğitim içerikleri, dijital araçlar ve fiziksel materyaller aracılığıyla sunulabilir. Ancak, içeriklerin bağlama uygunluğu, öğrencilerin eğitimdeki başarılarını doğrudan etkileyen bir faktördür. Eğitim materyallerinin, öğrenci kitlesinin ilgisine hitap eden, kültürel olarak anlamlı ve erişilebilir olması, öğrenme süreçlerinin verimliliğini artırır. Bu bağlamda, bir öğrenme ortamının tasarımı, her okulun bağlamındaki belirli sosyal, fiziksel ve kültürel özellikleri her zaman göz önünde bulundurmalıdır (Brianza ve diğ., 2024).

Özetle:HTM modelinde, *öğrenme tasarımı* merkeze alınır ve buna *organizasyon ve bağlam* eklenir. *Fiziksel ile dijital alanların entegrasyonunda*,

süreç ve karar alma aşaması da modele dahil edilmelidir. Öğrenme tasarımı, her öğrencinin ihtiyacına, müfredat düzeyine, hızına, konun bağlamına ve alanına göre özel olarak düzenlenmelidir.

7. Örnek Uygulamalar

7.1 Portekiz Yurt Dışındaki Sporcuları Destekleme Programı

Portekiz'deki Coimbra-Center Okulu, Bakanlıklarının da desteği ile, 7-12 sınıflarındaki spor ile uğraşan öğrencilerinin akademik ve sportif faaliyetlerini desteklemek için yenilikçi bir yaklaşımı uygulamaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Portekiz Yurt Dışındaki Sporcuları Destekleme Programı

Dijital/fiziksel ortam	Sekron ve a secron online bağlantı, çalışma odası., Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan modemler.
Teknoloji	Microsoft teams, dijital kaynaklar, akıllı telefonlar ve bilgisayarlar gibi kişisel cihazlar
Organizasyonlar	Okul ve okulun rehberlik servisi (okul danışmanı).
İçerik	Portekiz Eğitim Bakanlığı kanunları ve politikaları, okulun öğrenciler yurt dışında eğitim ve antremandayken destekleyen yüksek performan birimi
Öğrenme tasarımı	1-1 öğrenme, öğretmen destekli bireysel öğrenme, online, çalışma odası.

Öğrenciler uluslararası spor aktiviteletrine katıldıkları için geleneksel okul programını takip etmekte zorluk yaşamaktadır. Öğrenci merkezli öğrenmeye ve bireyselleştirilmiş öğretim metodu digital araçlarında katılımı ve öğretmenler ve mentörlerin de desteği ile gerçekleşmektedir.

Portekiz örneğindeki öğrenme tasarımı, özel yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere temel öğrenme deneyimlerini sağlama üzerine odaklanmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenmeye ve bireyselleştirilmiş öğretime vurgu yapılmaktadır. Destekleyici pedagojik ekip, öğretmenler, Sınıf Konseyi üyeleri, okul danışmanları ve psikologlardan oluşmaktadır. Bu ekip, uzaktan öğretim yöntemleri ve dijital eğitim teknolojileri konusunda özel eğitim almış ve bir ulusal dijital ekip tarafından denetlenen çevrimiçi kaynakları geliştirmek için iş birliği yapmıştır.

Bu eğitim modeli, öğrenci sporcuların, spor kariyerlerini sürdürürken akademik eğitimlerine devam etmelerini sağlar ve dijital teknolojilerin

kişiselleştirilmiş öğrenme ile nasıl güçlü bir şekilde entegre edilebileceğini göstermektedir.

7.2 İsviçre Mesleki Eğitim Örneği

İsviçre’deki lojistik, geri dönüşüm ve teknoloji alanlarında 1200 öğrenciye mesleki eğitim sunan *Bildungszentrum Limmattal Okulunda* yapılan uygulamayı ele almaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. İsviçre Mesleki Eğitimi

Dijital/fiziksel ortam	Dijital alan-Öğrenme platformu Öğrenme alanı-Açık öğrenme çevresi Fiziksel çevrenin değişmesi- Öz-yönlendirilmiş öğrenmeye ayrılmış alanlar
Teknoloji	<i>VRDORO Uygulaması ile görevlere ulaşma platformu</i> Dijital platform (https://vrdoro.com/college)
Organizasyonlar	<i>Yenilikçi öğrenme organizasyonu (N47e8)</i> Teknolojinin her alanda kullanımı. Geleneksel zaman çizelgesi yerine kendi öz-yönlendirilmiş Öğrenmeyi merkeze alan yenilikçi öğrenme organizasyonu. Öz-yönlendirilmiş öğrenme ve dijital okuryazarlığı Problem çözmeye aktif katılım Kendi hızında öğrenme Sürekli profesyonel gelişim Okulda yapılan öğrenme etkinliklerini pratik işyeri deneyimleriyle uyumlu bir şekilde sürdürme imkânı sağlayan bir organizasyon
İçerik	Portekiz Eğitim Bakanlığı kanunları ve politikaları, okulun öğrenciler yurt dışında eğitim ve antremandayken destekleyen yüksek performan birimi
Öğrenme tasarımı	Problem tabanlı öğrenme (“görevler” adı verilen, ek bilgiyle desteklenen problem tabanlı öğrenme), destekleyici materyaller

7.3 Hollanda’da Evde Öğrenim Gören Öğrenciler İçin Eğitim Fırsatları

Hollanda’daki Agora Okulu’nda eğitimciler tarafından 2020-2021 öğretim yılında başlayıp evde öğrenim gören öğrencilere için hazırlanmış program yürütülmektedir (Tablo3).

Tablo 3. Hollanda’da Evde Öğrenim Gören Öğrenciler İçin Eğitim Fırsatları

Dijital/fiziksel ortam	Siber okul Dijital alan: http://gather.town platformu üzerinde bir öğrenme topluluğu Evdeki fiziksel alanlar kişiselleştirilmiş odalar, toplantı alanları ve oyun alanları gibi çeşitli etkileşimli odalar Bütünsel yaklaşımında fiziksel alanda dahil edilmiştir
Teknoloji	Teknoloji kullanımı Dijital ortam Video konferans Dijital kaynaklar Dijital koçluk Evdeki materyal ve malzemeler
Organizasyonlar	Kişisel mentörler Bireysel ve grup online mitingler Günlük girişler, Kişisel program Ev ziyaretleri
İçerik	Okul terkleri içeren projeler K6-12 ev bakıcılığı için projeler DeneySEL durumlar
Öğrenme tasarımı	Sertifika ve ulusal sınavlarla kişiselleştirilmiş öğrenme planları: Motivasyon, özerklik, yeterlilik gelişim, kişiler arası ilişkileri ve sahiplenme Öğrenci ve mentörlerle işbirliği Desteklenen öğrencilerin agentası ve sosyalleşme Öğrenme topluluğu oluşturma

Bu karışık yaklaşım, dijital ve fiziksel etkileşimleri entegre ederek, özellikle geleneksel eğitimden kopmuş öğrenciler için faydalı bir kapsayıcı ortam yaratmaktadır. Program, kişiselleştirilmiş bir öğrenme çerçevesi, tutarlı bir rutin oluşturmak için günlük sanal kontrol noktaları ve bireyselleştirilmiş dikkat sağlamak için düşük öğretmen-öğrenci oranı ile yapılandırılmıştır. Bu yapı, geleneksel eğitim sistemlerinin sınırlamalarını kabul eder ve öğrenci katılımını sürdürmek ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına hitap etmek amacıyla aşırı standartlaşmayı önler.

7.4 Hindistan’da Kişiselleştirilmiş Uyarlanabilir Öğrenme

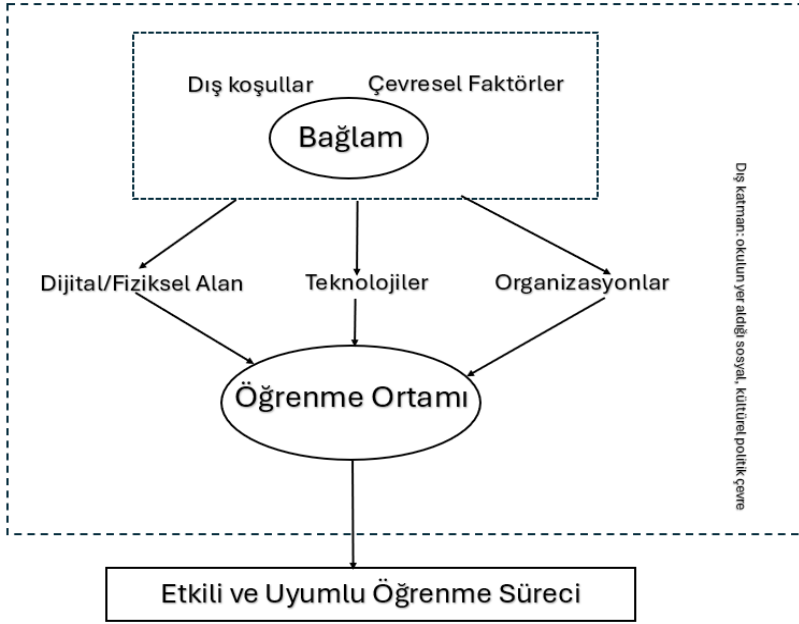
Kişiselleştirilmiş uyarlanabilir öğrenme yaklaşımı; Hindistan’daki kamu eğitiminde “öğrenme krizi” olarak adlandırılan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre düşük performans göstermelerindeki sorunu çözmek için geliştirilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Hindistan Kişiselleştirilmiş Uyarlanabilir Öğrenme

Dijital/fiziksel ortam	Dijital ortam: Sanal kişiselleştirilmiş öğrenme platformu Fiziksel ortam: matematik laboratuvarı ve ev ödevi
Teknoloji	Matematik öğrenme için kişiselleştirilmiş uyarlanabilir öğrenme teknolojileri platformu (PAL)
Organizasyonlar	Öğrencilerin haftalık programları ile matematik laboratuvar saatlerini birleştirme Müdür/ öğretmen düzeyinde izleme desteği
İçerik	Öğrencilerin doğru sınıf seviyesindeki öğrenme ile öğrendikleri arasındaki fark
Öğrenme tasarımı	Doğru düzeyde öğretim (TaRL) Sınıftaki homojen öğrencilerden oluşan grup

7.5 Önerilen Model- HTM Modeli

Model, eğitim tasarımında sadece pedagojik stratejilere değil, aynı zamanda fiziksel ve dijital mekânların nasıl kullanıldığına, teknolojinin nasıl uygulandığına, organizasyonel yapılara ve bağlamsal faktörlere de dikkat edilmesi gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, öğrenme deneyimlerinin yalnızca içeriğe değil, aynı zamanda içinde bulundukları ortamın sunduğu imkânlarla da bağlı olduğunu göstermektedir. Örneğin, İsviçre ve Hindistan örnek olayları, öğrenme ortamlarının organizasyonel olarak nasıl yeniden yapılandırıldığını ve bu yapıların dijital çözümlerle nasıl desteklendiğini göstermektedir.



Şekil 1 Model. Öğrenme Ortamlarını Tasarlamak İçin
Hibrit Yaklaşım- HTM modeli

Şekil 1, öğrenme ortamlarının tasarımını etkileyen tüm anahtar unsurları ve bu unsurların birbiriyle olan etkileşimini kavramsal olarak vermektedir.

Öğrenme Ortamı (Merkez): Öğretmenlerin bilinçli olarak planladığı pedagojik süreç, görevler ve öğrenme deneyimleri. Öğrenci ihtiyaçlarına göre planlanan öğretim uygulamaları ve öğrenme görevlerinin tasarımıdır. Modelin kalbidir.

Mekânlar: Öğrenmenin gerçekleştiği yerlerdir—fiziksel (örneğin sınıflar, laboratuvarlar, ev gibi öğrencinin fiziksel olarak bulunduğu yerler) ve dijital (örneğin Google Dokümanlar, ...). Fiziksel alanlar: geleneksel sınıf ortamları, çalışma alanları, öğrenci etkileşimlerinin gerçekleştiği fiziksel ortamlar. Dijital alanlar: Çevrimiçi öğrenme platformları, sanal sınıflar, dijital araçlar ve kaynaklar. Bu alanlar, öğrenmenin daha esnek ve bireyselleştirilmiş olmasını sağlar.

Teknolojiler: Dijital teknolojiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek için kullanılır. Bu, öğrenme yönetim sistemleri, eğitim yazılımları, video konferans araçları ve daha fazlasını içerir. Öğrenmeyi mümkün kılan veya

sınırlayan araçlardır (örneğin sanal sınıflar, mobil uygulamalar, dijital araçlar, platformlar; Sanal sınıflar, dijital platformlar, öğrenme yönetim sistemleri gibi çevrimiçi ortamlar, yazılımlar ve platformlar (örneğin: Google Docs, Mathletics, Gather.Town vb.) (Öğrencilerin öğrenme hızına uyum sağlamak, öğretmenlerin ilerlemeyi izlemek ve eğitim süreçlerini verimli hale getirmek için teknolojiler kullanılabilir).

Organizasyon: Öğretim döngüsü (planlama, etkileşim, yansıma, profesyonel gelişim), öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve uygun düzenlemeler yapmak. Okulun yönetim ve organizasyon yapısı, liderlik hiyerarşisi, okulun veya eğitim sisteminin yapısal özellikleri (örneğin ders saatleri, ders programları, kademeler, öğretmen rolleri, zaman yapıları, liderlik yapıları, zaman ve görev dağılımları gibi faktörleri içerir. Okulun dijital dönüşümü ve öğretim ortamlarının şekillenmesinde büyük rol oynar. Etkili liderlik ve organizasyonel yapı, eğitimde başarılı dönüşümleri destekler.

Bağlam: Eğitim bağlamı, mikro, mezo ve makro düzeylerdeki faktörlere dayanır. Bu, bireysel öğrenciler ve öğretmenler (mikro), okul düzeyi (mezo) ve ülke ya da devlet politikaları, müfredat ve kültürel unsurlar gibi faktörleri kapsar (makro). Bağlam: eEğitim ortamının yer aldığı sosyal, kültürel, ekonomik ve politik çevresi (örneğin eğitim politikaları, öğrenci profili, kültürel normlar, ekonomik koşullar bölgesel farklar) içerir. Bağlam, öğrenci etkileşimlerini, öğretim stratejilerini ve teknolojilerin entegrasyonunu doğrudan etkiler (Öğretmenlerin ve öğrencilerin bağlama duyarlı olması, başarılı bir öğrenme ortamı tasarımı için önemlidir).

Uygulamada, bu model öğretmenlerin kendi öğrenme tasarımlarını analiz etmelerine ve iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler, örneğin dijital araçların öğrencileri nasıl etkilediğini ya da belirli bir öğrenme etkinliği için hangi mekânların en uygun olduğunu değerlendirebilir. Ayrıca, okul liderleri ve yöneticiler, teknoloji yatırımları ve eğitim politikaları hakkında daha bilinçli kararlar almak için bu modeli kullanabilir.

Araştırma açısından ise önerilen model, öğrenme ortamlarının karmaşıklığını anlamak için analitik bir çerçeve sunar. Gelecekteki çalışmalar bu modeli, farklı eğitim düzeylerinde (örneğin ilkokuldan üniversiteye) ya da farklı disiplinlerde test ederek daha fazla genelleme sağlayabilir. Ayrıca, modelin uygulamaya nasıl dönüştüğü, öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimleri üzerinden incelenebilir. Bu tür araştırmalar, öğrenme ortamlarının daha kapsayıcı, esnek ve etkili hale getirilmesine katkı sağlayacaktır.

8. Sonuç

Bu çalışmanın sonuçları, hem eğitim uygulamaları hem de araştırmalar için çeşitli önemli çıkarımlar sunmaktadır. İlk olarak, önerilen HTM modeli; öğretmenler, okul liderleri ve politika yapıcıların, öğrenme ortamlarını nasıl daha etkili şekilde tasarlayıp değerlendirebileceklerine dair bütüncül bir çerçeve sunar. Özellikle dijital teknolojilerin giderek artan rolü göz önüne alındığında, bu model, öğrenme tasarımı sürecinde teknolojinin nasıl daha anlamlı ve etkili bir şekilde entegre edilebileceğini analiz etmek için güçlü bir araçtır.

Son olarak, modelin sunduğu bütüncül yaklaşım, yalnızca eğitim araştırmalarına değil, aynı zamanda öğretmen eğitimi programlarına da entegre edilebilir. Böylece, öğretmen adayları öğrenme ortamlarını tasarlarırken hem teknolojiyi hem pedagojiyi hem de bağlamsal etmenleri göz önünde bulunduran bir bakış açısı geliştirebilirler.

Bu çalışmada, dijital ve fiziksel alanların entegrasyonu ile ilgili çeşitli bileşenleri dikkate alarak yeni bir kavramsal model önerilmiştir. Önerilen HTM modeli, entegre fiziksel ve dijital öğrenme alanlarının kullanımını rehberlik edecek bir çerçeve sunmaktadır. Öğrenme tasarımı, özellikle dijital ve fiziksel alanları entegre ederek, öğrencilere daha özelleştirilmiş ve etkileşimli bir deneyim sunmayı hedefler. Öğrencilere kendi hızlarında öğrenme, teknolojiyle desteklenen öğrenme ve öğretmenlerle etkileşim fırsatları sunmaktadır. Dijital ve fiziksel alanların eğitimsel kullanımı ile ilgili eylemleri provoke eden öğrenme ortamlarının kasıtlılığını sorgulamak, bu kavramsal çalışmanın amacına ulaşmamızı sağlar ve mevcut öğrenme ortamlarının nasıl belirlendiği ile neyin istenebilir olduğu konusunda kritik bir yansıma yapmamıza yardımcı olur. Nihayetinde, öğrenme ortamlarını iyileştirmek, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimsel faaliyetlerinin kalitesini artıracaktır.

Bu kavramsal çalışmada özellikle dijital ve fiziksel alanların inşasına ve doğrulanmasına odaklanılmıştır. HTM modelini doğrulamak için kullanılan farklı örnekler, dijital teknolojilerin öğretim ve öğrenme alanlarını dönüştürmedeki itici güç olabileceğini ve yeni pedagojik uygulamaların mümkün olmasını sağladığını açıkça göstermektedir. HTM modelinin daha fazla doğrulanması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulsa da, modelin, mimarlar, okul liderleri ve öğretmenlerin entegre öğrenme ortamları hakkında bilinçli kararlar almalarına yardımcı olabileceği umulmaktadır.

Kaynaklar

Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Phon, D. N. A. E., Abdullah, A., & Ming, G. L. (2022). Blended learning adoption and

implementation in higher education: A theoretical and systematic review. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 531–578.

Bligh, B., & Crook, C. (2017). Learning spaces. In E. Duval, M. Sharples, & R. Sutherland (Eds.), *Technology enhanced learning* (pp. 69–87). Springer International Publishing.

Brianza, E., Schmid, M., Tondeur, J., & Petko, D. (2024). Is contextual knowledge a key component of expertise for teaching technology? A systematic literature review. *Computers and Education Open*, 7, 100201.

Brown, P. (2020). Some observations on the race to higher education, digital technologies, and the future of work. *Journal of Education and Work*, 33(7–8), 491 – 499.

Calder, N., & Otrell-Cass, K. (2021). Space exploration: Approaches to inhabiting digital spaces and their influence on education. *Postdigital Science and Education*, 3(2), 444 – 463.

Goodyear, P., Carvalho, L., & Dohn, N. B. (2014). Design for networked learning: Framing relations between participants’ activities and the physical setting. In *Proceedings of the 9th International Conference on Networked Learning* (137–144). NLC.

Howard, S. K. (2013). Risk-aversion: Understanding teachers’ resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 357–372.

Lund-Larsen, M., Jørgensen, S., & Andresen, B. B. (2021). Blended learning–frem mod en ny normal på ungdomsuddannelserne. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*.

Martin, F., Dennen, V. P., & Bonk, C. J. (2020). A synthesis of systematic review research on emerging learning environments and technologies. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1613–1633.

Martin, F., Bacak, J., Polly, D., & Dymes, L. (2021). A systematic review of research on K12 online teaching and learning: Comparison of research from two decades 2000 to 2019. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(2), 190–209.

Radcliffe, D., Wilson, H., Powell, D., & Tibbetts, B. (2008). Designing next generation places of learning: Collaboration at the pedagogy-space-technology nexus. University of Queensland.

Radcliffe, D., Wilson, W., Powell, D., & Tibbetts, B. (Eds.). (2009). *Learning spaces in higher education: Positive outcomes by design*. Proceedings of the Next Generation Learning Spaces 2008 Colloquium. The University of Queensland.

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers&Education*, 144, 103701.

Reinius, H., Korhonen, T., & Hakkarainen, K. (2021). The design of learning spaces matters: Perceived impact of the deskless school on learning and teaching. *Learning Environments Research*, 24(3), 339–354.

Sailer, M., Maier, R., Berger, S., Kastorff, T., & Stegmann, K. (2024). Learning activities in technology-enhanced learning: A systematic review of meta-analyses and second-order meta-analysis in higher education. *Learning and Individual Differences*, 112, 102446.

Schmitz, M. L., Antonietti, C., Consoli, T., Cattaneo, A., Gonon, P., & Petko, D. (2023). Transformational leadership for technology integration in schools: Empowering teachers to use technology in a more demanding way. *Computers & Education*, 204, 104880.

Tondeur, J., Herman, F., De Buck, M., & Triquet, K. (2017). Classroom biographies: Teaching and learning in evolving material landscapes (c. 1960–2015). *European Journal of Education*, 52, 280–294.

Tondeur, J., Howard, S., Carvalho, A. A., Petko, D., Ganesh, L. T., Starkey, L., Bower, M., Røkenes, F. M., Redmond, P., Kral, M., & Andresen, B. B. (2024). The DTALE Model: Designing digital and physical spaces for integrated learning environments. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1767–1789.

Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2019). Learning management systems: An overview. In A. Tatnall (Ed.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies* (pp. 1–7). Springer International Publishing.

Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 530–542.

Walker, D. S., Lindner, J. R., Murphrey, T. P., & Dooley, K. (2016). Learning management system usage. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(2), 41–50.

Yufiarti, Y., Erik, E., Fidesrinur, F., Rosalinda, I., & Garzia, M. (2022). Reggio Emilia's philosophy approach: Environment as a third teacher in child potential development in ECCE institutions. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 9(6), 564–575.

BÖLÜM V

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE NÖROBİLİŞ FARKINDALIĞI

Neurocognition Awareness in Teacher Education

Fatma ŞAHİN

(Prof. Dr.), Marmara Üniversitesi, AEF

E-mail: fsahin@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6291-0013

1. Giriş

1.1. Nörobilim

Nörobilim; nöronların ve nöral devrelerin temel özelliklerini anlamak için fizyoloji, anatomi, moleküler biyoloji, gelişim biyolojisi, sitoloji, matematiksel modelleme ve psikoloji gibi farklı bilim dallarını birleştiren disiplinlerarası bir bilim dalıdır (Frank, 2000; Thomas vd., 2019). Nörobilim sinir devrelerinin beyin ağlarında nasıl işlev gösterdiğini ve nasıl davranışa dönüştüğünü açıklamaya çalışmaktadır. Eğitimde nörobilim (eğitimsel nörobilim), beyin ve nöronal ağlar hakkındaki keşifleri eğitime dönüştürmeye yardımcı olur (Van Attevelde vd., 2020). İnsan yaşamının erken evrelerinde başlayan ve okul ortamında en yoğun şekilde gelişen öğrenme, beynin gelişimsel işlevlerine, psikolojik bağlama, yaşam boyu öğrenme ortamına, bilişsel işlevlere, duygulara ve motivasyonlara bağlıdır (Howard-Jones vd., 2011). Eğitimsel nörobilim, öğretimi geliştirmenin, açıklamanın veya analiz etmenin ötesinde çok daha geniş bir bilim alanıdır. Öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve öğrenmenin beyni nasıl değiştirdiğini açıklamayı amaçlar ve ardından bu bulguları sınıfta nasıl uygulanacağı hakkında fikirler verir (Bruer, 2016). Bunu yapmak için birçok disiplin bilgisinden faydalanır (Wilcox vd., 2021). Örneğin moleküler biyoloji, elektrofizyoloji ve hesaplamalı nörobilimdeki ilerlemeler, sinir sisteminin nasıl yapılandığı,

nasıl çalıştığı, nasıl geliştiği ve nasıl değiştirildiğini açıklamak için nöronda meydana gelen karmaşık süreçlerin anlaşılmasına katkı sağlamıştır (Tanner, 2006; Gazzaniga, 2004; Willingham ve Lloyd, 2007). Günümüzde nörobilim disiplinlerarası alanlar olan nöroekonomi, karar teorisi, sosyal nörobilim ve nöropazarlama gibi alanları da içerecek şekilde genişlemiştir (Gordon, 2018).

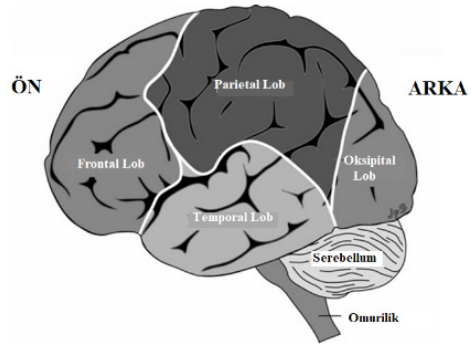
1.2. Beyin ve Nörobiliş

İlerleyen araştırma yöntemleri, insan beyninin işleyişi açısından öğrenme, düşünme, akıl yürütme ve hissetmenin altında yatan mekanizmalara ilişkin bilgileri arttırmıştır. Ayrıca beyin olgunlaşması ile biliş, duygusal işleyiş ve davranıştaki gelişimsel değişikliklerle ilişkisine ilişkin içgörülerini geliştirmiştir (Mayer, 2017). Biliş, “düşünce, deneyim ve duyular aracılığıyla bilgi ve anlayış edinme zihinsel eylemi veya süreci”dir (Von Eckardt, 1996). Algı, dikkat, düşünce, hayal gücü, zeka, bilginin oluşumu, bellek, çalışma belleği, yargılama, değerlendirme, muhakeme, hesaplama, problem çözme, karar verme gibi entelektüel işlevlerin ve süreçlerin tüm yönlerini kapsar. Bilişsel süreçler, yeni bilgi keşfetmek için mevcut bilgiyi kullanır. Bilişsel süreçler, özellikle dilbilim, müzikoloji, anestezi, sinirbilim, psikiyatri, psikoloji, eğitim, felsefe, antropoloji, biyoloji, sistem bilimi, mantık ve bilgisayar bilimi alanlarında olmak üzere farklı bağlamlarda farklı bakış açılarından analiz edilir (Von Eckardt, 1996). Bilişin analizine yönelik yaklaşımlar (somutlaştırılmış biliş gibi), giderek özerk bir akademik disiplin olan bilişsel bilimin gelişmekte olan alanında sentezlenir. Beynin bir veya daha fazla alanıyla ilişkili biliş sürecine Nörobiliş denir. Nörobiliş, algılama, tanıma, kavrama, yargılama ve muhakeme süreçlerini içerir. Nörobiliş, beyin yapısını ve işlevini anlamak için nörobilim, nöropsikoloji ve bilişsel nörobilim gibi alanları bir araya getiren disiplinler arası bir alandır. Bu nedenle “beyinle uyumlu öğretim” terimi de kullanılmaktadır. Nörobilişsel işlevler, belirli alanların, nöronal yolların veya kortikal ağların işleviyle yakından bağlantılı bilişsel işlevlerdir (Levine, 2009). Bilişsel beceriler, bilgi edinmenizi ve düşünme yeteneğinizi sağlayan zihinsel süreçlerdir. Nörobilişsel işlevler, beynin belirli bölümlerine veya beyindeki yollara bağlı zihinsel süreçlerdir (Blazer, 2013).

Milyarlarca hücre bağlantısı ve karşılıklı etkileşimde bulunan çok sayıda hücre tipi ile beyin, insan vücudundaki en karmaşık organlardan biridir. Nöronlar sinyallerin bir hücreden diğerine sinaps adı verilen özel kavşaklar aracılığıyla iletişimi sağlayan uzmanlaşmış hücrelerdir. İnsan beyni

yaklaşık yüz milyar nöron ve yüz trilyon sinaps içeren karmaşık bir sistemdir (Feiler, 2018). Nöronlar çeşitli şekillerde devreler oluşturarak birbirlerine bağlanıp, ağlar oluştururlar. Bu ağlar öğrenme, hafızaya alma ve veriler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma kapasitesine sahiptirler. Bilim dünyası biliş, duygu, çok duyulu öğrenme, sosyal beceriler ve kişilik özellikleri gibi nörobilimsel konuları eğitim ve öğrenmeye entegre etmeye büyük ilgi göstermişlerdir. Zihin, basitçe beynin yaptığı şeydir. Zihin, algı, dikkat, hafıza, duygular, dil, karar verme ve mantık gibi zihinsel işlevleri yaratır ve kontrol eder (Goldstein, 2018). Beyinde öğrenme oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreci açıklayabilmek için farklı bilimlerin bilgi ve yöntemlerinin entegre edilmesi gerekmektedir. Bunlardan biri beyindeki çeşitli becerilerin tetiklendiği alanları belirleyen ve öğrenme sürecini anlamaya yardımcı olan beyin haritalama çalışmasıdır. Bir diğeri ise öğrenmenin bilişsel temellerini yakalayan nörogörüntüleme teknikleridir (Rato, vd., 2011; Ramganeshe ve Hariharan, 2020; Fozia, 2017).

Beyin, korpus kallosum aracılığıyla birbirleriyle iletişim kuran simetrik iki yarım küreden oluşur. Beynin arkası serebellum'u (beyincik) barındırır. Serebrum veya telensefalon, beynin en büyük ve en üst kısmında bulunan merkezi sinir sistemi bölümüdür. Serebrumun en dış kısmına serebral korteks denir. Serebral korteks, 2-4 mm kalınlığında, oldukça kıvrımlı ve gri bir görünüme sahiptir. Gri renk, miyelinsiz nöronlardan, hücre gövdelerinden ve bunların dendritlerinden oluşur. Serebral korteksin yüzeyinin altında, beyaz madde sinir hücrelerinin miyelinli aksonlarını içerir ve beynin büyük bölümünü oluşturur. Beyaz renk, aksonların miyelinasyonundan kaynaklanır. Glial hücrelerin ürünü olan miyelinasyon, sinir impulslarının iletim hızını artırır. Bireyler olgunlaştıkça, miyelinleşme beynin arkasından öne doğru öngörülebilir bir modelde gerçekleşir, bu nedenle beynin işlevsel olarak olgunlaşan son kısmı ön lobdur (Suárez-Pellicioni vd., 2021). Miyelin kaybı, multipl skleroz da dahil olmak üzere bir dizi nörolojik bozuklukları oluşturur. Serebral korteks, her biri yaklaşık olarak farklı işlevlerle ilişkili olan loblar açısından uzamsal olarak tanımlanabilir (Price, 2012; Swanson, 1999) (Şekil 1).



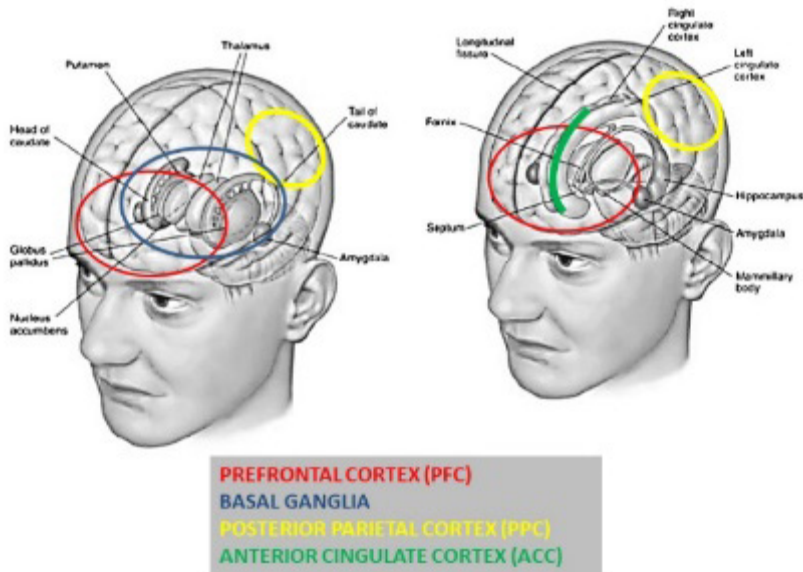
Şekil 1. Serebral Korteks (Swanson, 1999)

Frontal lob; akıl yürütme, problem çözme, karar verme, plan yapma, davranış ketleme, dikkati yönlendirme, kendini izleme, duyguları kontrol etme, motor beceriler; zarar görmesi durumunda ruh hali, hissiyat değişikliği olabilir (Duncan 2006). Prefrontal korteksin beyin olgunluğu hakkında en büyük öngörü gücüne katkıda bulunduğu ve bu bölgenin bilişsel kontrol ve muhakeme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Dosenbach vd., 2010). Ayrıca düşünce ve eylemi düzenleyen ve kontrol eden süreçlerden oluşan yürütücü işlevler frontal lobla ilişkilidir. Parietal lob; duyu işleme, şekil ve renkleri algılama, uzaysal algı, görme algısı ve aritmetik yetenekleri kontrol eder. Oksipital lob; görsel bilgiyi işleyen lobdur (Fuster, 2009). Ayrıca okuma da bu lob kontrolü altında gerçekleşir. Temporal lob; ses ve kokunun algılanması, aynı zamanda da yüzler, mekanlar gibi karmaşık uyaranların işlenmesi bu lob tarafından sağlanır. Uzun süreli bellek, işitsel öğrenme (örn; çok fazla müzik dinlediğinde şakaklarının ağrması), müzik farkındalığı, konuşma ve duyma, kelimeleri yeniden düzenleme ve dili anlama burada kontrol edilir. Limbik lob; limbik lob bir dizi karmaşık duygusal tepkide rol oynar. Adrenalin temelli savaş ya da kaç tepkisinin oluşmasında görev aldığı bilinmektedir (Swanson, 1999). Hipokampus, beynin yaşam boyunca nörojenез geçirmeye (yeni nöronlar üretmeye) devam eden birkaç bölümünden biridir.

Uzun süreli hafıza ve öğrenme ile ilişkilendirilen hipokampus, yaşam boyunca nöronlar üretmeye devam ediyor. Beyin nöron ve glia hücrelerinden meydana gelmiştir (Azevedo vd., 2009). Beyindeki hücreler, kütle, tip veya sayı bakımından tekdüze bir şekilde dağılmamıştır. Nöronal ve glial hücrelerin oranı, beyin farklı bölgelerinde farklılık göstermektedir. Nöronal olmayan veya glial hücreler küçüktür, miyelin oluşturmak, nöronları beslemek, korumak ve üretmek için yerel olarak hareket ederler. Böylece nöronlar sayı ve uzunluk olarak büyüdükçe, glial hücrelerin sayısındaki artışla desteklenirler. Yapısal olarak, beyin farklı bölümleri oldukça farklı “görünür ve beyin hesaplama gücünde artışın nedeni serebral kortekste glial hücre sayısının çok olmasıdır (Herculano –Houzel vd., 2006). Yeni doğan beyni ilk yıllarda hem nöron sayısında hem de aralarındaki bağlantıların veya sinapsların karmaşıklığında hızlı bir büyüme görülür (Eppig vd., 2010; Meltzoff vd., 2009). Çocukluk döneminde, kullanılmayan bağlantıların kaldırıldığı sinaptik budama en yüksek orandadır. Yetersiz beslenen çocukların, yeterince beslenen akranlarına göre beyin gelişiminde gerilik olabileceği bildirilmektedir (Eppig vd., 2010). Ergenlerde, beyindeki nöral bağlantıları güçlendirmek için hem sinaptik budama hem de miyelinizasyon (sinir uyarılarının iletim hızını artırmak için) meydana gelir (Paus, 2005).

1.3. Sinaptik Plastisite

Komşu sinir hücreleri, beyne yeni bir bilgi girdiğinde veya beyin çevresel bir tehlikeye maruz kaldığında birbirleri ile haberleşir, çözüm üretir ve süreci beraber yönetirler. Tüm dış olaylara karşı uyum sağlamamıza yardımcı olan bu duruma beyin esnekliği denir (Kolb ve Whishaw, 2015; Kalat, 2009; Dehaene, 2020). Beyin esnekliği, sinir sisteminin, yaşam süresi boyunca, çevresel farklılıklara tepki olarak yapısını ve işlevini değiştirme kapasitesini tanımlar. Esneklik gerektiren görevlerde sürekli olarak birlikte aktive olan beyin bölgeleri şekil de görülmektedir (Sejnowsk vd., 2014). Nöroplastisite ya da nöral esneklik nöronların hem anatomik hem de işlevsel olarak yenilenmesine ve yeni sinaptik bağlantıların oluşmasına olanak tanır. Nöroplastisite beynin kendini iyileştirme ve yeniden yapılandırma becerisidir (Berlucchi ve Buchtel, 2009). Beyin, bir ömür boyunca değişikliklere uğrar ve çevresel uyaranlara tepki olarak değişebilmesi anlamında “plastik” olduğu söylenir. Şekil 2’de nörobilişsel esneklikte ilişkili sinir ağları görülmektedir. Yeni deneyimler nöroplastisiteyi arttırabilir ve beyni şekillendirir. Beynin şekillenmesine azim, bilinçli olarak çaba göstermek ve motivasyon desteklemektedir. Yeni bir deneyim ve öğrenme beyinde yeni nöral yollar kurmaya yardım eder. Kendi aralarında iletişim kuran nöronlardan nöral yollar ve devreler oluşur.



Şekil 2. Nörobilişsel Esneklikteki Nöral Ağlar

Bu yollar beyinde öğrenme ve uygulama sürecinde oluşur. Her yeni bilgi edinildiğinde (tekrar edilen uygulamalarla), nöronlar arasında sinaptik iletişim ve transfer gerçekleşir. Nöronlar arası etkili iletişim, elektrik sinyallerinin yeni yollar boyunca daha etkili yol aldığı anlamına gelmektedir. Örneğin, yeni bir kuşu tanımaya çalışırken belli nöronlar arasında yeni bağlantılar kurulur. Görsel korteks nöronları onun boynunun rengini fark ederken, işitsel korteks nöronları onun nasıl çağrıldıklarına dikkat eder. Kuşun adını ve özelliklerini tanımak için rengine, çıkardığı sese ve ismine tekrar tekrar bakılır. Kuşu her gördükçe (tekrar) var olan nöral devreyi yeniden geçilir ve nöral aktarım yapılır. Bu da sinaptik aktarımın daha etkili olmasını sağlar. Böylece ilgili nöronlar arasındaki iletişim kolaylaştırılır, bilişsellik daha da hızlı hale getirilir. Öğrenme ve hafıza mekanizmaları sinaptik plastisite süreçlerine dayanmaktadır. Kullan veya kaybet; kullan ve geliştir; tekrar yap; zaman ve yaş beyin esnekliğinde önemli prensiplerdir (Kolb vd., 2010; Glanzman, 2013).

1.4. Nörobilişte Dikkat, Ruh Hali ve Çalışan Bellek

1.4.1. Dikkat

Dikkat, çalışan hafıza ve ruh hali, öğrenme sürecindeki en önemli becerilerdir. Dikkat, öğrencilerin duyular, depolanmış anılar ve diğer bilişsel süreçler aracılığıyla, çok fazla bilgiden seçilen bilgiyi aktif olarak işlemelerinin yoludur (Rao, 2003). Hem bilinçli hem de bilinçsiz süreçleri içermektedir. Birçok durumda, bilinçli süreçleri incelemek nispeten kolaydır. Bilinçsiz süreçleri incelemek daha zordur (Merikle, 2000). Dikkat, öğrencilerin sınırlı zihinsel kaynaklarını akılcıca kullanmalarını sağlar. Dışarıdan (duyumlar) ve içeriden (düşünceler ve anılar) gelen birçok uyarana karşı ilgi çeken uyaranlara odaklanmaktır. Bu artan odaklanma, öğrencilerin ilginç uyaranlara hızlı ve doğru bir şekilde yanıt verme olasılığını artırır. Artan dikkat, hafıza süreçlerinin de önünü açar. Öğrencilerin dikkat ettikleri bilgileri hatırlama olasılıkları, görmezden geldikleri bilgilere göre daha yüksektir (Sternberg, 2012). Anderson (2009), öğrencilerin dikkatini geliştirmek için nörobilişsel öğrenme teorisi ve yapılandırmacı bilim felsefesinin sentezini önermiştir. Dikkat, çalışma belleği ve ruh hali öğrenme ile ilişkili olduğunu açıkça göstermektedir. Etkili bir öğretim hafıza ve bilginin temeli olan öğrenci dikkatini korumak için tasarlanmalıdır (Sanchez-Torres vd., 2015). Bu nedenle beynin bilgiyi nasıl aldığı ve kaydettiğini anlamak, öğretmenlerin etkili öğretim modelleri için bilinçli seçimler yapmalarına yardımcı olacaktır.

1.4.2. Ruh Hali

Ruh hali, beynin duyguları nasıl işlediğini, bunların olumlu ya da olumsuz olup olmadığını ve bu işleyişin öğrencinin bilgiye dikkat etme, algılama ve hatırlama kapasitesini nasıl etkilediğini anlamak olarak tanımlanmıştır. Ruh hali, beynin birden fazla alanının devreye girdiği bir tür duygu sürecidir. Öğrencideki beynin duygusal tepkileri, beynin duygusal merkezi olarak en yaygın olarak bilinen limbik sistemle ilişkilidir (Gazzaniga vd., 2009). Limbik sistemde yer alan Amigdala, yalnızca beklenmedik korkutucu bir olay gibi örtük duygusal tepkilerde değil, aynı zamanda bir tehlike hakkında bilgi edinme ve bilgiyi hatırlama gibi açık duygusal öğrenmede de devreye girmektedir (Hardiman, 2012). Öğretmenlerin sınıftaki duygusal iklimi veya ruh halini nasıl ele alabileceklerini düşünmek için, öğretmenlerin beynin duyguları nasıl işlediğine dair bir anlayışa sahip olmaları gerekir. Hardiman’a (2012) göre, açık duygusal öğrenme amigdalaya ek olarak hafızada yer alan önemli bir yapı olan hipokampusu de harekete geçirdi. Duygu ve hafıza arasındaki bu ilişki, amigdalanın devreye girmesinin hafızayı gerçekten güçlendirdiğini gösteren araştırmalarla desteklenmektedir (Ferry vd., 1999). Başka bir deyişle, amigdalanın bildirimsel hafızalara dahil olması, öğrencilerin duygusal olarak yüklü olayları sıradan günlük olaylardan daha iyi hatırlamalarının nedenini açıklar.

1.4.3. Çalışan Bellek

Cowan vd. (2012)’ne göre, çalışan belleği herhangi bir zamanda zihinde tutulan küçük miktardaki bilgidir. Çalışan belleğin çeşitli şekillerde iki işlevi olduğu düşünülebilir: bilginin geçici olarak depolanması ve bilgi ve dikkatin manipüle edilmesi veya «anlık olarak ilgili bilgilerin istikrarlı ancak esnek bir şekilde erişilebilir bir durumda» tutulması (Bledowski vd., 2010). Kavrama, problem çözme ve hedef odaklı düşünme gibi çeşitli öğrenme türleri için gereklidir. Öğrenme için çalışan bellekten en iyi şekilde yararlanmak için eğitim ilkeleri önerilmektedir. Kısacası, çalışan belleği bilgi depolama ve bilgi işleme için aktif bir sistemdir ve diğer karmaşık bilişsel işlevlerin doğru çalışması için gereklidir (Sanchez-Torres vd., 2015). Çalışma belleği, uzun süreli bellek, dikkat ve bilişsel kontrol gibi bilişsel mekanizmalar öğrenme sürecine katkıda bulunur ve öğrenenlerin performansını artırır (Chen ve Bailey, 2021). Daha spesifik olarak, dikkatin odağı yoğun beyin aktivitesiyle ilişkilidir (Bull vd., 2008). Morris, vd., 2019), “matematik ve fen bilimleriyle ilgili

problemlerde, çocuklardan genellikle parçaları bütünden ayırmaları ve bunu görsel veya kavramsal olarak yapmaları istenir. Bu nedenle, çocukların temel öğelere (örneğin, matematiksel işlemin sembolü) odaklanmaları ve gereksiz bilgileri görmezden gelmeleri yararlı olabilir (Morris, vd., 2019). Çalışan bellek doğrudan dikkatle ilişkilidir. Çalışan belleğin kapasitesi dikkati kontrol etme yeteneği tarafından belirlenmektedir. Bu durumun hafıza işlevlerini iyileştirmede farkındalık eğitiminin önemini gösterdiği bildirilmiştir. Bu da dikkati artırmak için tasarlanmış sınıf uygulamalarının değerini göstermektedir (Giuliano vd., 2014).

Çalışan belleği Baddeley ve Hitch (1974) tarafından «anlama, öğrenme ve muhakeme gibi karmaşık görevler için bilgilerin geçici olarak depolanması ve yönetilmesi için sınırlı kapasiteli bir sistem» olarak tanımlanmaktadır. Çalışma belleğinin bir özelliği gecikme veya beklemenin söz konusu olmasıdır. Şöyle ki bir şey olur, ardından çalışma belleği için kısa olan bir gecikme gelir ve ardından hafıza başarılı olursa, kişi ne olduğunu hatırlar. Bu gecikme sırasında frontal korteksteki nöronlar bilgiyi tutar ve optik korteks çalışma belleğine dahil olur. Prefrontal korteksin hasarı veya çıkarılması, kısa süreli hatırlama yeteneğini etkiler (Giuliano vd., 2014). Beynin bölgeleri tarafından yakalanan çalışma belleği ve dikkat, zihinsel süreci fiziksel davranışa dönüştürür. Öğrenci bilgiyi alır, işler ve kodlar, içeriğini etkinleştirdiği bilişsel süreçlere göre algılar. Farklı beyin bölgelerinin etkileşimlerinin karmaşıklığı, farklı beyin sinapslarının aktive edilmesi gerçeği olarak anlaşılmaktadır. Bir nörotransmitterin bir sonuçla birlikte gönderilmesi, sonucu esasen değiştirir. Özellikle, iki nöron arasındaki bağlantıyı güçlendirir. Örneğin, “hipokampüsteki bir sinir yolundan geçen elektrik akımı, yol boyunca daha sağlam bir bağlantı yaratır ve güçlendirme saatler hatta haftalar sürer. Bu fenomene uzun vadeli potansiyel adı verildi” (Zhao, vd., 2005). Öğrenme süreci bu bağlantıyı güçlendirir ve “Nörogörüntüleme çalışmaları, farklı beyin bölgelerindeki bu etkileşimlerin karmaşıklığını ortaya koymuş ve öğrenmeye katkıda bulunan birçok yolu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, öğretmenleri dersleri görsel alana göre planlamaya teşvik edebilirken, dersin tüm bileşenlerinin beyin kaynakları gerektirdiğini ve bilişsel yükü artırdığını, bu nedenle öğrenmeyi desteklemek için görüntünün dikkatlice seçilmesi gerektiğini hatırlatabilir (Baddeley, 2003). Beynin farklı bölgelerinin etkileşimi ve nöronların sinapsları aracılığıyla yeni yolların oluşturulması, beynin sayısız olasılığını ortaya çıkarır. Çeşitli bilişsel işlevlerin birleşimi, yalnızca öğrenmeyi değil, aynı zamanda uygun davranış yoluyla bunların uygulanmasını da hedefler. Öğrenme, bilişsel süreçleri kişiden kişiye değişen davranışa dönüştürür. Beynin

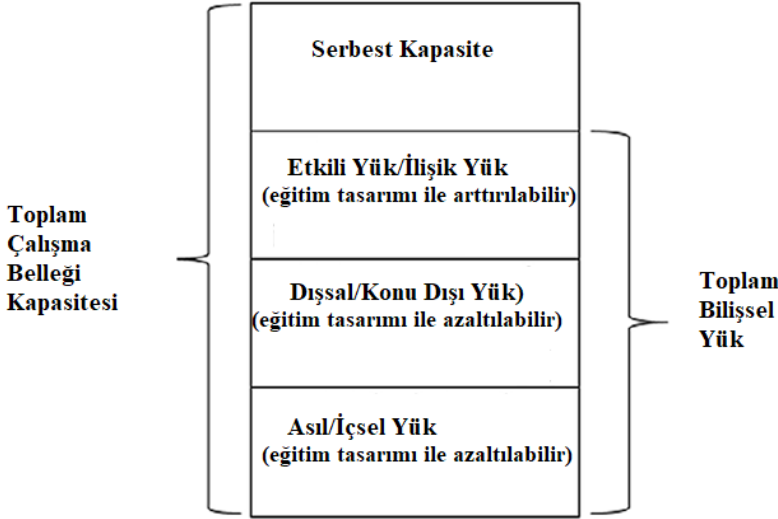
okul içinde veya dışında aldığı çeşitli uyaranlar, yeni sinapslar oluşturur ve farklı yolları güçlendirir, böylece beynin esnekliğini ortaya çıkarır. “Serebral korteks, dış dünyayı anlamamıza yardımcı olmak için tasarlanmış geniş bir nöron katmanı olan istikrarlı ve değişmeyen bir yapı gibi görünse de, duyuşsal korteksin alanları değişmeden kalmaz (Lara ve Wallis, 2015).

1.4.4. Bilişsel Yük

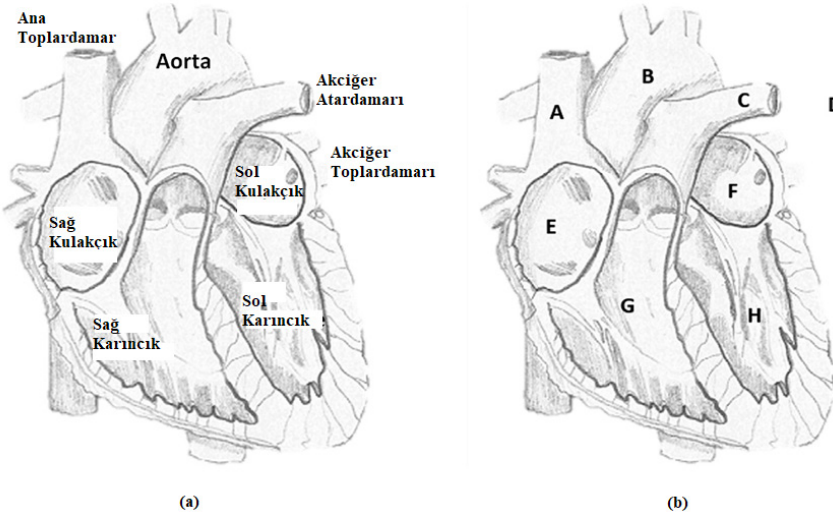
Bilişsel yük, birim zamanda çalışma belleğinin ne derecede kullanıldığını ifade eder. Üç tür bilişsel yük vardır. Bunlar asıl yük (intrinsic load), konu dışı yük (extraneous load/ineffective load) ve etkili yük (germane load/effective load)’tür (Şekil 3) (Sweller vd., 1998; Paas vd., 2003). Öğrenilmesi zor olan içeriğe bağlı olarak çalışma belleğine yüklenen yüke asıl yük denir. Sunulan bilgi zor ve karmaşık olduğunda asıl yük yüksek olmaktadır. Konu dışı yük, iyi tasarlanmamış öğretim materyalleri ve öğretim tasarımı sonucunda gerçekleşir. Tasarlanan öğrenme ortamı, uygun olmayan bilgileri ya da bilgi işleme sürecini olumsuz etkileyen materyalleri içerirse konu dışı yük yüksek olmaktadır. Etkili yük ise zihinsel yapıların oluşması ve düzenlenmesini sağlayan süreçlerde ortaya çıkar. Konu dışı ve etkili yük öğretim tasarımıyla etkilendiğinden öğretim tasarımcılarının kontrolündedir. Nörobilişsel bilgiler sahip öğretmenler bu yükü azaltacak öğretim tasarımı yapabilirler. Bilişsel yük teorisi, uzun süreli hafıza depolaması ve hatırlama için öğrencilere etkili bir şekilde işleyebileceklerinden daha fazlasını şemalara dönüştürmekten kaçınmaya yardımcı olur. Bilişsel yük azaltıldığında öğrenenler daha iyi öğrenmektedir. Bu nedenle çoklu öğrenme ortamları tasarlanırken resim, grafik ve animasyonları bilişsel yük kuramını göz önünde bulundurarak kullanmak, öğrenme süreçlerinin etkili ve verimli olmasını sağlayacaktır. Başka bir ifadeyle etkili ve verimli öğrenme ve öğretim, çok sayıda görsel ve materyal kullanmakla değil yeterli ve etkili kadar kullanmakla gerçekleşmektedir (Anglin, vd., 2004; Baron, 2004; Paas vd., 2003).

Konu dışı yük ve asıl yük yüksek olduğunda bu iki tür yük birbirine eklendiğinden bilişsel yük artmaktadır. Burada konu dışı yükü azaltmaya çalışmak daha doğru olmaktadır. Asıl yük düşük olduğunda ise konu dışı yükün düzeyi, bu iki tür yükün toplamı çalışma belleğinin kapasitesini aşmayacağından, daha az önem taşımaktadır. Dolayısıyla, öğretim tasarımcılarının öğrenilecek olan içeriğin zor olması durumunda bilişsel yükü azaltmak için daha fazla çaba harcamaları gerekir. Öğretim tasarımı sürecinden etkilendiği belirtilen konu dışı yükün yüksek olması öğrenmeyi engellerken etkili yük öğrenmeyi artırmaktadır

(Artino, 2008). Dolayısıyla konu dışı yükün azaltılması, etkili yük için daha fazla yer kalmasını ve zihinsel yapıların oluşturulabilmesi için daha fazla çaba harcanabilmesini sağlayacaktır. Zihinsel yapıların oluşması ise asıl yükün azalmasını sağlayacaktır (Paas vd, 2003; Moreno ve Park, 2010).



Şekil 3. Bilişsel Yük Çeşitleri (Moreno ve Park, 2010)



Şekil 4. Bilişsel Yükün Azaltılması İçin Bir Örnek

Yukarıda iki kalp resmi görülmektedir. Birinci kalp görselinde (a) ilgili yerlerin isimleri yazılarak dış yük azaltılmış; ikinci görselde (b) isimler

yazılmayarak dış yük artırılmıştır. İlgili bilgiler uzayda (uzamsal bitişiklik) veya zamanda (zamansal bitişiklik) yakından sunulduğunda, bilişsel yük azalmakta ve öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir (Van der Plass, 2009). Öğretmenler öğrencilere yeni bilgi ile önceki bilgi arasındaki bağı hatırlattıklarında, bitişiklik ilkesini, görselleri etiketlediğinde uzamsal bitişiklik ilkesini kullanmış olurlar (Şekil 4). İlgili konuları birbiri ardına öğretmek, böylece öğrencilerin farklı zaman dilimlerinde öğretilen iki konuyu hatırlamak ve ilişkilendirmek zorunda kalmamaları zamansal bitişiklik ile sağlanır. Örneğin, solunumdan hemen sonra fotosentez hakkında bilgi edinmek, öğrencilerin iki sürecin bir bitki organizması içinde gerçekleştiğini ve her ikisinin de nasıl birbiriyle ilişkili olduğunu anlamalarını sağlar; bu iki sürecin ayrı ayrı öğretilmesi, orijinal şema hatırlandığında ve yeni bilgiyle ilişkilendirildiğinde daha fazla yabancı bilişsel yük oluşturmaktadır. Bu bilgiler öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel yükünü azaltacak ders tasarımı yapmalarında rehberlik etmektedir.

1.5. Öğretmen Eğitimde Nörobiliş Farkındalığı

Öğretmenlerin yalnızca bilişsel nörobilimin temel gerçeklerini bilmeleri değil, aynı zamanda sorumluluğunu da bilmeleri gerekir. Öğrencilerinin beyinlerini eğitmek için psikolog, psikoterapist ve doktor rolü oynamak zorundadırlar. Bu nedenle, öğretmenlerin nörobiliş hakkında bilgi edinmeleri gerekir. Ancak o zaman konularında başarılı olabilir ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilirler (Papadatou-Pastou vd., 2017). Öğretmenlerin öğretimlerini etkili kılmak için beynin kolaylaştırma, geri getirme ve onarma gibi işlevleri hakkında farkındalığa sahip olmaları önemlidir (Sasikumar vd., 2016). Öğretmenlerin beynin sinir sistemi hakkındaki farkındalığı, öğrencilerinin davranışlarını ve öğrenme yeteneklerini anlamalarına yardımcı olur (Pappas vd., 2019). Plerou vd., (2016) nörobilişsel eğitim farkındalığının öğretmenler için gerekli olduğunu ortaya koymuş ve alanın genişletilmesi için eğitimsel nörobilim çerçevesinde ek araştırmaların gerekli olduğunu öne sürmüştür. Nörobilişsel stratejiler, sınıfta yaratıcılığı hızlandıran içgörüler sağlamaktadır (Howard-Jones, 2014). Kaliteli bir eğitim için öğretmenlerin ‘nasıl öğrettikleri’ ve öğrencilerin ‘nasıl öğrendikleri’ hakkında bilgi sahibi olunması gereklidir. Örneğin çalışma belleğinin başarılı olması için nörobilişsel öğretim süreçleri bilinmelidir. Öğretmenler, öğretmenlik becerilerini geliştirmek için motivasyon, öz güven, tanıma, geri çağırma ve esneklik gibi etkili stratejileri kullanmaya teşvik edilmelidir (Sasikumar vd., 2016). Ayrıca sınıftaki öğrencilerin duygusal iklimini veya ruh halini de bilmelidirler. Duyguların öğrencilerin beyninde nasıl

geliştiğine dair bazı fikirleri olmalıdır. Duygusal öğrenme sırasında bilgilerin hafızaya katılması için amigdala ile hipokampusu harekete geçirir (Hardiman, 2012). Duygu ve hafıza arasındaki bu ilişki, hafızayı güçlendirmek için amigdala tarafından desteklenir (Ferry vd., 1999).

Önceki araştırma bulguları, nörobilişsel stratejilerin en temel bilgi süreci olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar bilgiyi tutarlı bir yapı şeklinde organize etmeyi ve kavramsal anlayışı optimize etmeyi içermektedir (Sneyers vd., 2016; Plerou vd., 2016). Daha önceki çalışmalar bilişsel temsiller, problem çözme, öz-yönelimli öğrenme, göz takibi, ön bilgi, iskeleler, grafiksel ve sembolik temsiller gibi nörobilişsel stratejilerin çalışma belleği sonuçlarını etkilediğini kanıtlamışlardır (Anderson vd., 2014). İşitsel ve görsel dikkat gibi nörobilişsel stratejilerin öğrencilerinin dikkatini geliştirdiği bulunmuştur (Tornee vd., 2017). Başka bir araştırma (Srikoon vd., 2017) ikna, planlama, performans, üretim ve sunum olarak 5 aşamadan oluşan 5P nörobilişsel tabanlı modelinin öğrencilerin dikkat, çalışma belleği ve ruh hali açısından öğrenme sonuçlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar eğitimsel nörobilimi ve araştırma tabanlı öğrenmeyi nörobilişsel tabanlı modele (5P) entegre etmişlerdir. Goswami ve Szucs'a (2011) göre, bakarak ve dinleyerek elde edilen bilgilerden dil veya kavramsal bilgi gibi bir bilişsel sistem oluşturmak için öğrencinin beyninin dinamik uzaysal-zamansal yapılara odaklanması gerekiyordu. Öğrenciler, hareket eden, bir şeyler söyleyen ve yapan ilgili etkenlere benzer. Etkenlerin hedef odaklı eylemleri, beyin tarafından dikkate alınabilen ve depolanabilen entegre dinamik çok duyulu bilgiler sağlar. Bu nedenle, nörobilişsel tabanlı modelin (5P) ilkesi, öğrencinin dikkat, çalışma belleği ve olumlu ruh hali gelişimini teşvik etmektir. Bu mantık çizgisini izleyerek, öğrencilerin daha iyi bellek ve dikkat oluşturmaları ve araştırma süreci boyunca konu içeriği hakkında daha fazla şey öğrenmeleri beklenir. Nörobilişsel tabanlı model (5P) beş ana aşamayı kapsar (Srikoon vd., 2018): ikna, planlama, performans, üretim ve sunum. İkna aşamasında, öğretmenler öğrencilerin ön bilgilerini araştırır. Öğrenciler, araştırma etiğine dayalı araştırma sürecinin ilkelerini inceler ve vaka çalışmasının araştırma sorusunu analiz eder, eğitir ve paylaşır. Planlama aşamasında, öğrenciler araştırma planlarını tasarlamaları ve arkadaşlarıyla anlaşmaları için eğitilirler. Performans aşamasında, öğrenciler veri toplar ve analiz eder ve üretim aşamasında verileri analiz ettikten sonra sonuçları yorumlamaları için eğitilirler. Son aşama, öğrencilerden araştırma raporlarını yazmaları ve araştırma süreci hakkında sunumlar yapmaları istenen sunum aşamasıdır. Nörobilişsel tabanlı öğretim modelinin öğrencilerin

içerik bilgisi, bilimsel süreç becerileri, bilimsel tutumlar ve yaratıcı düşünme dahil olmak üzere bilimsel öğrenme çıktılarına desteklediğini göstermiştir. Nörobilişsel stratejilerin öğretimlerine dahil edilmesi yalnızca öğretim sürecini iyileştirmekle kalmayacak, aynı zamanda öğrenci başarısını da artıracaktır. Öğretmenler, daha iyi sonuçlar elde etmek için nörobiliş alanında eğitilmelidir (Srikoon vd., 2017).

Andreson (2009), duysal girdinin önceki deneyimlerimiz tarafından şekillendirildiğini ortaya koymuştur. Öğretmen sınıf öğretiminde duysal çağrışım stratejisini kullandığında, bu strateji öğrencilerin konuyla ilişkilendirmelerine yönelik önceki deneyimleri yaratır. Öğretmen, düşünceyi yeniden düzenlemek için soru sorarak öğrencilerin bir dizi bilgiyi hatırlamasını ve bilgiyi geri getirmesini sağlamaya çalışır. Öğrencinin uzun süreli hafızasını artırır. Öğretmen bir konuyu görselleştirmek için bir kavramı grafik gösterimle sunduğunda, öğrencinin hafızası konuyu tanınması ve anlamını ifade etmesi için desteklenir. Dolayısıyla, görsel tanıma stratejisi görsel öğrenenler için daha faydalıdır. Sınıf uygulamalarında işitsel izleme stratejisini sağlarken, öğrenciler dildeki doğruluklarını ve akıcılıklarını geliştirebilirler (Cheung vd., 2016). Öğretmenler yeni bilgileri sınıf öğretimine dahil etmeli ve öğrenciler arasında olumlu duygular uyandırmalıdır. Öğrenende sınıf etkinliklerine katılma isteği oluşturacaktır (Riggs vd., 2010; Touryan vd., 2007). Bilişsel İlişkisel öğrenme, öğrenciler öğretmen tarafından yeni bir uyarana dayalı olarak bir şeyler öğrendiğinde gerçekleşir. Öğretmen yeni bilgileri önceki deneyimlerle ilişkilendirdiğinde, öğrenci yeni fikirler edinir (Bialystok ve Poarch, 2014). Bu stratejiler, öğretmenlerin kariyerlerine imza atmaları için çok önemlidir.

Nörobilimsel araştırmaların ilerlemesi, zamanın değişen ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde öğretim yeterliliğinin yeniden tanımlanması ihtiyacını doğurmuştur. Öğrenme, bilginin işlenmesine, depolanmasına ve geri çağırılmasına yol açar. Bu nedenle öğretmenlerin öğretimlerini etkili hale getirebilmeleri için beynin işlevleri hakkında bilgi sahibi olmaları son derece önemlidir. Bu nedenle, etkili öğretim, yenilikçi stratejilerin ve öğretim yöntemlerinin evrimine dayanır. Beyin mekanizmalarının daha derin bir şekilde anlaşılması, öğretmenlerin etkinliklerini ve öğrenmeyi geliştirmek için nörobilişsel stratejiler kullanmalarına imkan sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenciler arasında daha iyi öğrenme sonuçları elde etmek için beyin ve nörobilişsel işleyiş hakkında yeterli bilgi edinmeleri zorunlu hale gelmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının nörobiliş hakkındaki bilgilerini tespit etmek olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Eğitim araştırmalarında en fazla kullanılan araştırma türü, tarama ya da anket tipi (survey) araştırma desenleridir. Tarama tekniği genellikle, günümüzdeki normal veya tipik durumu veya pratiği ortaya çıkarmaya çalışan araştırma türü için kullanılır. Eğitim problemlerinin çözümünde en yaygın olarak kullanılan yaklaşımdır. Betimsel tarama, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Bu araştırmada tarama tekniği ile betimsel yöntem uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022 öğretim yılı Güz döneminde Fen Bilgisi Öğretmenliğine devam eden 62 (8 erkek, 54 kadın) öğretmen adayı oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak nörobiliş farkındalık envanteri kullanılmıştır.

Nörobiliş Farkındalık Envanteri; Araştırmada Ramganesht ve Hariharan (2020) tarafından geliştirilmiş nörobiliş farkındalık envanteri kullanılmıştır. Araştırmacılar bu anketi çeşitli araştırmacıların (Papadatou-Pastou vd., 2017; De Smedt, 2018) çalışmalarından esinlenerek geliştirmişlerdir. Envanterin ilk şekli 60 maddeden oluşmuş, daha sonra uzman görüşlerine dayanarak, envanterde değişiklik yapılmış 50 maddeye indirilmiştir. Envanterin faktör analizi sonucunda, değerin 0.7'den küçük çıkması nedeniyle 10 madde daha çıkartılmış ve envanter 40 maddelik son halini almıştır. Bu çalışmada da 40 maddeden oluşan envanter kullanılmıştır. Envanter 5'li likert tipindedir ve “Bunu asla yapmam” (1), “Bunu ara sıra yaparım” (2), “Bunu bazen yaparım” (3), “Genellikle yaparım” (4) ve “Her zaman yaparım” (5) şeklinde puanlanmıştır. Envanter; 1) duysal ilişkilendirme, 2) bilgi sıralama, 3) görsel tanıma, 4) işitsel izleme, 5) yapı iskelesi ve kod çözme, 6) duygusal düzenleme, 7) bilişsel ilişkilendirme ve 8) bilişsel sözel ifade olmak üzere sekiz boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta beş ifade yer almaktadır. Nörobiliş farkındalık envanteri öğretmen adaylarına verilmiş ve cevaplamaları istenmiştir.

2.4. Veri analizi

Veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Tüm istatistiksel testler için α değeri 0.05 olarak belirlenmiştir. Betimsel istatistikler ile öğretmen adaylarının nörobiliş farkındalıkları değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının nörobiliş farkındalık envanterine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Nörobiliş Farkındalıkları

Boyut	Sorular	X	Ss
Duyu ilişkilendirme	1. Konuyu öğretmeye başlamadan önce öğrencilerin öğrenmeye hazır bulunurluklarını tespit ederim.	4.46	0.75
	2. Ders anlatırken öğrencilerle göz teması kurarım.	4.73	0.58
	3. Duyusal ilişkilendirme ile öğrencilerde etkileşime girerim.	4.36	0.63
	4. Sınıfta öğrencilerin dikkatini çekerim.	4.55	0.56
	5. Öğrenciler arasında bilgiyi hatırlama becerisini belirlemek için duyarlı hale gelirim.	4.43	0.62
Bilgi Sıralama	6. Kavramları mantıklı bir sırayla sunmaya hevesliyim.	4.66	0.54
	7. Konu kavram sırasını hatırlıyorum.	4.16	0.82
	8. Konunun iletilmesi için ne tür bilginin en önemli olduğunu derlemeye çalışırım	4.61	0.66
	9. Kavramları sırasıyla öğrencilere sunarım	4.55	0.85
	10. Ana fikri olgunlaştırmak için sorular sorarak bilgi toplarım.	4.58	0.91
Görsel Tanıma	11. Açıklamalarla somut unsurları görselleştiririm.	4.63	1.03
	12. Konunun anlaşılması için kavramları açıkça ifade ederim	4.81	1.01
	13. Görsel kavramı tam olarak anlarım.	4.56	1.31
	14. Görsel kavramı tam olarak özümserim.	4.50	1.41
	15. Kavramı anlamak için grafik görsellerle sunarım.	4.38	1.62
İşitsel İzleme	16. Öğrencinin sözlü ifadesini tam olarak anlamaya çalışırım.	4.86	1.56
	17. Öğrenciler tarafından öğrenilmiş olan kavramları tespit ederim.	4.66	1.73
	18. Dersten önce bilgileri zihnimde olgunlaştırırım.	4.78	1.84
	19. Öğrencileri anlamak için basit usullerle iletişim kurarım.	4.75	1.98
	20. Net bir anlayış elde etmek için duyduğum düşünceleri yeniden düzenlerim.	4.66	2.10

Konuları Küçük Parçalara Bölme ve Destek Verme	21. Öğretim planlamasını uygun şekilde takip ederim.	4.80	2.22
	22. Karmaşık kavramları basit bir şekilde öğretirim.	4.68	2.37
	23. Gerektiğinde kavramların çıkış nedenlerini anlatırım.	4.56	2.54
	24. Dersin ana fikrini öğretmeye odaklanırım.	4.70	2.64
	25. Sınıfta öğretmek için ilgili bilgileri toplarım	4.80	2.30
Duygusal Düzenleme	26. Duygularımı düzenlerim.	4.58	2.61
	27. Her dersten sonra kendimi değerlendiririm.	4.55	2.78
	28. Öğrencilerin duygularına karşılık veririm.	4.76	2.51
	29. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını düzenlemeye çalışırım.	4.78	2.45
	30. Öğrencilerimin kendi hatalarını anlamalarını destek veririm	4.98	2.81
Bilişsel Çağırışım	31. Bol örnek vererek öğrencileri motive ederim.	5.05	2.92
	32. Ders anlatırken öğrencilerin seviyesine inerim.	4.93	2.80
	33. İlgili bilgileri ders sırasında ilişkilendiririm.	5.01	2.76
	34. Yeni bilgileri önceki deneyimlerle ilişkilendiririm.	4.98	2.54
	35. Kavramı öğretmek için fikirleri pekiştiririm.	4.95	2.75
Bilişsel Sözlü İfade	36. Her durumda uygun kelimeleri ifade ederim.	4.81	2.32
	37. İlgili bilgileri kavramlarla karşılaştırırım.	4.81	2.98
	38. Konuşmaların genel anlamını anlamaya odaklanırım.	5.13	2.81
	39. Yeni bilgileri kendi kelimelerimle dönüştürürüm.	4.78	2.56
	40. Düşüncenin netliğini sağlamak için kavramlara gerçek hayattan örnekler veririm.	5.25	2.76

Tablo 1’de öğretmen adaylarının nörobiliş farkındalık envanterinin sekiz boyutundaki sorulara verdikleri cevaplar görülmektedir. Öğretmen adayları “Duygu İlişkilendirme” boyutunda “Ders anlatırken öğrencilerle göz teması kurarım” maddesinde en yüksek ortalama puana (4.73) sahip oldukları görülmüştür. “Bilgi Sunumu” boyutunda “Kavramları mantıklı bir sırayla sunmaya hevesliyim” (4.66) maddesinde yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları “Görsel Kullanımı” boyutunda “Konunun anlaşılması için kavramları açıkça ifade ederim” (4.81) maddesinde yüksek ortalama puana sahiptir. Halbuki bu madde görsel kullanımı ile ilişkili değildir. Görsel kullanımı ile en yakından ilişkili olan “Kavramı anlamak için grafik görsellerle sunarım” maddesinde ortalama puanın 4.38 olduğu görülmektedir. “İşitsel Anlama” boyutunda; öğretmen adayları tarafından “Öğrencinin sözlü ifadesini tam olarak anlamaya çalışırım” (4.86) maddesi öne çıkmıştır. “Konuları

parçalara ayırma” boyutunda; öğretmen adayları “Öğretim planlamasını uygun şekilde takip ederim” (4.80) ve “Sınıfta öğretmek için ilgili bilgileri toplarım” (4.80) maddelerini sınıflarında kullanmayı tercih etmişlerdir. Halbuki bu maddeler direkt konuları parçalara ayırma ile ilgili değildir. Bu boyutta daha uygun seçenek olan “Karmaşık kavramları basit bir şekilde öğretim” maddesi 4.68 ortalama puan ile üçüncü sırada yer almıştır. Öğretmen adayları sınıflarında “Duygusal Düzenleme” için “Öğrencilerimin kendi hatalarını anlamalarını destek veririm” seçeneğini (4.98) tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencileri ile Bilişsel İlişki kurmak için “Bol örnek vererek öğrencileri motive ederim” (5.05) maddesini kullanacaklarını belirtmişlerdir. Halbuki “İlgili bilgileri ders sırasında ilişkilendiririm (5.01) ve “Yeni bilgileri önceki deneyimlerle ilişkilendiririm” (4.98) maddeleri öğrencilerle ilişki kurmayı daha iyi nitelendirmektedir. Son boyut olan “Bilişsel Sözlü İfade” için öğretmen adaylarının “Düşüncenin netliğini sağlamak için kavramlara gerçek hayattan örnekler veririm (5.25) ve “Konuşmaların genel anlamını anlamaya odaklanırım” (5.13) seçeneklerinde yüksek ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Nörobiliş Farkındalıklarının 8 Boyutuna Ait Bulgular

Boyutlar	X	SS	SD
Duygu İlişkilendirme	4,523	,4068	,0525
Bilgi Sıralama	4,450	,4351	,0561
Görsel Tanıma	4,436	,4765	,0615
İşitsel İzleme	4,523	,3984	,0514
Konuları Küçük Parçalara Bölme ve Destek Verme	4,393	,4642	,0599
Duygusal Düzenleme	4,336	,4891	,0631
Bilişsel Çağırışım	4,503	,4576	,0590
Bilişsel sözlü İfade	4,393	,4293	,0554

Tablo 2’de Öğretmen adaylarının Nörobiliş farkındalık envanterinin sekiz boyutuna verdikleri cevapların ortalama puanları görülmektedir. Bu puanlara göre 8 alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Bununla birlikte en yüksek ortalama puan Duygu ve işitsel (X: 4,523) alt boyutta olurken, en düşük ortalama puan düzenleme (X: 4,336) boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının nörobiliş farkındalıkları tespit edilmiştir. Nörobilişsel farkındalık sekiz boyutta incelenmiştir. Öğretmen adaylarının nörobiliş farkındalık envanterde yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalama puanları 4.16 ile 5.25 arasında değiştiği görülmüştür. Bu da öğretmen adaylarının nörobiliş farkındalıklarının orta düzeylerde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Ramganesht ve Hariharan, (2020) üniversite öğretim elemanlarının da ortalama düzeyde nörobilişsel farkındalığına sahip olduğunu bulmuşlardır. Bazı bilim insanları nörobilim uygulamalarının eğitime uygulanmasının imkansız olduğunu ileri sürmüşlerdir (Bruer, 1997; Bowers, 2016). Bazı bilim insanları ise nörobilim uygulamalarının eğitime uygulanmasına karşı daha olumlu bir şekilde yaklaşmışlardır. Ancak zihin, beyin, eğitimsel nörobilim, nöro-eğitim ve nöromitler gibi temel kavramın ve uygulamaların disiplinlerarası işbirliğiyle ortak bir anlayışın oluşmasıyla uygulanmasını önermişlerdir. Bu terimlerin hepsi bir bilgi hiyerarşisi dayatmadan nörobilim, bilişsel psikoloji, bilişsel nörobilim ve eğitim uygulamaları arasında teorik ve metodolojik bağlantı kurmaya yönelik işbirlikçi girişimlerini temsil etmektedir (Howard-Jones vd., 2016).

De Smelt (2018), bilişsel nörobilimin eğitimde uygulandığını ortaya koymuştur. Yirmi birinci yüzyılda, çok sayıda deneysel çalışmada, dünya çapındaki öğretmenler tarafından çeşitli derslerin öğretimi ve öğreniminde çoğunlukla nörobilişsel stratejiler kullanılmıştır (Anderson, 2014; Sripongwiwat vd., 2016; Muñoz, 2016; Sasikumar vd., 2016; Tornee vd., 2017; Srikoon vd., 2017; Gotseva, 2017; Pappas vd., 2018). Eğitimde nörobilimin yanlış anlaşılmasını önlemek ve öğretmenler arasında farkındalık yaratmak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları; nörobilim (Sylvan ve Christodoulou, 2010), nöroeğitim (Guy ve Byrne, 2013; Plerou, vd., 2016), eğitimde nöromitler (Dekker vd., 2012; Ferrero vd., 2016; Papadatou-Pastou, 2017)'dir. Bu çalışmalar yalnızca beyin hakkındaki genel bilgilere dayanmakta olup, öğretmenlerin kullandığı öğretim stratejilerini içermemektedir. Son çalışmalar beyni eğitim ve öğretim uygulamalarıyla ilişkilendirmek için çaba göstermektedir. Ramganesht ve Hariharan, (2020) akademisyenler arasında nörobilişin farkındalığını ve bir strateji olarak öğretimde kullanımını incelemişlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, akademisyenlerin orta düzeyde Nörobilişsel farkındalığa sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç Ferrero vd. (2016), Dekker vd. (2012)'nin buldukları sonuçtan daha düşük düzeyde olmuştur. Tersine, üniversite öğretmenleri arasında nörobilişsel farkındalıktaki ortalama

puan. Bu sonuç akademisyenlerin öğrenme ve öğretme alanında Nörobilişsel stratejiler geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Yine önceki çalışmalar, beyin hakkında genel bilgi sahibi olmanın öğretim performanslarını geliştireceğini ortaya koymuştur (Howard-Jone vd., 2009; Dekker, 2012; Ferrero vd., 2016; Papadatou-Pastou vd., 2017). Yani, eğitimcilerin nörobilim ve eğitimde kullanımı hakkında bilgi edinmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Dekker (2012) ve Ferrero vd., (2016), nörobilişsel stratejiler kullanılarak zor konuların öğretimini kolaylaştırılabileceğini açıklamışlardır. Bununla birlikte bazı araştırmacılar eğitim bağlamında nörobiliş bilgisinin kullanılması hakkındaki endişelerini dile getirmişlerdir (Sasikumar vd., 2014; Ramachandran ve Vadivu, 2014). Uzmanların çoğu, nörobilimciler ve eğitimciler arasındaki boşluğun olduğu konusunda hemfikir (Goswami, 2006; Pickering ve Howard-Jones, 2007; Ansari vd., 2011; Ferrero, 2016; Amran vd., 2019). Her ikisi arasında yararlı bir işbirliği yaratılmasının iyi olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmacılar seminer, konferans, sempozyum vb. gibi onların bu işbirlikli çalışmaların yaygınlaşmasını önermişlerdir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları arasında nörobiliş farkındalığını artırmak için, nörobilime oryantasyon dersini dahil ederek öğretmenlerinin bilişsel nörobilim perspektiflerini geliştireceği ümit edilmektedir. Bu derslerde olumlu pekiştirme sağlanarak, motivasyon teknikleri kullanılarak ve destekleyici davranışlarla korkusuz, stressiz bir ortam yaratmak nörobiliş farkındalığı için etkili bir yol olabileceği düşünülmüştür. Yeni ve tecrübesiz öğretmenler için hizmet içi eğitim yoluyla eğitilmeleri uygun bulunmuştur. Bu eğitimlerde nörobilim ve eğitim stratejileri hakkında bilgi edinmeleri için yeterli zaman sağlamalıdır. Ayrıca kütüphanelerde nörobilime dayalı eğitim dergileri, makaleler vb. yer almalıdır. Aynı zamanda kurumlar, mesleki gelişimleri için eğitsel nörobilim temelli seminerler, sempozyumlar, çalıştaylar, konferanslar veya kısa süreli kurslar düzenleme konusunda eğitim kurumlarıyla işbirliği yapmalıdır. Nörobiliş temelli teorik dersler, yüksek lisans veya öğretmen eğitimi derslerine dahil edilmelidir. Bu, kolej öğretmenlerinin öğrencileri veya sınıf durumunu anlamaları için bir güven sağlayacaktır. Bazı araştırmalar, mesleki gelişim amacıyla eğitimsel nörobilim derslerinin lisans düzeyinde veya lisansüstü düzeyde yer alması gerektiğini önermiştir (Ansari ve Coch, 2006; Goswami, 2006; Pickering ve Howard-Jones, 2007; Lindell ve Kidd, 2011; Royal Society, 2011; Dubinsky vd., 2013; Rato vd., 2013; Busso ve Pollack, 2015; Tardif vd., 2015; Papadatou-Pastou vd., 2017). Çalışmalar eğitimci ve nörobilimciler arasında işbirliğinin önemine dikkat çekmiştir (Goswami, 2004;

Ansari ve Coch, 2006; Fisher vd., 2010; Lindell ve Kidd, 2011; Rato vd., 2013; Tardif vd., 2015).

Nörobiliş farkındalığı, öğrencilerin anlama düzeylerinin şekillenmesinde de en önemli faktör olarak görülmektedir. Sripongwiwat vd., (2016), öğretmenlerin öğretimde daha iyi sonucu geliştirmek için ders planlarını tasarlarken nörobiliş temelli öğrenme teorilerini göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca çalışmanın sonucunda öncelikle akademisyenlerin, sonra öğretmenlerin nörobilişsel bilgiye sahip olmalarını vurgulamış. Öğretmenler de ders planları, öğretim materyalleri ve öğrencileri tanıma tekniklerini sınıfta öğrencilerine yansıtabileceklerdir. Öğretmenler, yansıtıcı düşünmeyi yalnızca kendi gelişimlerine değil, aynı zamanda öğretimlerine de uygulayabileceklerdir. Nörobilişsel stratejilerin öğretimlerine dahil edilmesi yalnızca öğretim sürecini iyileştirmekle kalmayacak, aynı zamanda öğrenci başarısını da artıracaktır. Öğretmen, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin zihinlerini şekillendirmede hayati bir rol oynar. Öğrencilerde istenen değişiklikleri meydana getirmek için yetenekli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yetenekli öğretmenlerin yetiştirilmesi öğretmen yetiştirme kurumlarının önceliği haline gelmiştir. Öğretmenlik, günümüzün zorluklarıyla baş edebilmek için sabır, bağlılık ve sürekli kendini geliştirme gerektiren zorlu bir meslektir. Flanders ve Simon (1969) tarafından tanımlanan “öğretmen yeterliliği” terimi, yalnızca öğretmen etkinliği ve öğrenci çıktıları anlamına gelmez. Hewkew (1956) ve Wilson (1973)’e göre, bilgi, tutum, beceri ve diğer öğretmen özelliklerini içermektedir. Medley ve Mit (1963), «öğretmen yeterliliğini» amaçlanan etkileri üreten öğretmen davranışı olarak tanımlamıştır. Rama (1979), öğretim yeterliliğini öğrenci öğrenmesini sağlayan bir dizi gözlemlenebilir öğretmen davranışı olarak ifade etmiştir. Öğretim Yeterliliği; öğretmenlerin yeterliliği ve öğretim için dersleri planlama ve hazırlama, sınıf yönetimi, konu bilgisi, kişilerarası ilişki, çocuklara karşı tutum, öğretim araçlarının kullanımı ve öğretim-öğrenim sırasında zaman yönetimidir.

Nörobilişsel süreç, nöronal ağlar aracılığıyla bir dizi beyin işlevini içerir. Beyin hücreleri elektrokimyasal süreç aracılığıyla birbirleriyle iletişim kurar. Nörobiliş, algılama, tanıma, kavrama, yargılama ve muhakeme süreçlerini içerir. Nörobilişsel yaklaşım, öğrenci öğretmenlerinin gelişimsel zorluklarına yönelik müdahale stratejilerine uygulanan beyin fonksiyonuyla ilgili gerçeklere dayanmaktadır. Öğretmenler, içerik yeterliliği, bağlamsal yeterlilik, iletişim yeterliliği, sınıf yönetimi ve değerlendirme yeterliliği gibi yeterlilikleri geliştirmelidir. Andreson (2009), duyuşal girdinin önceki deneyimlerimiz tarafından şekillendirildiğini ortaya koymuştur. Öğretmen sınıf öğretiminde

duyusal çağrışım stratejisini kullandığında, bu strateji öğrencilerin konuyla ilişkilendirmelerine yönelik önceki deneyimleri ortaya çıkartır. Öğretmen, düşünceyi yeniden düzenlemek için soru sorarak öğrencilerin bir dizi bilgiyi hatırlamasını ve bilgiyi geri getirmesini sağlamaya çalışır. Öğrencilerin uzun süreli hafızasını artırır. Öğretmen bir konuyu görselleştirmek için bir kavramı grafik gösterimle sunduğunda, öğrencinin hafızası konuyu tanıması ve anlamını ifade etmesi için desteklenir. Dolayısıyla, görsel tanıma stratejisi görsel öğrenenler için daha faydalıdır. Sınıf uygulamalarında işitsel izleme stratejisini sağlarken, öğrenciler dildeki doğruluklarını ve akıcılıklarını geliştirebilirler (Cheung vd., 2016). Öğretmenler yeni bilgileri sınıf öğretimine dahil etmeli ve öğrenciler arasında olumlu duygular uyandırmalıdır. Öğrenende sınıf etkinliklerine katılma isteği oluşturacaktır (Riggs vd., 2006; Touryan vd., 2007; Tornee vd., 2017). Bilişsel İlişkisel öğrenme, öğretmen tarafından öğrenciler yeni bir uyararla uyarıldığında öğrenmeleri gerçekleşir. Öğretmen yeni bilgileri önceki deneyimlerle ilişkilendirdiğinde, öğrenci yeni fikirler edinir (Bialystok ve Poarch, 2014). Bu stratejiler, öğretmenlerin mesleki gelişimi için de çok önemlidir.

Kaynaklar

Amran, M. S., Rahman, S., Surat, S., & Bakar, A. Y. A. (2019). Connecting neuroscience and education: Insight from neuroscience findings for better instructional learning. *In Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7 (2), 341–352. <https://doi.org/10.17478/JEGYS.559933>

Anderson, N., Potocnik, K. and Zhou, J. (2014). Innovation and Creativity in Organizations: A State-of-the-Science Review, Prospective Commentary, and Guiding Framework. *Journal of Management*, 40, 1297-1333.

Anderson, O. R. (2009). Neurocognitive theory and constructivism in science education: A review of neurobiological, cognitive and cultural perspectives. *Brunei International Journal of Mathematics and Science Education*, 1, 1–32.

Anglin, James. (2004). Creating “Well-Functioning” Residential Care and Defining Its Place in a System of Care. *Child and Youth Care Forum*. 33. 10.1023/B:CCAR.0000029689.70611.0f.

Ansari, D., Coch, D., and De Smedt, B. (2011). Connecting education and cognitive neuroscience: where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory*, 43, 37–42. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00705.x>

Ansari, D., & Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 146–151.

Artino, A.R. (2008). Cognitive Load Theory and the Role of Learner Experience: An Abbreviated Review for Educational Practitioners. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 16, 425-439.

Azevedo, F.A.C., Carvalho, L.R.B., Grinberg, L.T., Farfel, J.M., Ferretti, R.E.L., Leite, R.E.P. ... Herculano-Houzel, S. (2009). Equal numbers of neuronal and nonneuronal cells make the human brain an isometrically scaled-up primate brain. *Journal of Comparative Neurology*, 513(5), 532–541.

Baddeley A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nat. Rev. Neurosci.* 4(10), 829–839

Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). *Working memory*. In G. A. Bower (Ed.), Recent advances in learning and motivation 8, 47–90. New York: Academic Press.

Baron, R. (2004). *Baron Emotional Quotient Inventory: Technical Manual* (p. 15). Toronto: MHS Systems.

Bialystok, E., Poarch, G., Luo, L., & Craik, F. I. M. (2014). Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory. *Psychology and Aging*, 29(3), 696–705. <https://doi.org/10.1037/a0037254>

Blazer, D. (2013). “Commentary: Neurocognitive Disorders in DSM-5”. *American Journal of Psychiatry*. 170 (6), 585–587. doi:10.1176/appi.ajp.2013.13020179

Bledowski, Christoph & Kaiser, Jochen & Rahm, Benjamin. (2010). Basic operations in working memory: Contributions from functional imaging studies. *Behavioural brain research*. 214. 172-9. 10.1016/j.bbr.2010.05.041.

Berlucchi, G., & Buchtel, H. A. (2009). Neuronal Plasticity: Historical Roots and Evolution of Meaning. *Experimental Brain Research*, 192, 307-319.

Bowers, J. S. (2016). The Practical and Principled Problems with Educational Neuroscience. *Psychological Review*, 123(5), 600-612. <https://doi.org/10.1037/rev0000025>

Bruer, J.T. (2016). Where is Educational Neuroscience? *Educational Neuroscience*, 1, 1-12

Bull, R., Espy, K.A., Wiebe, S.A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Dev. Neuropsychol.* 33, 205–228.

Busso, D. S., and Pollack, C. (2015). No brain left behind: consequences of neuroscience discourse for education. *Learning Media and Technology*, 40, 168–186. doi: 10.1080/17439884.2014.908908

Chen, E.H., Bailey, D.H (2021). Dual-task studies of working memory and arithmetic performance: A meta-analysis. *J. Exp. Psychol. Learn Mem. Cogn.* 47, 220–233.

Cheung, C., Hamilton, L.S., Johnson, K., Chang, E.F. (2016). The auditory representation of speech sounds in human motor cortex. *Elife* 5, e12577.

Cowan, N., Rouder, J. N., Blume, C. L., & Saults, J. S. (2012). “Models of verbal working memory capacity: What does it take to make them work?”: Correction to Cowan et al. (2012). *Psychological Review*, 119(3), 499. <https://doi.org/10.1037/a0029175>

Dehaene, S. (2020). *How We Learn: The New Science of Education and the Brain*. Penguin UK

Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., and Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 429. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00429

De Smedt, B. (2018). *Applications of Cognitive Neuroscience in educational research*. Oxford Research Encyclopedia of Education, DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.69

Dosenbach, N.U.F., Nardos, B., Cohen, A.L., Fair, D.A., Power, J.D., Church, J.A. ...Schlaggar, B.L. (2010). Prediction of individual brain maturity using fMRI. *Science*, 329(5997), 13581361

Dubinsky, J. M., Roehrig, G., and Varma, S. (2013). Infusing neuroscience into teacher professional development. *Educational Researcher*, 42, 317–329. doi: 10.3102/0013189X13499403

Duncan, J. (2006). EPS Mid-Career Award 2004: brain mechanisms of attention. *Q J. Exp. Psychol. (Colchester)* 59(1), 2–27

Eppig, C., Fincher, C.L., & Thornhill, R. (2010). Parasite prevalence and the worldwide distribution of cognitive ability. *Proceedings of the Royal Society*, 277(1701), 3801–3808.

Feiler J.B., Stabio M. E. (2018). Three pillars of educational neuroscience from three decades of literature. *Trends in neuroscience and education* 13, 17-25 <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.11.001>

Ferrero, M., Garaizar, P., and Vadillo, M.A. (2016). Neuromyths in education: prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 496. doi: 10.3389/fnhum.2016.00496

Ferry, D. J., & Brandon, P. S. (1999). *Cost Planning of Buildings*. Oxford: BSP Professional Books.

Fischer, K.W., U. Goswami, and J. Geake. 2010. The future of educational neuroscience. *Mind Brain and Education*, 4 (2), 68–80. doi:10.1111/j.1751-228X.2010.01086.x

Flanders, IT.A., and Anita Simon,(1969). “*Teaching Effectiveness: A Review of Research 1960-1969*,” In R.Iulhel(Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research*. Rand, McNally, Chicago, pp.1423-38.

Frank J.A. (2000). *Lexicon of Psychiatry, Neurology, and the Neurosciences* (İngilizce). Lippincott Williams & Wilkins. ISBN 978-0781724685.

Fozia, F. (2017). Teachers attitude towards brain based learning and its effect on their achievement motivation of the students at university level. *Sci. Int.(Lahore)*, 29(1), 315-324.

Fuster, J.M. (2009). Cortex and memory: emergence of a new paradigm. *J. Cogn. Neurosci.* 21(11), 2047–2072

Gazzaniga, M., Ivry, R. and Mangun, G. (2009). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. Norton Press, London.

Gazzaniga, (2004). *The cognitive neurosciences III* (Cambridge MA, MIT Press).

Giuliano, R.J, Karns, C. M, Neville, H.J, Hillyard, S.A. (2014). Early auditory evoked potential is modulated by selective attention and related to individual differences in visual working memory capacity. *J. Cogn. Neurosci.* 26(12), 2682-90. doi: 10.1162/jocn_a_00684.

Glanzman, D.L. (2013). PKM and the maintenance of memory. *F1000 Biol Rep.* 5, 4. doi:10.3410/B5-4.

Goldstein, B.E. (2018). *Cognitive Psychology. Connection of mind, research, and daily life*. Athens: Gutenberg Schacter L.D., Gilbert D., Wegner M.D., Noch K.M. (2018). Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Αθήνα: Gutenberg

Gordon, E. (2018). “Using EEG to examine the role of attention, working memory, emotion, and imagination in narrative transportation”. *European Journal of Marketing.* 52, 92-117.

Goswami, Usha & Szűcs, Dénes. (2011). Educational neuroscience: Developmental mechanisms: Towards a conceptual framework. *NeuroImage.* 57, 651-8. 10.1016/j.neuroimage.2010.08.072.

Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 406–413.

Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educ. Psys.*, 74, 1–14.

Gotseva, M. (2017). A Neurocognitive perspective on language acquisition in ullman’s DP model. *East European Journal of Psycholinguistics*, 4(2), 24–33. DOI: 10.5281/zenodo.1149076

Guy, R and Byrne, B., (2013). Neuroscience and Learning: Implications for Teaching Practice. *Journal of Experimental Neuroscience*, 7, 39-42. doi: 10.4137/JEN.S10965

Hardiman, M. (2012). *The brain-targeted teaching model for 21st-century schools*. Corwin Press.

Herculano-Houzel, S., Mota, B., & Lent, R. (2006). Cellular scaling rules for rodent brains. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(32), 12138–12143.

Hewkew, (1956). *The Relationship Between Selected Personality Characteristics and Teacher Verbal Behaviour*”, Classroom Interaction Newsletter. 2, p.26.

Howard-Jones, P. A., Varma, S., Ansari, D., Butterworth, B., De Smedt, B., Goswami, U., Laurillard, D., & Thomas, M. S. C. (2016). The principles and practices of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review*, 123(5), 620–627. <https://doi.org/10.1037/rev0000036>

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and Education: Myths and Messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>

Howard-Jones, P. (2011). A Multiperspective Approach to Neuroeducational Research. *Educational Philosophy and Theory*. 43, 24 - 30. 10.1111/j.1469-5812.2010.00703.x.

Howard-Jones, P.A., Franey, L., Mash- moushi, R., and Liao, Y.-C. (2009). *The neuroscience literacy of trainee teachers. Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference*, Manchester.

Kalat, J.W. (2009). *Biological Psychology*. 10th Edition, Cengage Learning, Wadsworth.

Kolb, B., & Gibb, R. (2010). Tactile stimulation facilitates functional recovery and dendritic change after neonatal medial frontal or posterior parietal lesions in rats. *Behavioural Brain Research*, 214, 115–120.

Kolb, B., Whishaw, I. Q. (1996). “*Attention, Imagery, and Consciousness*,” In: B. Kolb and I. Q. Whishaw Eds., *Fundamental of Human Neuropsychology*, W. H. Freeman, New York, 465-476.

Lara, A.H., Wallis, J.D. (2015). The Role of Prefrontal Cortex in Working Memory: A Mini Review. *Front Syst Neurosci*. 18(9), 173. doi: 10.3389/fnsys.2015.00173.

Levine, M. D. (2009). Differences in learning and Neurodevelopmental function in school-age children. *Developmental-Behavioral Pediatrics*, 535-546. <https://doi.org/10.1016/b978-1-4160-3370-7.00055-9>

Lindell, A. K., and Kidd, E. (2011). Why right-brain teaching is half-witted: acritique of the misapplication of neuroscience to education. *Mind Brain Education*, 5, 121–127. doi: 10.1111/j.1751-228X.2011.01120.x

Mayer, R. E. (2017). How can brain research inform academic learning and instruction? *Educational Psychology Review*, 29(4), 835–846. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9391-1>

Medley and Mit H.E.(1963): “*Teacher Effectiveness*”, In: Chester W.Harris (jsd.), *Encyclopaedia of Educational Research*, The Macmillen Co.,NewYork, pp.1481-86.

Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K., Movellan, J., & Sejnowski, T.J. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science*, 325(5938), 284–288.

Merikle, P. (2000). *Consciousness and unconsciousness: Processes*. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2), 272–275. Oxford University Press.

Moreno R, Park B. (2010). *Cognitive Load Theory: Historical Development and Relation to Other Theories*. In: Plass JL, Moreno R, Brünken R, eds. *Cognitive Load Theory*. Cambridge University Press; 9-28.

Morris, S., Farran, E.K. and Dumontheil, I. (2019). Field independence associates with mathematics and science performance in 5to 10-year-olds after accounting for domain-general factors. *Mind, Brain, and Education* 13 (4), 268-278. ISSN 1751-2271.

Muñoz, A. P. (2016). A usage-based and neurocognitive approach to the learning of English as a foreign language with deaf and hard of hearing students: A Case Study. *US-China Foreign Language*, 14 (9), 630-643. doi:10.17265/1539-8080/2016.09.004.

Papadatou-Pastou, M., Haliou, E. and Vlachos, F. (2017). Brain Knowledge and the Prevalence of Neuromyths among Prospective Teachers in Greece. *Front. Psychol.* 8, 804. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00804

Pappas, M. A., Polychroni, F., & Drigas, A. S. (2019). Assessment of mathematics difficulties for second and third graders: Cognitive and psychological parameters. *Behavioral Sciences*, 9(7), 76. <https://doi.org/10.3390/bs9070076>.

Pappas, M.A., Malli, E. Kalpidi,V., & Drigas, A.S.(2018). Enhanced Assessment Technology and Neurocognitive Aspects of Specific Learning Disorder with Impairment in Mathematics. *iJEP*, 8, 1-15. Retrieved from <https://doi.org/10.3991/ijep.v8i1.7370>

Pass, F., Renkl, A., Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38, (1), 1-4.

Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 60–68.

Pickering, S.J., and Howard-Jones, P. (2007). Educators' views on the role of neuroscience in education: findings from a study of UK and international perspectives. *Mind Brain Education*. 1, 109–113.

Plerou, Antonia & Margetaki, Katerina & Vlamos, Panagiotis. (2016). Primary and Secondary School Educators Neuroeducational Awareness and Neuroethics Limitation Aspects. *Iore Journal of Bioinformatics and Computational Biology*. 1, 01-22. 10.21770/0907-3004.003.

Price, C. J. (2012). A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading. *NeuroImage* 62(2),816–847. doi:10.1016/j.neuroimage.2012.04.062

Rama. M. (1979). *Factorial structure of Teaching Competencies among secondary school teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, M.S. University of Baroda, Baroda.

Ramachandran, S. and Vadivu, P. (2014). An Innovative Method of Teaching Learning Strategy to Enhance the Learner's Educational Process: Paradigm Shift from Conventional Approach to Modern Approach by Neurocognitive Based Concept Mapping. *Sedinst Journal- Advances in Arts, Social Sciences and Education Research, Nigeria*, 4(12), 661-669.

Ramganes, E., Hariharan, C. (2020). Neurocognition in education: Linking college teachers' awareness in neurocognitive strategies to their teaching, can it be done? *Gedrag & Organisatie Review*, 33(02). <https://doi.org/10.37896/gor33.02/272>

Rao, M.D. (2003). Recent Applications of Viscoelastic Damping for Noise Control in Automobiles and Commercial Airplanes. *Journal of Sound and Vibration*, 262, 457-474.

Rato, J. R., Abreu, A. M., Castro-Caldas, A. (2011). Achieving a successful relationship between neuroscience and education: The views of Portuguese teachers. *Procedia - Social and Behavioral Science* 29, 879- 884. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.317>

Riggs, L., McQuiggan, D. A., Anderson, A. K., & Ryan, J. D. (2010). Eye movement monitoring reveals differential influences of emotion on memory. *Frontiers in Psychology*, 1–9.

Royal Society. (2011). *Brain Waves 2: Neuroscience Implication for Education and Lifelong Learning*. London : Royal Society.

Sánchez-Torres, J. D., Sánchez, E. N., & Loukianov, A. G. (2015). *Predefined-time stability of dynamical systems with sliding modes*. In

2015 *American control conference* (ACC) (5842-5846). doi:10.1109/ACC.2015.7172255

Sasikumar, N., Parimala Fathima, M. and S. Mohan, S. (2016). "Effect of Neurocognitive Intervention Strategies on Enhancing Teaching Competency among Graduate Teacher Trainees." *American Journal of Educational Research*, 4(11), 785-791. doi: 10.12691/education-4-11-2.

Sejnowski, T.J., Churchland, P.S., Movshon, J.A. (2014). Putting big data to good use in neuroscience. *Nat. Neurosci.* 17(11),1440-1. doi: 10.1038/nn.3839.

Sylvan, L. J., and Christodoulou, J. A. (2010). Understanding the role of neuroscience in brain based products: a guide for educators and consumers. *Mind, Brain, and Education*, 4, 1–7. doi: 10.1111/j.1751-228X.2009.01077.x

Sneyers, E., Jacobs K., Struyf, E. (2016). *Impact of an in-service training in neurocognitive insights on teacher stress, teacher professionalism and teacher student relationships*. European journal of teacher education: journal of the Association for Teacher Education in Europe / Association for Teacher Education in Europe - ISSN 1469-5928 1-14

Srikoon, S., Bunterm, T., Nethanomsak, T. & Ngang, T.K., (2017). A comparative study of the effects of the neurocognitive-based model and the conventional model on learner attention, working memory and mood. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14, 1 83-110. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150726.pdf>

Srikoon, S., Bunterm, T., Nethanomsak, T. Tang, K.N. (2018). Effect of 5P model on academic achievement, creative thinking, and research characteristics. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 39, 488-495

Sripongwiwat, S., Bunterm, T., Srisawat, N., and Ngangtang, K. (2016). The constructionism and neurocognitive-based teaching model for promoting science learning outcomes and creative thinking. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17 (2), 9. Retrieved from https://www.eduhk.hk/apfslt/v17_issue2/tassanee/page2.htm

Sternberg, R. J. (2012). *The triarchic theory of successful intelligence*. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd ed., pp. 156–177). The Guilford Press.

Suárez-Pellicioni, M., Soylu, F., ve Booth, J. R. (2021). Gray matter volume in left intraparietal sulcus predicts longitudinal gains in subtraction skill in elementary school. *NeuroImage*, 235(April), 118021.

Swanson, H.L. (1999). What develops in working memory? A life span perspective. *Developmental Psychology*, 35, 986–1000.

Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G. & Paas, F.G.W.C. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review* 10, 251–296. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205>

Tanner, K. (2006). Issues in Neuroscience Education: Making Connections. *Cell Biology Education*. 5. 10.1187/cbe.06-04-0156.

Tardif, E., Doudin, P. A., and Meylan, N. (2015). Neuromyths among teachers and student teachers. *Mind Brain Education*, 9, 50–59. doi: 10.1111/mbe.12070

Thomas, M., Ansari, A., Knowland, V. (2019). Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 477–492.

Tornee, N., Bunterm, T., Muchimapura, S., & Tang, K. N. (2017). *The neurocognitive constructivist guided-inquiry based teaching model for promoting attention abilities*. Turkish Online Journal of Educational Technology. Retrieved from <https://www.ic.kku.ac.th/documents/pdf/tang6.pdf>

Touryan, S. R., Johnson, M. K., Mitchell, K. J., Farb, N., Cunningham, W. A., & Raye, C. L. (2007). The influence of self-regulatory focus on encoding of, and memory for, emotional words. *Social Neuroscience*, 2(1), 14–27.

Van Atteveldt, N., Peters, S., De Smedt, B. and Dumontheil, I. (2020). Towards Greater Collaboration in Educational Neuroscience: Perspectives From the 2018 Earli-SIG22 Conference. *Mind, Brain, and Education*, 14, 124–129. <https://doi.org/10.1111/mbe.12250>

Van der Plas, E.A, Crone, E.A, van den Wildenberg WP, Tranel D, Bechara A.(2009). Executive control deficits in substance-dependent individuals: a comparison of alcohol, cocaine, and methamphetamine and of men and women. *J. Clin. Exp. Neuropsychol.* 31(6), 706-19. doi: 10.1080/13803390802484797.

Von Eckardt, B. (1996). *What is cognitive science?*. Princeton, MA: MIT Press. pp. 45–72. ISBN 9780262720236.

Wilcox G, Morett L.M., Hawes Z. and Dommett E.J. (2021) Why Educational Neuroscience Needs Educational and School Psychology to Effectively Translate Neuroscience to Educational Practice. *Front. Psychol.* 11, 618449. doi: 10.3389/fpsyg.2020.618449

Willingham, D. T., Lloyd, J. W. (2007). How educational theories can use Neuroscientific data. *Mind, Brain, and Education*, 1(3), 140- 149. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2007.00014.x>.

Wilson, (1973). “*A Study of Students Attitude Towards Teachers’ with Direct and Indirect Influence*”, Educational Research, Government College of Education, Jabalpur ,5-4 6A.

Zhao, M.G., Toyoda, H., Lee, Y.S, Wu LJ, Ko SW, et al. (2005). Roles of NMDA NR2B subtype receptor in prefrontal long-term potentiation and contextual fear memory. *Neuron* 47, 859–872.

BÖLÜM V

DOPİNG HAFIZA VE EĞİTİME YANSIMALARI

Doping Hafıza and Its Reflections on Education

Kevser DEDELİN¹ & Nihat ÇALIŞKAN²

¹ (YL Öğr.) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim

E-mail: dedelin.kevser@ogr.ahievran.edu.tr

ORCID: 0009-0008-0271-6295

² (Prof. Dr.) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

E-mail: ncaliskan@ahievran.edu.tr

ORCID: 0000-0003-2327-2546

1. Giriş

Dijital teknolojilerin ortaya çıkmasıyla, eğitim sistemlerinde radikal dönüşümlere yol açmış; öğretim süreçlerinin biçiminden öğrenci-öğretmen etkileşimine kadar pek çok alanı yeniden yapılandırılmıştır. (Selwyn, 2016). Bu dönüşümle birlikte, çevrimiçi eğitim platformları giderek yaygınlaşmış ve özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları sunmaları bakımından dikkat çekici hale gelmiştir. Türkiye’de bu alanda öne çıkan örneklerden biri olan Doping Hafıza, dijital eğitim teknolojilerini merkeze alan yenilikçi yaklaşımıyla Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), 9., 10. ve 11. sınıf düzeyleri, Liselere Geçiş Sistemi (LGS), 4., 5., 6. ve 7. sınıflar ile birlikte KPSS, DGS, ALES gibi çeşitli sınavlara yönelik hazırlık süreçlerini kapsayan zengin içerikleriyle dikkat çekmektedir. Ayrıca İngilizce öğrenimi ve hızlı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik özel modüller de sunarak, geniş bir öğrenci kitlesine hitap etmektedir (Doping Hafıza, 2024). Bu doğrultuda, Doping Hafıza hem bir eğitim aracı olarak hem de Türkiye’de dijital dönüşüm

sürecinde eğitimin yeniden yapılandırılmasına yönelik önemli bir model olarak değerlendirilmektedir.

Spor literatüründe “doping”, fiziksel performansı geçici olarak artırmak amacıyla kullanılan yapay yöntemleri ifade ederken (Maughan, 2004), bu kavram son yıllarda eğitim ve bilişsel süreçler bağlamında da metaforik bir anlam kazanmıştır. “Bilişsel doping”, bireylerin öğrenme ve hafıza süreçlerini destekleyerek zihinsel performanslarını artırmayı hedefleyen yöntemlerin genel adıdır. Zohar ve Dori (2021) ile Lynch (2019), çeşitli teknolojilerin ve stratejilerin öğrenme süreçlerinde bir tür “doping etkisi” yaratabileceğini, özellikle dikkat, bellek ve bilgi işleme süreçlerini iyileştirdiğini belirtmektedir.

Bu çerçevede, çevrimiçi eğitim platformları sadece bilgi sunmakla kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin bilişsel kapasitelerini destekleyen çok katmanlı öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Dunlosky ve Rawson (2021), kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve uyarlanabilir içeriklerin öğrencilerin bilişsel kaynaklarını daha verimli kullanmasına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Doping Hafıza platformu, yalnızca içerik aktaran bir yapıdan öte, bilişsel ve duygusal gelişimi desteklemeyi hedefleyen bütüncül bir öğrenme ekosistemi sunmaktadır.

Doping Hafıza platformunun ortaya çıkışı, eğitimdeki dijital dönüşümle paralel olarak gerçekleşmiştir. Hakyemez ve Karakuş (2011) tarafından kurulan, geleneksel eğitim yöntemlerinin verimsizlikleri, yüksek maliyetleri ve erişim zorluklarına alternatif olarak geliştirilmiştir. Kuruluşundan bu yana, Türkiye’nin 81 ilinden yüz binlerce kullanıcıya ulaşarak, kaliteli eğitimi herkes için erişilebilir kılma misyonunu sürdürmektedir. Ek olarak, Doping Hafıza öğrenme süreçlerini hızlandırmaya ve verimliliği artırmaya yönelik olarak tasarlanmış bir eğitim platformudur. Bu platform, beynin doğal işleyişini destekleyen ve hafıza kapasitesini geliştiren çeşitli teknikler ve araçlar kullanır (Yıldız, 2018).

Online eğitim platformu olarak Doping Hafıza, öğrencilere sınavlara hazırlık süreçlerinde kapsamlı ve interaktif bir öğrenme deneyimi sunan dijital bir eğitim platformudur. Teknolojinin eğitimde kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, Doping Hafıza da kendini sürekli yenileyerek öğrencilere daha etkili öğrenme araçları sunmayı hedeflemiştir (Anadolu Ajansı, 2021). Dijital teknolojilerin, özellikle yapay zeka alanındaki gelişmeler, eğitim sistemlerini daha kişisel ve etkili hale getirme imkanı sunmuştur. Doping Hafıza, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmeyi amaçlayan bir eğitim teknolojisi olarak, geleneksel sınıf ortamlarından bağımsız bir şekilde bireysel öğrenme imkânları sunar. İlk olarak 2010’lu yıllarda, özellikle Beyin Dalgası Eğitimi (Brainwave Training) ve Hafıza Teknikleri üzerine yapılan araştırmalar

sonucunda, daha sistematik ve verimli bir öğrenme deneyimi yaratılmaya başlanmıştır (Buzan, 2010). Bu bilimsel keşifler doğrultusunda, öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde müdahale edebilmek için online platformlar geliştirilmiştir. Bu çevrimiçi platform, teknoloji ve bilgi entegrasyonu yoluyla öğrencilerin akademik başarısını desteklemenin yanı sıra, 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık ve öz yönelimli öğrenme gibi yetkinlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır (Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2012).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de dijitalleşen eğitim anlayışının önemli örneklerinden biri olan Doping Hafıza online eğitim sistemini incelemektir. Son yıllarda dijitalleşmenin eğitim sistemine entegre edilmesi, çevrimiçi öğrenme platformlarının çeşitlenmesine ve bireysel öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesine olanak tanımıştır (Mayer, 2019). Doping Hafıza gibi yenilikçi platformların öğrenme verimliliği ve öğrenciler üzerindeki etkileri, literatürde henüz kapsamlı bir şekilde ele alınmamıştır. Bu bağlamda çalışma, Doping Hafıza platformunun eğitimsel etkilerini, öğrencilerin bilişsel süreçlerine olan katkılarını ve geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla ortaya koyduğu farkları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Doping Hafıza platformunun, eğitim teknolojileri bağlamında sunduğu yenilikler nelerdir?
2. Doping Hafıza’nın geleneksel eğitim yöntemleri ile arasındaki fark nedir?
3. Doping Hafıza çevrimiçi eğitim platformu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl etkilemektedir?
4. Doping Hafıza gelecekte eğitim sistemine ne gibi katkılar sağlayabilir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Doping Hafıza platformunun eğitimde sağladığı verimliliği, öğrenci performansındaki gelişmeleri ve dijital öğrenme araçlarının eğitim sistemine entegrasyonu önemli olmasına rağmen literatürde bu platforma dönük çalışmalar oldukça azdır. Eğitimde dijitalleşme sürecinin hızlanmasıyla birlikte, geleneksel eğitim yöntemlerinin yerini alan çevrimiçi eğitim platformlarının etkili olup olmadığına dair daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Buzan, 2010). Bu doğrultuda, bilişsel öğrenme süreçlerini destekleyen dijital araçların etkinliği

üzerine yapılan araştırmalar, eğitim sistemlerinin dönüşümüne önemli katkılar sağlamaktadır (Mayer, 2019; Dunlosky & Rawson, 2021). Bu nedenle, çalışma online eğitim sistemi olan Doping Hafıza'nın etkinliğini ortaya koyarak, eğitimde dijitalleşmenin öğrenci başarıları üzerindeki olumlu etkilerini somut bir şekilde göstermekte ve alandaki bilgi eksikliklerini gidermekte önemli bir rol oynamaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Doküman inceleme, araştırılması amaçlanan olgu ya da süreçlere ilişkin bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin sistematik olarak analiz edilmesini kapsar. Nitel araştırmalarda kullanılan dokümanlar, araştırma bulgularının güvenilirliğini artıran ve çalışmanın kapsamlı bir şekilde yürütülmesini sağlayan önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntemin tercih edilmesinde, Doping Hafıza platformunun içerdiği yazılı ve dijital materyallerin analiz edilerek, platformun hafıza geliştirme süreçlerine katkısını değerlendirme amacı etkili olmuştur. Araştırmada, platformun sunduğu bilişsel destekleyici öğrenme teknikleri, kullanıcı deneyimleri ve içerik yapısı incelenmiş; böylece Doping Hafıza'nın çevrimiçi eğitim bağlamında nasıl bir öğrenme modeli sunduğu ve bu modelin etkililiği bakımından değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında, çevrimiçi eğitim sistemleri, yapay zeka destekli öğrenme ve dijital eğitim platformları konularında daha önce yapılmış çalışmalar taranmış ve ilgili veriler yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bulgular dört bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde Doping Hafıza platformunun eğitim teknolojileri bağlamında sunduğu yenilikler, ikinci bölümde platformun geleneksel eğitim yöntemleri ile arasındaki farklarına, üçüncü bölümde Doping Hafıza'nın öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerine ve dördüncü bölümde ise gelecekte eğitim sistemine ne gibi katkılar sunacağına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Doping Hafıza Platformunun Eğitim Teknolojileri Bağlamında Sunduğu Yenilikler

Doping Hafıza'nın eğitim teknolojileri alanında Türkiye'deki öncü platformlardan biri olduğunu göstermektedir. Platformun sunduğu temel

yenilikler şu şekildedir: Platform; güncel müfredatı takip eden ders videoları, video çözümlü sorular, deneme sınavları, yapay zeka destekli akıllı test paneli ve kişiselleştirilmiş ders programları gibi birçok bileşenden oluşmaktadır. Ayrıca, *Çözücü*, *Şimdi Anladım* ve *Koçum Yanımda* gibi yenilikçi uygulamalarla, öğrencilere yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda rehberlik, bireysel destek ve motivasyon sağlanmaktadır (Doping Hafıza, 2024). Sistem, çevrimiçi üyelik yoluyla erişilebilen video ders içerikleri ve sürekli olarak güncellenen bir test panelini kapsamaktadır. Kullanıcıların ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış üç farklı panel seçeneği bulunmaktadır. Bunlar: Yapay Zeka Destekli Akıllı Test Paneli, Kişiselleştirilmiş Ders Çalışma Program ve İnteraktif Ders Videoları'dır. Bu panel türlerinin açıklaması şu şekildedir:

- **Yapay Zeka Destekli Akıllı Test Paneli:** Bu panel, öğrencilerin eksik oldukları konuları belirleyerek, hangi alanlara daha fazla çalışmaları gerektiğini gösteren teknolojik bir araçtır.

- **Kişiselleştirilmiş Ders Çalışma Programı:** Öğrenciler, kendi ihtiyaçlarına göre ders çalışma programlarını oluşturabilirler. Eksik oldukları konuları seçerek veya hazır programları kullanarak çalışmalarını planlayabilirler. Ayrıca, seviye tespit sınavlarının sonuçlarına göre özel olarak hazırlanan programlarla da çalışmalarını sürdürebilirler.

- **İnteraktif Ders Videoları:** Doping Hafıza, ders izleme deneyimini zenginleştiren interaktif videolar sunar. (Doping Hafıza, 2024).

Doping Hafıza (2024) tarafından, öğrencilerin bireysel akademik ihtiyaçlarına yönelik geliştirilen çözümler sunarak dijital eğitimi bir üst seviyeye taşımayı amaçlayan üç uygulamasının açıklaması şu şekildedir:

- **Çözücü Uygulaması:** Türkiye'de ilk defa öğrencilere çözülemeyen sorularını video anlatımlarla sunan bir uygulamadır. Öğrenciler, çözemedikleri soruların fotoğraflarını çekerek sisteme yükler ve alanında uzman öğretmenler tarafından hazırlanan çözümleri video formatında kısa sürede alırlar. Bu sistem, öğrencilere zaman kazandırarak sınavlara hazırlık sürecini kolaylaştırmaktadır.

- **Şimdi Anladım Uygulaması:** Şimdi Anladım, öğrencilere birebir online özel ders alma imkanı sunan yenilikçi bir platformdur. Ortaokul ve lise öğrencilerini uzman öğretmenlerle buluşturan bu uygulama, canlı görüntülü görüşmeler aracılığıyla öğrencilerin anlamadığı konulara anında çözüm sunar. Her görüşme 10 dakika ile sınırlıdır ve gerektiğinde öğretmen tarafından 2 dakika daha uzatılabilir. Öğrenciler, ders seçimi yaparak "Eğitmen Ara" butonuna tıkladığında, uygun öğretmenle anında online görüşmeye başlar. Doping

Hafıza'nın belirli eğitim paketlerinden faydalanan öğrenciler, Şimdi Anladım uygulamasından özel avantajlarla yararlanabilmektedir.

- **Koçum Yanımda Uygulaması:** Koçum Yanımda, üniversite sınavına hazırlanan öğrencileri sınav koçları ve derece yapmış üniversite öğrencileriyle buluşturan yeni nesil bir rehberlik platformudur. Öğrenciler, sınav sürecine dair danışmak istedikleri konularda görüntülü görüşmeler ve mesajlaşma yoluyla anında destek alabilirler. Ayrıca, üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler için rol model ve akran danışmanlığı büyük önem taşımaktadır. Koçum Yanımda, daha önce derece yapmış üniversiteli koçlarla öğrencileri buluşturarak motivasyonlarını artırmayı hedeflemektedir.

3.2. Doping Hafıza Platformunun Geleneksel Eğitim Yöntemleri ile Arasındaki Farkları

Doping Hafıza, geleneksel sınıf temelli eğitimden farklı olarak, bireyselleştirilmiş ve teknoloji destekli öğrenme imkânı sunan bir dijital eğitim platformudur. Geleneksel eğitim yöntemlerinde öğretim süreci genellikle öğretmen merkezli olup, tüm öğrencilere aynı içerik ve yöntemlerle aktarım yapılır (Freire, 1970). Bu yöntem, öğrenci ihtiyaçlarını bireysel düzeyde karşılamada yetersiz kalabilir. Oysa Doping Hafıza, yapay zeka destekli test panelleri ve kişiselleştirilmiş ders programları aracılığıyla her öğrencinin bilgi düzeyine, eksikliklerine ve öğrenme hızına göre özelleştirilmiş içerikler sunmaktadır (Doping Hafıza, 2024).

Geleneksel eğitimde içerikler sabit ve genellikle fiziksel materyallerle sınırlıyken, Doping Hafıza interaktif ders videoları, anlık rehberlik uygulamaları (örneğin: Koçum Yanımda) ve video çözümlü soru sistemleriyle daha esnek ve öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimi sağlar. Dunlosky ve Rawson (2021), dijital platformların sunduğu kişiselleştirilmiş öğrenme yollarının, öğrencilerin bilgiye erişimini ve kavrama hızlarını artırdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda Doping Hafıza, geleneksel eğitimin tekdüze yapısını aşarak daha etkileşimli ve hedef odaklı bir öğrenme süreci oluşturmaktadır.

3.3. Doping Hafıza'nın Öğrencilerin Öğrenme Süreçleri Üzerindeki Etkileri

Doping Hafıza platformu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini hem bilişsel hem de duygusal boyutta olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle “akıllı test paneli” ve “çözücü uygulaması” gibi araçlar, öğrencilerin anlamadıkları konuları tekrar etmelerine ve hatalarını analiz ederek öğrenme eksiklerini gidermelerine

olarak tanır (Doping Hafıza, 2024). Bu tür adaptif öğrenme sistemlerinin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiği ve akademik başarılarını artırdığı belirtilmektedir (Zimmerman, 2002). Öz düzenleme becerisi, bireyin öğrenme sürecini planlama, izleme, değerlendirme ve gerektiğinde bu süreci yeniden yapılandırma yetisini kapsayan bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel stratejiler bütünüdür (Zimmerman, 2000). Bu beceri, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini, bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejiler geliştirmelerini ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyerek içsel motivasyonlarını sürdürmelerini sağlar (Pintrich, 2000).

Ayrıca, “Şimdi Anladım” gibi birebir özel ders imkânı sunan uygulamalar sayesinde öğrenciler, anlamadıkları noktaları anında giderebilmekte ve bu da öğrenme sürecinde motivasyonlarını artırmaktadır. Bu, Vygotsky’nin (1978) “yakınsak gelişim alanı” kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencinin tam da ihtiyaç duyduğu anda rehberlik alması anlamına gelmektedir. Tüm bunlara ek olarak, öğrencilerin dijital okuryazarlık, öz yönelimli öğrenme ve zaman yönetimi gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Bu yönüyle Doping Hafıza, sadece bilgi aktaran bir yapı olmaktan çıkıp, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönettiği aktif bir öğrenme ortamı haline gelmektedir.

3.4. Doping Hafıza ve Gelecekte Eğitim Sistemine Katkıları

Doping Hafıza sisteminin gelecekteki eğitim sistemine sağlayacağı katkılar, özellikle öğrenme hızını artırma, öğrenci odaklı öğretim yöntemlerinin güçlendirilmesi ve esneklik gibi unsurlarla doğrudan ilişkilidir. Birincil katkılardan biri, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyan kişiselleştirilmiş eğitim deneyimleridir. Doping Hafıza, öğrenci performanslarını izleyerek, her öğrencinin öğrenme hızına uygun içerikler sunmaktadır. Bu uyarlanabilir öğrenme sistemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi ihtiyaçlarına göre şekillendirmelerine yardımcı olur ve bu da daha derinlemesine bir öğrenme sağlar (Baker, 2023). Geleneksel sınıf ortamlarında öğrenciler genellikle sınıfın genel hızına uyum sağlamak zorunda kalırken, çevrimiçi platformlar bu sınırı ortadan kaldırarak her bireyin kendi hızında ilerlemesine imkân tanır. Bu özellik, öğrenme sürecinde daha fazla başarıya ulaşan bireylerin sayısını artırabilir.

Buna ek olarak, Doping Hafıza gibi dijital eğitim platformları, öğrencilere sürekli ve eş zamanlı dönütler sağlayarak öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırmaktadır. Anlık geri bildirim, öğrencilerin eksik oldukları alanlarda hızla

gelişmelerini sağlar ve güçlü yönlerini daha da pekiştirmelerine yardımcı olur. Bu süreç, öğrencilere motivasyon kazandırırken, öğretmenlerin de öğrenci ilerlemelerini izlemeleri ve gerektiğinde müdahalelerde bulunmaları için verimli bir fırsat sunar (Taylor & Green, 2022). Ayrıca, bu tür platformlar öğretmenlere, öğrencilerin öğrenme sürecindeki zayıf noktalarını hızlı bir şekilde tespit etme imkânı vererek, daha hedeflenmiş ve etkili öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak sağlar.

Bir diğer önemli katkı ise esnekliktir. Doping Hafıza gibi çevrimiçi eğitim platformları, öğrencilere öğrenme materyallerine her zaman erişim imkânı tanır. Çalışan bireyler veya zaman kısıtlamaları olan öğrenciler için bu esneklik, eğitim sürecine katılımı daha erişilebilir hale getirir. Çevrimiçi platformlar, öğrencilerin istedikleri zaman derslere katılmalarına ve materyallere ulaşmalarına olanak tanır, böylece eğitimde zaman ve mekân engelleri ortadan kalkar (Brown & Wang, 2023). Bu esneklik, eğitimde daha geniş kitlelere ulaşmayı mümkün kılarak, eğitimdeki eşitliği artırabilir.

Bu doğrultuda, Doping Hafıza çevrimiçi eğitim sistemi, öğrencilere kişiselleştirilmiş, esnek ve verimli bir öğrenme deneyimi sunarak eğitimde önemli katkılar sağlayabilir. Gelecekte, bu tür platformların eğitim sistemlerinde daha geniş bir yer edinmesi ve eğitimdeki geleneksel sınıf yapılarını dönüştürmesi beklenmektedir (Johnson ve diğerleri, 2024). Bu beklenti, çevrimiçi eğitim sistemlerinin esnekliği ve kişiselleştirilebilirliği sayesinde giderek daha fazla benimsenmesiyle güçlenmektedir (Baker, 2023).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Doping Hafıza platformunun eğitimde sağladığı katkıları ve işlevselliğini vurgulamaktadır. Dijital eğitim platformları, özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve yapay zeka destekli araçlar aracılığıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmeyi başarmaktadır. Doping Hafıza platformu, eğitimdeki dijital dönüşümü pekiştiren önemli bir örnek teşkil etmekte ve öğrencilere sınavlara hazırlık süreçlerinde kapsamlı, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Yapay zeka destekli akıllı test paneli, kişiselleştirilmiş ders çalışma programları ve interaktif ders videoları gibi yenilikçi araçlar, öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha etkili bir şekilde yer almasını sağlamaktadır. Ayrıca, platformun sağladığı Çözücü, Şimdi Anladım ve Koçum Yanımda gibi özel uygulamalar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini bireyselleştirerek daha yüksek başarı düzeyleri elde etmelerine katkıda bulunmaktadır (Doping Hafıza, 2024). Bu bulgular doğrultusunda,

Doping Hafıza platformunun eğitimde sağladığı katkılar, geleneksel sınıf içi öğretim yöntemlerine kıyasla önemli avantajlar sunmaktadır. Öğrencilerin kişisel öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilen ders planları ve içerikler, dijital araçlar ve yapay zeka teknolojilerinin etkili kullanımı, platformun eğitimdeki rolünü güçlendirmektedir. Ancak, dijital araçların ve yapay zeka destekli sistemlerin etkinliğinin artırılabilmesi için öğretmenlerin dijital okuryazarlığının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Literatürde de belirtildiği gibi, dijital platformların başarılı bir şekilde kullanılması, öğretmenlerin bu araçları pedagojik açıdan verimli bir şekilde entegre etmelerine bağlıdır (Kara & Özdemir, 2023). Bu noktada, öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılması, platformun sağladığı faydaların daha geniş bir öğrenci kitlesi üzerinde etkili olmasını sağlayabilir. Ek olarak, Doping Hafıza, bu teknolojilerin eğitimdeki potansiyelini kullanarak, öğrencilere daha verimli bir öğrenme deneyimi sunmayı başarmaktadır. Söz konusu platform, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğrenme yolları sunarak, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak daha hedef odaklı ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımı benimsemektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- ✓ Doping Hafıza gibi dijital eğitim platformlarının etkinliğini ölçen daha kapsamlı, nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir; bu sayede platformların öğrenci başarıları üzerindeki etkisi daha derinlemesine incelenebilir.
- ✓ Dijital öğrenme araçlarının, özellikle yapay zeka destekli sistemlerin, farklı yaş grupları ve öğrenme seviyeleri üzerindeki etkileri karşılaştırmalı bir şekilde araştırılabilir.
- ✓ Eğitimde dijital dönüşümün etkilerini daha geniş bir perspektifte değerlendirmek için, farklı dijital platformların birbirleriyle karşılaştırıldığı daha geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Anadolu Ajansı. (2021, Kasım 10). *Doping Hafıza, öğrencilere daha etkili öğrenme araçları sunuyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/doping-hafiza-kullanicilarina-yapay-zeka-destekli-ogrenme-deneyiminde-ilkleri-sunuyor/2975911>

Baker, S. (2023). Adaptive learning technologies and their impact on education. *Journal of Online Learning*, 15(2), 45–61.

Booth, A., Papaioannou, D., & Sutton, A. (2012). *Systematic approaches to a successful literature review*. SAGE Publications.

Brown, T., & Wang, Y. (2023). The flexibility of online education systems and their role in modern learning. *International Journal of Educational Technology*, 18(1), 74–89.

Buzan, T. (2010). *The mind map book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. BBC Active.

Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. Penguin Books.

Doping Hafiza. (2024). *Doping Hafiza resmi web sitesi*. <https://www.dopinghafiza.com/>

Doping Hafiza. (2024). *Hakkımızda*. <https://www.dopinghafiza.com>

Doping Hafiza. (2024). *Ürün ve hizmet içerikleri*. <https://www.dopinghafiza.com>

Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2021). Cognitive and metacognitive strategies in learning and memory enhancement. *Annual Review of Psychology*, 72, 241–267. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050605>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Johnson, R., Thompson, A., & Lee, J. (2024). Real-time feedback and tracking in online education: A new era of personalized learning. *Education and Technology Review*, 25(3), 102–115.

Kara, B., & Özdemir, A. (2023). Teachers' readiness and competence in using digital learning tools. *Turkish Journal of Educational Studies*, 29(4), 204–220.

Kay, D., Leung, S., & Tang, E. (2018). Adaptive learning: Insights from empirical evidence. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(1), 65–85. <https://doi.org/10.1177/0047239518770740>

Lynch, G. (2019). *Cognitive enhancement and learning: The future of brain stimulation*. Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2019). *Multimedia learning: Principles for effective design*. Cambridge University Press.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.

Taylor, M., & Green, L. (2022). Personalized learning pathways in online platforms: Enhancing student engagement and motivation. *Journal of Educational Innovations*, 30(4), 200–215.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

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

Yıldız, A. (2018). Eğitimde bilişsel süreçleri destekleyen dijital öğrenme teknikleri. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 112–125.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zohar, A., & Dori, Y. J. (2021). Metacognition and higher-order thinking in science education. *Educational Psychology Review*, 33(1), 45–68. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09525-1>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

BÖLÜM VI

MOBİL SORGULAMA TOPLULUĞUNA KATILIMIN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÜSTÜNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

*Examining the Impact of Participation in a Mobile Community
of Inquiry on Critical Thinking Dispositions of Pre-Service
Teachers*

Murat EKİCİ

*(Doç. Dr.) Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Teknolojileri A.B.D.*

E-mail: murat.ekici@usak.edu.tr

ORCID: 0000-0003-2189-7294

1. Giriş

Eleştirel düşünme, yaygın olarak yüksek öğrenimin temel çıktılarından biri olarak kabul edilmektedir (Magno, 2010; Stassen, Herrington ve Henderson, 2011). 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesine (2009) göre, öğrencilerin hem okulda hem de yaşamlarında başarılı olmak için eleştirel düşünürler olmaları gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin edinilmesi, öğrencilerin özellikle günümüzün giderek karmaşıklaşan dünyasında başarılı olabilmeleri için hayati öneme sahiptir (Tiruneh vd., 2014). Muhakeme, değerlendirme ve problem çözme kapasitesi olmadan, öğrenciler yüzeysel öğrenmeye ve ezberciliğe başvurmaktadırlar (Elder ve Paul, 2010). Bunun yanı sıra, araştırmalar eleştirel düşünmenin akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Akpur, 2020; Ghanizadeh, 2017). Ayrıca eleştirel düşünme vatandaşların topluma katılmak için ihtiyaç duyduğu önemli bir yeterlidir (Ten Dam ve Volman, 2004). Eleştirel düşünmenin artan önemine rağmen, araştırmalar üniversite düzeyinde çoğu öğretim üyesinin eleştirel

düşünme becerilerini etkili bir şekilde öğretmediğini (Edwards, 2017) ve birçok öğretmenin eleştirel düşünme anlayışından yoksun olduğunu göstermiştir (Schulz ve FitzPatrick, 2016). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen geniş ölçekli uzunlamasına araştırma, lisans öğrencilerinin üçte birinin tüm üniversite kariyerleri boyunca önemli bir ilerleme göstermediğini, neredeyse yarısının ise öğrenim sürecinin ilk iki yılında eleştirel düşünme anlamında önemli bir artış göstermediğini ortaya koymuştur (Davies, 2013). Türkiye'den yapılan başka bir çalışmada da 340'tan fazla fen bilgisi öğretmen adayının eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiş ve düşük düzeyler bildirilmiştir (Akgün ve Duruk, 2016). Bu bulgular, yükseköğretim kurumlarının eleştirel düşünme eğitimi için yeni öğretim stratejileri oluşturmaları gerekliliğini vurgulamaktadır.

Van Gelder'e (2005) göre, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmenin en iyi yolu düşünme sürecinin bizzat kendisine katılmalarıdır. Diğer bir deyişle, düşünme becerilerinin gelişimi uygun bağlamlarda pratik yapılmasını gerektirir. Önceki araştırmacılar, sorgulamaya dayalı öğrenmenin eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi açısından oldukça güçlü bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir (Bailin ve Battersby, 2015; Duran ve Dökme, 2016; Gao ve Quitadamo, 2015; Greenwald ve Quitadamo, 2014). Her ne kadar araştırmacılar bu konuda fikir birliği sağlamış gibi görünse de bazı araştırmalar aksine kanıtlar sunmaktadır. Örneğin, Arsal (2017) sorgulamaya dayalı öğrenmenin fen öğretmen adaylarının eleştirel düşünmesinde önemli bir iyileşmeye neden olmadığını bildirmiştir. Eleştirel düşünme sorgulamanın doğal bir ögesidir (Akyol ve Garrison, 2011). Dolayısıyla sorgulamaya dayalı öğrenme süreci öğrencilere düşünme becerilerini durumsal olarak pratik etme olanağı sağlamaktadır. Bu bakış açısıyla Barak, Ben-Chaim ve Zoller (2007), sorgulamaya sosyal bir boyut ekleyerek gerçek dünya problemleriyle başa çıkmada üst düzey düşünme stratejileri uygulamanın, açık uçlu tartışmalara katılmanın ve sorgulamaya yönelik deneyler yürütmenin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için fırsatlar sağladığını iddia etmektedir. Benzer şekilde, Tiruneh, Verburch ve Elen (2014), eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için etkili stratejileri sistematik olarak inceledikleri çalışmalarında modelleme, yönlendirici destek sağlama, koçluk ve küçük grup tartışmasının eleştirel düşünmenin gelişimine örtük öğretim stratejilerine kıyasla daha fazla katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır. Özetle, sorgulamaya dayalı öğrenme ve tartışmanın eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili yöntemler olduğu değerlendirilmektedir.

Lipman (2003), hem sorgulamayı hem de tartışmayı içeren sorgulama topluluğunun, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için en uygun metodoloji olduğuna inanmaktadır çünkü sorgulama topluluğu işlev görmek için eleştirel düşünmenin temel süreçlerini kullanır (Garrison, Anderson ve Archer, 2001). Bir sorgulama topluluğu, “kişisel anlam oluşturmak ve karşılıklı anlayışı doğrulamak için amaçlı eleştirel söylem ve yansıtmaya işbirlikçi bir şekilde katılan” öğrenenler grubudur (Garrison, 2017). Sorgulama topluluğu, özünde her ikisi de eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için gerekli olan bilginin ortak inşasını ve sürdürülebilir yansıtmayı teşvik eder (Kilis ve Yıldırım, 2018). Araştırmacılar ayrıca eleştirel düşünmenin sosyal bir öğrenme süreciyle geliştirilebileceğini belirtmişlerdir (Baran ve Correria, 2009; Brookfield, 2013; Gokhale, 1995; Szabo ve Schwartz, 2011). Yine çok sayıda araştırmacı eleştirel düşünmenin sosyal doğasını vurgulayarak, yapılandırılmış öğrenme ortamlarında akranlar arası diyalogun yansıtıcı yargıyı ve üst düzey düşünmeyi geliştirdiğini ileri sürmüştür (Baran ve Correria, 2009; Brookfield, 2013; Gokhale, 1995; Kuhn, 2019). Bu iddianın temel dayanağı ise sorgulama topluluğunun öğrenciler arasında devam eden eleştirel diyalogu kolaylaştırarak öğrencilerde daha derin bilişsel katılıma ve daha zengin bir anlayışa yol açmasıdır (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005; Gasevic vd., 2015).

En genel anlamda sorgulama topluluğu çerçevesinin temel amacı, etkili bir öğrenme topluluğunun oluşturulmasıdır. Garrison ve arkadaşları (2010), topluluğun oluşturulmasının öğrenenler, konu ve iletişim teknolojisi olmak üzere üç temel faktöre bağlı olduğunu savunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çevrimiçi de eleştirel hem sorgulama topluluklarını hem de eleştirel düşünmenin teşvik edilmesini, katılımı, yansıtmayı ve akran öğretimini artırmada önemli bir role sahiptir (Carmichael ve Farrel, 2012; MacKnight, 2000). Araştırmalar, sorgulama topluluklarının çevrimiçi ve karma uygulamalarının benzer öğrenme sonuçları üretebileceğini göstermiştir (Akyol ve ark., 2009; Harrell ve Wendt, 2019). Öte yandan, seçilen ortamın olanakları, katılım ve yansıtmayı şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde Garrison ve diğerleri (2001), öğrencilerin iş birliği kanalları oluşturmak için mevcut teknolojiyi kullanma eğiliminde olduklarını vurgulamıştır. Bu noktada, mobil cihazlar, her yerde sosyal bağlantı sağlamaları ve öğrenenlerin içerik üretmelerini kolaylaştırmaları sebebiyle sorgulama topluluklarının oluşturulması ve geliştirilmesi açısından daha uygun araçlardır (Cochrane, 2010). Özellikle üniversite öğrencileri arasında mobil cihazların yaygın kullanımı göz önüne alındığında (Gierdowski, 2019), mobil destekli sorgulama toplulukları, eleştirel düşünmenin sosyal ve

bilişsel boyutlarını geliştirme konusunda umut vaat etmektedir. Mobil sorgulama topluluklarının tartışılan tüm potansiyeline rağmen, bu platformların öğretmen eğitiminde eleştirel düşünme eğilimlerini nasıl etkilediğini inceleyen şaşırtıcı derecede az araştırma bulunmaktadır. Mobil tabanlı bir sorgulama topluluğuna katılmanın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkilerinin incelenmesini konu alan bu çalışma bu konudaki araştırma boşluğunun giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, felsefi ve psikolojik bakış açılarıyla kavramsallaştırılan çok boyutlu bir yapıdır. Felsefi açıdan eleştirel düşünme, inanç ve eyleme rehberlik edilmesi için rasyonel yargının uygulanması olarak kabul edilmektedir. Bu bakışla Ennis (1989), eleştirel düşünmeyi “neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul yansıtıcı düşünme” olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Paul ve Elder (2014) eleştirel düşünmenin, kişinin kendi düşüncesini geliştirmek için aktif olarak analiz etmesini ve değerlendirmesini içerdiğini ve bu sürecin genellikle “düşünme hakkında düşünme” olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Psikolojik bir perspektiften bakarak Sternberg (1986) eleştirel düşünmeyi “insanların sorunları çözmek, karar vermek ve yeni kavramlar öğrenmek için kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve temsiller” olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak bazı araştırmacılar eleştirel düşünmeyi meta-bilişsel bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır (Lau, 2015). Örneğin, Scriven ve Paul (1987) eleştirel düşünmeyi “herhangi bir konu, içerik veya sorun hakkında düşünenin, düşünmenin doğasında var olan yapıların sorumluluğunu ustalıkla üstlenerek ve bunlara entelektüel standartlar getirerek düşünmesinin kalitesini artırdığı” bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır. Benzer bir şekilde, Paul ve Elder (2014) tüm insanların doğaları gereği düşündüğünü, ancak bunun çoğunun önyargılı, çarpıtılmış, taraflı, bilgisiz veya önyargılı olduğunu ileri sürmektedir. Bu bakış açısıyla eleştirel düşünme, düşüncemizi geliştirmeye yönelik bir bakış açısıyla düşüncemiz hakkında düşünme sürecidir. Lai (2011) ayrıca eleştirel düşünmenin argüman analizi, tündengelimli ve tümevarımlı muhakeme ve bilinçli karar verme gibi bir dizi bilişsel işlevi içerdiğini belirtmiştir.

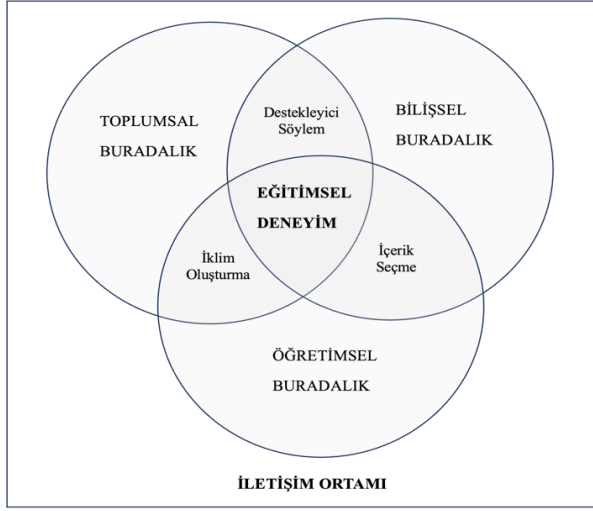
Her ne kadar eleştirel düşünmenin tanımları farklılık gösterse de terimin neyi ifade ettiği konusunda genel bir mutabakat vardır. Benjamin Bloom’un

(Bloom, Kratwohl ve Masia, 1956) hiyerarşik taksonomisindeki en üst düzey üç bilgi işleme becerisinin (analiz, sentez ve değerlendirme) eleştirel düşünmeyi temsil ettiği yaygın olarak kabul gören bir tezdır. Anderson ve Krathwohl (2001) değerlendirmenin eleştirel düşünmenin özü olduğunu iddia etmektedir. Eleştirel düşünebilen bireyler uygun sorular sorar, sorularını yanıtlamak için bilgi toplar, mantıklı düşünür ve güvenilir sonuçlar elde eder (Rezaee, Farahian ve Ahmadi, 2012).

Eleştirel düşünme çoğunlukla beceri ve eğilimlerin birleşimi olarak teorize edilmektedir (Ennis, 1989, 1996; Facione vd., 1994; Paul ve Elder, 2014). Eğilim, belirli koşullar altında bir şeyi yapma yatkınlığı olarak tanımlanabilir (Ennis, 1996). Elder ve Paul (2010) eğilimleri özerklik, dürüstlük, empati, cesaret, alçakgönüllülük, azim ve akla güven gibi entelektüel özellikler olarak tanımlamıştır. Araştırmacılar, eleştirel düşünme becerilerinin edinilmesinin tek başına yeterli olmadığını; bu becerileri tutarlı ve uygun bir şekilde kullanma eğiliminin de aynı derecede kritik olduğu konusunda uyarıda bulunmuştur (Nieto ve Saiz, 2011; Halpern, 2014). Eğitim bağlamında, etkili bir şekilde akıl yürütebilen, yansıtıcı sorgulama yapabilen ve akademik ve sivil hayata anlamlı bir şekilde katılabilen bireyler yetiştirmek için hem beceriler hem de eğilimler gereklidir. Bu nedenle, çağdaş eleştirel düşünme eğitimi her iki alanı da vurgular. Bu nedenle beceri öğretimi, entelektüel karakter özelliklerini besleyen pedagojilerle bütünleştirilmelidir.

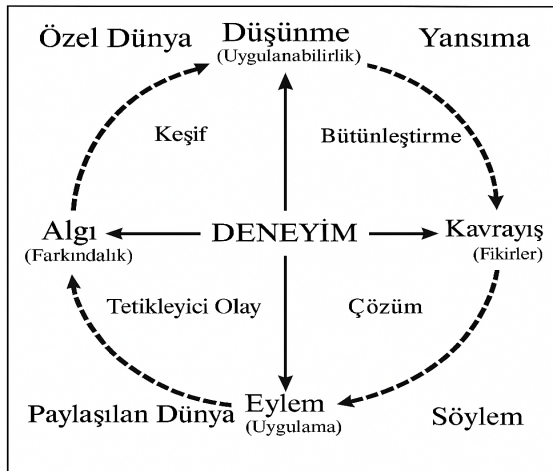
2.2. Sorgulama Topluluğu

Özünde sorgulamaya odaklanan bir çevrimiçi öğrenme süreci modeli olan sorgulama topluluğu çerçevesi, Garrison, Anderson ve Archer (1999) tarafından tanıtılmıştır. Çerçevenin merkezinde derin ve anlamlı öğrenme yer almaktadır (Akyol ve Garrison, 2011) ve başarılı çevrimiçi öğrenmenin, özellikle de üst düzey öğrenmelerin topluluk gelişimi gerektirdiği varsayımı üzerine inşa edilmiştir (Swan, Garrison ve Richardson, 2009). Modelin sosyal yapılandırmacı kökenleri John Dewey'in çalışmalarıyla ilişkilidir. Dewey'e (1933) göre yansıtma bilgi yaratma sürecidir ve sorgulama da yansıtmanın bir yoludur. Ayrıca Dewey, birey ve toplumun birbirinden ayrı var olamayacağına ve öğrenmenin birey ve toplum arasındaki etkileşimin bir ürünü olduğuna inanmıştır. Dewey ile tutarlı olarak, çerçeve sorgulama sürecinde hem psikolojik hem de sosyolojik faktörleri göz önünde bulundurmaktadır (Garrison, 2017).



Şekil 1: Sorgulama Topluluğu Çerçevesi (Garrison ve diğerleri, 1999)

Sorgulama topluluğu çerçevesinin birbiriyle örtüşen üç temel unsuru vardır; sosyal buradalık, bilişsel buradalık ve öğretimsel buradalık (Şekil 1). Sosyal buradalık, katılımcıların öğrenme topluluğunda kendi kişiliklerini yansıtarak amaca yönelik ilişkiler kurma ve sosyal bağlar geliştirme becerisidir (Garrison, 2009). Bilişsel buradalık, öğrenenlerin sürekli yansıtma ve söylem yoluyla anlam oluşturma ve onaylama derecesini ifade eder (Garrison vd., 2001). Öğretimsel buradalık ise anlamlı ve değerli öğrenme çıktılarına ulaşmak için bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesidir (Anderson ve vd., 2001).



Şekil 2: Pratik Sorgulama Modeli (Garrison ve Arbaugh, 2007)

Sorgulama topluluğu modelinde temel unsur bilişsel buradalıktır ve üst düzey düşünme ve öğrenmenin bir koşuludur (Maddix, 2012). Bilişsel buradalık, Dewey'in yansıtıcı düşünce kavramına dayanan pratik sorgulama modeli aracılığıyla operasyonel hale getirilir (Garrison vd., 2010). Pratik sorgulama, sorgulama veya eleştirel düşünmenin yansıtıcı süreçlerini temsil eden dört aşamalı bir modeldir (Şekil 2). Modelin iki ana eksenidir: eylem-müzakere ve algı-kavrama. İlk eksen eylem üzerine düşünmeyi, ikincisi ise anlam inşasını temsil eder. Bu modeldeki çeyrekler (aşamalar) pratik sorgulamanın mantıksal sırasını yansıtmaktadır (Garrison vd., 2001). İlk aşama, bir sorun ya da konunun tespit edildiği ya da daha fazla araştırma için ortaya atıldığı tetikleyici olaydır. Keşfin ikinci aşaması, eleştirel düşünme ve söylem yoluyla hem bireysel hem de kurumsal olarak sorunun anlaşılmasına yardımcı olabilecek açıklama veya bilgi arayışıdır (Garrison ve Arbaugh, 2007). Keşif, üçüncü aşamaya, yani daha önce keşfedilen bilgi veya enformasyonun tutarlı bir fikir halinde bütünleştirilmesine yol açar. Çözümün son aşaması ise bir önceki aşamada oluşturulan fikrin ya da hipotezin uygulanmasıdır (Garrison vd., 1999).

Problem Durumu

Uygulama topluluğu modelinin gücü, öğrenciler arasında eleştirel düşünmeyi ve iş birliğine dayalı anlam oluşturmaya teşvik eden, esnek ancak yapılandırılmış öğrenme ortamları yaratma kapasitesidir. Topluluğun sağladığı sürekli akran etkileşimi ve eğitmen desteği, varsayımların sorgulanmasına, anlamın oluşturulmasına ve muhakemenin geliştirilmesine olanak tanır (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005). Araştırmalar, iyi yapılandırılmış bir ortak çalışmaya katılmanın entelektüel katılımı, kavramsal netliği ve yansıtıcı muhakemeyi geliştirdiğini göstermiştir ki bunların hepsi eleştirel düşünmenin hedefleriyle yakından ilişkilidir (Szabo ve Schwartz, 2011; Brookfield, 2013; Castellanos-Reyes, 2020). Daha önce de tartışıldığı gibi uygulama topluluklarının yüksek öğrenme seviyelerini desteklediği ve eleştirel düşünme ile örtüştüğü ilgili literatürde sıklıkla dile getirilmiştir. Hatta bazı araştırmacılar, bilişsel buradalığın eleştirel düşünmenin temel bileşenlerini yansıttığını ve eleştirel düşünmeyi temsil eden bir vekil görevi görebileceğini öne sürmüştür (Breivik, 2016; Golding, 2011). Benzer bir bakış açısıyla Richardson ve Ice (2010), uygulama topluluklarının merkezinde yer alan pratik sorgulamayı kullanarak farklı tartışma türlerinin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Buna ek olarak, araştırmalar eleştirel düşünmenin, uygulama toplulukları ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiye olumlu aracılık edebileceğini göstermektedir (Yang ve Mohd, 2020). Uygulama toplulukları ve eleştirel düşünme arasındaki teorik bağlantılara rağmen, bu

iddiaları destekleyecek ampirik veri eksikliği devam etmektedir. Her ne kadar önceki araştırmalar, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için çevrimiçi tartışmayı kullansa da (Berry ve Kowal, 2022; Jeong ve Chiu, 2020; Jamali ve Krish, 2021; Oh vd., 2018; Zhang vd., 2024), bu çalışmaların çoğu eş zamansız çevrimiçi platformlara odaklanmıştır. Bu çalışma, mobil tabanlı bir senkron ve asenkron bileşenlerle desteklenen uygulama topluluklarına katılımın öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin ampirik olarak araştırılmasını amaçlamaktadır.

3. Yöntem

Bu çalışmada, mobil bir ortak çalışma ortamının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini araştırmak için yarı deneysel karma yöntem tasarımı kullanılmıştır (Creswell ve Creswell, 2017). Katılımcılar, deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Uygulama grubu mobil bir platform aracılığıyla sorgulamaya dayalı öğrenme gerçekleştirirken, kontrol grubu benzer etkinlikleri geleneksel yüz yüze formatta gerçekleştirmiştir. Nicel bileşen, geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış eğilim ölçeği kullanılarak müdahale öncesi ve sonrası analizlerini içerirken, nitel bileşen katılımcıların deneyimlerinin ve algılarının daha iyi anlaşılması için gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeleri içermektedir.

Çalışmaya 2018 yılı güz döneminde Türkiye'de Uşak Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 80 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve katılımcılar deney ($n = 40$) veya kontrol ($n = 40$) gruplarından birine rastgele atanmıştır. Çalışma örneklemi, yaşları 19 ile 25 arasında değişen ($M = 20.8$, $SD = 1.2$) 46 (%57.5) kadın ve 34 (%42.5) erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların tümü, deneysel müdahale için gerekli olan mobil teknolojiye yeterli aşinalığı sağlamak amacıyla beş yıldan uzun bir kullanım geçmişine sahip düzenli akıllı telefon kullanıcıları arasından seçilmiştir. Çalışmaya katılmadan önce bilgilendirilmiş onam alınmış ve çalışmaya yerel kurumsal inceleme kurulu tarafından etik onay verilmiştir.

3.1. Araştırma Bağlamı

Araştırma 2018-2019 akademik yılının bahar döneminde, zorunlu bir lisans dersinin bir parçası olarak yedi haftalık bir süre boyunca gerçekleştirilmiştir. Fen Eğitimi ve Laboratuvar Uygulamaları isimli bu dersin temel amacı öğretmen adaylarına bilimsel sorgulama ve deney yapma konusunda uygulamalı

deneyim kazandırılmasıdır. Deneysel müdahale süresince, tüm katılımcılar dersin hedefleriyle uyumlu altı farklı sorgulamaya dayalı bilim projesini tamamlamıştır.

Dewey'in (1933) Pratik Sorgulama Çerçevesi ile uyumlu olarak, her hafta her iki gruba da sorgulama sürecini başlatmak için tasarlanmış probleme dayalı bir senaryo sunulmuştur. Senaryolar fen eğitimi uzmanları tarafından geliştirilmiş ve önceki bir çalışmada doğrulanmıştır (Ekici ve Erdem, 2020). Ekici ve Erdem çalışmalarında senaryoları her oturumun sonunda kullanmışlardır. Benzer şekilde, senaryo tanıtıldıktan sonra, her iki gruptaki katılımcılardan verilen senaryoya göre hipotezler geliştirmeleri, deneyler tasarlamaları ve uygulamaları, veri toplamaları ve bulgularını sunmaları istenmiştir.

Deney grubunda katılımcılar, sorgulama projelerini yönetmek ve belgelemek için birlikte çalışmak üzere Bilimsel Süreç Becerileri (BSB) adlı bir mobil uygulama kullanmışlardır. BSB mobil uygulaması (Ekici ve Erdem, 2020), sorgulama topluluğunun oluşturulması ve geliştirilmesi için bir bağlam sağlanması amacıyla kullanılmıştır. Uygulama, ayrıca kullanıcılara sorgulama süreci boyunca rehberlik edecek şekilde yapılandırılmıştır. BSB uygulaması, araştırma sorularını, hipotezleri, prosedürleri, gözlemleri ve sonuçları kaydetmek için özelliklerin yanı sıra akran geri bildirimi, eşzamanlı ve eş zamansız tartışma için araçlar sağlamıştır. Kullanıcılar ayrıca yeni gönderiler, yeni yorumlar, yeni tartışma girişleri gibi diğer kullanıcıların her eylemi için mobil bildirimler alabilmektedir. Buna karşılık, kontrol grubu aynı görevleri geleneksel kâğıt tabanlı raporlama kullanarak gerçekleştirmiş ve projelerini dijital teknolojileri kullanmadan yüz yüze tartışmıştır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırma verilerini toplamak için iki araç kullanılmıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerini ölçülmesi için kullanılan birincil araç, orijinali Facione (1990) tarafından Amerikan Felsefe Derneği tarafından yürütülen bir Delphi paneli sonrasında geliştirilen California eleştirel düşünme eğilimleri envanteridir (CCTDI). Ölçeğin Türkçe uyarlaması Kökdemir (2003) tarafından “kesinlikle katılıyorum” ile “kesinlikle katılmıyorum” arasında değişen 6’lı Likert ölçeğine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonu (CCTDI-R) altı faktörden oluşmaktadır: açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, akıl yürütmede güven, doğruyu arama ve sistematiklik (Tablo 1). Türkçe versiyonun iç tutarlılığı ölçeğin geneli için $\alpha = .89$ olarak rapor edilmiş olup alt ölçek alfa’ları .83 ile .86 arasında değişmektedir. CCTDI-R testi her iki

gruba da tedavi öncesi dönem başında ön test olarak ve tedavi sonunda sekizinci haftada son test olarak uygulanmıştır.

İkincisi ise yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme sorularıdır. Nicel verileri desteklemek amacıyla, katılımcıların mobil destekli sorgulama sürecine ilişkin algılarını araştırmak için tedavi grubundan 10 katılımcının oluşturduğu amaçlı bir örneklemle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme protokolü, kullanıcı deneyimlerine, algılanan bilişsel faydalara ve mobil sorgulama ortamının etkileşimsel yönlerine odaklanan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Görüşmeler ses kaydına alınmış, kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve daha sonra tematik içerik analizi prosedürleriyle analiz edilmiştir.

Tablo 1. CCTDI-R Alt Ölçekleri ve Açıklamaları

Alt ölçek	Açıklama
Açık fikirlilik	Açık fikirlilik, kişinin katılmayabileceği görüşleri başkalarının dile getirmesine izin verme eğilimidir.
Doğruluk arayışı	Hakikat arayışı, her zaman herhangi bir durumun mümkün olan en iyi şekilde anlaşılmasını isteme alışkanlığıdır. Sebepleri ve kanıtları nereye götürürlerse götürsünler, kişiyi aziz inançları sorgulamaya sevk etseler bile takip etmektir.
Analitiklik	Analitiklik, bir sonraki adımda ne olacağına dair tetikte olma eğilimidir. Bu, durumların, seçimlerin, tekliflerin ve planların hem iyi hem de kötü potansiyel sonuçlarını veya çıktılarını tahmin etmeye çalışma alışkanlığıdır.
Akla güven	Muhakemeye güven, sorunları çözmek ve karar vermek için yansıtıcı düşünceye güvenme alışkanlığıdır
Meraklılık	Meraklılık, entelektüel meraktır. O anda hemen veya açıkça yararlı olmasa bile bir şeyleri bilmek isteme eğilimidir.
Sistematiklik	Sistematiklik, sorunlara disiplinli, düzenli ve sistematik bir şekilde yaklaşma eğilimi veya alışkanlığıdır.

Kaynak: Insight Assessment (2020).

4. Bulgular

4.1. Nicel Bulgular

Araştırma verileri öncelikle eksik veri taramasından geçirilmiş ve herhangi bir eksik veri tespit edilmemiştir. Daha sonra, verilerin normal dağılıma uygunluğu analizden önce sayısal ve grafiksel testlerle kontrol edilmiş ve herhangi bir ihlal tespit edilmemiştir. Daha sonra, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri, ortalama ve standart sapmalar kullanılarak alt ölçekler

ve genel ölçek puanları açısından analiz edilmiştir. İstatistiksel anlamlılık eşik değeri .05 olarak kabul edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının müdahale öncesi eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar, gruplar arasında genel CCTDI puanında, $t(78) = 0.182$, $p = .856$ veya altı alt ölçeğin hiçbirinde anlamlı bir fark olmadığını göstermiş ve başlangıçtaki denkliliği doğrulamıştır. Mobil uygulama topluluğu müdahalesinin etkisini değerlendirmek için her bir alt ölçek ve toplam CCTDI puanı için tekrarlanan ölçümler ANOVA analizleri yapılmıştır. Normallik, varyansların homojenliği ve çoklu doğrusallık gibi ANOVA analizinin varsayımları test edilmiş ve ihlal olmadığı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü değerleri de raporlanmış ve Cohen'in (1988) sınıflandırması kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Tekrarlanan Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizleri

	Ön test		Son test		F(1,78)	p	η^2
	M	SD	M	SD			
Açık fikirlilik							
Deney	27.2	4.84	27.32	5.27	.049	.671	.001
Kontrol	27.75	5.13	27.7	5.06			
Doğruluk arayışı							
Deney	22.50	4.89	26.7	5.53	20.258	.000**	.206
Kontrol	22.65	4.67	23.03	6.04			
Analitiklik							
Deney	21.62	4.49	21.52	4.49	.019	.892	.000
Kontrol	21.05	3.77	21.05	4.65			
Akla güven							
Deney	37.85	7.28	40.9	7.25	4.3	.041*	.052
Kontrol	37.10	5.98	38.22	5.91			
Meraklılık							
Deney	21.90	7.1	23.1	6.44	1.343	.250	.017
Kontrol	21.85	6.3	21.82	6.64			
Sistematiklik							
Deney	20.42	3.24	21.4	2.91	1.842	.179	.023
Kontrol	20.35	3.69	20.4	3.35			
Genel olarak							
Deney	151.5	19.03	160.95	17.58	26.098	.000**	.251
Kontrol	150.8	18.75	152.27	18.00			

* $p < .05$, ** $p < .001$

Tablo 2, tekrarlanan ölçümler ANOVA analizi sonuçları için özet istatistikleri göstermektedir. Analiz, kontrol grubuna kıyasla tedavi grubunda doğruluk arayışında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur, $F(1,78) = 20.26$, $p < .001$, $\eta^2 = .206$, bu da küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Benzer şekilde, muhakemeye güvende de anlamlı bir iyileşme gözlenmiştir, $F(1,78) = 4.30$, $p = .041$, $\eta^2 = .052$, bu da küçük bir etkiyi yansıtmaktadır. Kalan dört alt ölçek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemiştir ($p > .05$).

Mobil sorgulama topluluğuna katılmanın eleştirel düşünme üzerinde genel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmuştur, $F(1,78) = 26.098$ ($p = .000$). Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi puanları ($M=160.95$, $SD=17.58$) kontrol grubundan ($M=152.27$, $SD=18$) daha yüksektir ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta^2=.251$).

4.2. Nitel Bulgular

Katılımcıların mobil uygulama topluluğu ortamıyla ilgili deneyimlerini daha iyi anlamak için deney grubundan on öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlandığı gibi tematik içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İki kodlayıcı, temalar halinde kümelemeden önce bağımsız olarak tümevarım yoluyla ilk kodları oluşturmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %88 olarak değerlendirilmiştir ve bu da yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir. Veri analizinde iki ana kategori belirlenmiştir: olumlu algılar ve zorluklar/endişeler. Ana kodlar Tablo 3'te sunulmuştur. Olumlu kategoride en sık bildirilen tema gerçek zamanlı akran teması ($f = 8$) olurken, bunu süreç odaklı yardım ($f = 7$) ve geri bildirim yoluyla kavramsal netlik ($f = 5$) izlemiştir. Katılımcılar mobil platformun sürekli diyalogu kolaylaştırdığını ve anında akran desteği sağladığını vurgulamıştır:

“Sabah ya da akşam arkadaşlarıma bir şeyler söylemek ya da onlardan fikir almak çok güzeldi. Çok fazla şey tartıştık.”

“Projelerle ilgili ne yapacağıma karar veremediğimde ya da aklıma bir şey gelmediğinde arkadaşlarımdan yardım aldım.”

Birkaç katılımcı da öğrenmelerinin bilimsel muhakeme ve motivasyon boyutlarının geliştiğini bildirdi:

“Yanlış yaptığım şeyleri düzeltiyorlardı. Aynı şekilde ben de onların hatalarını düzeltiyordum.”

Tablo 3. Nitel Analiz Sonucunda Belirlenen Temalar

Temalar		f	%
Olumlu	Gerçek zamanlı iletişim	8	80
	Soruşturma sürecinde rehberlik	7	70
	Kavram yanlışlarını tespit etme fırsatı	5	50
	Artan bilimsel düşünme	4	40
	Artan motivasyon	3	30
	Derin öğrenme	3	30
Olumsuz	Artan rekabet	3	30
	Eleştiri kaygısı	2	20
	Zaman alıcı	1	10
	Veri paketi gereksinimi	1	10
	Uygulama çöküyor	1	10

Buna karşılık bazı zorluklar da kaydedilmiştir. Algılanan rekabetçilik ($f = 3$) ve akran eleştirisine ilişkin kaygı ($f = 2$) kayda değer endişeler olarak ortaya çıktı. Bir katılımcı şöyle demiştir:

“Araştırma projemde yaptıklarımı uygulamaya göndermeden önce çok gergindim çünkü eleştirilmekten hiç hoşlanmıyorum.”

Katılımcılar tarafından dile getirilen diğer zorluklar arasında zaman kısıtlamaları, veri kullanımı ve uygulama hataları gibi teknolojik kaygılar yer almaktadır. Bu endişeler anlatılara hâkim olmasa da gelecekteki uygulamalarda platform tasarımı konusunda gösterilmesi gereken özen ve kullanıcı deneyimi konusunda yapılması gereken çalışmaların önemini vurgulamaktadır. Genel olarak, nitel bulgular, mobil ortak çalışma ortamının eleştirel diyalogu, motivasyonu ve kavramsal gelişmeyi nasıl teşvik ettiğini göstererek nicel bulguları desteklemiştir ki bunlar hepsi de eleştirel düşünmenin gelişimi için çok önemli süreçlerdir.

5. Tartışma ve Sonuç

Bu deneysel çalışmada, sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinde mobil bir uygulama topluluğuna katılmanın eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçları, uygulama topluluğunun analitikliği, doğruyu aramayı ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde

etkilediğini ve katılımcıların topluluğun sorgulama sürecinde kendilerini desteklediğini belirttiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular önceki çalışmalarla tutarlıdır. Örneğin, Novakovich (2016) akran geribildiriminin teknoloji aracılı öğrenme ortamlarında eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi desteklediği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Ding (2016) tarafından “WeChat” olarak bilinen mobil anlık mesajlaşma aracıyla desteklenen probleme dayalı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini artırdığı ortaya konmuştur. Bir başka çalışmada Ekici (2017), çevrimiçi bir uygulama topluluğuna katılımın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiğini bildirmiştir. Benzer şekilde, So (2016) mobil anlık mesajlaşma (WhatsApp) tabanlı bir öğrenme topluluğuna katılmanın ve okul dışında okulla ilgili konularda iletişim halinde kalmanın öğrencilerin öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir.

Haerazi, Utama ve Hidayatullah (2020) da WhatsApp dahil olmak üzere bir dizi mobil uygulamanın öğretmen adaylarının dil öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Tang ve Hew (2017) mobil cihazların, odaklanmış tartışma ve yapılandırılmış soru-cevap gibi diyalojik etkinlikleri kullanırken öğrencilerin öğrenmelerini artırdığını, öğrencilerin diğer bilgisayar aracılı formlara kıyasla daha duygusal ifadeler sergilediğini iddia etmiştir. Kao vd. (2025) rol yapma ve çok perspektifli tartışmaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini, onları sosyo-kültürel uygulamalara katılmaya teşvik edebileceğini bulmuştur. Öte yandan, Costley ve Lange (2016) sosyal buradalık ile eleştirel düşünme arasında negatif bir korelasyon olduğunu bulmuştur. Bu durum, uygulama toplulukları gibi sosyal öğrenmeyi vurgulayan alanların eleştirel düşünme üzerindeki etkisi konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Uygulama toplulukları çerçevesi, yüz yüze sorgulamaya dayalı öğrenmeye kıyasla doğruyu arama ve akıl yürütmeye güven kazanma konusunda daha etkilidir. Facione (2020), yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama ve öz düzenlemenin, eleştirel düşünmenin özündeki temel bilişsel beceriler olduğunu savunmaktadır. Bu beceriler, bu çalışmanın deneysel uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalı sorgulama ile de ortaktır. Dolayısıyla, uygulama topluluklarının bu becerilerin gelişimini etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca, uygulama toplulukları çerçevesinde topluluğun temel işlevi fikirlere meydan okuma, kavram yanlışlarını tespit etme ve anlamı birlikte inşa etme fırsatları sağlamaktır (Garrison, Kanuka ve Hawes, 2006). Öte yandan, çevrimiçi bir öğrenme ortamında eleştirel düşünme ve iş birliğinin öğrencilerin öğretime katılımıyla kolaylaştırılması gerekir (Castellanos-Reyes, 2020).

Bu çalışmada da katılımcılar, topluluğun kendilerine sorgulama adımlarında rehberlik ederek bilimsel düşüncelerini artırdığını ve kavram yanlışlarını tespit etmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Anderson ve diğerleri (2001), sorgulama sürecinde söylemi kolaylaştırmanın motivasyonu ve katılımı artırdığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde katılımcılar ayrıca uygulama topluluğunun öğrenme motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir.

Garrison ve Vaughan (2008), uygulama topluluğu çerçevesinin yükseköğretim bağlamında özellikle önemli olduğunu çünkü topluluk ve sorgulama olmak üzere iki temel bileşen üzerine inşa edildiğini iddia etmektedir. Bu çalışmada, uygulama topluluğu çerçevesinin öğretmen eğitiminde eleştirel düşünmeyi teşvik etmede kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Eleştirel düşünmenin gelişimi, öğrencilerin bilgiyi kişisel olarak keşfetmesini gerektirir (Synder ve Synder, 2008) ve uygulama toplulukları, bireylerin düşünme ve öğrenme derinliklerini genişletmeleri için entelektüel zorluklar ve ortam sağlar (Garrison, 2017). Garrison (2016) ayrıca, uygulama topluluklarının bağlantılı ve bilgi odaklı bir topluma uyum sağlamak ve başarılı olmak için kritik öneme sahip olduğunu savunmaktadır. Dahası, öğrenciler eleştirel düşüncelerini geliştirirken tartışma modu olarak daha çok çevrimiçi akran etkileşimini tercih etmektedir (Guiller vd., 2008). Son olarak bir öğrenme topluluğun geliştirilmesi, anlamlı etkileşimi ve derin öğrenmeyi teşvik ederek öğrencilerin gizlenme davranışını önlemeye yardımcı olurken derslerde daha aktif olmalarını sağlayabilir (Osborne vd., 2018). Dolayısıyla, uygulama topluluklarının entegre edilmesinin öğrenme çıktılarının kalitesini artırdığına dair kanıtlar sunması sebebiyle bu çalışmanın sonuçları yükseköğretim kurumlarındaki eğitimciler için faydalı olabilir.

6. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesinde mobil uygulama topluluklarının rolüne ilişkin değerli bilgiler sunsa da çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Bunlardan ilki örnekleme yöntemiyle ilgilidir. Çalışma, Türkiye’deki tek bir üniversiteden nispeten küçük ve homojen bir öğretmen adayı örneklemeyle yürütülmüştür. Her ne kadar gruplara rastgele atama yöntemi kullanılmış olsa da ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılması bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bulgularımızı doğrulamak için daha büyük ve daha çeşitli örneklemelerin kullanıldığı çalışmalara ihtiyaç vardır. Öte yandan, Afify (2019) küçük ölçekli ($n < 12$) tartışma gruplarının büyük ölçekli tartışma gruplarına ($n > 32$) kıyasla BT becerilerini geliştirme açısından daha etkili olduğunu bulmuştur. Gelecekteki araştırmalar, küçük ölçekli bir

ortak çalışma grubunun eleştirel düşünme üzerindeki etkilerinin incelenmesine odaklanabilir. İkincisi, deneysel müdahalenin süresiyle ilgilidir. Uygulama süresi yedi hafta ile sınırlandırılmıştır ve bu süre eleştirel düşünmenin tüm boyutlarındaki uzun vadeli değişiklikleri gözlemlemek için yeterli olmayabilir. Akyol, Voughan ve Garrison (2011), toplulukta geçirilen sürenin birlikte çalışma ve bilişsel buradalığın gelişimini etkilediğini iddia etmektedir. Araştırmanın daha uzun bir süre boyunca tekrarlanması sonuçların güvenilirliğini artırabilir. Üçüncüsü, karma yöntem tasarımına rağmen, nitel bileşen küçük bir görüşme örnekleminin algılarının öz bildirimlerine dayanmaktadır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik yoluyla analitik titizlik sağlanmaya çalışılmış olsa da nitel bulgular yine de yorumlama yanlılığına açık olabilir. Son olarak, bu çalışma mobil bir sorgulama topluluğunun eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Gelecekteki çalışmalar, web tabanlı, hibrit veya yapay zekâ destekli uygulama toplulukları gibi farklı formların etkilerindeki farklılıkları araştıran karşılaştırmalı tasarımlardan faydalanabilir.

Kaynakça

Afify, M. K. (2019). The influence of group size in the asynchronous online discussions on the development of critical thinking skills, and on improving students' performance in online discussion forums. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(05), 132-152.

Akgun, A., ve Duruk, U. (2016). The Investigation of Preservice Science Teachers' Critical Thinking Dispositions in the Context of Personal and Social Factors. *Science Education International*, 27(1), 3-15.

Akpur, U. (2020). Critical, Reflective, Creative Thinking and Their Reflections on Academic Achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 100683.

Akyol, Z., ve Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.

Akyol, Z., Garrison, D. R., ve Ozden, M. Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(6), 65-83.

Akyol, Z., Vaughan, N., ve Garrison, D. R. (2011). The impact of course duration on the development of a community of inquiry. *Interactive Learning Environments*, 19(3), 231-246.

Anderson, T. D., ve Garrison, D. R. (1995). Critical thinking in distance education: Developing critical communities in an audio teleconference context. *Higher Education*, 29(2), 183- 199.

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., Archer, W. (2001). Assessing Teaching presence in a Computer Conference Environment. *Journal of asynchronous learning networks*, 5(2), 1-17.

Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.

Arsal, Z. (2017). The impact of inquiry-based learning on the critical thinking dispositions of pre-service science teachers. *International Journal of Science Education*, 39(10), 1326-1338.

Barak, M., Ben-Chaim, D., ve Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in science education*, 37(4), 353-369.

Baran, E., ve Correria, A. P. (2009). Student-led facilitation strategies in online discussions. *Distance Education*, 30, 339–361.

Bailin, S., ve Battersby, M. (2015). Teaching critical thinking as inquiry. In *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 123-138). Palgrave Macmillan, New York.

Berry, L. A., ve Kowal, K. B. (2022). Effect of Role-Play in Online Discussions on Student Engagement and Critical Thinking. *Online Learning*, 26(3), 4-21.

Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., ve Masia, B. B. (1956). *Taxonomy of educational objectives—Handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay.

Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Breivik, J. (2016). Critical thinking in online educational discussions measured as progress through inquiry phases: A discussion of the cognitive presence construct in the community of inquiry framework. *International Journal of E-Learning ve Distance Education*, 31(1), 1-16.

Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. John Wiley ve Sons.

Carmichael, E., ve Farrell, H. (2012). Evaluation of the Effectiveness of Online Resources in Developing Student Critical Thinking: Review of Literature and Case Study of a Critical Thinking Online Site. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(1), 1-19.

Castellanos-Reyes, D. (2020). 20 Years of the Community of Inquiry Framework. *TechTrends*, 64:557–560.

Cleveland-Innes, M., Gauvreau, S., Richardson, G., Mishra, S., ve Ostashevski, N. (2019). Technology-Enabled Learning and the Benefits and Challenges of Using the Community of Inquiry Theoretical Framework. *International Journal of E-Learning ve Distance Education*, 34(1), 1-18.

Cochrane, T. D. (2010). Exploring mobile learning success factors. *Alt-j*, 18(2), 133-148.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Press.

Costley, J., ve Lange, C. (2016). The Relationship between Social Presence and Critical Thinking: Results from Learner Discourse in an Asynchronous Learning Environment. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 89-108.

Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Davies, M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research ve Development*, 32(4), 529-544.

Dewey, J. (1933) *How We Think (rev. ed.)*. Boston: D.C. Heath

Ding, X. (2016). The effect of WeChat-assisted problem-based learning on the critical thinking disposition of EFL learners. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(12), 23-29.

Duran, M., ve Dökme, İ. (2016). The effect of the inquiry-based learning approach on student's critical thinking skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(12), 2887-2908.

Edwards, L. C. (2017). The craft of infusing critical thinking skills: A mixed-method research on implementation and student outcome. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 9, 47- 72.

Ekici, D. I. (2017). The effects of online communities of practice on pre-service teachers' critical thinking dispositions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3801-3827.

Ekici, M., ve Erdem, M. (2020). Developing science process skills through mobile scientific inquiry. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100658.

Elder, L. ve Paul, R., (2010). *The Miniature Guide to the art of asking essential questions*, The Foundation for Critical Thinking.

Elder, L., ve Paul, R. (2010). Critical Thinking: Competency Standards Essential for the Cultivation of Intellectual Skills, Part 1. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 38-39.

Ennis, Robert H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18, 2 ve 3, 165-182.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.

Facione, P.A. (1990). Critical thinking: A statement of consensus for purposes of educational assessment and instruction. The American Philosophical Association Delphi report. Millbrae, CA: California Academic Press.

Facione, P.A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. Hermosa Beach, CA: Measured Reasons LLC. (Original work published in 1992) <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf> adresinden 8 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.

Facione, N. C., Facione, P. A., ve Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33(8), 345-350.

Gao, M., ve Quitadamo, I. J. (2015). Using inquiry teaching to promote student critical thinking and content knowledge in a nonmajors biology course. *Education Journal*, 4(4), 182-188.

Garrison, D. R., Anderson, T., ve Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, 2(2-3), 87-105.

Garrison, D. R., Anderson, T., ve Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*. 15(1), 7-23.

Garrison, D. R., Anderson, T., ve Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The internet and higher education*, 13(1-2), 5-9.

Garrison, D. R., ve Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and higher education*, 10(3), 157-172.

Garrison, D. R., ve Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American journal of distance education*, 19(3), 133-148.

Garrison, D. R., Kanuka, H., ve Hawes, D. (2006). Communities of inquiry. The Learning Commons. http://reinventnet.org/moodle/pluginfile.php/1195/mod_resource/content/2/Comm_of_Inquiry.pdf adresinden 8 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.

Garrison, D. R., ve Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley ve Sons.

Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. In *Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition* (pp. 352-355). IGI Global.

Garrison, D. R. (2016). *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*. London: Routledge.

Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice*. New York, NY: Routledge.

Gašević, D., Adesope, O., Joksimović, S., ve Kovanović, V. (2015). Externally-facilitated regulation scaffolding and role assignment to develop cognitive presence in asynchronous online discussions. *The internet and higher education*, 24, 53-65.

Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74(1), 101-114.

Gierdowski, Dana C. (2019). *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*. Research report. Louisville, CO: ECAR, October 2019.

Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*. 7(1). 22-30.

Golding, C. (2011). Educating for critical thinking: thought-encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research ve Development*, 30(3), 357-370.

Greenwald, R. R., ve Quitadamo, I. J. (2014). A mind of their own: Using inquiry-based teaching to build critical thinking skills and intellectual engagement in an undergraduate neuroanatomy course. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 12(2), A100.

Guiller, J., Durndell, A., ve Ross, A. (2008). Peer interaction and critical thinking: Face-to-face or online discussion?. *Learning and instruction*, 18(2), 187-200.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5th ed.)*. Psychology Press.

Harrington, H. (1992). Fostering critical reflection through technology: Preparing prospective teachers for a changing society. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1(1), 67-82.

Haerazi, H., Utama, I. M. P., ve Hidayatullah, H. (2020). Mobile applications to improve English writing skills viewed from critical thinking

ability for pre-service teachers. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 14(07), 58-72.

Harrell, K. B., ve Wendt, J. L. (2019). The impact of blended learning on community of inquiry and perceived learning among high school learners enrolled in a public charter school. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 259-272.

Jamali, M., ve Krish, P. (2021). Fostering 21st Century Skills Using an Online Discussion Forum in an English for Specific Purpose Course. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 219-240.

Jeong, A., ve Chiu, M. M. (2020). Production blocking in brainstorming arguments in online group debates and asynchronous threaded discussions. *Educational Technology Research and Development*, 68, 3097-3114.

Insight Assessment (2020). Measuring Mindset Attributes. <https://www.insightassessment.com/article/measuring-mindset-attributes> adresinden 8 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.

Kaczko, E., ve Ostendorf, A. (2023). Critical thinking in the community of inquiry framework: An analysis of the theoretical model and cognitive presence coding schemes. *Computers ve Education*, 193, 104662.

Kao, G. Y. M., Yeh, H. C., Su, S. W., Chiang, X. Z., ve Sun, C. T. (2025). Advancing a Practical Inquiry Model with multi-perspective role-playing to foster critical thinking behavior in e-book reading. *Computers ve Education*, 225, 105185.

Kilis, S., ve Yıldırım, Z. (2018). Investigation of community of inquiry framework in regard to self-regulation, metacognition and motivation. *Computers ve Education*, 126, 53-64.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164.

Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Research report. Pearson.

Lau, J. Y. (2015). Metacognitive education: Going beyond critical thinking. Editör M. Davies ve R. Barnett, *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 373-389). Palgrave Macmillan, New York.

Maddix, M. A. (2012). Generating and facilitating effective online learning through discussion. *Christian Education Journal*, 9(2), 372-385.

Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and learning*, 5(2), 137-156.

Nieto, A. M., ve Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient?. *Anales de psicología*, 27(1), 202-209.

Novakovich, J. (2016). Fostering critical thinking and reflection through blog-mediated peer feedback. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 16-30.

Oh, E. G., Huang, W-H. D., Mehdiabadi, A. H., ve Ju, B. (2018). Facilitating critical thinking in synchronous online discussion: comparison between peer- and instructor- redirection. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 489-509.

Osborne, D. M., Byrne, J. H., Massey, D. L., ve Johnston, A. N. (2018). Use of online asynchronous discussion boards to engage students, enhance critical thinking, and foster staff-student/student-student collaboration: A mixed method study. *Nurse education today*, 70, 40-46.

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. ERIC Clearinghouse.

Paul, R., ve Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education.

Rezaee, M., Farahian, M., ve Ahmadi, A. M. (2012). Critical thinking in higher education: Unfulfilled expectations. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3(2), 64-73.

Richardson, J. C., ve Ice, P. (2010). Investigating students' level of critical thinking across instructional strategies in online discussions. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 52-59.

Schulz, H. W., ve FitzPatrick, B. (2016). Teachers' understandings of critical and higher order thinking and what this means for their teaching and assessments. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(1), 61-86.

Scriven, M. ve Paul, R. (1987). *Defining Critical Thinking*. Draft statement written for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12081.003.0005>

So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 31, 32-42.

Stassen, M. L., Herrington, A., ve Henderson, L. (2011). 10: Defining critical thinking in higher education: determining assessment fit. *To improve the academy*, 30(1), 126-141.

Sternberg, R. J. (1986). Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272882.pdf> adresinden 8 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.

Swan, K., Garrison, D. R. ve Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. Editör C. R. Payne, *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*. (pp 43-57). Hershey, PA: IGI Global

Snyder, L. G., ve Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90-99.

Szabo, Z., ve Schwartz, J. (2011). Learning methods for teacher education: The use of online discussions to improve critical thinking. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 79-94.

Tang, Y., ve Hew, K. F. (2017). Is mobile instant messaging (MIM) useful in education? Examining its technological, pedagogical, and social affordances. *Educational Research Review*, 21, 85-104.

Ten Dam, G., ve Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14(4), 359-379.

Tiruneh, D. T., Verburgh, A., ve Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, 4(1), 1-17.

Van Gelder, T. (2005). Teaching Critical Thinking: Some lessons from cognitive science, *College Teaching*, 53, 41-46.

Yang, L., ve Mohd, R. B. S. (2020). The relationship between critical thinking and the community of inquiry model: a quantitative study among EFL university students in China. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 965-973.

Zhang, Z., Zhang, E., Liu, H., ve Han, S. (2024). Examining the association between discussion strategies and learners' critical thinking in asynchronous online discussion. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101588.

BÖLÜM VII

TÜRKİYE VE IRAK'TA OKUTULAN TARİH DERS KİTAPLARINDA I. DÜNYA SAVAŞI KONUSUNDA KULLANILAN GÖRSELLERİN KARŞILAŞTIRILMASI¹

*Comparison of the Visuals Used on World War I in History
Textbooks Taught in Türkiye and Iraq*

Aysha Sinan ADNAN¹ & Meliha KÖSE²

¹(Yüksek Lisans Öğrencisi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı
E-mail: aysha.adnana95@gmail.com
ORCID: 0009-0004-0295-4307

²(Prof. Dr.) Gazi Üniversitesi
E-mail: melihakose@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9837-9087

1. Giriş

Ders kitapları öğretim programları çerçevesinde, öğrencilere öğretilmek istenen konular hakkında rehberlik eden, toplumun benimsediği davranışları kazandırmayı amaçlayan, araştırma ve inceleme yapmaya yönlendirerek öğrencilere en uygun öğrenme-öğretme ortamını sunan araçlardan biridir (Çelebi, 2010; Kılıç, 2005; Kılıç ve Seven, 2002). Eğitim-öğretim ortamındaki güçlü rolünü koruyan ders kitapları, kapsadığı içerik ve görsellerle birlikte, öğretilmek istenen konular hakkında genel bir bakış açısı sağlamaktadır (Rehman vd., 2022). Toplumun ve yeni neslin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir (Karacan, 2017). Bundan dolayı, iyi bir ders kitabı öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacak

¹ Bu çalışma Aysha Sinan ADNAN'ın, "Türkiye ve Irak Tarih Ders Kitaplarında Birinci Dünya Savaşı" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

şekilde tasarlanmalıdır. İçerdiği metinler ise öğrencilerin bilgi seviyesine ve yaşına uygun olmalıdır (Acun, 2019; Çeçen ve Çiftçi, 2007; Kaya Şengün ve Gül, 2020).

Ders kitapları, içerdiği konular, görseller, kullanılan dil gibi yönlerden diğer kitaplardan ayrılır. Vatandaşlık eğitiminin bir aracı olarak, toplumun tutum ve davranışlarını, inanç ve değerlerini yansıtmak durumundadır (Çelik, 2020). Dolayısıyla pedagojik ilkelere ve dersin hedeflerine uygun bir ders kitabı tasarlamak oldukça titizlik gerektiren bir iştir. Şahin ve Yıldırım'a (1999) göre, etkili bir ders kitabı görsel zenginlik içermeli, dikkat çekmeli, renkli resim ve fotoğraflarla desteklenmelidir. Bundan dolayı resimler, tablolar, fotoğraflar, haritalar, grafikler, karikatürler gibi görseller ders kitaplarında sıklıkla yer almaktadır. Fakat ders kitabında yer alan görseller özenle hazırlanmalıdır (Özkan, 2013; Şahin, 2014). Çünkü bin kelimedenden daha etkili olan görseller, ders kitaplarındaki soyut içeriği ve kavramları somutlaştırarak öğrencilerin konuyu hatırlamalarına yardımcı olmakta ve öğrencilerin dikkatini daha fazla çekmektedir (Chiponda ve Wassermann, 2015; Çakır, 2016; Yaşar ve Şeremet, 2007). Görseller etkili kullanıldığında öğrencilerin hayal gücünü geliştirerek yaratıcılıklarında etkili olmaktadır (Kasmaienezhadford vd., 2015). Öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini de desteklemektedir (Demirel vd., 2004). Öğrencilerin görsellerden yararlanabilmesi için kullanılan görsellerin bazı koşulları sağlaması önemlidir. Öncelikle içerikle uyumlu olmalı ve içeriğe somutluk kazandırmalıdır (Akhan, 2020; Ceyhan ve Yiğit, 2004; Çakmak ve Kaçar, 2020). Görsellerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi (Taşkın ve Açıkalin, 2020), onların yaş ve bilgi seviyesine uygun olması (İşler, 2003), baskı kalitesinin yüksek olması (Demircioğlu, 2011), açık ve anlaşılır olması (Carney ve Levin, 2002) gereklidir.

Geçmişte ele alan ve konu itibarıyla oldukça soyut konuları içeren tarih ders kitapları için de görseller oldukça önemlidir. Olayları kişiler üzerinden, yer ve zaman gösterek aktaran tarih ders kitaplarında, olayların geçtiği yerlerle veya olaylarla ilişkili kişiler hakkında görseller (resim, harita ve fotoğraflar vb.) bulunması, öğrencilerin konuyu zihinlerinde canlandırabilmesi bakımından gereklidir. Köstüklü (1999), anlatılan dönem hakkında sözlerle anlatılması güç olan pek çok mesajın, görseller üzerinden daha kolay verilebileceğini düşünmektedir. Örneğin, tarihin ders kitaplarının görsellerinden biri olan haritalar, öğrencilerin olayların nerede gerçekleştiğini anlamaları, tarihle coğrafyayı birleştirerek anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için vazgeçilmezdir (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005).

Bu çalışmada Türkiye’de ve Irak’ta kullanılan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda yer alan görseller ele alınmıştır. I. Dünya Savaşı her iki ülkenin tarihinde de çok önemli bir yere sahiptir. Dört yıldan fazla süren I. Dünya Savaşı, Osmanlı Devleti, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ve Rus Çarlığı gibi devletlerin dağılmasına ve yıkılmasına yol açmış, yıpratıcı muharebeler neticesinde milyonlarca asker ve sivilin kaybına sebebiyet vermiştir. Sonuçları bakımından hem dünya tarihinde hem de Türkiye ve Irak üzerinde derin izler bırakmıştır (Dinç, 2023). Osmanlı coğrafyası içinde yer alan Irak’ta da bir cephe açılmış ve bölge halkı ile Osmanlı askeri I. Dünya Savaşı’nın zorlu sürecini birlikte yaşamıştır. Osmanlı dağıldıktan sonra kurulan Irak Devleti ile Türkiye Cumhuriyeti ortak bir geçmişe ve benzer bir kültüre sahip iki devlettir. Aynı coğrafyada bulunan iki ülkenin kaderini değiştiren I. Dünya Savaşı’nın, tarih ders kitaplarında nasıl öğretildiğine karşılaştırmalı bir şekilde bakmak, uluslararası tarih öğretimi çalışmaları açısından önemlidir. Fakat Irak ve Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarını karşılaştıran çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu alanda tespit edilen araştırmalardan biri, Irak’ta ve Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarında değerler eğitimi ele almaktadır. Çalışmada Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarının değer eğitimi açısından daha zengin bir niteliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Yateemlr, 2023).

Bu çalışmanın amacı ise 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de ve Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görselleri karşılaştırmalı olarak ele almaktır. Bununla birlikte, Türkiye ve Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaş konusunda kullanılan görsellerin benzer yönleri ve farklılıkları değerlendirilmiştir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye ve Irak’ta kullanılan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusuna ne kadar yer ayrılmıştır?
2. Türkiye ve Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kaç görsel kullanılmıştır?
3. Türkiye ve Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görseller nelerdir?
4. Türkiye ve Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görseller hangi konularda bilgi sunmaktadır?
5. Türkiye ve Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görsellerde kimler, hangi rollerle öne çıkmaktadır?

6. Türkiye ve Irak'ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görsellerin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de ve Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görselleri karşılaştırmalı olarak ele alan bu çalışma, nitel bir yaklaşımla yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemlerle araştırmacı, olayları ve algıları doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya koyabilmektedir (Baltacı, 2019; Karataş, 2015). Amaca uygun olarak, araştırmada doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Doküman analizi yönteminde, ele alınan konuyla ilgili bilgileri içeren belgeler analiz edilmektedir. Bu yöntemde hangi veri kaynağını kullanacağına araştırmacı karar vermektedir. Fakat doküman analizi yönteminde araştırmacı, kaynağın özgünlüğünü kontrol etmeli, öncelikle dokümanları anlamalı, ihtiyaç duyduğu verileri analiz etmeli ve verileri amacı doğrultusunda sırayla kullanmalıdır (Kıral, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Veri Toplama

Bu çalışma doküman analizi yöntemiyle yapıldığı için etik izin gerektirmemektedir. Araştırmada veri toplamak için, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye ve Irak’ta okutulan ve I. Dünya Savaşı konularını içeren ders kitapları kullanılmıştır. Bu kitaplar amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi doğrultusunda belirlenen küçük örneklem, araştırmacının konuyu daha derinlemesine incelemesine fırsat vermektedir (Patton, 2002; Şahan ve Uyangör, 2021). Bundan dolayı, Türkiye ve Irak’ta okutulan ve I. Dünya Savaşı konularını içeren ders kitaplarını ele alan bu çalışma için amaçlı örneklem yöntemi uygun kabul edilmiştir. Araştırmada, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Irak’ta Müfredat Genel Müdürlüğü tarafından basılan ders kitapları incelenmiştir. Irak’ta Müfredat Genel Müdürlüğü tarafından basılan kitapların, Türkmen bölgelerinde okutulmak üzere Türkçeye çevrilmiş versiyonları da bulunmaktadır. Çalışmada incelenen 5 kitap ise şunlardır: Türkiye’de okutulan 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (Ülkü vd., 2023), 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (Hocaoğlu vd.,

2023) ve Irak'ta okutulan 9. Sınıf Sosyal Bilgiler Orta Okul 3. Sınıf Çağdaş ve Yeni Irak Tarihi (Hassun vd., 2019), 11. Sınıf Yeni Çağdaş Avrupa ve Amerika Tarihi (Milli Eğitim Bakanlığı Komisyonu, 2023) ve 12. Sınıf Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi (Humeydi vd., 2023).

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, doküman analizinde en sık kullanan yöntemlerinden biri olan içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi, yazılı ve görsel verilerin analizde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Araştırmacılar bu yöntemde, belirlenen kodlamalarla birlikte konuyu özetleyebilmekte ve ortaya çıkan sonuçları analiz ederek raporlaştırabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Büyüköztürk vd., 2018; Merriam, 2013; Patton, 2002). İçerik analizinde, kullanılan kaynakların içerdiği bilgilerin, tarafsız ve sistematik sınıflandırılması ve verilerin sayısal olarak ifade edilmesi önemlidir. İçerik analizi yapılırken belirli kodlamalar çerçevesinde kategoriler belirlenmelidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Görsellerinin içerik analizinde, bu çalışmanın amacına uygun olarak, belirlenen kategoriler ise şunlardır: 1. I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görseller 2. görsellerde öne çıkan kişiler ve rolleri 3. görsellerin kullanılma amacı 4. görsellerin benzerlikleri ve farklılıkları. Çalışmada, kategoriler kapsamında öncelikle kitaptaki bütün görseller sayılmıştır. Daha sonra I. Dünya konusuyla ilişkili görseller tespit edilmiştir. Devamında Türkiye'de kullanılan 8. ve 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ders kitaplarında ve Irak'ta 9, 11 ve 12. sınıflarda okutulan tarih ders kitaplarında bulunan görseller, ayrı ayrı incelenmiş; görsellerin betimleyici özellikleri ve sunum biçimleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, tablolar hâlinde "Bulgular" bölümünde sunulmuştur. Kitaplardan alıntılarla, görsellere ilişkin örnekler, çalışma içinde verilmiştir. Görsellerin öğrenciye aktarmayı hedeflediği tarihsel bilgi ve mesajlar irdelenmiştir.

2.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik

İçerik analizinin güvenilirliğinde kodlama işlemi oldukça önem arz etmektedir. Veri analizi sırasında kodlama tutarlılığını sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. İki farklı kodlayıcının aynı metni aynı şekilde kodlaması, kodlama tutarlılığını sağlamaktadır (Bilgin, 2014). İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların tutarlılığının karşılaştırılmasında Miles ve Huberman'ın (1994) [(Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] formülüne başvurulmuştur. Karşılaştırma

sonucunda, iki kodlama arasındaki uyum oranı 0.92 olarak tespit edilmiştir. Verilerin betimsel bir yaklaşım doğrultusunda, doğrudan alıntılarla sunulması, araştırmının iç güvenilirliğini sağlamanın en önemli stratejilerinden biri olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmının iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla I. Dünya Savaşında kullanılan görsellerle ilişkili kitapta yer alan metinler doğrudan alıntılanarak çalışma içinde sunulmuştur. Aynı zamanda kitapta kullanılan görsellere ilişkin çalışma içinde çok sayıda örneğe yer verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmının bu kısmında, Türkiye’de okutulan 8. ve 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitaplarında ve Irak’ta okutulan 9. 11. ve 12. Sınıf tarih ders kitaplarında yer alan I. Dünya Savaşı konusundaki görsellerin analizi sonucu elde edilen bulgular tartışılmaktadır. Bulgular, araştırmının problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

3.1. Türkiye’de ve Irak’ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunun Yer Alma Oranı

I Dünya Savaşı, Türkiye’de okutulan 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında 2. Ünite olan “Milli Uyanış” içinde yer almaktadır. 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ise “20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya” başlıklı 1. Ünite içinde verilmektedir. Irak’ta okutulan 9. Sınıf “Ortaokul (Sosyal Bilgiler)” ders kitabında I. Dünya Savaşı konusu “Birinci Dünya Savaşı Esnasında ve Sonrasında Irak” başlıklı 2. Ünite, 11.Sınıf “Çağdaş Avrupa ve Amerika Tarihi” ders kitabında 5. Ünite “Birinci Dünya Savaşı 1914-1918” başlığı altında yer almaktadır. 12.Sınıf “Arap Ülkelerinin Çağdaş ve Yeni Tarihi” ders kitabında ise, I. Dünya Savaşı konusu iki ayrı ünite içinde yer almaktadır. Bu üniteler; “2. Ünite: Osmanlı Döneminde Arap Ülkeleri (1516-1918) ve 3. Ünite: Birinci Dünya Savaşı Sırasında ve Sonrasında Irak”tır.

Araştırmının ilk probleminde, Türkiye’de ve Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya savaşı ne kadar yer ayrıldığı ele alınmıştır. Probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye’de ve Irak’ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusuna Ayrılan Sayfa Sayısı

Ülke	Kitap Adı	Kitabın Toplam Sayfa Sayısı	I. Dünya Savaşı Konusuna Ayrılan Sayfa Sayısı
Türkiye	8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı	232	19
	12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı	282	20
Irak	9. Sınıf Sosyal Bilgiler Orta Okul 3.Sınıf (Çağdaş ve Yeni Irak Tarihi)	155	12
	11. Sınıf Yeni Çağdaş Avrupa ve Amerika Tarihi	100	8
	12. Sınıf Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi	182	20
Toplam		953	79

Tablo 1’e göre, Türkiye’de okutulan ve toplamda 232 sayfa olan 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında, I. Dünya Savaşı konusuna 19 sayfa ayrılmıştır. Toplamda 282 olan 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında ise I. Dünya Savaşı 20 sayfada anlatılmaktadır. Her iki kitabın neredeyse aynı oranda I. Dünya Savaşına yer verdiği söylenebilir.

Tablo 1’de, Irak’ta okutulan 9. Sınıf Çağdaş ve Yeni Irak Tarihi toplamda 155 sayfadır ve I. Dünya Savaşı’na 12 sayfada yer vermektedir. Toplamda 100 sayfa olan 11. Sınıf Yeni Çağdaş Avrupa ve Amerika Tarihi kitabında ise 8 sayfada, I. Dünya Savaşı aktarılmaktadır. 12. Sınıf Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi isimli kitap toplam 182 sayfadır ve kitabın 20 sayfası I. Dünya Savaşı konusuna ayrılmıştır. En fazla 12. Sınıf ders kitabının I. Dünya Savaşına yer ayırdığı görülmektedir. Konu 9. Sınıfta 12, 11. Sınıfta 8 sayfalık bir alan kaplamaktadır.

Her iki ülkenin ders kitapları karşılaştırıldığında ise, neredeyse aynı oranda I. Dünya Savaşı konusuna yer verdikleri söylenebilir. Çünkü Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarında toplam 39 sayfa, Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında ise toplam 40 sayfa I. Dünya Savaşı’na ayrılmıştır. Fakat Türkiye’de okutulan 2 kitapta I. Dünya Savaşı ele alınırken, Irak’ta 3 ders kitabında konuya yer verildiği görülmektedir.

3.2. Türkiye ve Irak’ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görsel Sayısı

Tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görsel sayısı çalışmanın diğer alt problemini oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili bulgular Tablo 2’ye yansıtılmıştır.

Tablo 2. Türkiye’de ve Irak’ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görsellerin Sayısı

Ülke	Kitap Adı	Toplam Görsel Sayısı	I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görsel Sayısı
Türkiye	8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı	254	29
	12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı	204	14
Irak	9. Sınıf Sosyal Bilgiler Orta Okul	41	10
	3.Sınıf Çağdaş ve Yeni Irak Tarihi		
	11. Sınıf Yeni Çağdaş Avrupa ve Amerika Tarihi	15	-
	12. Sınıf Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi	67	10
Toplam		581	63

Tablo 2’de 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının toplam 254 görsel içerdiği görülmektedir. Görsellerin 29’u I. Dünya Savaşı ile ilişkilidir. 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ise toplam 204 görsel bulunmaktadır. Kitapta, 14 görsel I. Dünya Savaşı konusunda kullanılmıştır. I. Dünya Savaşı ile ilgili 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında daha fazla görsel kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2’de, Irak’ta 3 ders kitabında I. Dünya Savaşı konusu yer almaktadır. 9. Sınıf Sosyal Bilgiler Orta Okul 3. Sınıf ders kitabında toplam 41 görsel mevcuttur. Bu görsellerin 10’u I. Dünya Savaşı konusunda yer almaktadır. 11. Sınıf Yeni Çağdaş Avrupa ve Amerika Tarihi ders kitabı ise toplamda 15 görsel içermektedir. Kitapta I. Dünya Savaşı konusuyla ilgili görsel yer almamaktadır. Toplam 67 görsel içeren 12. Sınıf Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi ders kitabında 10 görsel I. Dünya Savaşı ile ilişkilidir. Tabloya göre, en fazla görsel 12. Sınıf Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi ders kitabında bulunmaktadır. Fakat I. Dünya Savaşı konusunda bir farklılık arzetmemektedir.

3.3. Türkiye ve Irak’ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görseller

Araştırmanın bu probleminde, Türkiye’de ve Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında kullanılan görseller ile ilgili bilgi verilmiştir. Aşağıda, görsellere ilişkin bulgular Tablo 3, 4 ve 5’de sunulmuştur. Irak’ta okutulan 11. Sınıf tarih ders kitabında harita dışında I. Dünya Savaşı ile ilgili görsel bulunmadığından Tablo 6’da bu ders kitabına yer verilmemiştir. Aynı zamanda Irak’ta kullanılan ders kitaplarında yer alan görsellerin, görsel numaraları olmadığı için ilgili tabloya doğrudan görsellerin ismi yazılmıştır. Türkiye’de okutulan 8. Sınıf ders kitabı çok fazla görsel içerdiğinden dolayı 12. Sınıf ders kitabından ayrı olarak ele alınmıştır. Tablolarda sadece görsellerin ne olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Çünkü görsellerin içerikleri, ilgili alt problemler çerçevesinde araştırma içinde tartışılmıştır.

Tablo 3. Türkiye’de Okutulan 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Tarih Ders Kitabında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görseller

Sıra	Görsel	Bulunduğu Sayfa
1	Görsel 2.1: Avusturya-Macaristan İmparatorluğu Veliaht Prensi Ferdinand ve eşi	42
2	Görsel 2.2: I. Dünya Savaşı’nda İttifak Devletleri Liderleri (Soldan sağa: Osmanlı Padişahı V. Mehmet Reşat, Bulgar Kralı Ferdinand, Alman İmparatoru II. Wilhelm, ortada oturan: Avusturya-Macaristan İmparatoru Franz Joseph)	43
3	Görsel 2.3: Cihad-ı Ekber Fetvasının Fatih Camii’nde okunması	44
4	Görsel 2.4: Yavuz Sultan Selim (Goeben) Zırhlısı İstinye Limanı’nda, İstanbul	44
5	Görsel 2. 5: Sarıkamış Harekâtı’nda Osmanlı Kayakçı Birliği Askerleri, (1915)	45
6	Görsel 2.6: Cepheye giden Osmanlı askerleri, Sarıkamış, 1915	45
7	Görsel 2. 7: Takvim-i Vekayi gazetesinde yayımlanan Sevk ve İskân Kanunu, 1 Haziran 1915	46
8	Görsel 2. 8: Osmanlı askerlerinin Kanal Cephesi’ndeki mücadelesini gösteren kartpostal, 1915	47
9	Görsel 2. 9: Çanakkale Müstahkem Mevkii Komutanı Cevat (Çobanlı) Paşa, (1871-1938)	48
10	Görsel 2.10: Nusret Mayın Gemisi	48
11	Görsel 2.11: Türk topçusu Seyit Onbaşı (1889-1939)	48
12	Görsel 2.12: Çanakkale Cephesi’nde bir grup Türk subayı ve askeri dinlenirken	48
13	Görsel 2.13: Alay sancağı taşıyan Osmanlı askerleri Arıburnu, Çanakkale	49
14	Görsel 2.14: Mustafa Kemal Çanakkale Cephesi’nde, 1915	49
15	Görsel 2.15: Çanakkale Cephesi’nde Osmanlı askerleri, 1915	50
16	Görsel 2.16: Irak Cephesi’nde Osmanlı askeri	51
17	Görsel 2.17: Halil (Kut) Paşa, (1882-1957)	51
18	Görsel 2.18: Filistin’de Osmanlı Topçu Birliği	52
19	Görsel 2.19: Fahrettin (Türkkan) Paşa (1868-1948)	52
20	Görsel 2.20: Almanlara ait bir denizaltı	54
21	Görsel 2.21: ABD Başkanı Woodrow Wilson, (1856-1924)	54
22	Görsel 2.22: I. Dünya Savaşı’nın sona erdiğini gösteren gazete haberi	55
23	Görsel 2.23: I. Dünya Savaşı sonunda Batı Flanders’tan bir görüntü, Belçika, 1918	55
24	Görsel 2.24: Mondros Ateşkes Antlaşması’nı imzalayan Osmanlı Heyeti Başkanı Rauf (Orbay) Bey, (Sol önde) (1881-1964)	56

25	Görsel 2.25: Soldan sağa, İngiltere Başbakanı David Lloyd George, İtalya Başbakanı Vittorio Emanuele Orlando, Fransa Başbakanı Georges Clemenceau, ABD Başkanı Woodrow Wilson, Paris Barış Konferansı'nda, 1919	59
26	Görsel 2.26: Gazeteci Hasan Tahsin, (1888-1919)	60
27	Görsel 2.27: Yunan ordusunun İzmir'i işgali, 1919	60
28	Görsel 2.28: Sultan Ahmet Mitingi, İstanbul, 23 Mayıs 1919.	62
29	Görsel 2.29: Fatih Mitingi, İstanbul, 19 Mayıs 1919	62
29	Toplam	

Tablo 3, Türkiye'de okutulan 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında I. Dünya Savaşı konusunda 29 görselin kullanıldığı bilgisini sunmaktadır. Kitapta konunun 19 sayfa içinde verildiği dikkate alındığında, her sayfada konuyla ilgili görsel kullanımına dikkat edildiği görülmektedir. Hatta tablodan da anlaşılabileceği gibi bazı sayfalarda birden çok görsel bulunmaktadır.

Tablo 4. Türkiye'de Okutulan 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Tarih Ders Kitabında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görseller

Sıra	Görsel	Bulunduğu Sayfa
1	Görsel 1.11: Çanakkale Deniz Savaşı'nda Nusret Mayın Gemisi	33
2	Görsel 1.12: Mustafa Kemal Çanakkale Cephesi'nde	33
3	Grafik Bilgi 1.1: Çanakkale Savaşları	34-35
4	Bakü Fatih Nuri (Killigil) Paşa (1890-1949)	37
5	Görsel 1.13: Kafkas İslam Ordusu Bakü'de	37
6	Çöl Kaplanı Fahreddin (Türkkan) Paşa (1868-1948)	37
7	Görsel 1.14: Mustafa Kemal ve silah arkadaşları Çanakkale Cephesi'nde	38
8	Görsel 1.15: Enver Paşa	39
9	Görsel 1.16: Ali Fuat Paşa	39
10	Görsel 1.17: Savaş yıllarında hastalıkla mücadele eden bir sağlık ekibi	42
11	Görsel 1.18: ABD'nin savaşa girmesiyle ilgili gazete haberi	43
12	Görsel 1.19: I. Dünya Savaşı'nda kullanılan bir top	44
13	Görsel 1.20: I. Dünya Savaşı'nda kullanılan bir tank	44
14	Görsel 1.21: W. Wilson ABD Başkanı (1856-1924)	47
14	Toplam	

Tablo 4'e göre, 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabı, I. Dünya Savaşı konusunda toplam 14 görsel içermektedir. Ders kitabında konu 20 sayfada ele alındığından, görsellerin 8. Sınıf kitabına kıyasla kısmen az kullanıldığı düşünülebilir. Fakat ders kitabında, çalışma dışında tutulan haritalara da yer verilmektedir. Dolayısıyla kitabın bazı sayfalarında görsellik haritalarla sağlanmaktadır.

Tablo 5. Irak'ta Okutulan 9. Sınıf ve 12. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görseller

Ders Kitabı	Görsel	Bulunduğu Sayfa
9. Sınıf Çağdaş ve Yeni Irak Tarihi	Ralph Fitch	91
	Harford Jones	93
	Buharlı gemi (vapur)	93
	Şu'aybe Çatışması'na katılan bazı mücahitler	98
	Muhammed Said el-Habbubi	98
	General Townshend	100
	General Stanley Maude	101
	General Marshal	102
	Şeyh Muhammed Taki el-Hairi	104
	Arnold Wilson	104
10		Toplam
12. Sınıf Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi	Şerif Hüseyin bin Ali (1854-1931 M.)	39
	On Dokuzuncu Yüzyılda Bağdat	39
	General Charles Townshend Esir Olduğu Zaman	39
	Şeyh Mahmut El-Hafid 1881-1956	39
	1916 M. Yılına ait Büyük Arap Devriminin Bazı Kuvvetleri	43
	Buharlı Gemi	43
	General Stanley Maude (1864-1917)	43
	Irak Valisi Memluklu "Büyük" Süleyman 1780-1802	47
	El-Şuaybe Muharebesinin Bazı Savaşçıları	47
	Hacı Necim El-Bakkal	47
10		Toplam

Tablo 5'de yer alan bilgilere göre, Irak'ta okutulan 9. Sınıf Çağdaş ve Yeni Irak Tarihi ders kitabında 10 görsel, I. Dünya Savaşı konusu içinde yer

almaktadır. Bu kitapta konu 12 sayfa içinde verildiği için her sayfada görsel kullanmaya dikkat edildiği söylenebilir. 12. Sınıf Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi isimli ders kitabı da benzer şekilde 10 görsele I. Dünya Savaşı konusu içinde yer vermektedir. Konunun 20 sayfa içinde verildiği ve görsellerin bazı sayfalarda yoğunlaştığı düşünülürse, her sayfada görsel kullanımına dikkat edilmediği görülmektedir.

3.4. Türkiye ve Irak'ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşına İlişkin Kullanılan Görsellerin Konusu

Araştırmanın bu probleminde, Türkiye ve Irak'ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı'na ilişkin kullanılan görsellerin hangi konularla bağlantılı olduğu ortaya konmuştur. Böylece Türkiye'de ve Irak'ta okutulan tarih ders kitaplarında görsellerin benzer amaçlara hizmet edip etmediği tespit edilmiştir. Probleme ilişkin bulgular ise Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Türkiye'de Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşına İlişkin Kullanılan Görsellerin Konusu

Konular	8. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Siyasi Figürler	Görsel 2.1, Görsel 2.2, Görsel 2.3, Görsel 2.21, Görsel 2.24, Görsel 2.25	Grafik Bilgi 1.1, Görsel 1.21	8
Savaş Kahramanları ve Komutanlar	Görsel 2.9, Görsel 2.11, Görsel 2.14, Görsel 2.17, Görsel 2.19, Görsel 2.26	Görsel 1.12, Grafik Bilgi 1.1, Görsel 1.15, Görsel 1.16, Bakü Fatih Nuri (Killigil) Paşa (1890-1949), Çöl Kaplanı Fahreddin (Türkkan) Paşa (1868-1948)	12
Savaşa Katılan Askerler	Görsel 2.5, Görsel 2.6, Görsel 2.8, Görsel 2.12, Görsel 2.13, Görsel 2.15, Görsel 2.16, Görsel 2.18	Görsel 1.13, Görsel 1.14	10
Savaşın Sonuçları	Görsel 2.23, Görsel 2.27, Görsel 2.28, Görsel 2.29	Görsel 1.17	5
Savaşta Kullanılan Araç Gereçler	Görsel 2.4, Görsel 2.10, Görsel 2.20	Görsel 1.11, Grafik Bilgi 1.1, Görsel 1.19, Görsel 1.20	7
Savaş Haberleri	Görsel 2.7, Görsel 2.22	Görsel 1.18	3
Toplam	29	14	45

Tablo 6'ya göre, Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı'na ilişkin kullanılan görseller yoğunlukla savaş kahramanları ve komutanlarla ilişkilidir. İkinci sırada savaşa katılan askerler bulunmaktadır. Görsellerin önemli bir kısmı ise savaşta yer alan ulusal ve uluslararası siyasi figürleri sunmaktadır. Aynı şekilde görsellerin bir kısmı, savaşta kullanılan araç gereçlerle ilgilidir. Tabloya göre, savaş sonuçları ve savaş haberlerini ele alan görseller ise daha az kullanılmıştır. 12. Sınıf ders kitabında görsellerin konusu en fazla savaşın kahramanları ve komutanlarıdır. 8. Sınıf ders kitabında ise daha çok savaşa katılan askerler konu edinilmektedir. Genel olarak görsellerin, konu itibarıyla savaşın pekçok boyutunu ortaya koyduğu farkedilmektedir. Görsellerin siyasi olaylar ve siyasi figürler etrafında kurgulanarak, ders kitaplarına dahil edildiği de görülmektedir.

Tablo 6'ya yansıyan siyasi figürlere örnek olarak aşağıdaki Görsel 2.1 verilebilir:



Görsel 2.1: Avusturya-Macaristan İmparatorluğu
Veliaht Prensi Ferdinand ve eşi (Ülkü vd., 2023, s.42)

Bu görsel, 8. Sınıf ders kitabında “Savaşın Başlaması ve Gelişmesi” konusu içinde yer almaktadır. Görsele atıf yapan metin ise şöyledir: “28 Haziran 1914 tarihinde Saraybosna’yı ziyaret eden Avusturya- Macaristan İmparatorluğu Veliahdı Franz Ferdinand ve eşi, (Görsel 2.1) bir Sırp milliyetçisi tarafından suikast sonucu öldürüldü” (Ülkü vd., 2023, s.42). Aktarılan cümlelerden anlaşılacağı gibi, görselde bahsi geçen Avusturya-Macaristan İmparatorluğu Veliaht Prensi Ferdinand ve eşi I. Dünya Savaşı’ı gibi büyük bir olayın başlamasında baş aktörlerdir. Bu da onlara görsel üzerinden “siyasi figür” rolünü yüklemektedir.

Tablo'ya göre, ders kitaplarındaki görseller “savaş kahramanları ve komutanları” konu alanıyla ilişkilendirilebilmektedir. Bu konuya örnek teşkil edebilecek görsellerden biri aşağıda verilen Görsel 1.15’dir.



Görsel 1.15: Enver Paşa (Hocaoğlu vd., 2023, s. 39)

Görsel 1.15 “Çanakkale Cephesi Komutanları” konusunda yer almaktadır. Bu görselle ilişkili bilgi ise şu şekildedir: “*Enver Paşa (Görsel 1.15), dönemin Harbiye Nazırı olarak askerî harekâtların yönetilmesinde görev almıştır*” (Hocaoğlu vd., 2023, s. 39).

8. Sınıf tarih ders kitabında görsellerin konusu olarak “savaşın sonuçları” Tablo 6’ya yansıyan bulgulardan biridir. Bu bulgunun örneklerinden biri aşağıdaki Görsel 2.23’tür.



Görsel 2.23: I. Dünya Savaşı sonunda Batı Flanders’tan bir görüntü, Belçika, 1918 (Ülkü vd., 2023, s.42)

Bu görsel ise metinle şu cümleler üzerinden ilişkilendirilmektedir: “*Dört yılı aşan bir süre devam eden I. Dünya Savaşı, savaşta yer alan bütün devletler açısından son derece yıkıcı olmuştur (Görsel 2.22, 2.23). Savaşın sonuçları*

başta Avrupa olmak üzere dünyada şu önemli değişikliklere yol açmıştır” (Ülkü vd., 2023, s.55).

Tablo 7. Irak’ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşına İlişkin Kullanılan Görsellerin Konusu

Konular	9. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Siyasi Figürler ve İşgalciler	Ralph Fitch, Harford Jones, General Townshend, General Stanley Maude, General Marshal, Arnold Wilson	Şerif Hüseyin bin Ali, Irak Valisi Memluklu “Büyük” Süleyman 1780-1802, General Charles Townshend Esir Olduğu Zaman, General Stanley Maude (1864-1917)	10
Savaş Kahramanları ve Liderler	Muhammed Said el-Habbubi, Şeyh Muhammed Taki el-Hairi	Hacı Necim El-Bakkal, Şeyh Mahmut El-Hafid 1881-1956	4
Direnışçiler ve Savaşçılar	Şu’aybe Çatışması’na katılan bazı mücahitler	1916 M. Yılına ait Büyük Arap Devriminin Bazı Kuvvetleri, El-Şuaybe Muharebesinin Bazı Savaşçıları	3
Savaşta Kullanılan Araçlar	Buharlı gemi (vapur)	Buharlı Gemi	2
Şehir Tarihi	-	On Dokuzuncu Yüzyılda Bağdat	1
Toplam	10	10	20

Tablo 7’de, Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı’na ilişkin, 5 farklı konu alanı olduğu görölmektedir. 9. Sınıf ve 12. Sınıf tarih ders kitaplarında görseller, daha fazla ulusal ve uluslararası siyasi figürlere ve işgalci güçlere ışık tutmaktadır. Savaş kahramanları ve liderler yoğunluk bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Savaşta yer alan direnişçilere ve savaşçılara ilişkin görseller de kitapta yer bulmaktadır. Savaşta kullanılan araçlar ve şehir tarihi ise görsellerde çok sınırlı şekilde yer almıştır. Her iki kitapta da savaştaki siyasi figürler ve işgalci güçlerle ilgili görseller öne çıkmaktadır. O yıllarda Osmanlı’nın bir parçası olan ve ayrı bir orduya sahip bulunmayan Irak’ın tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunun, savaştan çok İngiliz işgalcilerine karşı bir direniş niteliğinde anlatıldığı görölmektedir. Bundan

dolayı görsellerde ulusal direnişçileri ve grupları gösteren görsellere öncelik verildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla görsellerin büyük oranda siyasi olay ve kişileri konu edindiği söylenebilir.

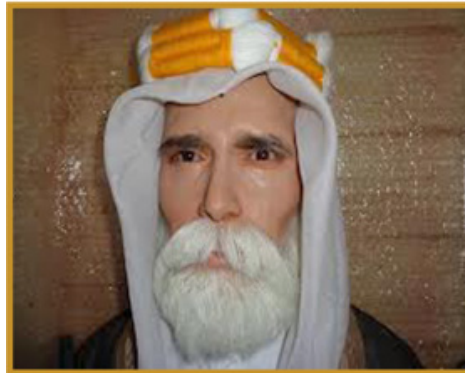
Tablo 7’de bulunan ve görsellere en fazla yansıyan “siyasi figürler ve işgalciler” konu alanına aşağıdaki görsel örnek verilebilir.



General Townshend (Hassun vd., 2020, s.100)

9. Sınıf tarih ders kitabında yer alan General Townshend ile ilgili bu görsel, bir işgal hareketini anlatmaktadır. Görsel, “Kut kuşatması ve Bağdat’a Doğru İlerleme” konu başlığı altında şu cümlelerle sunulmaktadır: “İngiliz kuvvetleri, (Townshend) komutalığının da, Kut’a doğru ilerledi, saldırdı ve 28 Eylül M. 1915 tarihinde Kut şehrini işgal etti” (Hassun vd., 2020, s.100). Verilen bu bilgiler Townshend’i işgalci siyasi bir figür ve komutan olarak öne çıkarmaktadır.

Tablo 7’de yer alan ve görsellerde “direnişçiler ve savaşçılar” konusuyla ilişkilendirilebilecek örneklerden biri 12. Sınıf tarih ders kitabında yer alan aşağıdaki “Hacı Necim El-Bakkal” görselidir.



Hacı Necim El-Bakkal (Humeydi, vd., 2020, s.62)

Irak'ta İngiliz işgallerine karşı direnen Hacı Necim El-Bakkal El-Duleymi ile ilgili “Milli Kurtuluş ve Bağımsızlık Hareketleri” konu metni içinde aşağıdaki bilgiler verilmektedir:

Hacı Necim El-Bakkal işgalcilere karşı olan en şiddetli muhaliflerden biriydi. General Marshall'ı öldürmek için bir plan yaptı. Bu plana göre kendisi ve bazı destekçisi ile birlikte General Marshall'ın karargahına hücum edecekti. Burada şiddetli bir çatışma meydana geldi. Bu çatışmada hücum edenlerden birisi öldürüldü ve üçü de yaralandı. Diğer taraftan General Marshall öldürüldü ve başka bir subay yaralandı. Hücumu kalkan diğerleri kaçtı (Humeydi, vd., 2020, s.62).

Yukarıda verilen görsel ve metin, Hacı Necim El-Bakkal'ı direnişçi bir lider olarak öne çıkarmakta ve milli bir kahraman olarak sunmaktadır. 9. Sınıf tarih ders kitabında yer alan aşağıdaki görsel ise İngiliz işgalcilerine karşı grup halinde direnişçileri göstermektedir.



Şu'aybe Çatışması'na katılan bazı mücahitler (Hassun vd., 2020, s.98)

“Şu'aybe Çatışması” konusu içinde kullanılan bu görselle ilgili metin içinde şu açıklamalar verilmektedir: “İngiliz kuvvetleri saldırıya geçti. Bu esnada İngiliz kuvvetlerine kalabalık askerî takviye desteği de ulaşınca Osmanlı kuvvetleri ve Iraklı mücahitler çok fazla can ve mal kaybı verdiler. Savaş, 14 Nisan tarihinde İngilizlerin lehine sonlandı” (Hassun vd., 2020, s.98). Metinde “Şu'aybe Çatışması”na katılan ve Osmanlı güçlerine destek veren askerler mücahit olarak tanımlanmaktadır. Bu da onların savaşçı ve direnişçi kimliklerini vurgulamaktadır.

Yukarıda verilen tablo ve görsel örnekleri, Irak tarih ders kitaplarında görsellerin nasıl ve hangi bağlamlarda kullanıldıklarını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Görsellerin siyasi olayları ve siyasi figürleri somutlaştırmak amacıyla kullanıldığı da anlaşılmaktadır.

3.5. Türkiye ve Irak'ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görsellerde Öne Çıkan Kişiler ve Roller

Türkiye ve Irak'ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görsellerde öne çıkan kişiler ve rolleri, araştırmanın bir diğer problemini oluşturmaktadır. Bu problem Türkiye ve Irak'ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı görselleri içinde yer alan kişileri karşılaştırma imkanı sağlamaktadır. Problemlerle ilgili bulgular ise Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Türkiye'de Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görsellerde Öne Çıkan Kişiler ve Roller

Ders Kitabı	Kişiler	Rolleri	Görsel	Sayfa No
8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Prens Ferdinand	Avusturya-Macaristan İmparatorluğu Veliahtı	Görsel. 2.1	42
	V. Mehmet Reşat	Osmanlı Padişahı	Görsel 2.2	43
	Ferdinand	Bulgar Kralı	Görsel 2.2	43
	II. Wilhelm	Alman İmparatoru	Görsel 2.2	43
	Franz Joseph	Avusturya-Macaristan İmparatoru	Görsel 2.2	43
	Cevat (Çobanlı) Paşa	Çanakkale Müstahkem Mevkii Komutanı	Görsel 2. 9	48
	Seyit Onbaşı	Türk topçusu	Görsel 2.11	48
	Mustafa Kemal	Çanakkale Cephesi Komutanı	Görsel 2.14	49
	Halil (Kut) Paşa	Komutan	Görsel 2.17	51
	Fahrettin (Türkkan) Paşa	Komutan	Görsel 2.19	52
	Woodrow Wilson	ABD Başkanı	Görsel 2.21	54
	Rauf (Orbay) Bey	Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzalayan Osmanlı Heyeti Başkanı	Görsel 2.24	56
12				Toplam

12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Mustafa Kemal	Çanakkale Cephesi Komutanı	Görsel 1.12, Görsel 1.14	33, 38
	General Hamilton	Akdeniz Orduları Komutanı	Grafik Bilgi 1.1.	34
	Amiral Robeck (Robek)	Müttefik Donanması Komutanı	Grafik Bilgi 1.1.	34
	General Otto Liman Von Sanders	Osmanlı 5. Ordu Komutanı	Grafik Bilgi 1.1.	35
	Miralay Cevat (Çobanlı) Paşa	Çanakkale Müstahkem Mevkii Komutanı	Grafik Bilgi 1.1.	35
	Seyit Onbaşı	Türk topçusu	Grafik Bilgi 1.1.	35
	Safiye Hüseyin Elbir	Hemşire	Grafik Bilgi 1.1.	35
	Müstecip Onbaşı	Asker	Grafik Bilgi 1.1.	35
	Nuri (Killigil) Paşa	Bakü Fatih Komutan	Bilgi Görseli	37
	Fahreddin (Türkkan) Paşa	Komutan	Bilgi Görseli	37
	Enver Paşa	Komutan	Görsel 1.15	39
	Ali Fuat Paşa	Komutan	Görsel 1.16	39
	Woodrow Wilson	ABD Başkanı	Görsel 1.21	47
13				Toplam

Tablo 8'e göre, 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında yer alan görsellerde, 12 kişinin ismi tespit edilebilmektedir. Bu kişilerin I. Dünya Savaşı'na dahil olmuş imparatorlar, krallar, komutanlar ve askerler olduğu anlaşılmaktadır. Görsellerde yabancı liderlerin çokluğu da dikkat çekicidir. Aynı zamanda tabloya yansıyan kişilerin hepsi erkektir. Bu durumda I. Dünya Savaşı, siyasi ve askeri rollere sahip erkeklerin tarihi gibi görünmektedir. 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kullanılan görsellerde ise 13 isim benzer rollerle ön plana çıkmaktadır. 8. Sınıf ders kitabından farklı olarak görsellerde hemşirelik rolüyle Safiye Hüseyin Elbir'in (Grafik Bilgi 1.1, s.35) yer alması önemli bir farklılıktır. Her iki kitapta Mustafa Kemal, Cevat (Çobanlı) Paşa, Seyit Onbaşı, Fahrettin (Türkkan) Paşa ve Woodrow

Wilson görseller bağlamında kendine yer bulan kişilerdir ve benzer rollerle sunulmaktadırlar.

Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görsellerde padişah ve kral gibi rolleriyle öne çıkan kişilere dair 8. Sınıf ders kitabında bulunan Görsel 2.2’yi örnek olarak sunmak mümkündür.



Görsel 2.2: I. Dünya Savaşı’nda İttifak Devletleri Liderleri (Soldan sağa: Osmanlı Padişahı V. Mehmet Reşat, Bulgar Kralı Ferdinand, Alman İmparatoru II. Wilhelm, ortada oturan: Avusturya-Macaristan İmparatoru Franz Joseph) (Ülkü vd., 2023, s.43)

Bu görsel metin içinde şu şekilde verilmektedir: “*Almanya ile sürdürülen askerî, siyasi ve ekonomik iş birliği her iki devletin yakınlaşmasını ve ilişkilerinin süreklilik kazanmasını sağladı. Fakat Almanya’nın Osmanlı Devleti’yle yakınlaşmasının nedeni onu sömürgecilikte rakip olarak görmemesidir*” (Ülkü vd., 2023, s.43). Özellikle görsel üzerinden, I. Dünya Savaşı’nda yer alan ülkelerin liderlerine ait “padişahlık, imparatorluk ve krallık” rolleri kolaylıkla farkedilebilmektedir.

Tarih ders kitaplarında, I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görsellerde yer alan kişilerin “komutanlık” rolüyle ilgili sunulabilecek en çarpıcı örneklerden biri 8. Sınıf ders kitabında bulunan Görsel 2.19’dur. Aşağıda gösterilen görsel Fahrettin Paşa ile ilgilidir.



Görsel 2.19. Fahrettin (Türkkan) Paşa (1868-1948) (Ülkü vd., 2023, s.52)

Hicaz-Yemen Cephesi'nin anlatıldığı konu metninde Fahrettin Paşa ile ilgili görsele atıf şu şekilde yapılmaktadır:

Osmanlı Devleti'nin Hicaz bölgesinde yer alan Mekke ve Medine'yi koruduğu, Yemen ve Asir'deki İngilizler ve Şerif Hüseyin'in kışkırttığı isyancı bazı Arap kabileleri ile mücadele ettiği cephedir. İngilizlerin 1917 yılında Akabe'yi ele geçirmeleri üzerine bölgedeki Osmanlı hâkimiyeti sona erdi. Fakat Fahrettin Paşa (Görsel 2.19) Medine'de bulunan az sayıda Türk askeriyle burayı savunmaya devam etti. 1919 yılı başına kadar askerleriyle direnişini sürdürdü. Savaşın sonunda başarılı olamayan Osmanlı Devleti, Hicaz ve Yemen topraklarından çekilmek zorunda kaldı (Ülkü vd., 2023, s.52)

Hem 8. Sınıf hem de 12. Sınıf tarih ders kitaplarında yer alan ve görsellerde politik bir lider olarak sunulan Wilson'a ait görsel ise aşağıdaki gibidir:



Görsel 1.21. W. Wilson ABD Başkanı (1856-1924)
(Hocaoğlu vd., 2023, s. 47)

Wilson'a ait görsele atıf yapan konu metni ise şöyledir: “*Wilson İlkeleri (8 Ocak 1918)ABD Başkanı Woodrow Wilson'un [Vudriv Vilsın (Görsel 1.21)] I. Dünya Savaşı'na girerken ilan ettiği 14 maddelik Wilson İlkeleri, İtilaf Devletleri tarafından kabul edilmişti*” (Hocaoğlu vd., 2023, s. 47). Bu görsel, Wilson İlkelerinin ele alındığı konuda “W.Wilson”ın kim olduğunu somutlaştırmak amacıyla kullanılmaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarında yer alan I. Dünya Savaşı görsellerinde, çoğunlukla siyasi ve askeri liderler, savaşa katkı sağlamış bireysel kahramanlar yer bulabilmektedir. 12. Sınıf tarih ders kitabında yer alan hemşire “Safiye Hüseyin Elbir” görsellerde ismi geçen tek kadındır. O da savaşın halktan kahramanlarını yansıtan Grafik Bilgi 1.1. görselleri içinde kendine yer bulabilmiştir.



Safiye Hüseyin Elbir (Hocaoğlu vd., 2023, s. 35)

Safiye Hüseyin Elbir’i anlatan kutucukta şu bilgiler verilmektedir: “1911’de açılan ilk hemşirelik kursunu bitiren Safiye Hüseyin Elbir, gönüllü katıldığı Balkan Savaşlarından sonra Çanakkale Savaşı’nda başhemşire olarak görevlendirildi. Türkiye’nin ilk hemşiresi olarak kabul görmektedir” (Hocaoğlu vd., 2023, s. 35).

Tablo 9. Irak'ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görsellerde Öne Çıkan Kişiler ve Roller

Ders Kitabı	Kişiler	Rolleri	Sayfa No
9.Sınıf Çağdaş ve Yeni Irak Tarihi	Ralph Fitch	İngiliz Tüccar ve Ajan	91
	Harford Jones	İngiliz Diplomat	93
	Muhammed Said el-Habbubi	Lider ve kahraman	98
	General Townshend	İşgalci İngiliz General	100
	General Stanley Maude	İşgalci İngiliz General	101
	General Marshal	İşgalci İngiliz General	102
	Şeyh Muhammed Taki el-Hairi	Lider ve Kahraman	104
	Arnold Wilson	İşgalci İngiliz Askeri	104
8			Toplam
12.Sınıf Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi	Şerif Hüseyin bin Ali	Hain ve İşbirlikçi	39
	General Charles Townshend	Yenik İngiliz General	57
	General Stanley Maude	İşgalci İngiliz General	58
	Hacı Necim El-Bakkal	Lider ve kahraman	62
	Şeyh Mahmut El-Hafid	İşbirlikçi ve Lider	65
5			Toplam

Irak'ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görsellerde öne çıkan kişiler ve rollerine ilişkin Tablo 9'da yer alan bilgilere göre, 9. Sınıf Çağdaş ve Yeni Irak Tarihi ders kitabında 8 isme ulaşılabilmektedir. Bu 8 ismin 6'sı işgalci İngilizlerin generalleri veya diplomatlarıdır. Diğer iki kişi ise İngiliz işgalcilerine karşı direnen kahraman liderler olarak sunulmaktadır. 12. Sınıf Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi kitabında yer alan görsellerde ise aynı rollere sahip 5 erkek ismine ulaşılmaktadır. Bu kitapta aynı şekilde işgalci İngiliz generallerine yer verilmektedir. Aynı zamanda İngilizlerle işbirliği yapan Şerif Hüseyin bin Ali gibi bölge liderleri de görsellerde yer bulmaktadır. Sadece 1 görsel, İngilizlere direnen lideri konu edinmektedir. Görsellerin bütünüyle ulusal ve uluslararası siyasi figürlere odaklandığı görülmektedir. Her iki kitapta, General Charles Townshend ve General Stanley Maude görselleri bulunmaktadır. Sonuç olarak, görseller üzerinden Irak tarih ders kitapları, Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında olduğu gibi, I. Dünya Savaşı'nı siyasi ve askeri rollere sahip erkeklerin tarihi gibi sunmaktadır.

Tablo 10'da Irak'ta okutulan tarih ders kitaplarında kullanılan görsellerde öne çıkan bazı kişilerle ilgili bilgiler yukarıda sunulmuştur. Fakat tabloya yansıyan ve İngilizlerle işbirliği yapan liderlere örnek vermek de faydalı

olacaktır. Bunlardan biri, 12. Sınıf tarih ders kitabında yer verilen ve aşağıda gösterilen “Şerif Hüseyin bin Ali” görselidir.



Şerif Hüseyin bin Ali (1854-1931 M) (Humeydi, vd., 2020, s.39)

Bu görsel, kitapta, 2. Ünite “Birinci Dünya Savaşı ve Sykes-Picot Anlaşması: Araplar ve Birinci Dünya Savaşı” konusu altında şu bilgilerle sunulmaktadır. “Şerif Hüseyin İngilizlerin yardım etmeleri şartı ile taraftarlarını isyana ikna edeceği yanıtını verdi. Birleşik Krallık da Şerif Hüseyin’in Osmanlı devletine karşı durması halinde, Şerif Hüseyin’in Mekke Şerifi olarak kalmasını garanti edeceğini ve herhangi bir dış saldırıya karşı onları koruyacağını belirtti” (Humeydi vd., 2020, s.40).

Yukarıdaki cümleler bağlamında, kitapta Arap milliyetçiliğinin gelişimi, Şerif Hüseyin’in İngiltere ile iş birliği yapması, ortaya çıkan McMahon Antlaşması ve Hüseyin’in mektuplaşmalarına dair detaylı bilgiler de aktarılmaktadır.

3.6. Türkiye ve Irak’ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Yer Alan Görsellerin İşlevleri

3.6.1. Türkiye’de Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görsellerin İşlevleri

Çalışmanın konusu olan I. Dünya Savaşı, 20. yüzyılın en önemli siyasi olaylarından biridir. Bundan dolayı konuyla ilgili tarih ders kitaplarında kullanılan görseller de siyasi içeriklidir. Yoğunlukla savaşın koşullarını, savaşta kullanılan araç gereçleri ve savaşa katılan ya da siyasi olayları organize eden siyasi figürleri yansıtmaktadır. Görsellerin önemli bir kısmı fotoğraflardan oluşmaktadır. Gazete haberi veya resim gibi bazı görsellere de yer verilmiştir.

Görsellerin kitapta genelde metin içinde geçen bir cümleye veya açıklamaya görsel oluşturmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Buna 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan aşağıdaki görsel örnek olarak gösterilebilir:



Görsel 2.3: Cihad-ı Ekber Fetvasının
Fatih Camii'nde okunması (Ülkü vd., 2023, s.44)

Bir fotoğraf olan Görsel 2.3'ün metinle ilişkisi ise şöyledir: “*Osmanlı Devleti, 11 Kasım 1914’te Padişah Mehmet Reşat’ın “Cihad-ı Ekber”i (Görsel 2.3) ilan ederek İtilaf Devletleri’ne karşı dünya Müslümanlarını savaşa çağırdı* (Ülkü vd., 2023, s.44).

12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında da görsellerin benzer şekilde kullanıldığı görülmektedir. Mustafa Kemal’in savaş cephesinden çekilmiş bir fotoğrafı olan aşağıdaki görsel bu duruma örnek verilebilir:



Görsel 1.12: Mustafa Kemal Çanakkale
Cephesi’nde (Hocaoğlu vd., 2023, s. 33)

Görsel 1.12'nin metinle ilişkilendirilmesi ise şöyledir: “*Fahrettin Altay Paşa, Çanakkale Savaşları ile ilgili bir anısında şunları anlatmıştır: 19'uncu Tümen Komutanı Mustafa Kemal (Görsel 1.12) ile Kurmay Başkanı Binbaşı İzzettin (Çalışlar) Bey, ayaklı bir dürbünle düşman hatlarını gözetliyorlardı. Karargâhı, Arıburnu'nu kolayca gözetleyebilecek yüksek bir yere kurmuşlardı*” (Hocaoğlu vd., 2023, s. 33).

Bu görselin işlevi, Fahrettin Altay Paşa'nın Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili verdiği bilgiye görsel oluşturmaktır.

Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusu içinde, bazı görseller üzerinden öğrencilere sorular yöneltildiği görülmektedir. Görsellere yönelik sorulan sorular üzerinden öğrencilerin yorumlama becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Görsellerin bu tür kullanımına 8. Sınıf ders kitabında yer alan aşağıdaki Görsel 2.5 ve Görsel 2.6 örnek gösterilebilir:



Görsel 2.5: Sarıkamış Harekâtı'nda Osmanlı Kayakçı Birliği Askerleri, (1915) (Ülkü vd., 2023, s.45)



Görsel 2.6: Cepheye giden Osmanlı askerleri, Sarıkamış, 1915 (Ülkü vd., 2023, s.45)

Yukarıda verilen bu iki görselle ilgili soru ise “*Görsel 2.5 ve 2.6'dan faydalanarak cephede askerlerin karşılaştığı zorluklar neler olabilir? Açıklayınız*” (Ülkü vd., 2023, s.45), şeklindedir. Bu sorular üzerinden öğrencilerin hem görselleri analiz etmeleri hem de askerlerin karşılaşmış olabileceği zor koşulları düşünmeleri beklenmektedir.

Genel olarak, Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarında, numaralandırılan görsellerin metin için konuyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu ilişkilendirme çoğunlukla metin içinde geçen olay ve kişilere görsellik sağlayarak öğrencilerin konuyu somutlaştırmasına yardımcı olmaktadır. Bazı görseller üzerinden soru sorularak, öğrencilerin görseller hakkında düşünmesi sağlanmaktadır.

3.6.2. Irak'ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görsellerin İşlevleri

Irak'ta okutulan tarih ders kitaplarında, I. Dünya Savaşı ile ilgili görsellerin genelde anlatılan konuya görsellik oluşturmak amacıyla kullanıldığı söylenebilir. Diğer bir deyişle görseller sadece öğrencilerin ilgili kişi ve olayları zihninde somutlaştırmasını sağlamaktadır. Bunun dışında tarihsel becerileri geliştirmeye yönelik güçlü bir amaç ortaya koymamaktadır.

Irak'ta okutulan 9. Sınıf “Çağdaş ve Yeni Irak Tarihi” ders kitabında yer alan şu görsel buna örnek gösterilebilir:



General Stanley Maude (Hassun vd., 2020, s.101)

General Stanley Maude'e ait olan bu görsel, kitapta yer alan aşağıdaki bilgilere somutluk kazandırmaktadır:

İngiliz kuvvetleri Bağdat'a doğru ilerlemeye devam etmek için güçlerini toparlamaya ve tanzim etmeye karar verdi. Bu amaçla, General Stanley Mood (M. 1864-1917) Irak'ta İngiliz Ordusu Genel Komutanı olarak atandı. Mood, Bağdat'a doğru ilerleyen kuvvetlerinin güzergâhındaki askeri Osmanlı mevkilerine saldırmak için sağlam bir plan kurdu ve 13 Aralık 1916 tarihinde bu planı uygulamaya geçirdi” (Hassun vd., 2020, s.100).

Cümlelerden anlaşılacağı gibi, General Stanley Maude'in, İngiliz Ordusu Genel Komutanı olarak, Irak'ta yaptığı faaliyetler anlatılmaktadır. Yukarıdaki görsel ise olayın baş aktörü olan Stanley Maude'nin kim olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilere Stanley Maude'yi somutlaştırmaktadır.

Irak tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda, olay ve kişilerle doğrudan ilgisi olmayan ve sadece kitabı süslemeye yarayan görsellerin de kullanıldığı farkedilmektedir. Bu duruma en iyi örnek 12. Sınıf tarih ders kitabında kullanılan aşağıdaki görseldir:



On Dokuzuncu Yüzyılda Bağdat (Humeydi, vd., 2020, s.48)

“On Dokuzuncu Yüzyılda Bağdat” başlıklı bu görsel, kitap içinde İngilizlerin Memluklar dönemindeki siyasi ve ticari çıkarlarını ele alan konuda verilmektedir. Memlukler’e dair açık bir bilgi sunmayan görselin temel işlevi ise sadece kitabı süslemektir.

Özetle, Irak’ta okutulan ders kitaplarında kullanılan görsellerin temel işlevinin, konuda geçen kişi ve olaylara görsellik kazandırarak öğrencilere somut görüntüler sunmak ve kitabı süslemek olduğu anlaşılmaktadır. Görsellere metin içinde de herhangi bir atıf bulunmamaktadır.

3.7. Türkiye ve Irak’ta Okutulan Tarih Ders Kitaplarında I. Dünya Savaşı Konusunda Kullanılan Görsellerin Benzerlikleri ve Farklılıkları

3.7.1. Benzerlikleri

Türkiye’de ve Irak’ta kullanılan tarih ders kitaplarında, görsellerin benzer şekilde siyasi olay ve olguları görselleştirmek amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Görsellerde iki ülkede de milli tarih çerçevesinde kahramanlıkları öne çıkan liderlere, komutanlara dikkat çekilmektedir. Türkiye’de kullanılan tarih ders kitaplarında Osmanlı ordusu üzerinden askerlere yönelik görseller bulunurken, Irak’ta okutulan ders kitaplarında ya Osmanlı askerlerine destek veren direnişçileri ya da bölgesel liderleri tanıtan görsellere yer verilmektedir. O dönemde Osman’lı toprakları içinde olan Irak için bu anlaşılabilir bir durumdur. Her iki ülkenin ders kitaplarında, savaşın uluslararası figürlerine dair görseller mevcuttur. Fakat Irak tarih ders kitaplarında bu figürler işgaller üzerinden anlatılırken, Türkiye’de daha çok müttefikler üzerinden anlatılmaktadır.

3.7.2. Farklılıkları

Türkiye’de ve Irak’ta okutulan tarih ders kitaplarında kullanılan görseller, öncelikle oranları bakımından farklılık arz etmektedir. Çünkü Irak’ta kullanılan üç tarih ders kitabında I. Dünya Savaşı konusunda toplamda 20 görsel bulunurken, Türkiye’de okutulan iki tarih ders kitabında 43 görsel yer almaktadır. Bu da Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı ile ilgili en az yüzde elli oranında daha fazla görsel bulunduğunu göstermektedir. Irak tarih ders kitaplarında görsellere numara verilmediği ve metinle doğrudan ilişkilendirilmediği tespit edilmiştir. Türkiye’de okutulan kitaplarda ise görsellere numara verilmekte ve metin içinde bu numaralara atıf yapılmaktadır.

Türkiye’de Irak’tan farklı olarak, bazı görseller sorularla öğrencilere analiz ettirilmektedir. Tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kısmen kullanılmaktadır. Fakat Irak tarih ders kitaplarında görsellerin bu amaçla kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda Türkiye ve Irak tarih ders kitaplarının görseller bağlamında farklılaşan noktalarından biri, tarih ders kitaplarında görsellerin kullanılma amaçları ve işlevleridir.

İki ülkenin tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görsellerin en önemli farklarından biri, görsellerin niteliğidir. Çünkü Irak’ta görseller daha çok İngilizlere direniş gösteren ya da onlarla işbirliği yapan Arap veya bölgesel liderleri konu edinmektedir. Bu görsellerin hiçbirinde bir Osmanlı komutanına veya liderine yer verilmemiştir. Aslında, o yıllarda Irak Osmanlı’nın toprağıdır ve bir Osmanlı cephesidir. Irak tarih ders kitaplarında izlenen bu yöntemle yeni bir devlet olmasından dolayı millileşme çabası hissedilmektedir. Fakat bu da tarihi gerçeklikle tam olarak örtüşmemektedir. Türkiye’de kullanılan tarih ders kitaplarında ise I. Dünya Savaşında savaşılan cephelere ve Irak Cephesine dair bilgiler mevcuttur. Bilgiler ise Osmanlı deneyimleri üzerinden aktarılmaktadır. Görseller bu deneyimlere ışık tutmaktadır. Örneğin, Türkiye’deki tarih ders kitaplarında, Halil (Kut) Paşa, hem görseliyle hemde Kut’ül-Amâre Zaferi’yle anlatılmaktadır (Ülkü vd., 2023, s.51). Bu zaferde Irak’ta yaşananlar hakkında bilgi de bulunmaktadır. Oysa Irak tarih ders kitaplarında konu “*İngiliz kuvvetleri, (Townshend) komutalığın da, Kut’a doğru ilerledi, saldırdı ve 28 Eylül M. 1915 tarihinde Kut şehrini işgal etti*” (Hassun vd., 2020, s.100), şeklinde verilmektedir. Bu bilgilerde Osmanlı’nın Kut’ül-Amâre’deki mücadelelerine dair herhangi bir açıklama bulunmamakta, bilakis konu İngilizlerin Irak’ı işgal planları üzerinden açıklanmaktadır. Ders kitaplarındaki bu yaklaşımdan dolayı Irak tarih ders kitabında kullanılan görsellerle, Türkiye’de kullanılan tarih ders kitabındaki görseller birbirinden tamamen farklıdır. Buna rağmen Kut’ül-

Amâre'de esir düşen General Townshend (Hassun vd.2020, s.100; Hocaoglu vd., 2023, s. 36; Ülkü vd., 2023, s.51) ve işbirlikçi Şerif Hüseyin (Humeydi, vd., 2020, s.39; Ülkü vd., 2023, s.52) her iki ülkenin ders kitaplarında yer alan kişilerdir. Türkiye'deki tarih ders kitapları bunların görsellerine yer vermezken, Irak tarih ders kitaplarında görselleri bulunmaktadır.

Türkiye'de kullanılan tarih ders kitaplarında, Irak ders kitaplarında bulunan milli ve bölgesel direnişçilere ya da liderlere yer verilmemektedir. Bunun birkaç nedeni olduğu düşünülebilir. O yıllarda Osmanlı toprağı olan Irak'ın askerleri ve halkı aynı zamanda Osmanlı'nın halkı ve askeridir. O toprakları İngiliz işgaline karşı birlikte savunmuşlardır. Dolayısıyla Osmanlı'nın Irak'lı direnişçileri kendinden ayrı düşünmesi mantıklı gelmeyebilir. Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında ise aynı mantığın kullanıldığı söylenebilir. Bir diğer neden, tarih ders kitaplarının çok fazla kişi ismi ve bilgisi içermesidir. Bu isimlere savaşlarda aktif rol alan bölgesel direnişçilerin eklenmesi hiç kolay değildir. Bunların dışında, I. Dünya Savaşı'ndan sonra, her iki devletin kendi milli tarihini oluşturma kaygısı taşıdığı ve tarih ders kitaplarını da bu kaygıyla hazırladıkları bir gerçektir.

4. Sonuç

Türkiye ve Irak ortak tarihi geçmişe ve kültüre sahip komşu devletlerdir. Uzun süre Osmanlı toprağı olan Irak, I. Dünya Savaşı yıllarında Osmanlı'nın bir cephesidir. Bundan dolayı I. Dünya Savaşı her iki devlet açısından oldukça önemlidir ve tarih ders kitaplarında her zaman yer bulmaktadır. Doküman analizi yöntemiyle yapılan bu çalışmanın amacı, Türkiye'de ve Irak'ta okutulan tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda kullanılan görselleri karşılaştırmaktır. Bunun için her iki ülkede I. Dünya Savaşı konusunu içeren ders kitapları analiz için seçilmiştir. Türkiye'de okutulan 8. ve 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları ve Irak'ta okutulan 9. Sınıf (Çağdaş ve Yeni Irak Tarihi), 11. Sınıf (Yeni Çağdaş Avrupa ve Amerika Tarihi) ve 12. Sınıf (Arap Dünyasının Modern ve Çağdaş Tarihi) olmak üzere beş kitap kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, I. Dünya Savaşı konusunda, Türkiye'de okutulan tarih ders kitapları toplam 43 görsel, Irak'ta okutulan tarih ders kitapları toplam 20 görsel içermektedir. Görsel bakımından Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarının daha zengin olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında, I. Dünya Savaşı'na ilişkin kullanılan görsellerin bir kısmı metin içinde geçen olay, olgu ve kişilere görsel

oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır. Bazı görseller, yöneltilen sorularla, öğrencilerin yorumlama, analiz etme ve empati kurma gibi becerilerini geliştirmeye hizmet etmektedir. Irak'ta okutulan tarih ders kitaplarında ise görsel kullanımındaki temel amaç, metin içinde geçen olay, olgu ve kişilere görsel oluşturmak ve kitabı süslemektir. Bazı görsellerin ise konularla bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Her iki ülkenin tarih ders kitaplarında, I. Dünya Savaşı konusuyla ilgili olarak, siyasi figürleri, savaş kahramanlarını, komutanları, askerleri ve direnişçileri yansıtan görsellere ağırlık verilmektedir. Siyasi bir konu olan I. Dünya Savaşı için bu anlaşılabilir bir durumdur. Fakat Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarındaki görsellerde, Osmanlı komutan ve askerleri yer alırken, Irak tarih ders kitaplarında İngilizlere karşı mücadele eden yerel ve bölgesel liderler öne çıkmaktadır. Bir Osmanlı cephesi olması bakımından, Irak tarih ders kitaplarındaki görsellerde herhangi bir Osmanlı komutanının veya askerinin olmaması beklenen bir durum değildir. Görseller üzerinden I. Dünya Savaşı'nın işgalci İngilizlerle Irak'ın yerli halkı arasında geçtiği izlenimi oluşmaktadır. Gerçekte Osmanlı askerleriyle ve komutanlarıyla birlikte savaşan çok sayıda bölgesel direnişçi bulunmaktadır. Bu durumu, Irak'ın Osmanlı'dan ayrıldıktan sonra ulus olma çabasının, tarih ders kitaplarına bir yansıması olarak değerlendirmek mümkündür. İki ülkenin tarih ders kitaplarında I. Dünya Savaşı konusunda Şerif Hüseyin ve General Townshend gibi sınırlı sayıda ortak isim bulunmaktadır. Fakat ortak görsel tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak, tarih ders kitaplarının milli bir vatandaş oluşturmadaki rolü, ülkelerin tarih ders kitaplarında önemli farklılıkları beraberinde getirmektedir. Ülkeler öncelikle kendilerinden olan tarihi figürleri ve tarihi olayları genç nesillere aktarmaya çalışmaktadırlar. Bu durum bazen tarihi bilginin bilimselliğine gölge düşürebilmektedir. Ders kitaplarındaki bilgilerin bilimsel ve güncel olması ise oldukça önemlidir (Kaya Şengün ve Gül, 2020; Tan, 2007). Milli tarih kaygısıyla yazılan ders kitaplarında tarihi bilgi bazen yüzeysel kalabilmektedir. Bu da okullarda kullanılan tarih ders kitaplarının güvenilirliğini tartışmalı hale getirmektedir. Bunun yanı sıra eksik ve taraflı sunulan tarihi bilgi, öğrencilerin tarihi olaylara dar bir bakış açısıyla bakmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla, ortak tarihi geçmişi ve kültürü olan ülkelerin objektif bilgiler ışığında tarihi bilgileri öğrencilerine aktarmaları ve onları daha bütüncül bakış açısıyla yetiştirmeleri, bölge insanların tarih bilinci kazanmasında hayati bir öneme sahiptir denebilir.

Kaynakça

Akhan, O. (2020) Lise 11. sınıf tarih ders kitabının resim-metin ilişkisi bakımından değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 198-219.

Acun, A. (2019) *Sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel-metin ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Siyasal Kitabevi.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26. <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>.

Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Anı Yayıncılık.

Chiponda, A. & Wassermann, J. (2015). An analysis of the visual portrayal of women in junior secondary Malawian school history textbooks. *Yesterday & Today*, 14, 208-237. http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386_2015/n14a9

Çakır, U. (2016). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı görsellerinin bazı özellikler açısından incelenmesi, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1) 06-18.

Çakmak, Z. & Kaçar, T. (2020). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 455-474. DOI: 10.17679/inuefd.743084

Çeçen, M. A. & çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (173), 39- 49.

Çelebi, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenliği sosyal bilgiler ders kitapları tarih konularının içerek düzenleme ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Çelik, H. (2020). Tarih ders kitabı araştırmalarına kısa bir bakış. *Vakanüvis - Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 565-586. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.788374>

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E.(2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.

Demircioğlu, E. (2011). *Tarih öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf tarih ders kitabındaki görseller hakkındaki görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Dinç, F. (2023). Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Irak'ına dair bir rapor: sorunlar, taraflar ve tanıklar. *Ardahan Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Belgü Dergisi* (8), 41-62. <https://doi.org/10.59577/belgu.1291575>

Humeydi, C., Halil, N., Al-Douri, U., Karim, Z. & Hüseyin, A. Z. (2023). *12. sınıf Arap dünyasının modern ve çağdaş tarihi*. Irak Müfredat Genel Müdürlüğü.

Hassun, L. A., Salim, S. M. & Talip, İ. T. (2019). *9. sınıf sosyal bilgiler orta okul 3.sınıf çağdaş ve yeni Irak tarihi*. Irak Müfredat Genel Müdürlüğü.

Hocaoğlu, D. K., Alemdar, E. & Keleş, S. (2023). *12. sınıf ortaöğretim T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. MEB

Karacan, H. (2017). Öğrencilerde coğrafya algısı yaratmada sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan coğrafya görsellerinin etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kasmaienezhadfar, S., Pourrajab, M. & Rabbani, M. (2015). Effects of pictures in textbooks on students' creativity. *Multi Disciplinary Edu Global Quest (Quarterly)*, 4(2),83-96.

Kaya Şengün A.,Gül O.K. (2020), 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 220-247

Kılıç, A. & Seven S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem

Kılıç, D. (2005). Ders kitabının öğretimdeki yeri. Demirel, Ö. ve Kırıoğlu, K (ed). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (ss.37-35). Pegem A Yayıncılık.

Köstüklü, N. (1999). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Günay.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı Komisyonu (2023). *11. sınıfyeni çağdaş Avrupa ve Amerika tarihi*. Irak Müfredat Genel Müdürlüğü.

Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.141-154

Şahin, M. (2014). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi , *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, (1), 31-46.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publishing

Özkan, R.(2013).İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü.*The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 617-631. DOI : 10.9761/JASSS1567

Rehman, M. F., Hussain, R., Khan, M. A. & Ullah, S. (2022). The power of images in the school textbooks: analyzing the impact of textbooks images on the minds and learning of students. *Journal of Positive School Psychology*, 6 (9), 10553-10565

Şahan, H. H. & Uyangör, N. (2021). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi, M. Çelebi (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntemleri içinde* (ss.118-143). Pegem.

Şahin, T. Y. & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı.

Taşkın, M. & Açıkalın, M. (2019). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğretmen tercihlerine göre incelenmesi (İstanbul ili örneği). *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 2 (2) , 133-146 . DOI: 10.47770/ukmead.738747

Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.

Tan, Ş. (2007). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.

Ülkü, M., Mutlu, Ö. & Çetinkaya, F. (2023). *8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. MEB

Yaşar, O. & Şeremet, M. (2007). A comparative analysis regarding pictures included in secondary school geography textbooks taught in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(2), 157-187. DOI: 10.2167/irgee216.0.

Yateemlr, R., H., M. (2023). Irak ve Türkiye tarih ders kitaplarının değer eğitimi açısından karşılaştırılması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

BÖLÜM VIII

TÜRKİYE’DE VE DÜNYADA ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARA GİRİŞ KOŞULLARI

Entry Requirements to Teacher Training Institutions in Turkey and the World

Aysel ARSLAN

(Doç. Dr.), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

E-mail: arslanaysel.58@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8775-1119

1. Giriş

Öğretmek temelde herkesin yaptığı evrensel özellikteki bir iştir. Anne babalar çocuklarına, patronlar çalışanlarına, eşler birbirlerine ve elbette ki öğretmenler öğrencilerine hayat boyu kullanacakları bilgileri öğretirler (Gordon, 2010). Öğretmen, eğitim sisteminde yer alan temel öğelerin en önemlisidir (Aykaç vd., 2014; Kavcar, 2002). Akyüz (1978) de öğretmek görevini formal olarak yerine getiren öğretmenlerin toplumsal değişim sürecinde etkin bir rolü olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin toplumda okul aracılığıyla etkin olarak işlev gösterdiğini; bireylerde istendik yönde davranış değişikliği oluşturduğunu, bireylerin toplumsallaşmasını desteklediğini, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağladığını ve ülke için çok önemli olan lider ve aydın kesiminin yetiştirilmesini sağladığını söylemektedir. Öğretmenler, toplumsal kültürün gelecek nesillere aktarılmasını sağlamakta bunun yanı sıra bireylerin sürekli değişen, gelişen geleceğe uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirilmesinde anahtar role sahip bulunmaktadır (Oakes vd., 2018).

Altan (2001) tarihin hiçbir döneminde ülkelerin gelişim ve varlıklarını devam ettirebilmek için eğitime bu kadar ihtiyaç duymadığını söylemektedir. Yaşadığımız dönem taşıdığı özellikler itibariyle bilgi çağı olarak adlandırılmakta

(Kaya vd., 2014), tüm ülkeler küreselleşen dünyada bu çağa uyum sağlayabilmek için eğitim sistemlerinde sürekli bir yenileştirme ve geliştirme çabası içinde bulunmaktadır (Tri vd., 2021). Bu anlamda toplumları şekillendiren öğretmenlerin nitelikli olması; kaliteli bir eğitim sisteminin olmasını sağlamakta, dolayısıyla da ülkelerin pek çok farklı alanda başarılı olmasının önünü açmaktadır (Aykaç vd., 2014). Okullarda verilen eğitimin niteliği toplumun ilerlemesi ve refah seviyesinin üst düzeyde olmasıyla doğru orantılı olmaktadır. Bu bağlamda eğitim verecek öğretmenlerin niteliğinin üst düzeyde olması (Aras & Sözen, 2012; Arslan, 2024) ve birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu öğretmenlik mesleğinin tanımını; “*Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*” olarak tanımlamıştır (Odabaş, 2010).

Günümüz eğitim sisteminin kalite belirleyici unsurlarından biri olan PİSA araştırmaları ülkelerin kendi eğitim sistemlerinin durumunu diğer ülkelerin eğitim durumlarıyla karşılaştırma olanağı sağlamaktadır (Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010). PİSA, uluslararası öğrenci değerlendirme programının kısaltması olup Ekonomik işbirliği ve kalkınma örgütünün (OECD) üç yıllık periyotlarla gerçekleştirdiği, 15 yaş öğrenci gruplarının sahip oldukları bilgi ve becerilerin seviyesinin tespit edilmesine ilişkin olarak yürütülen bir araştırmadır. Bu amaçla katılan öğrencilere çoktan seçmeli test şeklinde hazırlanmış 100 soru yöneltilmektedir. (MEB, 2015). PİSA ilk olarak 2000 yılında uygulamaya konulmuş ve Türkiye’de 2003 yılında ilk kez katılmıştır. 30 OECD ülkesi arasında Türkiye 29. sırada yer almıştır. 2006 yılındaki uygulamada yine 29. (Eraslan, 2009), 2009’da 31., 2012’de 27 (Özmuş & Kaya, 2014) ve 2015’te ise 33. sırada yer almıştır (MEB, 2015). Katılan tüm ülkeler arasındaki sıralamasına bakıldığında ise PİSA 2003’te Türkiye katılan 41 ülke arasında matematik ve okuma becerilerinde 35., fen becerilerinde ise 33. olmuştur. PİSA 2006’da katılan 57 ülke arasında matematik ve fen becerilerinde 43., okuma becerilerinde ise 37. olmuştur. PİSA 2009’da katılan 65 ülke arasında matematik ve fen becerilerinde 43., okuma becerilerinde ise 41. olmuştur. PİSA 2012’de katılan 65 ülke arasında matematik becerilerinde 44., fen becerilerinde 43. ve okuma becerilerinde 41. olmuştur. PİSA 2015’te ise katılan 70 ülke arasında matematik becerilerinde 49., fen becerilerinde 52. ve okuma becerilerinde 50. olmuştur (Aktaş-Salman, 2016). PİSA araştırmalarında özellikle Finlandiya ve uzak doğu ülkelerinin öne çıktığı görülmektedir (Ballı & İnke, 2017). Bu ülkelerin ilk sırada yer almalarının ardında yatan sebepler arasında öğretmen yetiştirme sistemleri bulunduğu ifade edilmektedir. Bu da öğretmen yetiştirmenin aslında gelecek nesilleri yetiştirmenin ilk ve en önemli adımı

olduğunu göstermektedir. Öğretmen yetiştirmede öncelikle öğretmen olacak bireylerin nasıl belirlendiği ve mesleğe uygunluğunun ne şekilde belirlendiği önemlidir. Yani öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlara kabul edilen kişilerin nitelikleri sonucu etkilemektedir (Oakes, 2018).

2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşulları

2.1. Tanzimat Dönemi

Tanzimat döneminde batılı sisteme uygun olarak öncelikle askeri alana yönelik daha sonra sivil okullar açılmıştır. Bu okullar öncelikle yükseköğretim kademelerinde yaygınlaşmış daha sonra ise alt kademelerde de ihtiyaca göre açılmıştır. İlk öğretmenleri çoğunlukla Avrupalılar olmuş (Akyüz, 1978) süreç içerisinde yapılan eğitim reformuna uygun olarak açılan öğretmen yetiştirmeye yönelik açılan Darülmualimin ve Darülmuaalimat’lardan mezun olan Türk öğretmenler de görev almışlardır (Kına, 2006). Bu okullarda nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için az sayıda öğrenci alınmasına gidilmiştir. Hatta 30 öğrenci çok bulunmuş ve 20 öğrenci alınmıştır. Bu öğrencilerin okula giriş yapabilmesi için öncelikle yapılan sınavda başarılı olmaları, Arapçayı anlayıp Türkçeye çevirebilecek derecede bilmeleri, kötü hal ve hareketlerinin bulunmaması gerekmektedir. Öğretmen adayları bu okullarda üç yıl süreyle eğitim alacaklardır. Ders programlarında yer alan dersler: Ders rme ve Öğretim Yöntemi, Farsça, Aritmetik, Geometri, Alan Ölçümü, Astronomi ve Coğrafya (Akyüz, 2012).

2.2. II. Meşrutiyet Dönemi

Bu dönemde çok sayıda ve nitelikli olarak öğretmen yetiştirilmesi fikri ön plana çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretmen yetiştirilmesi üzerinde durulmuştur. Ancak Meşrutiyet ilk ilan edildiğinde 900 kişilik toplu bir öğrenci alımı yapılmış ve bu öğrenciler medreseden alınarak sınavsız olarak kaydedilmişlerdi. Bunların çoğunun modern anlamda öğretmen niteliği taşımadığı ifade edilmektedir. Ancak sonradan bu öğrenciler görev başına geçen Satı Bey tarafından sınava alınarak sadece 150’sinin yetiştirilmesine karar verilmiştir. Ancak bu sürdürülemediği ve okula alınan öğrenciler sınavsız olarak alt kademelerden gelen öğrenciler bu okullara kabul edilmiştir (Akyüz, 1978).

2.3. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet’in kurulmasından sonra nitelikli bir eğitimin verilmesi amacıyla öğretmen okulları açılmış ve bu okullarda yetişen öğretmenlerin de kaliteli olması amaçlanmıştır (Çavdar vd., 2022). 3 Mart 1924 tarihinde 430

sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilerek öncelikle bütün eğitim kurumları tek çatı altında toplanmıştır (Akyüz, 2012). Darulmuallimin'in Fransız yüksek öğretmen okulları model alınarak düzenlemesi yapılmış ve o dönemde pek çok okul sınavsız öğrenci alırken okula kabul için başvuran adaylara giriş sınavı yapmıştır (Tösten, 2023). Dört yıl olan öğretmen okullarının eğitim süresi 1924'te beş yıla çıkarılmıştır. Bu arada ülkedeki öğretmen açığının bir an önce kapatılmasının zorunluluğu dolayısıyla öğretmen okulu dışında diğer bölümlerden mezun olanlar da öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir (Akyüz, 1978). Ülkenin taşra bölgelerindeki öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla hem bölgeyi iyi bilen hem de her bölgenin kendi ihtiyacına uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi için 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır. Bu okullara ilkokulu bitiren köy çocukları kabul ediliyordu. Kabul edilen öğrencilerde aranan şartlar “sağlıklı ve yetenekli” olmaktı (Benhür & Yüksel, 2023).

Öğretmen ihtiyacını karşılamak için kurulan kurumlardan bir diğeri de Eğitim Enstitüleri'dir. İlk açılan enstitü 1926-1927 yılında Konya'da açılan “Orta Muallim Mektebi”dir. Okul açıldıktan bir yıl sonra Pedagoji dersleri verilmeye başlanmış ve Ankara'ya nakledilerek adı “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olarak değiştirilmiştir. Eğitim enstitülerinin sayısı hızla çoğalmış ve önceleri öğretmen kabulünde sınav uygulanmasına rağmen özellikle 1965'ten sonra başvuran öğretmen adaylarında kabul için hiçbir nitelik aranmamıştır. 1977-1978 yılında eğitim enstitülerin sayısı azaltıldı ve üç yıl olan öğretim süresi dört yıla çıkartıldı. Öğrenci alınırken başvuran ilköğretmen ve lise mezunları yazılı sınav ve mülakata alınıyordu (Kavcar, 2002).

Öğretmene olan gereksinimi gidermek için Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaya konulan çözüm stratejilerinden bir diğeri de Eğitim Kurslarıdır. Bu kurslar 11 Haziran 1937 tarihli ve 3238 sayılı ‘Köy Eğitimcileri Kanunu’ ile resmileşerek yürürlüğe girmiş ve ilk ilk Eğitim Kursu Eskişehir-Çifteler'de açılmıştır (Kalaycı, 2008). Bu kurslarda yetiştirilen öğretmenlerin askerliğini onbaşı ya da çavuş olarak yapmış köy gençleri arasından seçilmesi ve altı ay süreli bir öğretim verilerek köylere öğretmen olarak gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Bu öğretmenler ilkokulların ilk üç sınıfına eğitim vereceklerdir (Torun, 2010). Bir diğer öğretmen yetiştiren kurum ise 1941-1950 yılları arasında faal olarak eğitim veren ve köy okullarına öğretmen yetiştiren köy enstitüleridir. Köy enstitülerine yalnızca beş yıllık ilkokulu bitiren başarılı köy çocukları alınmaktaydı (Alkan, 2012). Daha sonra bu okullardan seçilen başarılı öğrenciler Yüksek Köy Enstitülerine sınavla alınmıştır. Bu öğretmenler daha teknik konuları öğretmek üzere yetiştirilmişlerdir (Benhür & Yüksel,

2023). Ortaokula yönelik branş öğretmeni açığını gidermek için 1946 yılında öğretmen okullarını ve liseyi bitiren gençleri doğrudan alarak yetiştiren Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bu enstitüler iki yıl eğitim vermektedir. İlk açılan enstitü Ankara Gazi Eğitim Enstitüsüdür. Ayrıca liselere öğretmen yetiştirmek için de Yüksek Öğretmen Okulları açılmıştır. Bu okula kabul edilebilmek için olgunluk sınavını vermiş lise mezunları önce sağlık kontrolünden geçirilmekte ve sonrasında ise bir bilgi sınavında başarılı olmaları gerekmektedir (Alkan, 2012). Günümüzde öğretmen yetiştiren fakültelere girmek için öğretmen adaylarının ortaöğretim başarı puanları, Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)'den aldıkları puanları baz alınmaktadır. Ayrıca özel yetenek gerektiren resim, müzik, beden gibi branşlarda ise öğretmen adayları YGS'den sonra girdikleri yetenek sınavlarının sonuçlarına göre yerleştirilmektedir (Alkan, 2012).

Türkiye'de genel olarak öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşulları böyledir ve günümüzdeki kabul şartları pek çok yönden tartışma konusudur. Bu çalışmaların en önemli sebebi günümüzdeki tüm çabalara rağmen eğitimde istediğimiz başarıyı bir türlü yakalayamayışımızdır. Dünyada ilk olarak 2000 yılında uygulanmaya başlayan ve her üç yılda bir yapılan ve artık eğitimdeki niteliği belirlemede bir ölçüt haline gelen PİSA sınavları eğitim sistemimizin pek çok açıdan sorgulanmasında önemli bir etkidir. PİSA sınavları öğrencilerin matematik, okuma ve fen alanındaki becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin girdikleri PİSA sınavlarında çok iyi sonuçlar ortaya çıkmaması eğitimin niteliğini dolayısıyla da öğretmenin niteliğini sorgulatmaktadır. Öğretmenlerin öncelikle mesleki eğitim aldıkları fakültelere giriş koşullarının yeniden belirlenmesi ve sadece sınav puanlarına bağlı kalınarak kabul edilmemesi gerektiği ifade edilmektedir. Dünyada eğitim alanında başarılı olan ülkelerin öğretmenlik mesleğine kabul şartlarının neler olduğu ve ülkemizdeki sistemle karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

3. Dünyada Öğretmenlik Mesleğine Giriş Koşulları

3.1. Kuzey Amerika Ülkelerinde Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Amerika Birleşik Devletleri'nde merkeziyetçiliğe dayalı bir eğitim sistemi bulunmamaktadır. Eğitim sistemi ülkedeki eyaletler ve eyaletler içinde yer alan eğitim bölgelerine göre çeşitlenmekte ve farklılaşmaktadır (Feiger, 2024). Ancak genel olarak istenilen şartlara bakıldığında öğretmen adaylarının 1 ya

da 2 yıllık kolej ön eğitimi almaları, ulusal olarak yapılan SAT ya da ACT sınavlarından başarılı olmaları gerekmektedir. Bu sınavların birinden aldıkları puan, lise diploması ve bitirdikleri okulun kendilerine vereceği referans mektubu ile istedikleri programa başvuru yapmaktadırlar. Öğretmen adaylarına başvurdıkları programda kişisel mülakat testi uygulanır ve SAT ya da ACT'den yüksek puan alanlar, lisede ilk %25'lik dilime girenlere öncelik tanınarak yerleştirme yapılmaktadır (Ata, 2006). Külekçi ve Bulut (2010) yaptıkları araştırmada Virginia Üniversitesi'nin öğretmen adaylarına yönelik istedikleri şartları baz almıştır. Buna göre aday öğretmenlerden Fen Edebiyat Fakültesinin ilk 2 yılını bitirmiş olmaları, not ortalamalarının en az 2,7 olması, EDIS 2010 (Eğitim Bilimine Giriş Dersi) ve EDIS 2880'i (Mesleki öğretim ve Alan Deneyimi) tamamlamaları veya kaydolmuş olmaları ve tüm adayların PRAXIS I, SAT, ACT ve VCLA olarak adlandırılan mesleğe yönelik testlerin herhangi birinden başarılı olmaları istenmektedir.

Kanada'da ortaöğretimi başarıyla bitirenler istedikleri üniversite programlarına başvuru yapma hakkına sahiptir. Öğretmen yetiştiren bir programa başvuran adaylar genel olarak lise mezuniyet puanlarına göre kabul edilmektedir.

3.2. Avrupa Ülkelerinde Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Avrupa'da öğretmen yetiştiren programlara girebilmenin temel önkoşulu lise diplomasına sahip olmaktır. Adayların lise düzeyinde gösterdikleri performanslar ülkelerin birçoğunda göz önüne alınmaktadır. Yükseköğretime giriş sınavı da ülkelerin birçoğunda yer almaktadır. Ayrıca ülkelerin birçoğunda öğretmen yetiştiren programlara başvuran adaylar için iki ya da üç kriter bulunmaktadır. Bu kriterler genel olarak başlangıç öğretmen eğitimine giriş, öğretmen eğitimi için belirlenen kriterlerden çok yükseköğretime giriş için yapılan sınavlarla paralellik göstermektedir. Avrupa'daki ülkelerin sadece üçte biri öğretmen adaylarının başlangıç öğretmen eğitimine girişinde belli yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntemler arasında yetenek testleri ve uzmanların yaptığı mülakatlar öne çıkmaktadır. Pek çok Avrupa ülkesinde genel giriş koşulları eğitim yetkilileri tarafından belirlenmektedir. Bir bakıma kurumlar bu yetkililerin insiyatifine göre öğretmen adaylarını kabul etmektedir. Ancak kurumların ek kriterler belirleme hakları da bulunmaktadır (Eurydice Raporu, 2013).

Avrupa ülkeleri arasında yer alan Hollanda'da sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara kabul edilmek için 21 yaşını bitirmemiş olmak, Üniversite Öncesi

Ortaöğretim (VWO), Genel Lise (HAVO) veya Orta dereceli meslek lisesi (MBO) sertifikasına sahip olmaları istenmektedir. Ancak başvuran adaylar arasından 21 yaşını dolduranlar arasında aldıkları eğitimin yeterli olduğu tespit edilirse ve istenilen diğer şartları yerine getirdikleri takdirde ilgili programa kabul edilirler (Ergun & Ersoy, 2014). Ayrıca ilköğretim öğretmenliği için başvuran öğretmen adaylarına Felemenkçe ve aritmetik becerilerinin ölçüldüğü bir sınav uygulanmaktadır (Eurydice Raporu, 2013).

Almanya'da 12 eyaletin bir araya gelmesiyle oluşan federal bir yapıya sahip olup her eyaleti kendi eğitiminden sorumlu bulunmaktadır. Ülkede eğitim alanında eyaletler üstü karar alınması gereken durumlarda ise “Düzenli Kültür Bakanları Heyeti” devreye girmektedir (Keçici, 2011). Almanya'daki öğretmen yetiştiren kurumlara adayların kabul edilebilmesi için genel öğretim amaçlı öğretim veren okulların 13. sınıfından sonra yapılan olgunluk sınavında başarılı olmaları gerekmektedir (Aykaç vd., 2014; Uygun vd., 2011). Maden'in (2014) Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletindeki öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yaptığı araştırma sonuçlarına göre adaylar öğretmen yetiştiren bir programa yerleştirilmeden önce okullarda uzmanların denetiminde ve rehber yardımıyla gözlem yapmaları ve öğretmenliğe uygun olup olmadıklarına karar verilmesi gerekmektedir. Bu belirleme süreci 20 gün olarak uygulanmaktadır. Adaylar bu süreçte okullarda gözlem yapmaları, okullardaki öğretmen ve idari personelle iletişim kurmaları, uzman ve rehber kişilerden yardım almaları ve sürecin sonunda da lise mezunu aday öğretmenlerin mesleğe uygun olup olmadığının belirlenerek lisans programlarına yönlendirilmesi hedeflenmektedir.

Fransa'da öğretmen yetiştirme programlarına alınan adayların öncelikle öğretmen seçme sınavında başarılı olmaları istenmektedir. Bu programlara başvuran adaylar ortaöğretimi bitiren adaylar arasından değil en az üç yıllık belirli bir üniversite eğitimini tamamlamış olanlar arasından seçilmektedir. Bu aşamada öğretmenler oldukça kapsamlı ve zor bir sınavdan sonra stajyer öğretmen olarak kabul edilip bir yıl eğitim verilmektedir (Aykaç vd., 2014; Uygun vd., 2011). Üç yıllık bir eğitimden sonra başvuru yapan öğretmen adayları arasında okul öncesi ve ilkokulda verilen konulardan birinden mezun olanlar tercih edilir. Adaylar isterlerse ülkede bulunan göçmen dillerinden de sınava girebilirler (Kıran, 1995). Fransa'da öğretmen olabilmek için başvuru alan kurumlar arasında yer alan ve doğrudan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü yer almaktadır. Bu enstitüye başvuran adaylar okul öncesi-ilkokul, ortaokul-lise öğretmenliği olmak üzere iki farklı alana birden kayıt yaptırabilmektedir. Başvuran adaylar eğitim geçmişleri,

geleceğe ilişkin tasarılarını içeren bir çalışmayı hazırlayarak sunarlar, sonrasında ise mülakata tabi tutulurlar. Bu aşamalarda yapılan değerlendirmelerden sonra iki alandan birine kabul edilir ya da reddedilirler. Başvuran adaylar başarısızlık tehlikesini azaltmak için önce yüksek lisansı tamamlayıp sonrasında enstitüye başvurabilirler. Üniversitelerin bir kısmında yüksek lisans mezunları arasında öğretmen olmak isteyenlere yönelik CAPES ya da CAPET ve AGREGASYON sınıfları oluşturulmaktadır. Adaylar bu sınavlardan birinde başarılı olurlarsa öğretmen yetiştirme enstitülerinin ikinci sınıfından devam ederler. Öğretmen yetiştiren kurumlardan bir diğeri de Yüksek öğretmen okullarıdır. Bu okullara kabul edilebilmek için 18-23 yaş aralığında bulunan lise mezunu adaylar rekabete dayalı bir sınava girerler. Liselerin bir kısmında bu amaçla hazırlanan özel sınıflar bulunmaktadır. Bu okullara ayrıca edebiyat, mühendislik, yönetim, fen ya da ekonomi alanında iki yıllık eğitim veren kurumlardan mezun olanlar da başvurabilirler. Okul öğretmenlerinin büyük bir dikkat, sabır, dayanıklılığa sahip olması gerektiği için çok titiz bir sağlık muayenesinden geçirilirler ve sağlıklı ve güçlü bir bünyeye sahip olanlar tercih edilirler. Ayrıca öğretmen sıkıntısının olduğu bölgelerde en az üniversite mezunları arasından seçilen yardımcı öğretmenler maaş karşılığı kabul edilmektedir (Kıran, 1995). Bu bir tür ülkemizde uygulanan ücretli öğretmenlik gibi kabul edilebilir.

İngiltere’de öğretmenlik eğitimi veren programlara girmek için ulusal bazda bir sınav yapılmamaktadır. Liselerde yapılan mesleki yönlendirmeler sonucunda adaylar belirlenir. Ancak öğretmen adayının başvuru yaptığı programda yer alan derslerle ilgili olarak en az iki dersten “A”, Matematik, İngilizce ve Fen derslerinden ise “C” notuyla liseden mezun olması gerekmektedir (Ata, 2006; Aykaç vd., 2014). Başvuran adaylar okuryazarlık becerilerinin ölçüldüğü bir teste tabi tutulurlar (Eurydice Raporu, 2013). Ayrıca adayların öğretmenlik için yeterli fiziksel ve zihinsel uygunluğunun belirlendiği testlerden olumlu puan alması gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlar başvuran adayların çocuk ve gençlere öğretmen olarak ders vermelerini, atanma durumlarını engelleyecek şekilde sabıka kayıtlarının olup olmadığını tespit etmekle yükümlü tutulmaktadır (Şahin, 2006).

İskoçya’da da İngiltere gibi öğretmen olmak isteyen adaylara ulusal çapta eleyici bir sınav yapılmamaktadır. Lise sonrası adaylar diplomalarıyla öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilmektedir. (Ataunal, 1997).

Avusturya’daki öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi veren kurumlara başvurabilmesinin temel koşulu lise diplomasına sahip olmaktır (Eurydice Raporu, 2013).

Yunanistan'da da Türkiye'deki uygulamaya benzer bir sistem uygulanmakta ve Yükseköğretim Genel Giriş Sınavı ile öğretmen adayları ilgili programlara kabul edilmektedir (Eurydice Raporu, 2013).

Belçika'da öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programa kabul edilmelerinin temel koşulu ortaöğretim programını tamamlamış olmalarıdır. Öğretmen yetiştiren programlar başvuran adayları görüşme veya mülakat yoluyla belirlemektedir (Şahin, 2006).

İspanya'da öğretmen olmak isteyen bireyler öncelikle ortaöğretim programını başarılı olarak bitirmek zorundadır (Şahin, 2006).

İtalya'da öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara kabul edilebilmeleri için ortaöğretim diplomasına sahip olmaları, üniversite veya dengi olan bir yükseköğretim programını bitirmiş olmaları gerekmektedir (Şahin, 2006).

Polonya'da öğretmen yetiştiren kurumlara kabul edilebilmek için adayların öncelikle ortaöğretimlerini bitirmeleri gerekmektedir. Sonrasında başvurdukları programa ilişkin olarak yapılan mülakat veya görüşmeden gerekli, puanı almaları zorunludur (Şahin, 2006).

3.3. İskandinav Ülkelerinde Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Finlandiya, Kuzey Avrupa ülkeleri arasında özellikle PISA'daki başarılarıyla eğitim alanında öne çıkmaktadır. Finlandiya'da öğretmen yetiştirme programına kabul edilen adayların en yetenekliler ve motivasyonu en yüksek olanlar arasından seçilmesi ve sonrasında en iyi öğretmen yetiştirilmesinin amaçlanması PISA başarısının ardındaki nedenler arasında gösterilmektedir (Basset, 2008; Malaty, 2006). Öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci seçilirken bu kadar dikkat edilmesinin en önemli nedeni öğretmen eğitiminin ve dolayısıyla da eğitimin kalitesini sürekli üst düzeyde tutulmasının amaçlanmasıdır (Malaty, 2006). UNESCO'nun hazırladığı Herkes İçin Eğitim: Finlandiya (2000) raporunda yer alan bilgilere göre Finlandiya'da öğretmenlik en popüler meslekler arasında yer almakta ve çok yüksek oranda başvuru yapılmaktadır. Başvuranların arasından bir elem yapılmakta ve ancak %10-15'lik bir kısmı öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilmektedir (Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2014). 1979 yılında yapılan yükseköğretim reformu sonucunda öğretmen eğitimi her düzey için yüksek lisans seviyesinde verilmektedir (Gísladóttir & Jóhannsdóttir, 2010). Finlandiya'da öğretmen olmayı isteyen bir bireyin öncelikle ulusal bazda yapılan bir sınavdan sonrasında ise üç aşamadan oluşan programa kabul sınavında başarılı olmaları gerekmektedir (Aras & Sözen,

2012; Aykaç vd., 2014; Eraslan, 2009; Malaty, 2006). Bu sınavlardan ilki kitap sınavı olup adayların bilgiyi araştırma, eleştirel düşünerek yorumlama, konuyla ilgili ve ilgisiz bilgileri birbirinden ayırt etme, özgün düşünme, savunma ve sentez becerilerinin değerlendirilmesinden oluşmaktadır. İkincisi olan mülakat sınavında adayların karakter özellikleri, öğrenme ve geliştirme kapasiteleri açılarından öğretmenlik programlarına ve eğitim alanına uygun olup olmadığına karar verilmektedir. Üçüncü ve son aşamasında ise adayların uygulamaya yönelik becerilerine bakılmaktadır. Bunun için örnek ders anlatmaları veya bir grup tartışmasını idare etmeleri sağlanarak sosyal yönleri, konuşma, sunum ve yönetime yönelik becerilerinin tespit edilmesi, amaçlanmaktadır (Malaty, 2006). Öğrenci kabul eden farklı üniversitelerin öğretmen adaylarının giriş koşullarının belirlenmesinde günümüzde daha fazla işbirliği içinde oldukları görülmektedir (Eurydice Raporu, 2013).

İsveç'te öğretmen yetiştiren üniversiteler kendilerine başvuran adayların %10'luk bir kısmının seçim şartlarını tespit etme ve karar verme olanağına sahiptir. Öğretmenlik eğitimi için ilgili programlara başvuran adayların seçimi için ortaöğretim notları, üniversite yetenek testleri ve iş tecrübeleri birlikte değerlendirilir. Öğrencilerin notlarının üçte birlik kısmını ortaöğretim notları, ikinci üçte birlik kısmını üniversite yetenek testinden aldığı puan ve son üçte birlik kısmını da her iki puanın ortalamasından elde edilen puan oluşturmaktadır. Ancak İsveç'te adaylar ortaöğretimde öğretmenlik eğitimi veren bir programa başvuru yapıyorlarsa üniversite ya da denk kabul edilen bir yükseköğretim kurumundan mezun olmak zorundadır (Şahin, 2006: 86-87).

3.4. Uzak Doğu Ülkelerinde Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Uzakdoğu ülkeleri arasında yer alan Japonya'da öğretmen olabilmek için öncelikle ülke genelinde yapılan öğretmen adaylarının Japon dili, Matematik, Yabancı Dil ve Sosyal bilimler alanındaki yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan Ulusal giriş Sınavı'nda başarılı olmaları gerekmektedir (Yeşil, 2016). Sonrasında ise başvuru yaptıkları üniversitenin sınavından yaptığı tutum veya yetenek sınavından yeterli puan alarak başarılı olmaları gerekmektedir (Ata, 2006; Demirel, 2000; Mete, 2013; Uçar & Uçar, 2004). İlkokul veya ortaokulda görev yapacak öğretmenler üniversite ya da fakültelerde dört yıllık lisans eğitimi verilerek yetiştirilmektedir. Japonya'da öğretmen yetiştiren eğitim kolejlerinin dışındaki bir yükseköğretim kurumunu bitirenler için de öğretmenlik imkânı verilmektedir. Diğer kurumlardan mezun olan adaylar, açık sistem öğretmen yetiştirme olarak tanımlanan bir sistemle aldıkları sertifikalar yoluyla da

öğretmen olabilmektedir (Mete, 2013). Odabaş (2010) bu sertifikaların iki türlü olduğunu ve ilkinin sürekli ve ülkenin tamamında geçerli olup asil öğretmenlik için yeterli olduğunu ikincisinin ise geçici özellikte olup sadece verilen bölge ile sınırlandırılarak yardımcı öğretmen olarak görev yapmaya izin verdiğini söylemektedir.

Güney Kore'de Millî Eğitim Bakanlığı geleceğe dönük olarak ihtiyaç duyduğu insan profilini ve donanımlarını belirleyerek bunların yetiştirilmesi için tesadüfe yer bırakmayacak politika ve stratejiler oluşturmuştur. Hedeflenen nitelikteki insanı yetiştirecek öğretmenlerin çok yetenekli ve donanımlı olması gerçeğinden hareket edilerek öğretmen yetiştiren programlara başvuran adaylar çok titiz bir eleme sürecinden geçirilmektedir. Bu sayede yetenek ve mizacı öğretmenliğe uygun olmayan adaylar daha en başından elenerek farklı alanlara yönlendirilmektedir (Yeşil, 2016). Güney Kore'de öğretmenler ilköğretim, ortaöğretimi, asistan, profesyonel danışman ve bakıcı öğretmenler olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlik eğitimi yüksekokullarda verilmektedir. Öğretmen olmak için başvuran lise mezunu adayların ülkedeki öğretmen yetiştiren programlardan birine yaptıkları başvurunun kabul edilmesi gerekmektedir (Mete, 2013). Adaylar bu kurumlara lise mezuniyetinden sonra genel akademik lise mezuniyet notları ve kolej eğitsel beceri testlerinin sonuçlarına (Mete, 2013; Orakçı, 2015), başvurdukları programlarda yapılan görüşme ve mülakat sonuçlarına göre yerleştirilmektedir (Yeşil, 2016).

Singapur'da öğretmen adayları öğretmen yetiştiren programlara kabul edilmeden önce 12 yıl süren ortaöğretimden sonra 18 yaşına geldiklerinde üniversite öncesi eğitim denilen 2 yıllık Kolej veya 3 yıllık Merkezileştirilmiş Enstitü programlarına devam etmekte ve GCA "A" adlı seviye tespit sınavına hazırlanmaktadır. Bu programları tamamlayan adaylar aldıkları sertifikalar, ulusal çapta yapılan GCE "A" ve CCA sınavlarından aldıkları puanlarla istedikleri üniversite programlarına başvuru yapmaktadırlar (Khoh & Teo, 2002; Özkan, 2006). Başvuran adaylar arasından akademik olarak yüksek kapasiteye sahip, öğretmenliğe uygun olanlar tercih edilmektedir. Öğretmen adaylarının akademik becerileri ve kapasitelerinin yüksek olmasının yanında iletişim becerilerinin de yüksek olması beklenmektedir (Yeşil, 2016). Ayrıca Singapur'da veya diğer ülkelerde üniversitelerin farklı bölümlerinde lisans eğitimi almış olan bireyler de ortaokul öğretmen yetiştirme programlarına başvuru hakkına sahiptirler (Orakçı, 2015). Başvuru yapan adayların seçiminde okul idarecileri de görev alarak aktif şekilde sürece katılmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik becerileri ve kapasitelerinin yüksek olmasının yanında iletişim becerilerinin de

yüksek olması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının seçiminde özgeçmişleri kontrol edilir, akademik başarı ve mezun oldukları okuldan dönemleri itibariyle ilk %30'luk dilimde olanlar başvuru yapabilirler. Sonrasında genel kültür testi uygulanır ve adayların tutum, zekâ ve davranışlarının yeterliliklerini belirlemek için tecrübeli üç okul müdürü tarafından mülakata alınırlar. En sonunda da Ulusal Eğitim Enstitüsünde belirli bir ücret mukabilinde eğitime alınırlar. Bu eğitim sürecinde yetersiz oldukları tespit edilenler elenirler (Yeşil, 2016).

Şangay'da öğretmen olmak isteyen öğretmen adaylarının öncelikle liseden başarıyla mezun olmaları sonrasında ise bir dizi uygulamaya dayalı eğitimi de yine başarılı bir şekilde bitirmeleri gerekmektedir (Orakçı, 2015).

Hong Kong'da öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara kabul edilebilmeleri için öncelikle adayların farklı derslere ilişkin başarılarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanan uygulama sınavından başarılı olmaları gerekmektedir. Sonrasında ise İngilizce ve Çin dillerini akıcı olarak kullanmaları ve öğretim uygulamaya yönelik yeteneklerini belirlemek amacıyla yapılan mülakatta da başarılı olmak zorundadırlar. Öğretmen adayları bu sınavlardan sonra istedikleri öğretmen yetiştirme programlarına başvurabilirler. Başvurdukları kurumlar da ayrıca kendi kriterlerini adaylara sunmaktadır (Orakçı, 2015).

3.5. Diğer Bazı Ülkelerde Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Yeni Zelanda'da Eğitim Bakanlığı, Eğitim Güncelleme Ofisi, Yeni Zelanda Nitelikler Otoritesi ve Yeni Zelanda Öğretmen Konseyi olmak üzere devletin dört kurumu eğitim-öğretim süreçleri ve değerlendirmesiyle ilgili sorumluluk sahibidir. Bu dört kurumun her birinin hem eğitimde sorumluluk ve geliştirme işlevi hem de okullardaki eğitim şartlarının niteliğini desteklemek işlevi bulunmaktadır (Mete, 2013). Öğretmen adayları ulusal bazda rekabetçi bir sınava tabi tutulmamaktadır (Özoğlu vd., 2013). Öğretmen adayının hangi seviyede öğretmenlik yaptığına karar vererek ona göre başvuru yapması, başlangıç öğretmen eğitimi programlarından birinden mezun olması gerekmektedir. Öğretmen adayına başlangıç öğretmen eğitimi veren kurumların şartları giriş ve devam zorunluluğu gibi alanlarda birbirinden farklılık göstermekte; tam zamanlı, yarı zamanlı veya uzaktan eğitim olarak farklı şekillerde eğitim olanağı sunmaktadır (Mete, 2013). Başlangıç eğitim programlarını bitiren öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi veren üniversitelere kabul edilebilmeleri için istenilen şartlar Nitelikler Otoritesi tarafından belirlenmiştir. Öğretmen adayları 3. Seviye ya da daha üstünde 3 farklı konuda toplamda 42 kredi, İngilizce ya da Yeni Zelanda dilinde 8 kredi, sayısal derslerde 14 krediyi tamamlamak

zorundadır. Ayrıca öğretmen adaylarının başvurdukları üniversiteler isterlerse ek sınav ya da ek kriterler belirleyebilirler (Teachnz, 2013).

4. Sonuç

Bu çalışmaya dâhil edilen ülkelerin neredeyse tamamında öğretmen yetiştiren programlara başvuran öğretmen adaylarının öncelikle lise veya dengi bir okulu bitirmeleri şartı bulunmaktadır. Kuzey Amerika ülkeleri arasındaki Kanada'da öğretmen yetiştiren kurumlara başvuran öğretmen adayları bir ya da iki yıl süren kolej diplomalarıyla başvurmaktadır. Amerika'da her eyaletin farklı kriterleri olsa da temel şart lisenin bitirilmesi ve ulusal bazda yapılan sınavlarda başarılı olunmasıdır. Adaylar aldıkları kolej diplomaları, okulun vereceği referans mektubu ve ulusal sınav notlarıyla öğretmen yetiştiren programlara başvurmaktadır. Genel olarak öğretmen adaylarına öğretmenlik için uygun olup olmadıklarını belirlemek için kişilik testi uygulanmaktadır. Başvurdukları programın da kendi kriterleri varsa bunları da karşılamak zorundadırlar.

Avrupa ülkelerinin çoğunda da öncelikle öğretmen adaylarının liseyi bitirmiş olmaları gerekmektedir. Hollanda'da öğretmen adaylarının 21 yaşını bitirmemesi, lise diplomasına sahip olması, Felemenkçe ve aritmetik becerilerinin ölçüldüğü bir sınavda başarılı olmaları gerekmektedir. Öğretmen adayları ayrıca başvurdukları programın kendi kriterlerini de karşılamalıdır. Almanya'da farklı eyaletlerin farklı kriterleri bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öncelikle liseyi bitirmeleri gerekmektedir. Aldıkları bu diploma ile öğretmen yetiştiren bir programa başvuran adayları öğretmenlik için uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla 20 günlük bir uygulama eğitimine tabi tutulmaktadır. Fransa'da öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara başvurabilmek için üç yıllık bir üniversite eğitimi tamamlayarak öğretmen seçme sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Başvuran adaylar eğitim geçmişleri, geleceğe ilişkin tasarılarını içeren bir çalışmayı hazırlayarak sunarlar, sonrasında ise mülakata tabi tutulurlar. Okul öğretmenlerinin büyük bir dikkat, sabır, dayanıklılığa sahip olması gerektiği için çok titiz bir sağlık muayenesinden geçirilirler ve sağlıklı ve güçlü bir bünyeye sahip olanlar tercih edilirler. İngiltere'de öğretmenlik eğitimi veren programlara girmek için ulusal bazda bir sınav yapılmamaktadır. Liselerde yapılan mesleki yönlendirmeler sonucunda adaylar belirlenir. Başvuran adaylara okuryazarlık becerilerinin, öğretmenlik için yeterli fiziksel ve zihinsel uygunluğunun belirlendiği testlerden olumlu puan alması, çocuk ve gençlere öğretmen olarak ders vermelerini, atanma durumlarını engelleyecek şekilde sabıka kayıtlarının olmaması

gerekmektedir. İskoçya, Avusturya, İspanya, Belçika, Polonya, Türkiye, Yunanistan ve İtalya’da lise sonrası adaylar diplomalarıyla öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilmektedir. Belçika ve Polonya’da öğretmen yetiştiren kurumlara başvuran adaylarla mülakat veya görüşme yapılmaktadır. Yunanistan ve Türkiye’de lise sonrasında ulusal çapta yapılan Yükseköğretim Genel Giriş Sınavı ile öğretmen adayları ilgili programlara kabul edilmektedir. İtalya’da ise öğretmen adaylarının üniversite veya dengi bir yüksekokul mezunu olmaları gerekmektedir.

İskandinav ülkeleri arasındaki Finlandiya’da öğretmenliğe başvuran adayların öncelikle kitap, mülakat ve uygulama aşamalarından oluşan sınavda başarılı olmaları gerekmektedir. Öğretmenlik eğitimi yüksek lisans düzeyinde verilmektedir. İsveç’te öğretmenlik eğitimi için ilgili programlara başvuran adayların seçimi için ortaöğretim notları, üniversite yetenek testleri ve iş tecrübeleri birlikte değerlendirilir.

Uzakdoğu ülkelerinden Japonya’da öğretmen olabilmek için öncelikle ülke genelinde yapılan öğretmen adaylarının Japon dili, Matematik, Yabancı Dil ve Sosyal bilimler alanındaki yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan Ulusal giriş Sınavı’nda başarılı olmaları gerekmektedir. Sonrasında ise başvuru yaptıkları üniversitenin sınavından yaptığı tutum veya yetenek sınavından yeterli puan alarak başarılı olmaları gerekmektedir. Güney Kore’de öğretmen olmak için başvuran lise mezunu adayların ülkedeki öğretmen yetiştiren programlardan birine yaptıkları başvurunun kabul edilmesi gerekmektedir. Adaylar bu kurumlara lise mezuniyetinden sonra genel akademik lise mezuniyet notları ve kolej eğitsel beceri testlerinin sonuçlarına, başvurdıkları programlarda yapılan görüşme ve mülakat sonuçlarına göre yerleştirilmektedir. Singapur’da öğretmen üniversite öncesi eğitim denilen 2 yıllık Kolej veya 3 yıllık Merkezileştirilmiş Enstitü programlarını bitirmelidir. Sonrasında ulusal bazda yapılan sınavda aldıkları puanlarla istedikleri üniversite programlarına başvuru yapmaktadırlar. Başvuran adaylar arasından akademik olarak yüksek kapasiteye sahip, öğretmenliğe uygun olanlar tercih edilmektedir. Öğretmen adaylarının seçiminde özgeçmişleri kontrol edilir, akademik başarı ve mezun oldukları okuldan dönemleri itibarıyla ilk %30’luk dilimde olanlar başvuru yapabilirler. Sonrasında genel kültür testi uygulanır ve adayların tutum, zekâ ve davranışlarının yeterliliklerini belirlemek için tecrübeli üç okul müdürü tarafından mülakata alınırlar. En sonunda da Ulusal Eğitim Enstitüsünde belirli bir ücret mukabilinde eğitime alınırlar. Bu eğitim sürecinde yetersiz oldukları tespit edilenler elenirler. Şangay’da öğretmen olmak isteyen öğretmen adaylarının öncelikle liseden başarıyla mezun olmaları

sonrasında ise bir dizi uygulamaya dayalı eğitimi de yine başarılı bir şekilde bitirmeleri gerekmektedir. Hong Kong'da öğretmen adaylarının öncelikle uygulama sınavında sonrasında ise İngilizce ve Çin dillerini akıcı olarak kullanmaları ve öğretim uygulamaya yönelik yeteneklerini belirlemek amacıyla yapılan mülakatta da başarılı olmak zorundadırlar. Başvurdıkları kurumlar da ayrıca kendi kriterlerini adaylara sunmaktadır.

Yeni Zelanda'da öğretmen adayının başlangıç öğretmen eğitimi programlarından birinden mezun olması gerekmektedir. Bu programlarda eğitim gören öğretmen adayları 3. Seviye ya da daha üstünde 3 farklı konuda toplamda 42 kredi, İngilizce ya da Yeni Zelanda dilinde 8 kredi, sayısal derslerde 14 krediyi tamamlamak zorundadır. Ayrıca öğretmen adaylarının başvurdıkları üniversiteler isterlerse ek sınav ya da ek kriterler belirleyebilirler.

KAYNAKÇA

Aktaş-Salman, U. (2016). Eğitimde 2003'ün gerisindeyiz. <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/egitimde-2003un-gerisindeyiz>

Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişime etkileri*. (1.Basım). Doğan Basımevi.

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. (23. Baskı). PegemA Akademi.

Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Altan, M. Z., & Trombly, C. (2001). Creating a learner-centered teacher education program. *ERIC*, 39(3), 28-35.

Aras, S., & Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi* (Bildiri), Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde, Türkiye.

Arslan, A. (2024). Öğretmen yetiştirme modelleri. (Ed. A. Akgün ve Ü. Duruk. *Eğitim alanında güncel bilimsel araştırmalar V* içinde. İksad Yayınevi.

Ata, F. (2006). Öğretmen yetiştirme. (Eğitimde kalite yaklaşımları dersi ödevi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ataünal, A. (1997). *Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı*. Milli Eğitim Basımevi.

Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak

incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.

Ballı, A. G., & İnke H. (Mayıs2017). “PISA anketi 2015 sonuçlarından yola çıkarak Türkiye’de eğitimin son 20 yıl için bir değerlendirmesi.” (Bildiri), V. Anadolu International Conference in Economics, Eskişehir, Turkey.

Bassett, P. F. (2008). What the Finns know shouldn’t surprise us (but it does). *International Educator*, 22(4), 9-9.

Benhür, Ç., & Yüksel, E. (2023). İkinci dünya savaşı’nın gölgesinde türkiye’de eğitim ve öğretim. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (59 Cumhuriyet’in 100. Yılı Özel Sayısı), 207-238. <https://doi.org/10.21563/sutad.1378804>

Çavdar, M., Aslan, Ö., Yıldız, Y., & İçer, D. (2022). Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze öğretmen seçme, yetiştirme ve atama uygulamaları. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(57), 1428-1440. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH>

Çobanoğlu, R., & Kasapoğlu, K. (2010). PISA’da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 121-131.

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. PegemA Yayıncılık

Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’ daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238-248.

Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye’deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.

Eurydice Raporu (2013). *Avrupa’da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151TR.pdf

Feiger, M. (2024). *Exploration of centralized and decentralized education systems around the world* (Doctoral dissertation). DePaul University.

Gísladóttir, B., & Jóhannsdóttir, B. (2010). A recipe for success: A comparative view of mathematics teacher education in Finland and Singapore. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 1(2), 14-17. <https://doi.org/10.7916/jmetc.v1i2.685>

Gordon, T. (2010). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (3. Baskı). Profil Yayıncılık.

Kalaycı, T. (2008). *Bir öğretmen yetiştirme modeli olarak Köy Enstitülerinin etkileri: Eskişehir-Çifteler örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 114.

Kaya, A., Balay, R., & Adıgüzel, A. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerileri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki düzeyi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*. 4(1), 83, 99.

Keçici, S. E. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132

Khoh, S. & Teo. L. (2002) Pre-service preparation of mathematics teachers in the Singapore education system. *International Journal of Educational Research* 37, 131-143. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00056-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00056-3)

Kına, M. (2006). *Tanzimat döneminde eğitimde çağdaşlaşma hamlesi ve öğretmen yetiştirme sistemi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi, Eskişehir.

Kıran, A. E. (1995). Fransız öğretim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 163-169.

Külekçi, E., & Bulut, L. (November2010). *Türkiye ve ABD'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (Icont), Antalya-Turkey.

Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.

MEB(2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-PISA*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/pisa2015_ulusal_rapor1.pdf

Oakes, J., Lipton, M., Anderson, L., & Stillman, J. (2018). *Teaching to change the world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351263443>

Odabaş, S. (2010). Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *E-AJI (Asian Journal Of Instruction)*, 3(2), 26-43.

Özkan, E. A. (2006). *Türkiye, Belçika (Flaman) ve Singapur Matematik öğretim programları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özmuşul, M., & Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of European Education*, 4(1), 23-40.

Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.

Sakarya Maden, S. (2014). Türkiye'deki öğretmen eğitiminin Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletindeki ve kimi Avrupa Birliğine üye ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16(1), 73-94.

Şahin, M. (2006). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Teachnz, (2013). *Registration Policy*. <https://www.teachnz.govt.nz/>

Torun, F. (2010). *Farklı Statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Tösten, R. (2023). Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci 7. *Türk-İslam Eğitim Tarihi Araştırmaları*, 137.

Tri, N. M., Hoang, P.D., & Dung, N. T. (2021). Impact of the industrial revolution 4.0 on higher education in Vietnam: Challenges and opportunities. *Linguistics and Culture Review*, 5(S3), 1-15. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS3.1350>

UNESCO (2000). *Education for All (EFA) 2000 assesment country reports. Finland*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001200/120058e.pdf>

Uçar, R., & Uçar, İ. H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.

Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2).

Yeşil, S. (2016). *PISA sınavlarında başarılı ilk beş ülkenin öğretmen yetiştirme ve istihdamı sistemleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

BÖLÜM IX

İSTEK KİPİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ BUGÜNKÜ TÜRKİYE TÜRKÇESİ, KAZAK TÜRKÇESİ VE ÖZBEK TÜRKÇESİNDEKİ DURUMU¹

*Historical Development of the Optional Mode and Its Status in
Today's Turkish, Kazakh Turkish and Uzbek Turkish*

Kamil ÖNAL

(Dr.), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Disiplinlerarası Avrasya

Araştırmaları Ana Bilim Dalı Doktora Mezunu

E-mail: kamilonal33 @gmail.com

ORCID: 0000-0002-8501-0018

1. Giriş

Bu çalışmada istek kipi eklerinin tarihsel süreç içerisinde Eski Türkçe ve Orta Türkçedeki geçirdiği değişmelerle çağdaş Türk lehçelerinden Türkiye Türkçesi, Özbek Türkçesi ve Kazak Türkçesindeki bugünkü şekilleri karşılaştırmalı bir şekilde verilmiştir.

İstek kipinin çağdaş Türk lehçelerindeki bugünkü karşılıklarının hemen ardından bu üç çağdaş lehçenin tanınmış yazarlarının en ünlü romanlarından (Türkiye Türkçesinden İnce Memed, Kazak Türkçesinden *Abay Yolu*, Özbek Türkçesinden Ötken Künler) istek kipiyle ilgili örnekler sıralanmış ve cümlelerin tercümeleri verilmiştir.

Eski Türkçede istek kipi birkaç farklı şekilde ifade edilir; -gay, yaragay “yarasın” (Gabain,2000:1992)

ğay ärdi: Täğimlig bolgay ärdi. “Layık olsa idi”

¹ Bu makale yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

-tı ärdi: Üstürti qodı inmäsar,... üküş tälimtınılgıar bultı ärti. “Üstten aşığıya inmeseydiniz,... pek çok canlı bulmuş olacaktınız.”

-taçı ärdi: Türk bodun öltäçi ärdi. “Türk milleti ölecekti.”

-taçı bolgay: biznitadın kim bolgay muña yarağılg aş içgü bälgürtdäçi. “Bizden başka, buna uygun yiyecek ve içeceği kim gösterecekti?”

-(ı,i,u,ü)r ärti, -mäz ärti: Unaqaya ölgäli yatur ärti. “Neredeyse ölecekti.”

Ärgäy veya ärti: Körmäyin ärti munı täg ulug açığ ämgäkig! “Bunun gibi büyük acı ızdırıp görmeseydim!”

-mış ärgäy, -tı ärgäy: Yäklär tägirmiläyü awlap, iltılär ärgäy. “Şeytanlar etrafını çevirerek acı ızdırıp görmeseydim!”

Harezmi Türkçesinde istek kipinin eki –a/-e’dir. Köreşen “göresin”, qılasen “yapasın”. (Toparlı, 1998: 49)

Çağatay Türkçesinde istek kipi birinci tekil ve birinci çoğul şahısta bulunur. Teklik birinci şahıs: -(a)y/ -(e)y, (a)tın/ -(e)yin, (a)yım/ -(e)yim, -(a)y / (e)y men. Bitiy “yazayım”, neyleyin “neyleyeyim”, qılay men “kılayım”. Çokluk birinci şahısta: -(a)lı / - (e)li, -(a)lın/ -(e)lin, -(a)lım / -(e)lim, olturalı “oturalım”, içelin “içelim” (Eckman, 2013: 114)

Kıpçak Türkçesinde doğrudan doğruya istek kipini ifade eden bir yapı olmamakla beraber yapılan çalışmalarda bazı eklerin istek bildirdiğine değinilmiştir.

-A: tutam “Tutayım.”, yaza men “Yazayım.” Kire siz “Giresiniz.”, teyire “Ulaştıra.”

2. Birinci Tip İstek Kipi

Ekin birincil görevi zaman kavramını vermek olmamasına rağmen ek uzun yıllar Türkçede gelecek zaman anlamını vermek için kullanılmıştır. Bu sebeple ekin kullanımında zaman kavramı kuvvetli derecede hissedilmektedir. Gelecek zaman ekinin ortaya çıkmasıyla da istek kipi sınırlanmış, kullanım alanı daralmıştır (Benzer, 2008: 87).

I. tip istek kipi, fiil tabanına –(G)A(y)(I) eki getirilerek yapılır.

Tablo 1 (1. Tip İstek Kipi)

Tür.	-(y)a, -(y)e
Öz.	-gäy
Kaz.	-ğay, -gey, -qay, -key

Türkiye Türkçesinde istek kipi şu şekilde çekimlenir: 1 tekil şahıs yok, bilesin, 3. tekil şahıs yok, 1. çoğul şahıs yok, bilesiniz, bileler

Bu kipte 1. ve 3. şahıslarda emir kipi, istek işlevinde kullanılmamaktadır.

Ek, ünsüzle başlayan fiillere doğrudan bağlanır. (alasin, bilesin)

Ek, ünlüyle başlayan fiillere –y- ünsüzüyle bağlanır. (okuyasin, başlayasin)

Ek, kalınlık –incelik uyumuna uyar. (alasin, bilesin, olasin, gülesin)

Yazı dilinde bu kipin sadece 2. şahısları ile seyrek olarak çokluk 3. şahsı kullanılmaktadır (alasin, alasiniz, alalar) (Ercilasun, 2006: 567).

İnce Memed onu öldüresin, hayfımı, öcünü ondan alasin, diye onu öldürmemiş, bırakmış sana. Cilt 4. S. 194.

Bu kipte olumsuzluk –MA eki ile yapılır. Olumsuzluk eki fiil tabanı ile kip eki arasında bulunur. (almayasin, bilmeyesin, almayalar, bilmeyeler)

İşin içinde bir iş var, var olmaya ya nedir **ola**? Cilt 4 s.431.

*“Olur. Onun davetini kabul **etmeyeyim** de kiminkini **edeyim**?” Cilt 1 s.339*

Türkiye Türkçesinde bu kipin soru şekli işlek değildir.

Özbek Türkçesinde (istāk Mäyli) şu şekilde çekimlenir: bilgäymän, bilgäysän, bilgäy, bilgäymiz, bilgäysiz(lär), bilgäy(lär).

Açgäymän, açgäysän, açgäy, açgäymiz, açgäysiz(lär), açgäy(lär)

Ek, kalınlık-incelik uyumuna uymaz. Bütün fiillerden sonra ek ünlüsü incedir. (Algäy, açgäy, bilgäy, işlägäy).

Ek, tonlu-tonsuz uyumuna uymaz; bütün fiillerden sonra ekin g’li şekli kullanılır. (Algäy, açgäy).

Bu kipte olumsuzluk –MA eki ile yapılır. Olumsuzluk eki fiil tabanı ile kip eki arasında bulunur.(almägäy, bilmägäy, almägäymän, bilmägäymän).

Özbek Türkçesinde soru eki sonda veya kip eki ile şahıs eki arasında bulunur. (Algäymi, bilgäymänmi, algäymimän, bilgäymisän) (Ercilasun, 2006: 567).

*Qo’shin Toshkandga yetkan ba’dida bizlar tashqaridin va sizlar ichkaridin bo’lib Musulmonqulni oradin **ko’targaymiz**. S.156 “Ordu Taşkent’e ulaştığı zaman bizler dışardan sizler içeriden bir olup Musulmankul’u oradan kaldıralım.*

Kazak Türkçesinde (qalaw ray) şu şekilde çekimlenir: bilgeymın, bilgeysiñ, bilgey, bilgeymiz, bilgeysiñder / bilgeysizder, bilgey.

Aşqaymın, aşqaysın, aşqay, aşqaymız, aşqaysındar / aşqaysızdar /aşqay.

Ek, kalınlık- incelik uyumuna uyar. (alğay, bastağay, istegey, bilgey).

Ek, tonlu-tonsuz uyumuna uyar. (alğay, bilgey,aşqay, ketkey)

Kazak Türkçesinde bu kip işlek değildir (Ercilasun, 2006: 567). Kazak Türkçesinde istek kipini karşılayan bu ek gelecek zaman anlamı da verir (Tomanov, 1981: 106).

*Tek, ne buyırsañ da tergep alıp **buyırgaysıñ**. (18/14) “Yalnız, ne buyuracaksan da, yargıladıktan sonra buyurasın.”*

*Izuttı ağa, osını janiñda **saqtagaysıñ**! (290/11) “Izuttı aabey, bunu hep yanında muhafaza edesin.”*

Bu kipte olumsuzluk –MA eki ile yapılır. Olumsuzluk eki fiil tabanı ile kip eki arasında bulunur. (almağay, bilmegey, qonbağay, jüzbegey, aşpağay, işpegey).

Kazak Türkçesinde bu kipin soru şekli kullanılmaz.

3. İkinci Tip İstek Kipi

II. tip istek kipi, fiil tabanına –mAkçI eki getirilerek yapılır.

Tablo 2 (2. Tip İstek Kipi)

Özb.	-maqçi
Kaz.	-maq(şı), -mek(şı), -baq(şı),-bek(şı), -paq(şı), -pek(şı)

Özbek Türkçesinde (kelâsi zaman maqsäd fe’li) şu şekilde çekimlenir: açmaqqımän, açmaqqısän, açmaqqı, açmaqqımız, açmaqqısız(lär), açmaqqı(lär) / açışmaqqı.

İşlämaqqımän, işlämaqqısän, işlämaqqı, işlämaqqımız, işlämaqqısız(lär), işlämaqqı(lär) / işläşmaqqı.

Ek, kalınlık-incelik uyumuna uymaz; bütün fiillerden sonra ek, tek şekillidir (Almaqqı, bilmaqqı) (Tomanov, 1981: 598).

Özbek Türkçesinde bu kipin olumsuzu emäs ile yapılır. (almaqqı emäsmän, bilmaqqı emässän).

Bu kipin soru şekli –MI eki ile yapılır. Soru eki kip eki ile şahıs eki arasında veya sonda bulunur. (almaqqısänmi, bilmaqqımı).

Kazak Türkçesinde (maqsattı keler şaq) şu şekilde çekimlenir: jazbaqşımın, jazbaqşısın / jazbaqşısız, jazbaqşı, jazbaqşımız, jazbaqşısındar / jazbaqşısızdar, jazbaqşı.

İşpekin, işpeksiñ / işpeksiz, işpek, işpekpiz, işpeksiñder / işpeksizder, işpek.

Ek, kalınlık- incelik uyumuna uyar. (bastamaq(şı), külmek(şı)).

Ünlü veya tonlu (m,n,ŋ,z dışında) ünsüzlerle biten fiillerden sonra ekin m’li şekli kullanılır. (Bastamaq(şı), külmek(şı), körmek(şı)).

M, n, ŋ, z ünsüzleriyle biten fiillerden sonra ekin b’li şekli kullanılır. (Jumbak(şı), minbek(şı), oñbak(şı), jazbaq(şı)).

Tonsuz ünsüzlerle biten fiillerden sonra ekin p’li şekli kullanılır. (aşpaq(şı), aspak(şı), jatpaq(şı), ketpek(şı)).

Bu kipin ince ünlülü şekillerinde birinci ünlü, ince –yuvarlak ünlülü fiillerden sonra yuvarlak telaffuz edilir. (Ercilasun, 2006: 601-602)

Kazak Türkçesinde bu kipin olumsuzu emes ile yapılır. (almaqşı emespin, jazbaqşı emessiñ, işpekşi emessiz).

*Atabarmen söylesip sözge, jola jarımaytının Qawmen jaqsı bileği. Sondıqtan ol, eges sözdi molaytpay, jaqındai Baydalımen aqıldasıp **almaq boldı**. (60) “Qawmen, ulakla konuştuktan sonra konuşmaya ve yola yaramadığını iyi biliyor. Bu yüzden o, tartışmalı sözleri büyütmeden yakınındaki Baydalı’yadanışmak istedi.”*

Bu kipin soru şekli –MI eki ile yapılır. Soru eki sonda bulunur. (almaqpın ba? bilmeksiñ be? almaq pa? bilmek pe? almaqşı ma? bilmekşi me?)

2. şahıslarda soru eki şahıs eklerinden önce de gelebilir. (Almaqpısıñ? Bilmekpisiñ? Almaqşımıñ? Bilmekşimisiz?)

4. Üçüncü Tip İstek Kipi

Tablo 3 (3. Tip İstek Kipi)

Özb.	-gü (-gi, -ğu) –iyelik eki +bar /yok
Kaz.	-ğı, -gi, -qı, -ki – iyelik eki + kel

Özbek Türkçesinde (istāk māyli) şahıs ifadesi, iyelik ekleri ile sağlanır ve şu şekilde çekimlenir:

Bilgüm bar, bilgüng bar, bilgüsi bar, bilgümüz bar, bilgünsiz bar, bilgüsäri bar.

Algum bar, algung bar, algusi bar, algumuz bar, algungiz bar, algüläri bar.

-Gu eki kalınlık-incelik uyumuna uymaz. Genellikle ince şekiller tecih edilir. (Algüm bar, algüng bar, algüsü bar, bergümüz bar, bergüngiz bar, bergüläri bar).

Ek bütün fiillerden sonra daha çok yuvarlak ünlülüdür. (alğum bar, bilgüng bar, külgüm bar).

Ek, tonlu-tonsuz uyumuna uymaz (Alğum bar, qoşgung bar, yatgusı bar) (Ercilasun, 2006: 612).

Özbek Türkçesinde bu kipin olumsuzu yok kelimesi ile yapılır. (alğusı yok, bilgüsi yok).

Bu kipin soru şekli –MI eki ile yapılır. Soru eki sonda bulunur. (alğusi barmi, bilgüsi barmi).

Kazak Türkçesinde (qalaw ray) bu tip istek kipi şahıs ifadesi iyelik ekleriyle sağlanır. Kipin çekimi şöyledir:

Bolğım keledi, bolğın keledi / bolğınız keledi, bolğısı keledi, bolğımız keledi, bolğıların keledi / bolğılarınız keledi, bolğıları keledi.

İşkim keledi, işkin keledi / işkiniz keledi, işkisi keledi, işkimiz keledi, işkilerin keledi/ işkileriniz keledi, işkileri keledi.

Külgim keledi, külgın keledi / külgınız keledi, külgisi keledi, külgimiz keledi, külgilerin keledi/ külgileriniz keledi, külgileri keledi.

Kel- yardımcı fiili, geçmiş zaman ve gelecek zaman kiplerinde çekime girer. (Alğısı keledi, bilgisi keldi).

-GI eki, kalınlık- incelik uyumuna uyar. alısı keledi, bolğısı keledi, istegisi keledi, külgisi keledi.

Bütün fiillerden sonra ek ünlüsü düzdür. (Alğısı keledi, istegisi keledi, bolğısı keledi, külgisi keledi).

Ek, tonlu-tonsuz uyumuna uyar. (alğısı keledi, külgisi keledi aşqısı keledi, işkisi keledi) (Ercilasun, 2006: 616).

Kazak Türkçesinde istek kipinin şart kipi üzerine eken ek fiilinin geritilmesiyle de yapılabildiğine bazı gramer kitaplarında rastlanılmıştır. (Tomanov, 1981: 108) (barsam eken, barsan eken)

“Aytqızğan Abay oy!” dep, **aqtalı** da **kelgen joq...** (340/29)
“Söylettiren Abay’dır!” diyerek aklanmak ta istemedi...”

*Qunanbaydıñ endigi jawabın Alınbay **aytqısı kelmedi.** (82/12)*
“Alınbay, *Qunanbay*’ın şimdiki cevabını söylemek istemedi.”

Bu kipte olumsuzluk –me- ile yapılır. (ağlısı kelmeydi, bilgisi kelmeydi).

Bu kipin soru şekli –MI eki ile yapılır. Soru eki sonda bulunur. (alğısı keledi me? bilgisi keledi me?).

*Siz zorlıqşı ğana emes, ötirikşi de **bolğınız kele me?** (110/37) “Siz sadece zorbacı değil, yalancı da mı olmak istiyorsunuz?”*

Nemese şınımen jay bilgisi kelgeni me? (9/30) “Veya gerçekten öylesine öğrenmek mi istiyor?”

Keledi kelimesinin sonundaki –di eki bazen düşer. (Algısı kele me? Bilgisi kele me?)

5. Dördüncü Tip İstek Kipi

Tablo 4 4. Tip İstek Kipi)

Tür.	-(y)ası, -(y)esi +gel-
------	------------------------

4. tip istek kipi fiil tabanına –(y)ası, –(y)esi –iyelik eki +gel – şeklinde yapılır. Çekimi şu şekildedir: başlayasım geldi, başlayasın geldi, başlayası geldi, başlayasımız geldi, başlayasınız geldi, başlayası geldi.

Göresim gelmiş, göresin gelmiş, göresi gelmiş, göresimiz gelmiş, göresiniz gelmiş, göresi gelmiş.

Gel- yardımcı fiili çeşitli kip ekleriyle kullanılır. Ağlayası geldi, göresi gelmiş.

–(y)AsI, ünsüzle biten fiillere doğrudan, ünlüyle biten fiillere –y- ünsüzüyle bağlanır. (göresi geldi, ağlayası geldi).

Ek, kalınlık-incelik uyumuna uyar (ağlayası geldi, göresi geldi) (Ercilasun, 2006: 627).

Kulaksız İsmaille gülesi geldi. Cilt2. S.277

“Vay gözleri çıkası...”

“Vay ölmeyip de sürünesi...”

“Yılın yılın sıtmalar tutası...”

“Vay yılcıklar çıkarası.”

“Ciğerleri çürüyüp de ağzından parça parça dökülesi.” Cilt 2. 272

Bu kipte olumsuzluk –me- ile yapılır. (alası gelmedi, göresi gelmedi).

“Gün görmeyesi...” Cilt 3. S.599.

Bu kipin soru şekli –mi eki ile yapılır. Soru ekiasıl fiilin veya yardımcı fiilin sonunda bulunur. (alası geldi mi? bileşi geldi mi? alası mı geldi? bileşi mi geldi ?)

İnce Memed romanında örneği bulunamamıştır.

6. Sonuç

Eski Türkçede istek kipi (-gay, -ğay ärdi, -tı ärdi, -taçı ärdi, -taçı bolğay, -(ı,i,u,ü)r ärti, -mâz ärti, -mış ärgäy, -tı ärgäy) çok farklı şekillerde ifade edilir. Harezmi Türkçesi'nde istek kipinin eki -a/-e'dir Çağatay Türkçesi'nde istek kipi birinci tekil ve birinci çoğul şahısta bulunur. Teklik birinci şahıs: -(a)y/ -(e)y, (a)tın/ -(e)yin, (a)yım/ -(e)yim, -(a)y / (e)y men. Kıpçak Türkçesinde doğrudan doğru istek kipini ifade eden bir yapı olmamakla beraber yapılan çalışmalarda bazı eklerin (-a) istek bildirdiğine değinilmiştir.

Günümüz Türkiye Türkçesinde bu ekler ve yapılar yerini -(y)a, -(y)e, -(y)ası, -(y)esi +gel- ek ve yapılarına, Özbek Türkçesinde -ğäy, -maqçı, -gü (-gi, -ğu) -iyelik eki +bar /yok ek ve yapılarına, Kazak Türkçesinde ise -ğay, -gey, -qay, -key, -maq(şı), -mek(şı), -baq(şı), -bek(şı), -paq(şı), -pek(şı), -ğı, -gi, -qı, -ki -iyelik eki + kel ek ve yapılarına bırakmıştır.

Kaynakça

Akalın, M. (1998). *Tarihi Türk Şiveleri*. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.

Biray, N. Vd. (2015). *Çağdaş Kazak Türkçesi*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Buran, A. ve Alkaya, E. (2007). *Çağdaş Türk Lehçeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Buran, A., ve Alkaya, E. (2014). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri 2 (Güneydoğu/ Karluk Grubu)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Buran, A. ve Alkaya, E. (2014). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri 3 (Kuzeybatı / Kıpçak Grubu)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Buran, A. vd. (2014). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri 1 (Güneybatı/ Oğuz Grubu)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Doğan, G. (2002). *Göstergebilim Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Eckmann, J. (2013). *Çağatayca El Kitabı*. çev. Günay Karaağaç. İstanbul: Kesit Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2012). *Türk Lehçeleri Grameri*. Ankara: Akçağ yayınları.

Ercilasun, A. B. (1999). *Türkçede Fiil ve Fiil Çekimi. Türk Gramerinin Sorunları II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2006). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Ergin, M. (1976). “*Doğu Türkçesi*”, *Türk Dünyası El Kitabı*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gabain, A.M. (2000). *Eski Türkçenin Grameri*. çev. Mehmet Akalın. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülensoy, T. (1998). *Üniversiteler İçin Türkçe El Kitabı*. Kayseri: Kuvılcım Yayınları.
- Güner, G. (2013). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. İstanbul : Kesit Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1991). *Yapı Bakımından Fiiller*. Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2013). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. Ankara, Türk Dil Kurumu.
- Iskakov, A. (1991). *Qazirgi Qazaq Tili-Morfologiya*. Almatı: Ana Tili Yayınları.
- Koç, K. ve Doğan O. (2013). *Kazak Türkçesi Grameri*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kozıbayev, M.K. vd. (2013). *Kazakistan ve Kazaklar*. çev. Abdulvahap Kara, İstanbul: Selenge Yayınları.
- Momınova, B.K. ve Satkenova J.B. (2014). *Kazak Tilinin Morfologiyası*. Almatı: Al- Farabi Üniversitesi Yayınları.
- Oralbayeva, N. T. Abdigaliyeva, B. Galabayev. (1993). *Praktikalıq Qazaq Tili*. Almatı: Ana Tili Yayınları.
- Özdemir, E. (1967). “Türkçede Fiillerin Çekimlenişine Toplu Bir Bakış” *Türk Dili Belleten*, Ankara.
- Öztürk, R. (2011). *Özbek Türkçesi El Kitabı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Öztürk, R. (1997). *Özbek ve Uygur Türkçelerinde Fiil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Serebrenikov, B. A. ve Hacıyeva, N. Z. (2011). *Türk Yazı Dillerinin Karşılaştırmalı Tarihi Grameri*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Şahin, H. (2004). “Birleşik Çekimli Fiillerin Zaman ve Anlam Açısından Gösterdiği Çeşitlilikler.” *Zeynep Korkmaz Armağanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, Ş. (1976). “Eski Türkçe”. *Türk Dünyası El Kitabı*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

- Tekin, T. ve Ölmez, M (1999). *Türk Dilleri*. İstanbul: Simurg Yayınları.
- Tekin, T. (2003). *Orhun Türkçesi Grameri*. İstanbul: Simurg Yayınevi.
- Timurtaş, F. K. (2012). *Eski Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Tomanov, M. (1981). *Kazak Dilinin Tarihi Grameri*. Almatı: Mektep Yayınları.
- Toparlı, R. (2001). *Mehmet Akalın Dil Yazıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toparlı, R. (1998). *Harezmi Hafız'ın Divanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uygur, C. V. (2008). *Özbek Türkçesi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Üşenmez, E. (2012). *Modern Özbek Türkçesi*, İstanbul: Akademik Kitaplar.

BÖLÜM X

TÜRKİYE'DEKİ YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKOLOJİ ALANINDA YAPTIKLARI LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

*An Analysis of the Postgraduate Studies Conducted by Foreign
Students in the Türkiye in the Field of Turkology*

Şuheda DUMAN¹ & Sıddık BAKIR²

¹(YL Öğr.), Atatürk Üniversitesi

E-mail: suheda.duman23@ogr.atauni.edu.tr

ORCID: 0009-0009-0127-4648

²(Doç. Dr), Atatürk Üniversitesi

E-mail: siddik.bakir@atauni.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5118-209X

1. Giriş

Genel anlamıyla geçmişten günümüze Türk dilini, tarihini, edebiyatını ve Türk halkının köken, sosyal yapı ve ilişkilerini inceleyen bilim dalı olarak Türkoloji, sosyal bilimlerin önemli bir çalışma sahasıdır. Geçmişten beri var olan ve 19. yüzyılda artan milliyetçilik akımlarıyla daha da hız kazanan Türkoloji çalışmaları; Cumhuriyet Dönemi'nde, Gazi Mustafa Kemal'in isteği ve desteği doğrultusunda, Türk dili, edebiyatı, tarihi, sanatı, halk bilimi ve coğrafya alanlarında araştırmalar yapılması ve sonuçlarının Türk ve dünya bilim çevrelerine duyurulması amacıyla kurulan çeşitli kurumlarla da taçlanmıştır. M. Fuat Köprülü tarafından, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesine bağlı olarak Türkiyat Enstitüsü kurulmuş, Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu ile birlikte Türkoloji çalışmaları hız kazanmış ve günümüzde daha sistematik hâle gelmiştir.

Küresel düzeyde yaşanan akademik hareketlilik, yalnızca mühendislik ve sağlık gibi uygulamalı bilim alanlarını değil; dil, edebiyat ve kültür temelli alanları da etkilemektedir. Bu bağlamda Türkoloji, son yıllarda gerek akademik ilgisi gerekse kültürel diplomasi aracı olarak stratejik konumu nedeniyle uluslararası öğrencilerin dikkatini çeken disiplinlerden biri hâline gelmiştir. Türkiye'nin tarihsel ve sosyokültürel zenginliği, Türkoloji çalışmalarına yönelen yabancı uyruklu araştırmacılar için güçlü bir cazibe merkezi oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu verilerine göre, Türkiye'deki lisansüstü programlarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısında her yıl belirgin bir artış görülmektedir. Bu öğrencilerin bir bölümü, Türk dili, edebiyatı, tarihi ve kültürüne ilişkin araştırmalar yürütmekte ve bu kapsamda Türkoloji alanında lisansüstü tezler hazırlamaktadır. Türkoloji, yalnızca dil bilimsel analizleri değil; edebiyat, folklor, tarih, felsefe ve kültürel belleğe ilişkin çalışmaları da içeren çok boyutlu bir akademik alandır. Yabancı uyruklu araştırmacıların bu alana yönelik çalışmaları, farklı kültürel ve dilsel geçmişlerden gelen bireylerin Türk dili ve kültürü ile etkileşimini ortaya koymakta; aynı zamanda disiplinin evrenselleşmesine katkı sunmaktadır. Bu öğrencilerin, kendi ülkelerindeki akademik ve kültürel bağlamla Türkiye'de edindikleri deneyimleri birleştirerek ortaya koydukları tez çalışmaları hem özgün içerik hem de disiplinlerarası yaklaşım açısından önem arz etmektedir.

Kültürlerarası etkileşim boyutunda bakıldığında da yabancı uyruklu öğrencilerin Türkoloji alanında çalışma yapmaları büyük önem taşımaktadır. Bu öğrenciler, kendi bakış açılarıyla alana yeni yaklaşımlar kazandırmakta, Türk kültürü, dili ve tarihi üzerine yapılan araştırmalara farklı yorumlar sunmaktadır. Bu durum, Türkoloji'nin uluslararası görünürlüğüne artırmakta ve küresel alanda bir etkileşim ağı kurulmasına olanak tanımaktadır. Türkolojinin kapsamı ülkeden ülkeye farklılık gösterdiğinden, bu alandaki çalışmaların niteliğini artırmaya yönelik çözüm ve öneriler geliştirmek, alanda çalışan araştırmacıların sorumluluğundadır (Yalap, 2024). Diğer ülkelerde yürütülen Türkoloji çalışmaları, ortak bir bilimsel zeminde buluşabilme ve alana evrensel bir bakış açısı kazandırılabilme açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, alana katkı sağlama hususunda, Gül (2006) Almanya'da Türkolojinin gelişimi ve Alman Türkologların alana katkılarını, İslamoğlu (2010) Mısır'daki üniversitelerde yürütülen Türkoloji faaliyetlerini sunmuştur. Karakartal (1996), İtalya'daki Türkoloji çalışmalarını başlangıcından itibaren gözler önüne sermiştir. Ancak Türkoloji alanındaki lisansüstü tezlerin, özellikle yabancı uyruklu araştırmacılar tarafından hazırlananlarının sistematik olarak

incelenmesine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmektedir. Oysa bu tezlerin içerik, yöntem, konu başlıkları, kuramsal çerçeveler ve öneriler açısından analiz edilmesi, yalnızca alana yönelik genel eğilimlerin belirlenmesini değil; aynı zamanda kültürlerarası akademik katkıların ortaya konulmasını da mümkün kılacaktır.

Bu çalışma, 2007-2025 yılları arasında Türk üniversitelerinde yabancı uyruklu öğrenciler tarafından Türkoloji alanında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini çeşitli boyutlarıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında; tezlerin türleri, içeriksel dağılımları, yöntemsel yaklaşımları, kullanılan kuramsal altyapıları ve önerileri incelenmiş; böylece Türkoloji alanında uluslararasılaşma sürecine katkı sağlayabilecek eğilimler ve ihtiyaç alanları ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, 2007'den günümüze, Türkoloji alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yapılmış tezler incelenmiş ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden elde edilen toplam 227 tez çeşitli parametrelerle dikkatlere sunulmuştur. Bunların 169 tanesi yüksek lisans, 58 tanesi doktora tezinden oluşmaktadır. Erişim izni bulunmayan tezler çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir.

2. Amaç

Her gün yeni bilgilerin eklendiği ve araştırmaların sayısının arttığı bilgi ve iletişim çağında yaşanmaktadır. Bu durum yapılan çalışmaların düzenli bir şekilde takip edilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Araştırmaların sonuçları ve önerileri, yeni araştırmalara ilham verebilmektedir. Geçmiş yıllarda yapılan lisansüstü çalışmalar ve içeriklerinin bilinmesi, yeni araştırmacıların Türkoloji alanını daha iyi anlamalarına ve gelecekteki eğilimleri belirlemelerine yardımcı olur. Bu bağlamda, bu alandaki ilgili çalışmaların incelenmesi önemlidir.

Literatür incelendiğinde, Türkoloji alanında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların, Türkoloji akademik alanının niteliklerinin artırılması ve iyileştirilmesi bakımından bir gereksinim halini aldığı söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmanın yapılması ihtiyacı hissedilmiştir.

Araştırma kapsamında, 2007-2025 yılları arasında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından Türkoloji alanında yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. İnceleme sonucunda, 58 doktora tezine, 169 yüksek lisans tezine ulaşılmış ve tezler düzey, yıl, konu, çalışmanın yapıldığı üniversiteler ve sonuçları bakımından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Erişim izni olmayan tezler, çalışma kapsamına dahil edilmemiştir.

3. Yöntem

Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, verilerin incelenmesi doküman analiziyle yapılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik belgelerin incelenmesi, değerlendirilmesi ve analiz edilmesi sürecinde gerçekleşen birtakım işlemlerdir (Bowen, 2009). Bu çalışmada, Türkoloji ile ilgili çalışmalar yapmış yabancı uyruklu öğrencilerin lisansüstü tezleri incelenmiştir. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi üzerinden elde edilen veriler tablo ve grafiklerle dikkatlere sunulmuştur.

4. Bulgular

Ryspakova (2007) ‘Codex Cumanicus ile Kırgız Türkçesi arasında bir karşılaştırma denemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Codex Cumanicus ile Kırgız Türkçesindeki kelimeler arasındaki ses bilgisel benzerlik ve farklılıkları incelemiştir. Araştırma sonucunda, Codex Cumanicus sözlüğündeki yaklaşık 2500 kelimedenden 1500’ünün günümüz Kırgızcasıyla ortak olduğu tespit edilmiştir. Sakhipova (2007) ‘Kazak Türkçesinin merkezi, kuzey ve doğu (orta jüz) ağızları’ adlı doktora tezinde, modern fonetik yöntemlerle, bir ses bilgisi araştırması yapmayı amaçlamıştır.

Uspanova (2007) ‘Kazak Türkçesi-Türkiye Türkçesi arasında aktarma ile ilişkili bağımsız birleşik cümle üzerine bir inceleme’ adlı yüksek lisans tezinde, bağımsız birleşik cümle konusunu Türkiye Türkçesi ile Kazak Türkçesini karşılaştırarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, birleşik, bağımlı ve bağımsız cümle konularında yeterli çalışmanın bulunmadığı belirtilmiştir. Tursunova (2007) ‘Kırgızca ve Türkçede göz ile ilgili deyimler ve çağrışım alanlarının karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Kırgızca ile Türkçede göz organı ile ilgili ortak kullanılan deyimleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, her iki lehçede de deyimleri oluşturan sözcük kökleri bakımından eşdeğer deyimler tespit edilmiş ve örnekleriyle sunulmuştur.

Abuduwayıtı (2007) ‘Çin sınırları içinde yeni Uygurca üzerinde çalışma yapanlar ve onların eserlerinden örnekler’ adlı yüksek lisans tezinde, Yeni Uygurca üzerine araştırma yapan dilcileri tanıtmayı ve bu çalışmalardan örnekler sunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Yeni Uygur dilinin gelişmekte olan bir dil olduğu belirtilmiştir. Jasim (2007) ‘Bihişti’nin Tarih-i Sultan Cem eseri üzerinde sentaks çalışması’ adlı yüksek lisans tezinde, Eski Anadolu sahasında Behiştî tarafından kaleme alınan Tarih-i Sultan Cem adlı eser üzerine bir söz dizimi çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, eserin

cümle yapısının genellikle basit ve yer yer birleşik olduğu görülmüştür. Farsçanın etkisiyle dilimize giren ki'li bağlı birleşik cümlelerin metinde önemli bir yer tuttuğu ve eserde birçok Arapça ve Farsça kelimelerin bulunduğu ifade edilmiştir. Szilágyi (2007) 'Ignác Kúnos. Türk folklor araştırmalarında bir öncü' adlı doktora tezinde, Kúnos'un yaşamı ve çalışmalarını ele alarak Türkoloji alanındaki önemini vurgulamayı amaçlamıştır.

Liu (2008) 'Türkçe bildiri tümcelerinde yüklem yapıları: Belirtiler ve anlamları' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe zeminli bildiri cümlelerinde yüklem yapısını incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, kip eklerinin kullanım şekilleri ve bu eklerin taşıdığı anlamlar ele alınmıştır. Araştırma sonunda, yüklem yapılarının birden fazla işleve sahip bir ek yerine, tek bir işleve sahip bir ek olarak değerlendirilmesinin daha doğru ve uygun olduğu vurgulanmıştır. Nurmatov (2008) 'Kırgız Türkçesindeki deyimler (aktarma-inceleme)' adlı yüksek lisans tezinde, Kırgız Türkçesindeki deyimleri, Türkiye Türkçesine aktarmıştır. Araştırma sonucunda, her iki lehçede kelimeleri farklı olsa da aynı anlamı taşıyan 3340 deyim tespit edilmiştir. Javanshır (2008) 'Horasan Türkçesi Hemrah ve Seyyad Han Destanı (İnceleme-Metin-Sözlük)' adlı yüksek lisans tezinde, Horasan Türkleri hakkında bilgiler vermiş ve söz konusu eseri incelemiştir. Araştırma sonucunda eserde, Türkiye Türkçesi'ne ait özelliklerin iki farklı yerde geçtiği tespit edilmiştir.

Kulmaganbetova (2008) 'Kazak Türkçesi-Türkiye Türkçesi arasında aktarma ile ilişkili bağımlı birleşik cümle üzerine bir inceleme' adlı yüksek lisans tezinde, Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki bağımlı birleşik cümle örneklerini incelemiştir. İnceleme sonucunda, Kazak Türkçesinin cümle yapısıyla Türkiye Türkçesinin3 cümle yapısı arasında farkların bulunduğu belirtilmiş ve sonuç kısmında karşılaştırılması yapılmıştır. Nedeva (2008) 'Gagavuzca ve Türkiye Türkçesinde isim ve fiil çekimi karşılaştırması' adlı yüksek lisans tezinde, çekim eklerinin ses ve şekil yapılarını, cümlede kullanılışlarını ve işlevlerini incelemiştir. Gagavuzca ile Türkiye Türkçesi arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Aghdam (2009) 'Kaşkay Türklerinde atasözleri' adlı yüksek lisans tezinde, Kaşkay atasözlerini dil özellikleri bakımından incelemiştir.

Dauti (2009) 'Lehçe-i Türkiye-i Memalak-i Mısır' adlı yüksek lisans tezinde, Kıpçak Türkçesine ait kelimelerin Batı Türkçesindeki anlamlarını vermiştir. Karini (2009) 'Erdebil ili ağızları' adlı doktora tezinde, Halhal ağızlarının ses ve şekil yapısını, Eski Oğuz Türkçesiyle karşılaştırarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Halhal ağızlarının birtakım ses ve şekil

özellikleri bakımından kendine özgü özellikleri bulunsa da genel itibarıyla Orta Oğuz Türkçesinin özelliklerini yansıttığı belirtilmiştir. Azaat (2009) ‘Kerkük Türkleri bilmecelerinde yapı ve konu’ adlı yüksek lisans tezinde, bilmecelerin kökeni ve yapısına ait bilgiler vererek Kerkük Türkleri bilmecelerini yapı ve konu bakımından ayrıntılı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, Kerkük Türkleri bilmecelerinin kendisine has özelliklerinin bulunduğu ve Türk Dünyası bilmeceleri içinde önemli bir yer edindiği belirtilmiştir.

Şerimbekov (2009) ‘Kıpçak Türkçesi ile Kırgız Türkçesi arasında bir karşılaştırma denemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Kırgız Türkçesi ile Kıpçak Türkçesini dilsel açıdan karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda Kıpçak Türkçesinde, Arapça ve Farsça kelimelerin çokça bulunduğu ve büyük oranda ses değişikliğine uğramadığı tespit edilmiştir. Guo (2009) ‘Sarı Uygur Türkçesinde zaman’ adlı yüksek lisans tezinde, Sarı Uygur Türkçesinde zaman kategorisini, yapısal ve işlevsel açıdan incelemiştir. Araştırma sonucunda, Sarı Uygur Türkçesinde zamanı belirtmek için sadece fiil çekimlerinin değil, zamanla ilgili kelimelerin de kullanıldığı belirtilmiştir. Abdieva (2009) ‘Türkçe ve Kırgızcada eylemlerin üye yapısına ilişkin bir karşılaştırma’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Kırgızcadaki eylemleri üye yapısı açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, tekli üye yapısı bakımından, her iki dilde de bu yapının genellikle etkilenmesiz eylemler tarafından oluşturulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, karmaşık ikili üye yapısı bakımından Türkçe ile Kırgızca arasında kayda değer bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Khamidova (2009) ‘Ömer Seyfettin’in Diyet, And, Teke Tek, Kurbağa Duası, Keramet, Yüksek Ökçeler, Topuz Hikâyelerindeki Birleşik Fiil ve Deyimlerin Özbekçe Muadilleriyle Karşılaştırma’ adlı yüksek lisans tezinde, Ömer Seyfettin’in hikâyelerini Özbek Türkçesine çevirmiştir. Burhanidinova (2009) ‘Fergana Türklerinin doğum, sünnet, düğün ve ölüm merasimleri’ adlı yüksek lisans tezinde, Türk-Ata Türklerinin gelenekleri üzerine yazılı kaynak hazırlamayı ve Türk topluluklarına tanıtmayı amaçlamıştır. Bu konuda ilk halk bilimi çalışması olması açısından dikkat çekmektedir. Kokybassova (2009) ‘Ahmet Baytursinov (Hayatı, dinciliği ve edebiyat araştırmacılığı)’ adlı doktora tezinde, Baytursinov’un hayatını, eserlerini ve siyasi çalışmalarını ele almış ve Kazak Türkçesinin bir edebî dil olarak gelişimi hakkında bilgiler vermiştir.

Ospanova (2010) ‘1985-2009 yılları arasında Kazakistan’da Kazak Türkçesi ile yapılmış dil bilim çalışmaları üzerine bir bibliyografya denemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Kazak Türkçesi ile ilgili Kazakistan’da yapılan dil bilim çalışmalarını, bilimsel araştırmaları ve yayınları incelemiştir. Bu

çalışmada, dil biliminin Kazakistan’da ne kadar yaygın bir şekilde araştırıldığı gösterilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, Kazak dil biliminin artık istikrarlı bir yolda ilerlediği ve önemli bir evrim geçirdiği belirtilmiştir. Zaseshvili (2010) ‘Reşat Nuri Güntekin’in Acımak romanı üzerinde söz dizimi incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Acımak adlı romandaki cümle yapılarını ve kelime gruplarını incelemiş; cümle bilgisi, cümle çeşitleri ve kelime grupları olmak üzere üç bölümde açıklamıştır. Rezaei (2010) ‘Kaide-i Zeban-i Türki (Türk dilinin grameri)’ adlı yüksek lisans tezinde, Kaide-i Zeban-i Türki adlı eseri Türkiye Türkçesine çevirerek, ses ve şekil bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda, eserin dilinin, bazı bakımlardan farklılık gösterse de, Halhal ağzına yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tufar (2010) ‘Türk dilinde meronimi: Organ adları’ adlı doktora tezinde, önemli bir kavram olan meronimi incelemiştir. Birçok kaynaktan yararlanarak Türk diline uygun bir parça-bütün teorisi ve sınıflandırması geliştirmiştir. Shonia (2010) ‘Cumhuriyet Döneminde Türkiye Türkçesinde meydana gelen değişimler’ adlı yüksek lisans tezinde, Cumhuriyet Döneminden bugüne kadar Türkiye Türkçesindeki değişimleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, 1930’lu yıllardan itibaren Türkiye Türkçesi yazı dilinde birçok alanda bazı değişikliklerin yaşandığı fakat en fazla değişimin söz varlığında olduğu tespit edilmiştir. Kulamshaevev (2010) ‘Kırgız Türkçesindeki ünlü ile başlayan fiiller üzerine etimolojik bir inceleme’ adlı doktora tezinde, Kırgız Türkçesinde kullanılan ve ünlüyle başlayan fiilleri köken bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda, fiillerin temel anlamlarının hemen hemen hepsinin Eski Türkçedeki varyantlarında da aynı olduğu tespit edilmiştir.

Murtazayeva (2010) ‘Kırım Türkçesi Romanya Köstence ağzı -ses bilgisi, metin, sözlük-’ adlı yüksek lisans tezinde, Romanya’da Köstence şehri ve bağlı köylerdeki ağız özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Romanya Köstence’de konuşulan Kırım Türkçesi ağzında, Türkiye Türkçesindeki tüm ünlü harflerin yanı sıra bu ünlü harflerin uzun ve kısa çeşitlerinin de yer aldığı tespit edilmiştir. Jable (2010) ‘Kosova Türk ağızları inceleme-metin sözlük’ adlı doktora tezinde, güncel Kosova Türk ağızlarını derlemiştir. Kosova Türk ağızlarını, dil bilimsel unsurlar açısından örnekler ile incelemiştir. Moldaliev (2010) ‘Kırgız Türkçesinin sağlıkla ilgili söz varlığı’ adlı doktora tezinde, sağlıkla ilgili kelimeleri ses, biçim, köken ve anlam bilgisi bakımından incelemiştir. Kırgızcadaki sağlıkla ilgili kelimelerin 250’den fazlasının Türkçe kökenli kelimeler olduğu ve bunların 100’den fazlasının sadece Kırgızcada kullanıldığı, diğer Türk lehçelerinde görülmediği belirtilmiştir.

Alımova (2011) ‘Türkiye Türkçesi ağızları ile Kırgız Türkçesinin söz varlığı açısından karşılaştırılması’ adlı doktora tezinde, Anadolu Türkçesi ağızlarını Kırgız Türkçe lehçesi ile söz dağarcığı bakımından karşılaştırmıştır. Türkiye Türkçesi ağızları ile Kırgız Türkçesi, yüzyıllar önce birbirinden ayrılmış olsa da bu dillerin, bağlarını koparmadan ilişkilerini sürdürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Rahimi (2011) ‘Kavsi Divanı’nın dil incelemesi (giriş-dil incelemesi-metin-sözlük)’ adlı yüksek lisans tezinde, Kavsi Tebrizi’nin dil kullanımı ve edebi üslubunu ortaya koymayı, onun şiirleri üzerinde yapılan anlam analizleriyle şairin eserlerine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Beılıkezi (2011) ‘Uygur atasözleri ve deyimler B, P, T, C maddeleri: Metin-çeviri-açıklama’ adlı yüksek lisans tezinde, b, p, t, c harf grubu ile başlayan Uygur deyim ve atasözlerini Türkiye Türkçesine açıklamalı olarak çevirmiştir. Kadırova (2012) ‘Kırgız Türkçesi ile Altay Türkçesinde karşılaştırmalı fil’ adlı yüksek lisans tezinde, Altay Türkçesi ile Kırgız Türkçesi yazı dillerinin fiillerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, lehçelerin farklılıklarından çok benzerliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kenzhalin (2012) ‘Kazak ve Türkiye Türkçesinde deyimlerin karşılaştırmalı incelenmesi’ adlı doktora tezinde, Kazak ve Türkiye Türkçesindeki deyimleri karşılaştırmıştır. Bu çalışmada, her iki lehçedeki deyimlerin ortak özelliklerine ve farklılıklarına değinilmiştir. Araştırma sonucunda, benzer deyimlerin bulunduğu belirtilmiştir. Marzouk (2012) ‘Mütercim Asım’ın Kâmus Tercümesi’ne eklediği Türkçe kelimelerin etimolojik açıdan incelenmesi’ adlı doktora tezinde, Mütercim Asım Efendi tarafından kaleme alınan Kâmusu’l-Muhîd Tercümesi adlı eserde Arapça sözcüklere karşılık kullanılan Türkçe kelimeleri etimolojik açıdan incelemiştir.

Toktosunov (2012) ‘Çeşitli konulardaki Kırgızca koşuklar: Çeviri-metin-Türkiye Türkçesine aktarım-dil incelemesi-sözlük’ adlı yüksek lisans tezinde, Kırgız Türkleri sözlü edebiyatının önemli türlerinden biri olan koşuklar üzerine dil incelemesi yapmış ve Koşoktor adlı eserin Türkiye Türkçesine aktarımını gerçekleştirmiştir. Al-turk (2012) ‘Kitabu Bulgatu’l-Muştak fî Lugati’t-Türk we’l-Kıpçak üzerine dil incelemesi’ adlı doktora tezinde, Arap harfleri ile yazılmış Kıpçak Türkçesine ait eseri Türkiye Türkçesine çevirerek, karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Umemoto (2012) ‘Türkçe ve Japonca’da söz dizimi’ adlı doktora tezinde, Türkiye Türkçesi ve modern Japoncanın söz dizimini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, iki dilin benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuş ve söz dizimi açısından en büyük farkın cümledeki şahıs ifadesi olduğu belirtilmiştir. Shakhin (2012) ‘Türkçede ve Rusçada ünlemler’ adlı doktora tezinde, Türkçe ve Rusça ünlemlere ilişkin inceleme yapmayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe ve Rusçada ünlemlerin ana işlevinin, duyguları ve istekleri sözelleştirmek olduğu belirtilmiştir. Mohammed Salih (2012) ‘Türkçenin imla sistemi ve Arap harfli imlanın XI-XV. yy’ın ikinci yarısına kadar Türkçede yarattığı sorunlar’ adlı yüksek lisans tezinde, Eski Türkçenin imla sistemi hakkında bilgiler vermiş, imla sebebiyle oluşan sorunları ortadan kaldırarak standart bir yazım sistemi oluşturmak amacıyla Tanzimat, Meşrutiyet ve Cumhuriyet Dönemleri’nde gerçekleştirilen farklı çalışmalara değinmiştir.

Farzam (2013) ‘Günümüz Afganistan Özbek Türkçesiyle Türkiye Türkçesinin isim ve fiillerinin karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Özbekçe Türkçesi ve Türkiye Türkçesini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, iki dil arasında bazı ortak yapıların bulunduğu belirtilmiştir. Lutsenko (2013) ‘Türk dili ile Ukrayna dilinin cümle yapılarının karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Ukrayna ve Türk dillerinden aldığı örnekleri karşılıklı olarak diğer dilin cümle yapılarıyla karşılaştırmış ve sonuç kısmında analiz etmiştir. Ebadi (2013) ‘Osmanlı-Türk Edebiyatı’nda ilginç bir çeviri örneği: İlhamî’nin Gûy u Çevgân çevirisi’ adlı yüksek lisans tezinde, Gûy u Çevgân adlı eser hakkında bilgiler vermiş ve Osmanlı/Türk Edebiyatı çeviri geleneğini incelemiştir.

Jeremics (2013) ‘Türkçe-Letonce karşılaştırmalı zaman yapıları’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçenin zaman sistemini Letoncanın dil bilgisi yapıları ile açıklamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, iki dilin benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuş ve büyük ölçüde farklılıkların bulunduğu belirtilmiştir. Lopatova (2013) ‘Yahya Kemal Beyatlı’nın şiirlerinin Rusça/Türkçe karşılıklarıyla söz varlığı’ adlı yüksek lisans tezinde, şair Yahya Kemal Beyatlı’nın şiirleri üzerine bir inceleme çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, şairin eserlerinin, Rus ve Ukrayna Edebiyatı özellikleriyle bazı benzerlikler taşıdığı belirtilmiştir. Özellikle vatan duygusu teması açısından, Ukrayna şairi Taras Şevçenko’nun şiirleriyle paralellikler olduğu vurgulanmıştır.

Kaşgarlı (2014) ‘Çağdaş Uygur şairlerinden Memtili Tevfik Efendi’nin şiirleri üzerinde dil incelemesi (Giriş-İnceleme-Metin-Aktarma-Sözlük)’ adlı doktora tezinde, şair Memtili Tevfik Efendi’nin şiirlerini dil bilimsel açıdan incelemiş ve sonuç kısmında sunmuştur. Kankavi (2014) ‘1970-1990 yılları arasında Sovyetler Birliği’nde Türkoloji çalışmalarında “Sovetskaya Türkologiya” dergisi örneği’ adlı yüksek lisans tezinde, 70-90 yılları arasında Sovetskaya Türkologiya dergisi bağlamında Türkoloji araştırmalarını incelemiştir. Khan (2014) ‘Mustafa Kutlu’nun Uzun Hikâye adlı eseri üzerine bir söz dizimi (Kelime grupları) incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Uzun Hikâye adlı eserde yer alan kelime gruplarını, kullanım biçimlerini tespit etmeyi

amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, kelime grupları ile tespitler sunulmuştur. Abid (2014) ‘Oğuz Grubu Türk lehçelerindeki cümlelerin mantıksal yapısı’ adlı doktora tezinde, Oğuz Grubu Türk lehçelerindeki basit cümlelerin, mantıksal yapısını incelemiştir. Araştırma sonucunda, Oğuz Grubu Türk lehçelerinde basit cümlelerin mantıksal yapısının hiyerarşik olduğu belirtilmiştir.

Budu (2014) ‘Kastamonu il kütüphanesinde bulunan Türkçe Kasasü’l-Enbiyâ’nın dil incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türk, Arap ve Fars Edebiyatı’nda bulunan Kasasü’l-Enbiyâlar ile yazarlarını vermiş ve orijinal metnin transkripsiyonu yapmıştır. Ospanova (2014) ‘Türkiye Türkçesinde örtmeceler’ adlı doktora tezinde, Anadolu Türkçesinde kullanılan örtmecelerin yapısal ve anlamsal özelliklerini incelemiş; bu sözlerin ortaya çıkışında etkili olan sosyolojik ve psikolojik etkenler ile örtmece oluşturma yollarını değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, en fazla örtmecenin ölüm konusu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Türkiye Türkçesindeki örtmece söz ve sözcüklerin tür ve yapı bakımından zenginliği, yalnızca Türkçenin güçlü ve gelişmiş bir dil olduğunu değil, aynı zamanda Türk insanının ince düşünce yapısını ve hayal gücünün genişliğini de yansıttığı ifade edilmiştir.

Khan (2014) ‘Türkçe ve Hintçe-Urducada ortak kelimeler’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Urduca dilleri arasındaki benzerlik ve ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, her iki dilde de ortak kelimelerin bulunduğu, bu dillerin Farsça, Arapça, İngilizce ve Fransızca gibi dillerden de etkilendiği görülmüştür. Hüseynova (2014) ‘Organ adlarıyla kurulmuş deyimlerin karşılaştırılması (Azerbaycan-Özbek ve Türkiye Türkçesi)’ adlı yüksek lisans tezinde, Azerbaycan, Türk ve Özbek deyimleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, üç lehçede de deyimlerin özelliklerinin aynı olduğu görülmüş ve en çok kullanılan organ adının baş olduğu belirtilmiştir. Rustemova (2014) ‘Kırım Tatarcası ve Türkiye Türkçesinde yalancı eşdeğerler’ adlı yüksek lisans tezinde, yazılışları aynı olup anlam bakımından farklılık gösteren yalancı eşdeğer sözcükleri Kırım Tatar Türkçesi ve Türkiye Türkçesi çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonucunda, iki lehçe arasındaki bazı yalancı eşdeğer kelimelerin sadece ses olarak benzerlik gösterdikleri, ancak anlam açısından hiçbir örtüşme göstermedikleri belirtilmiştir.

Dashzeveg (2014) ‘Türkçede ve Halha Moğolcasında durum kategorisi’ adlı yüksek lisans tezinde, dil bilgisel kategoriler arasında yer alan durum kategorisini, Türkiye Türkçesi ve Halha Moğolca karşılaştırmasıyla ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, iki dil karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve

durum teriminin tanımlanışı açısından Türkçe ile Moğolca arasında benzerlikler olduğu ortaya konmuştur. Lı (2014) 'Türkçe ve Tayvan Çincesinde öntipler üzerine bir karşılaştırma' adlı yüksek lisans tezinde, öntipleri Türkçe ve Tayvan Çincesi bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, iki kültüre ait baskın ve öne çıkan unsurlar arasında farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Butsashvili (2015) 'Geçmişten günümüze Türkçe-Gürcüce dil ilişkileri' adlı yüksek lisans tezinde, Türk ve Gürcü dillerindeki kültürel ve tarihsel gelişimi incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkçeden Gürcüceye yaklaşık 2000, Gürcüceden Türkçeye ise 50'den fazla kelimenin geçtiği belirlenmiştir. Mayrambek Kızı (2015) 'Mirza Muhammed Haydar'ın Cihan-nâme'si: Metin-inceleme-sözlük' adlı yüksek lisans tezinde, Arap harfleriyle yazılmış olan Cihan-nâme adlı eserin Latin harflerine transkripsiyonunu gerçekleştirmiştir. Salmani (2015) 'Şeyh Mustafa bin Şeyh Yusuf'un Fetih Sûresi tefsiri (Metin-günümüz Türkçesine çeviri-inceleme-sözlük)' adlı yüksek lisans tezinde, 18. yüzyılda yazılmış bu tefsiri bilim dünyasına sunmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda metnin dizin ve sözlüğü hazırlanıp günümüz Türkçesine çevrilmiştir.

Yeraliyev (2015) 'Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde yakın akrabalık isimleri ile kurulan atasözleri üzerine bir inceleme denemesi' adlı yüksek lisans tezinde, yakın akrabalık anlamı taşıyan Kazak Türkçesi atasözlerinin Türkiye Türkçesindeki anlam karşılıklarını ve söz dizimsel yapılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, atasözlerinin büyük çoğunluğunun Kazak Türkçesi ile Türkiye Türkçesinde ortak cümle yapısına sahip olduğu saptanmıştır. Tashmurad (2015) 'Türk dillerinin tipolojik karşılaştırılması: WALS veri tabanına göre Türk dillerindeki benzerlikler ve farklılıklar' adlı yüksek lisans tezinde, WALS veri tabanında kodlanan özellikler çerçevesinde Türk dillerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, benzerlik oranları ile coğrafi uzaklıklar arasında sınırlı bir ilişki tespit edilmiş, ancak kapsamlı bir örtüşmenin bulunmadığı vurgulanmıştır.

Maimaitı (2016) 'Türkçe iyelik ekindeki görevsel-anlamsal gelişimin kaynakları' adlı yüksek lisans tezinde, iyelik ekinin biçime dayalı işlevselliğini incelemiştir. Mohamed (2016) 'Orhan Pamuk'un "Benim Adım Kırmızı" adlı romanının Türkçe ve Arapça nüshalarındaki isim tamlamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Arapça ve Türkçe isim tamlamalarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, isim tamlamaları açısından iki dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanarak sunulmuştur. Borubaev (2016) 'Bağış Sazan Oğlu'nun Manas destanındaki "Çon Kazat" (Büyük Savaş) varyantı/giriş-metin-aktarma-dizin' adlı yüksek lisans tezinde,

Kırgız Türkçesi ile kaleme alınmış destanı Türkiye Türkçesine aktarmıştır. Rakhatbekov (2016) ‘W. Radloff’un “Proben” adlı eserindeki Altay Türkçesi metinlerinin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Altay Türkçesi metinlerini incelemiş ve inceleme sonucu edindiği bulguları sonuç kısmında sunmuştur.

Golzar (2016) ‘Türkçe fiillerde istem (Ettirgen yapılarda)’ adlı yüksek lisans tezinde, bağımsal dil bilgisinin temel kavramlarından biri olan valence kavramını incelemiştir. Bu çalışmada, bağımsal dil bilgisinin tarihçesi ve ortaya çıkışı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırma sonucunda, ettirgenliğin fiil üzerinde bıraktığı etkinin fiillerin istem sayısını bir öge arttırmak olduğu belirtilmiştir. Shemaeva (2016) ‘Kırgızistan’da yaşayan Türk ataların folkloru’ adlı yüksek lisans tezinde, Kırgızistan’da yaşayan Türk ataların, unutulmaya yüz tutmuş kültür öğelerini derlemeyi, tahlil etmeyi, tanıtmayı ve Türk kültürüne kazandırmayı amaçlamıştır. Sultanishvili (2016) ‘Khevisberi Goça ve Eylül romanlarının karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Khevisberi Goça ile Eylül romanları hakkında bilgiler vermiş; zaman, mekân, şahıs kadrosu gibi açılardan karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, romanlar arasındaki kültürel benzerlik ve farklılıklar sunulmuştur.

Chuldum-ool (2016) ‘Tuva Türkçesinde tabu ve örtmece sözler’ adlı yüksek lisans tezinde, Tuva Türkçesine ait tabu ve örtmece sözlerin nasıl ve neden kullanıldığını, gelenek, görenek ve inançla ilişkisini ve anlamsal özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuç kısmında, Tuva Türklerinin tabu ve örtmece sözleri nasıl kullandıklarına değinilmiştir. Bermaganbetova (2016) ‘Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesi arasındaki yalancı eş değerler’ adlı yüksek lisans tezinde, Kazakça ve Türkçe yalancı eşdeğerlik kavramını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. İnceleme sonucunda, Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesi arasında toplam 287 yalancı eşdeğer sözcük saptanmıştır. Pashayev (2016) ‘Türkiye Türkçesindeki eşya adlarının Azerbaycan Türkçesindeki eşya adları ile karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesindeki eşya adlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, iki lehçenin de ağızlarıyla birlikte eşya adları ayrıntılı olarak incelenmiş ve söz varlığındaki zenginlik ortaya konmuştur. Asıma (2016) ‘Uygur yazar Uçkuncan Ömer’in Uygur Helk tarihi Koşakliri adlı eserinin Türkiye Türkçesine aktarımı ve eserdeki ikilemelerin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Çağdaş Uygur Türkçesindeki ikilemeleri tespit etmiş ve Arap alfabesiyle yazılmış olan eserin Türkiye Türkçesine çevirisini yapmıştır.

Nurmatov (2016) ‘Türkiye Türkçesinden hareketle Karakalpak, Kazak, Kırgız ve Nogay Türkçelerinde ortak deyimler üzerine yapısal ve anlamsal

değerlendirme’ adlı doktora tezinde, Karakalpak, Kazak, Kırgız ve Nogay Türkçesinde ortak olarak kullanılan deyimleri tespit etmiş ve karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, bu ortaklıkların akraba dillerin kalıplaşma biçimlerindeki benzerliklerinden kaynaklanabileceği gibi, tarihî, coğrafi ve kültürel etkenlerin de bu benzerliklerde etkili olabileceği belirtilmiştir. Bakhutashvili (2016) ‘Gürcüceye geçen Türkçe kelimeler üzerine Gürcistanda yapılan çalışmalar’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçeden Gürcüceye geçen kelimeler üzerine yapılmış çalışmaları incelemeyi ve bu bağlamda Türkçe bir kaynak oluşturmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe kelimelerin ekonomi, günlük yaşam, meslek, unvan gibi pek çok alanda Gürcüceye geçtiği görülmüştür. Türkçeden sadece kelimeler değil, fiiller, sıfatlar, bağlaçlar, belirteçler ve ünlemler gibi dil öğelerinin de Gürcüceye geçtiği ve birçok Türkçe kelimenin Gürcüce eklerle genişletilerek kullanıldığı tespit edilmiştir.

Naseem (2016) ‘Çağatay, Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerinde fiil işletimi (Kişi-olumsuzluk-zaman-soru)’ adlı yüksek lisans tezinde, Çağatay, Özbek ve Yeni Uygur Türkçesinde kişi, olumsuzluk, zaman ve soru bildiren ekler ile bu eklerin işlev ve yapılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, incelenen dil veya lehçeler arasında bu ekler bakımından büyük farklılıkların olmadığı belirtilmiştir. Copuşciu (2016) ‘XIX. yüzyıla ait olan Kiril harfli Türkçe dini oyun metni üzerine dil incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, 1845 yılında basılan Kiril harfli Türkçe dini oyun Hazret-i Avraam’ın Kurban Hekayesi adlı eseri hem orijinal Kiril harfli metin hem de Latin harfli transkripsiyonuyla birlikte sunmuştur. Araştırma sonucunda incelenen metinde, Arapça ve Farsça gramer yapılarına rastlanmasıyla birlikte Türkçeye ağırlık verildiği görülmüştür.

Pushkina (2016) ‘Türkçe–Rusça–Ukrayna dili öykü çevirileri ve karşılaşılan sorunlar’ adlı yüksek lisans tezinde, seçtiği üç öyküyü farklı dillere çevirmiş ve bu süreçte, anlam eşdeğerliğini sağlama aşamasında karşılaştığı sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Çeviri sırasında karşılaşılan bu sorunların, diller arasındaki ses yapısı, dil bilgisi kuralları, cümle yapısı ve kelime anlamı farklılıklarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Iefremenko (2016) ‘Türkçe ile İngilizce zaman-görünüş sistemlerinin karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve İngilizce zaman-görünüş sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçedeki fiil çekim eklerinin çok fonksiyonlu olduğu ve bu sebeple eklerin zaman işlevinin dışında görünüş ve kip fonksiyonları da taşıdıkları tespit edilmiştir. Ma (2016) ‘Çince ve Türkçede isimlerin biçimbilimsel karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Çinceyi yapısal anlamda karşılaştırmış ve sonuç kısmında değerlendirmiştir.

Jang (2016) ‘Türkçede ve Korecede gelecek zaman’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Korecedeki zamanlar üzerine bir karşılaştırma yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, her iki dilin de aynı dil ailesinde bulunmasına rağmen, gelecek zaman ekinin değişimi açısından aralarında bir ortaklık bulunmadığı tespit edilmiştir. Otyzbay (2016) ‘Türk kavram sisteminde renkler’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe renk adlarını tespit etmeyi ve yan anlamlarını saptamayı amaçlamıştır. Tespit edilen renk adlarının çoğunun nadir olarak kullanıldığı, daha çok yabancı alıntı sözcüklerin tercih edildiği belirtilmiştir.

Ahmed (2017) ‘Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun “Yaban” adlı romanı üzerinde söz dizimi incelemesi’ adlı doktora tezinde, Yaban adlı eserde bulunan kelime grupları ve cümle türlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, eserde toplam 19.750 kelime grubuna yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kelime grupları arasında, eşitlik grubu dışında tüm türlerin yazar tarafından kullanıldığı belirtilmiştir. Hassan (2017) ‘16. yüzyıla ait Arapça-Türkçe sözlük Mirkatü’l-Luga (Metin-inceleme-dizin)’ adlı doktora tezinde, Mirkâtü’l-Luga adlı sözlüğü incelemiştir. Bu çalışmada, söz konusu sözlük hakkında bilgiler sunulmuş; sözlük metninin yazı çevrimi ve dil incelemesi yapılmıştır.

Alhurmuzi (2017) ‘Irak Türkmen Türkçesindeki atasözlerinin Türkiye, Azerbaycan ve Türkmen Türkçelerindeki atasözleriyle karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Irak Türkmen Türkçesinde yer alan atasözleri belirlemiş ve Türkiye, Azerbaycan ile Türkmen Türkçelerindeki atasözleriyle karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, Irak Türkmen Türkçesinde 2446 atasözü tespit edilmiş; bunlardan 1287’si Türkiye Türkçesinde, 672’si Azerbaycan Türkçesinde, 503’ü ise Türkmen Türkçesinde karşılık bulmuştur. Guo (2017) ‘Sarı Uygur Türkçesinin ağızları’ adlı doktora tezinde, Sarı Uygur Türkçesi ağızlarının ses bilgisini incelemiştir. Bu çalışmada, Sarı Uygur Türkçesinin Türk dili içindeki yeri incelenmiş; lehçe üzerine yapılan araştırmalar ve Sarı Uygurların günümüzdeki dil durumu değerlendirilmiştir. Sultanbekov (2018) ‘Āṣār-ı Dāstān-ı Emīr Timūr Küregen (Dil özellikleri-metin-dizin)’ adlı yüksek lisans tezinde, Çağatay Türkçesinin dil özelliklerini gösteren Āṣār-ı Dāstān-ı Emīr Timūr Küregen adlı eserin ilk 76 sayfasını incelemiştir. Eserin dil özelliklerini ve söz varlığına ilişkin bilgileri sonuç kısmında sunmuştur. Bakbak (2018) ‘Polonya’da Oryantalizm, Altayistik ve Türkoloji ile ilgili süreli yayınlar üzerine bir bibliyografya denemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Studia Turcologica Cracoviensia dergisinin ilk sayısından itibaren yayımlanan Türkiyat ile ilgili çalışmaları derleyerek, Türkoloji alanına yararlı bilgiler sunmuştur. Khalafova

(2018) ‘Rusya’da Türkoloji çalışmaları çerçevesinde Türkiye Türkçesiyle ilgili eserlerin incelenmesi’ adlı doktora tezinde, Türkoloji alanında yazılmış eserleri inceleyerek Rus dil bilimcilerden ve onların Türkoloji’ye katkılarından bahsetmiştir. Ayrıca, Bakü Türkoloji Kurultayının Türkiye’ye etkisini ve bu etki sonucunda gerçekleşen olayları analiz etmiştir.

Dıarrassouba (2018) ‘Türkçe-Arapça bir sözlük Rafik al-Usmânî (51-197. sayfalar, giriş, metin, dizin)’ adlı yüksek lisans tezinde, Rafik al-Usmânî sözlüğünde madde başı Türkçe kelimelerin transkripsiyonunu yapmış ve Türkçe-Arapça ile Arapça-Türkçe dizinlerini hazırlamıştır. Sonuç kısmında, Suriye’de Arapça konuşulan bölgelerde, Türkçe öğretimi ve ilgili sorunların çözümünde başvurulacak önemli bir kaynak olup olmadığı tartışılmıştır. Othman (2018) ‘Arapça kelimelerin Türkçeye geçişi üzerine bir süreç incelemesi (14.-17. yüzyıllar)’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçede kullanılan Arapça kelimelerin kökeni, gelişimi ve biçimsel evrimi üzerine bir inceleme yapmıştır. Araştırma sonucunda taranan metinler doğrultusunda, 14. yüzyılda 334, 15. yüzyılda 1225, 16. yüzyılda 1487 ve 17. yüzyılda 10.330 Arapça kökenli kelimeye rastlanmıştır. Arapçadan Türkçeye geçen kelime sayısının yüzyıllar içinde yoğun bir artış gösterdiği belirtilmiştir. Maqsudî (2018) ‘Afganistan Özbeklerinin akrabalıkla ilgili atasözlerinin Türkiye’de kullanılan atasözler ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Özbek Türkleri ile Türkiye Türkçesi atasözlerini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve atasözlerinin ortaklığını gün yüzüne çıkarmaya çalışmıştır. Samihullah (2018) ‘Bâburnâme’deki coğrafi terimlerin tarihi ve çağdaş Türk lehçeleriyle fonetik ve semantik açıdan karşılaştırması’ adlı yüksek lisans tezinde, Bâburnâme adlı eserdeki coğrafi terimleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, eserde toplam 106 coğrafi terimin geçtiği belirtilmiştir. Derlenen 106 coğrafi terim arasında, Türkçe kökenli olmayan ve farklı dillerden alınmış terimlerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Bunların 44’ü Farsça, 10’u Arapça, 3’ü Moğolca ve 1’i Hintçe olarak belirlenmiştir.

Sydorenko (2018) ‘Ukrayna tarihi romanlarında Türkçe alıntı sözcüklerin kullanımı’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe kökenli alıntı sözcükleri etimolojik açıdan incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe ödünçlemelerin Ukraynaca’da hem eski dönemlerde hem modern devirde sıkça kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkçenin birçok Arapça ve Farsça kelimelere aracı dil olarak hizmet ettiği belirtilmiştir. Suleymanova (2018) ‘Oğuz Grubu Türk lehçelerinde organ isimleri ile yapılan deyimler (Rusça ve İngilizce ile karşılaştırmalı çözümlenmesi)’ adlı doktora tezinde, insan vücut organlarından oluşan

deyimleri ele almıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Rusça ve İngilizce dillerinde anlam, kelime yapısı ve biçim yönünden eşdeğer 10 deyimın bulunduğu tespit edilmiştir. Zalewska (2018) ‘Franciszek Meninski’nin Thesaurus’unda geçen tıbbî terimler’ adlı yüksek lisans tezinde, Meninski’nin Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae adlı eserinde yer alan tıbbî terimlerin kökenleri inceleyerek, Türkçenin söz varlığı araştırmalarına katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Bu çalışma sonucunda, 610 tıp terimi tespit edilmiş ve terimlerin çoğunun Arapça ve Farsça kökenli olduğu belirtilmiştir. Nazar (2018) ‘Türk ve Hint dilleri atasözlerinin biçim ve kavram özellikleri bakımından karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Hintçe ve Türkçe atasözleri üzerine bir karşılaştırmalı çalışma yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Hintçe ve Türkçede kullanılan atasözlerinin biçim ve anlam bakımından farklılıklar göstermesine rağmen, genellikle aynı kavramlar etrafında şekillendiği ve pek çok benzer örneğin bulunduğu belirlenmiştir.

Omuralieva (2018) ‘Türk yazı dilleri ve diyalektlerinde yansımaları fiillerin yapısı’ adlı doktora tezinde, ses yansımaları kelimeleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türk lehçelerinde ses yansımaları kelimelerden türetilmiş toplam 3173 fiil tespit edilmiştir. Suleimenova (2018) ‘Kazak destanlarında deyimler ve Türkiye Türkçesi karşılıkları’ adlı yüksek lisans tezinde, Kazak destanlarında yer alan Kazak Türkçesi deyimlerini belirleyerek, bu deyimlerin Türkiye Türkçesindeki karşılıklarını sunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinin, benzer kültürel ve dilsel özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir. Shalawee (2018) ‘Irak Arapçası üzerinde Türk dilinin etkisi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçenin Irak Arapçası üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Iraklıların günlük hayatlarında kullandıkları birçok Türkçe kelime bulunduğu tespit edilmiştir.

Nyamdavaa (2018) ‘Türkçe ve Moğolcanın birlikte yer aldığı çok dilli tarihî sözlüklerdeki ortak sözcükler’ adlı yüksek lisans tezinde, Arap harfli çok dilli sözlüklerde yer alan Türkçe-Moğolca ortak sözcükleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, bu sözlüklerde Türkçe ve Moğolca’da ortak 87 kelime tespit edilmiş ve 87 kelimenin etimolojik incelemesi yapılmıştır. Tuerkezhatı (2018) ‘Modern Uygurcada ve Türkçede geçmiş zaman: Karşılaştırmalı bir inceleme’ adlı yüksek lisans tezinde, Çağdaş Uygurcadaki geçmiş zaman biçimlerini Türkçedeki eşdeğerleri ile karşılaştırmalı olarak incelemiş ve sonuç kısmında değerlendirmiştir. Nurmammandlı (2019) ‘1926 Bakü Türkoloji Kongresinin Türk dil birliği açısından önemi’ adlı yüksek lisans tezinde, Bakü’de düzenlenen Birinci Türkoloji Kongresinin Türk dil birliği açısından önemini

incelemiş ve alınan kararların günümüzde Türk dil birliğinin oluşturulabilmesi için hangi adımların atılması gerektiği konularına değinmiştir.

Alla (2019) ‘Arnavutçadaki Türk Dili asıllı kelimelerin alıntılanma esasları’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Arnavutçayı dil yapı ve anlam bakımından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçeden Arnavutçaya yaklaşık 4000 kelimenin geçtiği tespit edilmiştir. Özer (2019) ‘Rus folklor çalışmalarında Türk dilli metinler üzerine yürütülen tartışmalar’ adlı doktora tezinde, Rus halk bilimi tarihinde Türk dilli metinler üzerine yapılan çalışmaları incelemiştir. Bigzad (2019) ‘Memluk Kıpçak Türkçesinde kalıplaşmış söz birlikleri’ adlı yüksek lisans tezinde, Memluk Kıpçak Türkçesine ait kalıplaşmış söz birliklerini tarihi dönem Türkçe metinlerdeki örnekleri ile vermiş ve Türk dili tarihi açısından değerlendirmiştir.

Khalmetov (2019) ‘Câmi’atü’l-Hedyye Fî’l-Hallî’-l Elfâzi’t-Türkiyye üzerine bir inceleme’ adlı yüksek lisans tezinde, içeriği sözlük ve gramerden oluşan söz konusu eseri incelemeyi ve tanıtmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, eserde yaklaşık 4227 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerin 3336’sının Türkçe olduğu belirtilmiştir. Mustafa (2019) ‘Irak Türkmen Türkçesi ile yazılan halk şiirleri üzerine bir dil bilgisi incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Irak Türkmen şairlerinin Kerkük ağzıyla yazdığı halk şiirlerinden örnekler seçerek dil bilgisi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, Irak Türkmen Türkçesinin ses ve yapı özellikleri bakımından Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi ile benzer özellikler gösterdiği tespit edilmiştir. Khan (2019) ‘Salebî’nin Kısasü’l-Enbiyâ eserinin eski Anadolu Türkçesine çevirileri: Betimleyici çeviri kuramları ışığında karşılaştırmalı bir inceleme’ adlı doktora tezinde, Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait Kısasü’l-Enbiyâ adlı eserin üç farklı çevirisini karşılaştırmalı biçimde ele almış ve sonuç kısmında sunmuştur.

Bura (2019) ‘Aleksandr Borovkov’un ‘Bedâyiü’l-Lugat’ üzerine yaptığı çalışmanın Türkiye Türkçesine çevrilmesi ve dil incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Bedâyiü’l-Lugat adlı eseri Rusçadan Türkiye Türkçesine çevirmiş ve eserin şekil bilgisi özelliklerini incelemiştir. Yasui (2019) ‘Bir Japon Türkolog Prof. Dr. Masao Mori: Hayatı ve Türkoloji’ye etkisi’ adlı yüksek lisans tezinde, Japon Türkolog Prof. Dr. Masao Mori’nin yaşamını, akademik çalışmalarını ve eserlerini inceleyerek Türkoloji literatürüne katkısını ortaya koymayı hedeflemiştir. Adıgozalova (2019) ‘Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi arasında aktarma sorunları “Beş Katlı Evin Altıncı Katı” romanı’ adlı yüksek lisans tezinde, eser bağlamında aktarma hatalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda

hatalar, ek düzeyinde, kelime düzeyinde ve deyim düzeyinde olmak üzere üç başlık altında değerlendirilmiştir.

Aboukaaoud (2019) ‘Türk Dil Kurumunun “Türkçe Sözlük”ündeki Arapça kökenli madde başlarının sınıflandırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçede kullanılan Arapça madde başlarını belirleyerek, fonetik ve morfolojik açıdan incelemiştir. Araştırma sonucunda, toplam 10.004 Arapça madde başı tespit edilmiş ve Türkçenin en fazla Arapçadan ödünç sözcük aldığı belirtilmiştir. Ridha (2019) ‘Muhammedoğlu Sabir’in Kerkük’ün Müntehab Horyatları adlı eserinden hareketle standart Türkiye Türkçesi ile Kerkük ağzı karşılaştırmalı ses ve şekil bilgisi’ adlı yüksek lisans tezinde, Kerkük ağzı ile Türkiye Türkçesini fonetik ve morfolojik açılardan karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Kerkük ağzının dil bilgisi açısından Türkiye Türkçesine benzerlik gösterdiği ve aralarında önemli farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir. Elazhary (2020) ‘Harezmi Türkçesiyle yazılmış dinî ahlakî eserlerde Arapça dinî kavramlar’ adlı yüksek lisans tezinde, Harezmi Türkçesiyle kaleme alınmış dinî ve ahlakî eserlerde yer alan Arapça kökenli dinî kavramları belirlemiş ve bu çalışmayla Türkoloji öğrencilerine kaynak oluşturmayı amaçlamıştır. Novruzova (2020) ‘Eş’âr-ı Âsaf metin-inceleme-gramer-sözlük’ adlı yüksek lisans tezinde, eserin ilk bilimsel çalışmasını ortaya koymayı ve Türkoloji alanına yeni bir eser kazandırmayı hedeflemiştir. Metnin Türkçe çevirisinde, şiirlerde yanlış yazılmış kelimelerin doğru halleri gösterilmiştir. Tursyn (2020) ‘Ötejan Nurgaliev’in şiir dünyası (aktarma-inceleme)’ adlı yüksek lisans tezinde, Ötejan Nurgaliev’e ait 44 şiiri Türkiye Türkçesine aktarmış ve seçilen 5 şiir üzerinde çözümleme yapmıştır. Yasheng (2020) ‘Beş dilli sözlük ve sözlükteki Uygurlara ait yemek ve mutfak kültürü ile ilgili söz varlığı’ adlı yüksek lisans tezinde, Uygurların günlük yaşamda kullandıkları eşyaları ve yemek kültürünü tanıtmıştır. Bu çalışmada ayrıca, Uygur kültür varlığını aydınlatmak, eseri tanıtmak ve Türkoloji alanındaki yerini açıklamak amaçlanmıştır.

Kharatishvili (2020) ‘Türkçe-Gürcüce el yazması bir lugatçe (Giriş-inceleme-metin-dizin)’ adlı yüksek lisans tezinde, el yazması eseri tanıtarak, içindeki Türkçe malzemeyi imla, ses ve şekil bilgisi açısından incelemiş ve bu malzemeyi kullanarak Türk dilinin hangi dönem ve lehçesine ait olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, maddeler hâlinde sıralanmıştır. Satylkanova (2020) ‘Uygur harfli Oğuz Kağan Destanı’ndaki mecaz ve deyimlerin Kırgız Türkçesindeki durumu’ adlı yüksek lisans tezinde, Oğuz Kağan Destanı’ndaki mecaz ve deyimleri tespit etmeyi; dilsel açıdan genel değerlendirme yaparak yapısal ve anlamsal farklılıklardan

doğan bazı sorunlara Kırgız Türkçesi ışığında açıklık getirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, kullanılmış olan deyimse birimlerin yaklaşık yüzde 20’sinin varyasyona uğradığı belirtilmiştir. Oğuz Kağan Destanı’nın dilindeki varyasyon çeşitliliğinin, onun doğasından ve yüzyıllar boyunca geliştirilen sanatsal tekniklerden kaynaklanmış olduğu sonucuna varılmıştır.

Mamedova (2020) ‘Bakara Suresi’nin tercümesi çerçevesinde Başkurt-Tatar ve Türkiye Türkçesinin karşılaştırması’ adlı yüksek lisans tezinde, Bakara Suresi’nin Başkurt, Tatar ve Türkiye Türkçesindeki çevirilerini karşılaştırmıştır. Yapılan karşılaştırmada, eklerdeki küçük ses değişiklikleri dışında Başkurt ve Tatar Türkçesi arasında belirgin bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kıpçak Grubuna ait bu lehçelerin, Türkiye Türkçesine göre ses ve yapı açısından bazı farklılıklar taşıdığı, ancak bu farklılıkların çok büyük olmadığı tespit edilmiştir. Farajova (2020) ‘Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının Türk dünyası edebiyatına yönelik öz yeterlik ve tutumlarının incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Türk Dünyası Edebiyatı konusundaki yeterlik düzeylerini ve Türk dünyasına yönelik bakış açılarını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, ders alma, ilgili kitapları okuma durumu, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerinin Türk Dünyası tutum ve öz yeterlikleri üzerinde etkili değişkenler olduğu görülmüştür.

Noor (2020) ‘Türkmenistan Türkmencesi ile Afganistan Türkmencesinin ses ve şekil bilgisi bakımından karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkmenistan Türkmencesi ile Afganistan Türkmencesini dil bilgisi bakımından karşılaştırmış ve sonuç kısmında değerlendirmiştir. Toltay (2020) ‘Jumeken Najimedenov’un eserlerinde genel beşerî ve milli kavramların idrak dil bilimsel niteliği’ adlı yüksek lisans tezinde, Çağdaş Kazak Edebiyatı’nın önemli isimlerinden Jumeken Najimedenov’un eserlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, şairin şiirlerinin transkripsiyonu ve Türkiye Türkçesine aktarımı yapılmıştır.

Bracković (2020) ‘Türk kökenli Bosna Hersek soyadları’ adlı doktora tezinde, Bosna-Hersek’teki Türk kökenli soyadlarını belirleyerek; ses, yapı, anlam ve köken bilimi açılarından incelemiştir. Araştırma sonucunda, Bosna-Hersek’te 1473 Türk kökenli soyad tespit edilmiştir. Türkçeden Boşnakçaya geçmiş sözcüklerin çoğu günlük hayatta kullanılsa da Bosna-Hersek’teki Türk kökenli soyadları sayesinde varlıklarını sürdürmeye devam edecekleri belirtilmiştir. Tazhieva (2020) ‘Kırgız Türkçesinde yansıma kelimeler’ adlı yüksek lisans tezinde, Kırgız Türkçesine özgü yansıma kelimeleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, yansımalar ses ve yapı bilgisi açısından maddeler

halinde değerlendirilmiş ve yansıma kelimeler Türkçe karşılıklarıyla birlikte sunulmuştur. Utebekov (2020) ‘Divân-ı Hikmet’in dil incelemesi -Kökşetav nüshası- (Metin-gramer-dizin)’ adlı doktora tezinde, Divân-ı Hikmet adlı eserin Kökşetav nüshasını dil nitelikleri bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda, metinde Karahanlı Türkçesine ait bazı özellikler yer alsa da eserin genel olarak Çağatay Türkçesi Dönemi’nde yazıldığı; ancak Çağatayca ve bunun yanı sıra büyük ölçüde Kıpçak Türkçesi ve zaman zaman Oğuz Türkçesi özelliklerinin de görüldüğü tespit edilmiştir.

Sobirov (2020) ‘Divânu Lugâti’t-Türk’te yer alan atasözlerinin Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki durumu’ adlı yüksek lisans tezinde, Divânu Lugâti’t-Türk’te bulunan atasözlerinin, Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinde kullanım durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, Özbek Türkçesinde Türkiye Türkçesine göre ses değişimlerinin daha az olduğu tespit edilmiştir. Özbek Türkçesinin gramer ve ses yapısı açısından Divânu Lugâti’t-Türk’e daha yakın olması bakımından, eserde geçen atasözlerinin de günümüzde çok fazla ses değişimine uğramamasına neden olduğu belirtilmiştir. Omurbekova (2020) ‘Divanu Lugati’t-Türk üzerine Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış çalışmalar’ adlı yüksek lisans tezinde, Divanu Lugati’t-Türk üzerine yapılan çalışmaları ve çalışma yapmış bilim adamlarını incelemiştir. Ulziibayar (2020) ‘Moğolca atasözleriyle Türkiye Türkçesi atasözlerinin karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Moğolcada ve Türkiye Türkçesinde kullanılan atasözlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Araştırmada, biçim ve anlam bakımından benzer ya da kısmen farklı atasözlerine rastlanmıştır.

Toloraia (2020) ‘Türkçeden Gürcüceye geçen kelimeler üzerine bir anlam bilimi çalışması’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçeden Gürcüceye geçen kelimelerdeki anlam olaylarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Gürcücenin Türkçeden aldığı sözcükleri, büyük oranda kendi ses özelliklerine göre değiştirerek kullandığı tespit edilmiştir. Khashimova (2020) ‘Türkçe gibi edatı ve Kazakçadaki işlevsel karşılıkları’ adlı yüksek lisans tezinde, gibi biçiminin Kazakçaya nasıl çevrildiğini ve Kazakçada benzerlik yapılarının Türkçede nasıl karşılandığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçedeki gibi edatının Kazakçada kullanılmadığı tespit edilmiştir. Kazak Türkçesinde gibi edatının, siyaqtı, tärizdi, uqsas gibi sözcüklerle ve eklenmiş biçimde -dAy edatı ile -şA ekiyle karşılandığı belirlenmiştir.

Mınsafina (2020) ‘Çağdaş Türk dillerinde ortak terminoloji geliştirme imkân ve yöntemleri’ adlı doktora tezinde, farklı bilim alanlarında kullanılmak üzere, Türk dillerine uygun ortak bir terminoloji geliştirmeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, ortak terminoloji geliştirebilmek için, ortak unsurlara (kök, ek ve söz dizimi) baş vurmak gerektiği tespit edilmiştir. Baibolov (2020) ‘Türk dili konuşan devletlerde gazetelerin olaylara bakışı’ adlı doktora tezinde, Türkiye başta olmak üzere, Kazakistan, Kırgızistan, Azerbaycan, Özbekistan ve Türkmenistan Cumhuriyetleri’nde yayın yapan gazeteler ve haber sitelerinin örnek olaylara bakış açılarını, yansıtma şekillerini ve sergiledikleri tavırları belirlemeyi hedeflemiştir.

Hannoud (2021) ‘Türkçe Sözlük’te “ar.” (Arapça) olarak etiketlenen madde başı kelimelerdeki anlam değişimleri’ adlı doktora tezinde, Türkçe sözlükteki anlamı değişmiş Arapça kelimeleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak Türkçe sözlükteki Arapçada bulunmayan veya kullanılmayan Arapça kelimeleri belirlemiştir. Auyeskan (2021) ‘Moğolistan Kazaklarının dili -sosyo-linguistik inceleme-’ adlı doktora tezinde, Moğolcanın Kazakça üzerindeki etkisi; dil politikası, dilsel insan hakları, dilin nesiller arası aktarımı ve nesli tükenmekte olan diller olgusunun yanı sıra sosyo-linguistik bağlamda iki dillilik, dil kayması, dil değiştirimi gibi başlıkları ele almıştır.

Gasimov (2021) ‘Türk Runik harfli metinlerle ilgili Azerbaycan’da yayımlanmış çalışmaların açıklamalı bibliyografyası’ adlı yüksek lisans tezinde, Türk Runik harfli metinlerle ilgili Azerbaycan’da yapılan çalışmaları, yazarları ve araştırmacıları tanıtmıştır. Toplamda 338 kaynak tespit edilmiş ve araştırmanın sonucunda Sovyetlerin kurulmasının ilk yıllarında Türkoloji alanında yapılan çalışmaların nadir olmasına rağmen Sovyetlerin sonlarına doğru bu çalışmaların sayısının artmaya başladığı tespit edilmiştir. Kozhabekova (2021) ‘Edige Destanları edisyon kritiği (Bütünleştirilmiş yeni metin tespiti)’ adlı yüksek lisans tezinde, Edige Destanı hakkında detaylı bilgiler vermiş ve bu destan üzerine yapılan araştırmalardan bahsetmiştir. Weılı (2021) ‘Eski Uygurların yerleşik yaşam kültürüyle ilgili söz varlığının tarihi-karşılaştırmalı incelemesi’ adlı doktora tezinde, Uygurların tarihsel süreçleri, dil ve edebiyat yapıları ile ekonomik ve dini yaşamları üzerinde durmuş; belgeler ve metinlerinden şehir yaşamı, kültür ve günlük yaşama dair terimleri gruplandırarak Çin kaynakları ve arkeolojik bulgularla detaylı şekilde incelemiştir.

Abdulatif (2021) ‘Peyami Safa’nın Fatih Harbiye, Yalnızız ve Matmazel Noraliya’nın Koltuğu adlı romanlarında kullanılan olumsuz ifadeli kelimeler’ adlı yüksek lisans tezinde, Peyami Safa’nın romanlarında geçen olumsuz ifadeli kelimeleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkçede cümleleri olumsuz hâle getirmenin kurallarına yer verilmiş; bu farklı üslupların, dilin zengin anlatım gücünü ortaya koyduğu belirtilmiştir. Hamdy (2021) ‘Türkçe ve Arapçada

Birleşik Zaman Yapım ve Kullanımının karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçedeki birleşik zaman yapılarının Arapçaya çevrilmesine yönelik bir yöntem geliştirmeyi amaçlamıştır. Türkçedeki zaman ve görünüş yapılarına karşılık gelen Arapça ifadelerin çevirisinde dikkat edilmesi gereken noktalar sonuç bölümünde açıklanmıştır.

Tumenbayar (2021) ‘Türkçeyle ve Moğolca arasındaki benzer kelimeler ve ekler’ adlı yüksek lisans tezinde, Eski ve Orta Türkçe Dönemi metinlerinde bulunan Türkçe ve Moğolca ortak unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, iki dil arasında benzerlik taşıyan 80 kelime ile bazı eklerin varlığı tespit edilmiştir. Tıleubayeva (2021) ‘Muhtar Avezov’un hikâyeleri örneğinde Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki kelime gruplarının karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki kelime gruplarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Muhtar Avezov’un hikâyelerinde en fazla sıfat tamlamalarına yer verildiği ve toplamda 1240 sıfat tamlamasının bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, incelenen metinlerde eşitlik grubu ve ilgi grubuna ait herhangi bir örneğe rastlanmadığı belirtilmiştir.

Abdyreshıdov (2021) ‘Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük’ü ile Türkmenistan Ilımlar Akademiyasının Türkmen Dilinin Sözlüğü’ndeki ortak kelimelerin ses değişimlerinin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe Sözlük ile Türkmen Dilinin Sözlüğü’nü karşılaştırmayı ve var olan ortak kelimelerin tespitini yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, toplam 6885 ortak sözcük belirlenmiş; bu kelimelerden 2955’inin ise hiçbir ses değişimine uğramadığı hem yazılış hem de anlam bakımından aynı olduğu tespit edilmiştir. Jafarova (2021) ‘Azerbaycan Türkçesinde örtmeceler ve Türkiye Türkçesi ile karşılaştırmalı çalışma’ adlı yüksek lisans tezinde, Azerbaycan Türkçesindeki örtmece sözleri tespit etmeyi, örtmece kavramının özünü ve içeriğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinde örtmece örneklerinin çoğunun ölümle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Her iki Türkçede de ölümle ilgili çok fazla benzer örneklerin olduğu, neredeyse çok az kelimenin farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Suleikulova (2021) ‘Kazak Türkçesinde doğum, ölüm ve evlilikle ilgili söz varlığı’ adlı yüksek lisans tezinde, Kazak halkının doğum, evlilik ve ölüm gibi hayatın büyük geçiş dönemlerini ve bunlara bağlı ritüelleri ile ilgili söz varlıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Tespit edilen söz varlığından yola çıkılarak doğum, ölüm ve evlenmeye dair törenlerin Kazakları birbirine bağlayan ana kuvvet olduğu belirtilmiştir.

Khavay (2021) ‘Askar Süleymenov’un Besatar adlı eseri üzerine dil incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Askar Süleymenov tarafından yazılan

Besatar (Beşli Tüfek) adlı eser üzerinde dil incelemesi yapmış ve bu doğrultuda Güney Kazakistan ağız özelliklerini incelemiştir. Tırnıpenova (2021) ‘Tarihî Türk lehçeleri, Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi’ndeki bitki adları’ adlı doktora tezinde, Kazak Türkçesi, Türkiye Türkçesi ve Tarihi Türk lehçelerindeki bitki adlarını karşılaştırmalı olarak incelemiş ve söz varlığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, Kazak Türkçesi’ne ait 1234, Türkiye Türkçesi’ne ait 2898 ve Tarihi Türk lehçelerine ait 970 olmak üzere toplam 5102 bitki adı alfabetik sırayla incelenmiştir. Bu adların 2898’inin Türkçeye ait olması sonucunda, Türkçenin en eski ve en köklü dillerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Paşayeva (2021) ‘Azerbaycan Türkçesinde yardımcı kelimeler’ adlı yüksek lisans tezinde, Azerbaycan Türkçesinde yer alan yardımcı kelimelerin sınıflandırma ilkeleri ile anlamsal olarak farklı ve benzer yönlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Azerbaycan Türkçesinde kullanılan yardımcı sözlerin çok ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı ve anlamlarına göre beş başlık altında (ilave, edat, bağlaç, modal sözler, ünlem) tasnif edildiği tespit edilmiştir. Mammadova (2021) ‘Erzincan’ın Üzümlü ilçesinde yaşayan Ahıska Türklerinin ağız’ adlı yüksek lisans tezinde, Ahıska Türklerinin dil özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye Türkçesindeki ünsüzlere ek olarak, Ahıska ağızında bazı karakteristik ünsüzlerin de bulunduğu; ayrıca Türkiye Türkçesinde kelime başında bulunmayan y ve h seslerinin Ahıska ağızında yer alabildiği gözlemlenmiştir.

Darmenova (2021) ‘Çağatayca Mecmûe-i Resâeil-i Êacibe (İnceleme-metin-Türkiye Türkçesine aktarma-dizin-tıpkıbasım)’ adlı doktora tezinde, Çağatay Türkçesi ile yazılmış eseri incelemiştir. Bu doğrultuda eserin yazım özellikleri belirtilmiş, nüsha karşılaştırması yapılmış ve metin Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Issakhanova (2021) ‘Türkiye Türkçesi ve kazak Türkçesinde addan ad türetimi (Biçimbirimler, işlevler ve sözcükler)’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinde isimden isim türeten biçimbirimleri, işlevlerini ve türetilen sözcükleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye Türkçesi ile Kazak Türkçesinden elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Boussouara (2021) ‘Osmanlı Türkçesinden Cezayir Arapçasına geçen sözcüklerin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Osmanlı Türkçesinden Cezayir Arapçasına geçen sözcükleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, kelimelerin bir kısmının Osmanlı Türkçesinden doğrudan doğruya Cezayir Arapçasına geçtiği, bir kısmının ise Türkçe aracılığıyla Farsça gibi farklı dillerden

geçtiği; bazı sözcüklerin ise önce Arapçadan Türkçeye geçtiği, Türkçeleştikten sonra yeniden Cezayir Arapçasına geçtiği tespit edilmiştir. Othman (2021) ‘İrak Türkmen Türkçesi-Altunköprü merkez ağzından derlemeler’ adlı yüksek lisans tezinde, Altunköprü merkez ağzını, ses ve şekil özellikleri bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda, Altunköprü ağzının ses ve şekil bilgisi bakımından, Kerkük Türkmencesiyle taşıdığı benzerlik kadar Türkiye Türkçesi ile de benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ozgur (2021) ‘Nâdire Dîvânı Sözlüğü (Bağlamli dizin ve işlevsel sözlük)’ adlı yüksek lisans tezinde, şair Mahlarayim Nâdire Begüm’ün Çağatay Türkçesi ile yazdığı divanını söz varlığı açısından incelemiş ve eserde yer alan sözcüklerin Türkiye Türkçesindeki karşılıklarını vermiştir.

Karosanidze (2021) ‘Gürcü harfli Türkçe İncil’in söz dizimi’ adlı doktora tezinde, Gürcü Harfli Türkçe İncil’i söz dizimi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, eserin büyük bir kısmının, özellikle söz dizimi açısından, Gürcüce ile önemli bir benzerlik gösterdiği görülmüştür. Eserin büyük oranda konuşma üslubuyla oluşturulduğu ve kavramların işaretlenmesinde Türkçe kelimelerin yanı sıra çok sayıda Arapça ve Farsça kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Faiq (2021) ‘Şefika Yarkin’ın Alisdan Bir Ses adlı şiir kitabı üzerine bir dil incelemesi (metin-aktarma-dil incelemesi-sözlük)’ adlı yüksek lisans tezinde, Şefika Yarkin’nın Alisdan Bir Ses adlı şiir kitabını incelemiş ve bu doğrultuda Türkiye Türkçesi ile Özbek Türkçesi lehçelerinin dil özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yertayeva (2021) ‘Kazak Türkçesindeki eş anlamlı kelimelerin yapısı üzerine bir inceleme’ adlı yüksek lisans tezinde, Kazak Türkçesindeki eş anlamlı kelimelerin yapısı üzerine bir inceleme yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Kazak Türkçesinde yeni eş anlamlı kelimelerin yapım ekleri olarak türetilen kelimelerden ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Al-nejadı (2021) ‘Türkçe Sözlükte (TDK) yer alan Arapça kelimeler üzerine bir anlam bilimi incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe Sözlük’te yer alan Arapça sözcükleri tespit etmiş ve anlam değişikliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkçeye geçen 6467 Arapça kelime taranarak bunlardan 439’unda anlam değişikliği olduğu belirtilmiştir. Alam (2021) ‘Urduca ve Türkçedeki dil bilgisel anlamlı birimlerin karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Urduca ve Türkçedeki dil bilgisel anlamlı birimlerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, anlam ve görev açısından birbirine yakın birçok dil bilgisel anlamlı birim tespit edilmiştir.

Kubanychbekova (2021) 'Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki kalıp sözlerin karşılaştırmalı bir incelemesi' adlı yüksek lisans tezinde, Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki kalıp sözleri karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, her iki lehçede de birebir örtüşen 178 kalıp söz tespit edilmiştir. Ek olarak, Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki kalıp sözlerin anlam ve yapı olarak birbirine çok benzediği belirtilmiştir. Yestay (2021) 'Sovetskaya Türkologiya dergisi (Etimoloji çalışmaları açısından bir değerlendirme)' adlı yüksek lisans tezinde, Sovetskaya Türkologiya dergisinde 1970-1980 yılları arasında yayımlanan kelime etimolojisi konusundaki makaleleri incelemiş, her birinin Türkçe özetini vermiş ve makalelerde geçen kelimeleri önemli etimoloji sözlükleriyle karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, bu kelimelerin çoğunun yer adı, akarsu, hayvan, sokak, unvan ve özel adlarla ilgili olduğu; ayrıca büyük kısmının sözlüklerde yer almadığı tespit edilmiştir.

Kutrollı (2021) 'İnsan vücuduyla ilgili Arnavutça Türkçe deyimlerinin karşılaştırılması' adlı yüksek lisans tezinde, Arnavutça ve Türkçedeki vücutla ilgili deyimlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, 1502 deyim tespit edilmiştir. Anlam ve yapı bakımından ortak deyimlerin dağılımı sonuç kısmında sunulmuştur. Darabadı (2021) 'İran Türk ağızlarında karşılaştırmalı söz varlığı (Azerbaycan Türkçesi, Kaşkay Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Halaç Türkçesi)' adlı doktora tezinde, Azerbaycan, Kaşkay, Türkmen ve Halaç Türkçesinin söz varlıklarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, bütün Türk dilleri arasında ortalama en fazla Türkçe kelimenin, hayvan adları başlığında kullanıldığı belirtilmiştir. Abbood (2022) 'En-Nücumu'z-Zahire fi Müluk-i Mısr ve'l-Kahire' adlı eserdeki Türkçe kelimeler' adlı yüksek lisans tezinde, eserde geçen Türkçe kelimeleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türk dilinin Arapça ve Farsçadan etkilendiği ve bu dillerden birçok kelime aldığı belirlenmiş ancak aynı şekilde, Türkçenin de diğer diller üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Komsh (2022) 'Irak Türkmen Türkçesi Tazehurmatu ağzı (Şekil bilgisi)' adlı yüksek lisans tezinde, Irak Türkmen Türkçesinin kollarından Tazehurmatu ağzının şekil bilgisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Tazehurmatu ağzına yönelik önemli tespitlere yer verilmiştir.

Yousif (2022) 'TDK Türkçe güncel sözlükte Arapçadan Türkçeye geçmiş Arapça menşeli kelimelerin anlam mukayeseleri (İ maddesi)' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe sözlükte 'i' maddesi altında yer alan ve Türkçeye Arapçadan geçmiş kelimelerin anlam değişimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, 'i' harfiyle başlayan Arapça kökenli kelimelerin, başlangıçta bulundukları Arap kültürü ve medeniyetinden çıkarken Türk kültürü ve medeniyetinde farklı

anlamlar kazandığı görülmüştür. Ayrıca, bu kelimelerin bazen anlamlarını genişlettiği, bazen de anlamlarını kaybettiği belirtilmiştir.

Gurbanov (2022) ‘Anna Paytık’ın Alemgoşar adlı eserindeki hikâyelerin dil incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Alemgoşar adlı eserde yer alan hikâyelerin dil incelemesini yapmış aynı zamanda, Anna Paytık’ın hayatı, sanatı ve eserleri üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda ise, elde edilen bulgular maddeler halinde sunulmuştur. Yanybayev (2022) ‘Berdi Kerbabayev’in ‘Çekişman Bekişmez’, ‘Kırk Yalan’, ‘Connuk Batır’, ‘Mıralı ve Soltansöyün’ adlı eserleri üzerine dil incelemesi (İnceleme-metin-aktarım)’ adlı yüksek lisans tezinde, Berdi Kerbabayev’in çocuklar için yazmış olduğu uzun hikâye ve masalları üzerinden Türkmen Türkçesinin ses ve şekil bilgisi özelliklerini incelemiştir. Metinlerin yazı çevirisi ve Türkiye Türkçesine aktarımı yapıldıktan sonra, ulaşılan sonuçlar maddeler hâlinde açıklanmıştır.

Kahıyah (2022) ‘Irak Türkmen Türkçesi Dakuk Merkez ağzı’ adlı yüksek lisans tezinde, Dakuk merkez ağzını incelemiş ve Eski Türkçe ile karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, Eski Türkçe ve Orta Türkçedeki fonolojik ve morfolojik benzerlikler ortaya koyulmuş ve Eski Türkçeyle birçok hususta bağlılığını koruduğu tespit edilmiştir. Aiden (2022) ‘Nurullah ALTAY’ın Özbek Türkçesi Sözlüğünün Türkiye Türkçesine aktarımı’ adlı yüksek lisans tezinde, Nurullah Altay’ın Özbek Dili Sözlüğü eserini incelemiş ve alfabetik sıraya göre Türkiye Türkçesine çevirmiştir. Moradı (2022) ‘Tebrizli Sarraf Divanı’ndaki novhe ve mersiyelerin Türkçe söz varlığı’ adlı yüksek lisans tezinde, Tebrizli Rıza Sarraf’ın novhe ve mersiyeleri üzerine söz varlığı incelemesi yapmış; eserdeki mersiyelerin transkripsiyonunu yaparak Türkiye Türkçesine aktarmıştır.

Elhussein (2022) ‘Türkiye Türkçesindeki Arapça kökenli alıntı sözcüklerde gerçekleşen argolaşma ve mecazlaşmanın modern Arapça ile karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçeye Arapçadan geçen alıntı kelimelerdeki mecazlaşma ve argolaşmaları tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçedeki Arapça kökenli bazı kelimelerde görülen mecaz ve argo gibi anlamların çoğunun Arapçada bulunmadığı, ancak bu kelimelerin Türkçede yaklaşık bin yıllık bir süreçte bu yeni anlamları kazandığı görülmüştür. Aızızı (2022) ‘Eski Uygurca ve Yeni Uygurcanın söz varlığının isimler açısından karşılaştırılması’ adlı doktora tezinde, Eski Uygurca ile Yeni Uygurca’yı isimler açısından karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda, Eski Uygurcadan Yeni Uygurcaya kadar süregelen toplam 950 isim kökenli sözcük tespit edilmiştir. Bu sözcükler içinde fonetik değişime uğramayan 321 sözcük olduğu belirtilmiştir.

Sultanbek (2022) 'Dürrü'l-'acâyib (dil özellikleri-metin-dizin)' adlı doktora tezinde, Dürrü'l-'acayib adlı eserin, Kazakistan'ın Almatı şehrinde bulunan nüshasını incelemiştir. Çalışılan nüshanın dil ve yazım özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde, klasik dönem sonrası Çağatay Türkçesine uyduğu görülmüştür. Dolayısıyla ölçünlü Özbek ve Kazak Türkçelerine de pek çok açıdan benzediğine dikkat çekilmiştir. Hasanlı (2022) '1850-1950 arasında Azerbaycan'da alfabe sorunu ve Stalinizmin Azerbaycan Türkçesine etkisi' adlı yüksek lisans tezinde, yaklaşık 8-9 asır Arap alfabesini kullanan Türk milletinin (Azerbaycan Türkleri) alfabe sorunlarına değinmiş ve Kiril alfabesine geçişin Azerbaycan Türkçesini nasıl etkilediği gibi konular üzerinde durmuştur.

Alieva (2022) 'Kırgız Türkçesinde enantiosemiya' adlı yüksek lisans tezinde, Kırgız Türkçesinde enantiosemiyanın doğasını ortaya koymayı amaçlamış ve sözlük sistemindeki yerini incelemiştir. Takhırova (2022) 'Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde bitki adlarının karşılaştırılması' adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesindeki bitki adlarını biçimsel ve anlamsal açıdan karşılaştırmayı hedeflemiştir. Araştırmanın sonuç bölümünde değerlendirilmesi yapılmıştır. Aldallal (2022) 'Saltuk-Nâme'de zaman ulamı' adlı yüksek lisans tezinde, Türkoloji konusunda tartışmalı olan ulam konusunu eser bağlamında ele almıştır. Türkçenin tarihi dönemlerinde zaman kavramının nasıl kullanıldığını belirlemek hem eş zamanlı hem de dönemler arası çalışmalar için önemlidir. Bu yüzden, birçok eserin bu açıdan detaylı olarak incelenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Kuzenbayeva (2022) 'Türkiye Türkçesinde soru sözcüklerinin çekim morfolojisi' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçedeki soru sözcüklerinin çekim morfolojisini incelemiştir. Çokluk ve iyelik eklerini alan soru sözcükleri, diğer çekim eklerini de alabilirken; durum eki alanlar ise başka eklerle çekimlenememektedir. Bu durumun, Türkçede durum eki alan adlar için belirgin bir sınırlamanın varlığına işaret ettiği belirtilmiştir. Pardaev (2022) 'Türkiye Türkçesi ile Özbek Türkçesinde onay ve ret ifadeleri' adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki onay ve ret ifadelerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Onay ve ret ifadelerinin, edatlardan farklı olarak, tek başlarına anlam taşıdıkları ve cümle olarak da kullanılabildikleri belirlenmiştir.

Şabdanov (2022) 'Orhun ve Yenisey Yazıtları'nın dil ve alfabe açısından karşılaştırılması' adlı yüksek lisans tezinde, Orhun ve Yenisey Yazıtları'nı dil ve alfabe yönünden karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Orhun ve Yenisey Yazıtları'nın benzerlikleriyle beraber farklılıklarının da çok olduğu tespit edilmiştir. Derbal (2022) 'Dede Korkut Hikâyelerinde zaman ulamı' adlı

yüksek lisans tezinde, Dede Korkut Hikâyeleri’ni zaman ulamı çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonucunda, Dede Korkut Hikâyeleri’nde en çok geçmiş zaman kipi kullanıldığı tespit edilmiştir. Kuzembayeva (2022) ‘Türkçe-Rusça iki dilli sözlüklerin sözlükbilimsel yapısı’ adlı doktora tezinde, Türkçe-Rusça iki dilli sözlüklerden yola çıkılarak kaynak dil olan Türkçeden diğer dillere yapılacak sözlüklerde ne tür ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe-Rusça sözlükler için, Yong ve Peng tarafından hazırlanan tipolojinin en uygun olduğu belirtilmiştir.

Ulu (2022) ‘Kırgız dilinde ölüm kavramı’ adlı yüksek lisans tezinde, Kırgız dilindeki ölüm kavramını ifade eden dil birimlerini bilişsel dil bilimin lingvokültüroloji bağlamında inceleyerek, Kırgızların ölüm olgusunu algılamada evrensel ve ulusal dünya görüş özelliklerini ele almıştır. Süleymanova (2022) ‘Agatangel Efimoviç Krimskiy’ nin hayatı ve Türkoloji üzerine çalışmaları’ adlı yüksek lisans tezinde, Ukraynalı bilim adamı Agatangel Efimoviç Krimskiy’ nin Türkoloji üzerine yaptığı çalışmaları incelemiştir.

Talash (2023) ‘Münyet’ül Mübtedi, Farsça-Türkçe sözlük, inceleme-metin-dizin’ adlı yüksek lisans tezinde, Münyet’ül Mübtedi adlı eseri incelemiştir. Araştırma sonucunda, eserin isimler açısından önemine ve Anadolu yöresine ait ağızlar hakkında önemli bilgiler sunduğuna dikkat çekilmiştir. Khabibullaev (2023) ‘Özbek ve Türkiye Türkçesinde sevinç, beğeni ve sevgi ifade eden deyimlerin anlam ve aktarma açısından incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Özbek ve Türkiye Türkçesindeki deyimleri anlam bakımından karşılaştırmayı ve aktarımında yaşanan problemleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Özbek Türkçesinde sevinç ifade eden 55, beğeni ifade eden 18 ve sevgi ifade eden 24 deyim; Türkiye Türkçesinde sevinç ifade eden 67, beğeni ifade eden 46 ve sevgi ifade eden 42 deyim olmak üzere toplam 252 deyim tespit edilmiştir. Noorullah (2023) ‘Afganistan Türkmencesi Ersarı ağzı derlemeleri üzerine (Dil incelemesi-sözlük)’ adlı yüksek lisans tezinde, Afganistan Türkmencesinin dil özelliklerini morfolojik ve fonetik açıdan incelemiştir. Araştırma sonucunda, Afganistan Türkmencesinin Ersarı ağzıyla ilgili yapılan röportajların metinlerinden elde edilen bulgular maddeler şeklinde sunulmuştur.

Sheikhmous (2023) ‘Arapçadan Türkçeye geçen kelimelerde anlamsal değişim’ adlı yüksek lisans tezinde, Arapçadan Türkçeye geçen ve asıl anlamları dışında kullanılan ifadeleri incelemiştir. Türk dili açısından değişikliğe uğrayan kelimelere ve bunların anlam genişlemesi, daralması veya geçişi gibi değişikliklerine dikkat çekmiştir. Soltanova (2023) ‘Sovyet tarih

yazımında SSCB-Türkiye ilişkileri (1945-1982)’ adlı doktora tezinde, 1945-1982 yıllarını kapsayan SSCB-Türkiye ilişkilerini, Sovyet Türkologlarının çalışmaları ve Rusya arşiv belgeleri doğrultusunda incelemiştir. Araştırma sonucunda, Sovyet-Türk ilişkilerini, Sovyet Türkologlar Marksist-Leninist ilkelere dayalı olarak yazmış olsalar da önemli konulara değinerek Türkoloji alanına katkı sağladıkları belirtilmiştir. Rudakova (2023) ‘Aleksander Kazım Bek ve transkripsyon metinlerinden biri olan grameri üzerine bir inceleme’ adlı yüksek lisans tezinde, Aleksander Kazım Bek’in, karşılaştırmalı Türk lehçeleri çalışmalarının ve Kiril alfabeli transkripsiyon metnlerinin ilk kaynaklarından biri olarak kabul edilen Genel Türk-Tatar Dili Grameri adlı eserini incelemiştir.

Kahiyah (2023) ‘Türkçede parçacıl (partitive) yapılar’ adlı yüksek lisans tezinde, bir bütünün parçasını veya belirli bir miktarını ifade eden parçacıklı yapıların sözdizimi ve biçimbilimi açısından özelliklerini incelemiş ve çalışmasında sunmuştur. Mohamedameen (2023) ‘Türkçede çokluk bildiren söz varlığı’ adlı yüksek lisans tezinde, çokluk yapısının Türkiye Türkçesinde hangi söz yapıları ile ifade edildiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçede teklik adlarını çokluk yapan -lar eki dışında pek çok sözcük ve sözcük grubu bulunduğu saptanmıştır. Gündoğan (2023) ‘Türkçede ilgi tümceciklerinin yapısı: -Dık ve -an biçimbirimlerinin seçim stratejisi’ adlı doktora tezinde, Türkçede görülen iki farklı niteleme işlevli yantümce kurma stratejisi arasındaki tercih nedenini açıklamak için, odak noktasına adlaştırma sürecini alan yeni bir analiz geliştirmeyi amaçlamıştır. Yaghoobi (2023) ‘Kaşkay eli Türk ağızları ses bilgisi’ adlı doktora tezinde, Kaşkay Türkçesinin dil bilgisi özelliklerini ve söz varlığını incelemiştir.

Akılbekova (2023) ‘Cengiz Aytmatov’un “Dağlar Devrildiğinde” romanındaki edatlar ve işlevleri’ adlı yüksek lisans tezinde, Dağlar Devrildiğinde adlı romandaki edatlar üzerine çalışmış ve edatların geçtiği cümleleri Türkiye Türkçesine aktarmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye Türkçesindeki edat sınıflandırmalarından farklı olarak Kırgız Türkçesinde, pekiştirme edatlarının edatlar kapsamında değil, ayrı kategoride değerlendirildiği tespit edilmiştir. Ek olarak Kırgız Türkçesindeki edatlar ile ilgili çalışmaların, Türkiye Türkçesine göre daha az olduğu belirtilmiştir. Uluu (2023) ‘Kırgızların kültür tarihinin kaynağı olarak Kaşgarlı Mahmud’un “Divanü Lugat it-Türk” sözlüğü’ adlı doktora tezinde, Divanü Lugat it-Türk adlı eserde kayıtlı etnografik bilgilere değinmiş ve bu etnografik bilgileri Kırgız destanları ve etnografyasıyla karşılaştırmıştır. Shahoobi (2023) ‘Irak Arapçasındaki Türkçe söz varlığının

anlam bilgisi-ses bilgisi-biçim bilgisi incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türk dilinin Irak Arapçası üzerindeki etkisini incelemiş ve çalışmasında sunmuştur.

Satınbekova (2023) ‘Türk dünyası sözlü şiir geleneğinde deyişme sanatı üzerine mukayeseli bir inceleme’ adlı doktora tezinde, Türk dünyası ve dünya literatüründe deyişme ile ilgili çalışmaları, deyişmenin tanımını ve tasniflerini ele almış, Türk dünyası deyişmelerindeki ortaklık ve benzerlikleri tespit etmiştir. Virovec (2023) ‘Batı Türkçesinde fiil gövdeleri’ adlı doktora tezinde, Türkiye, Azerbaycan, Türkmen ve Gagavuz Türkçesi lehçelerinde çok anlamlı fiil gövdelerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Batı Türkçesinde fiil gövdelerinin sayıca ve anlam bakımından zengin olduğu görülmüştür. Abboosh (2023) ‘Musul (Şirihan-Babnit-Kadıköy) Türkmen ağız karşılaştırmalı biçim bilgisi’ adlı yüksek lisans tezinde, Musul Türkmen ağızlarını biçim bilgisi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkmen ağızlarında, Türkiye Türkçesiyle ortak olan biçim özelliklerinin yanı sıra, farklılık gösteren unsurlar da bulunduğu tespit edilmiştir.

Ibrahim (2023) ‘Irak Türkmen Türkçesi Amerli ağızı üzerine bir inceleme’ adlı yüksek lisans tezinde, Irak Türkmen Türkçesi Amerli ağızını, ses ve şekil bilgisi açısından incelemiş ve sonuç kısmında değerlendirmiştir. Enayatyar (2023) ‘Afganistan Özbek Türkleri ve Anadolu Türklerinin kadınlarla ilgili atasözlerinin benzerlik yönünden karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Özbek Türkçesi ile Türkiye Türkçesindeki kadınlarla ilgili atasözlerinin benzerlik ve farklılıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, Özbek atasözlerine anlam ve biçim olarak yakın olan 42 Türkçe atasözü tespit edilmiştir. Afganistan Özbek Türkleri ve Türkiye Türkleri arasında kadınlarla ilgili ortak atasözlerinin anlam ve biçim açısından benzerlik ve farklılıklarını koruduğu belirtilmiştir. Aldalawi (2023) ‘Irak Türkmen ağız Kifri yöresi karşılaştırmalı biçim bilgisi’ adlı yüksek lisans tezinde, Kifri Türkmen ağızını biçim bilgisi yönünden incelemiştir. Araştırma sonucunda, Kifri yöresi ağızının biçim bilgisi açısından diğer ağızlarla genel olarak benzerlikler taşıdığı ancak bazı durumlarda belirgin farklılıklar da sergilediği tespit edilmiştir.

Jaafer (2023) ‘Irak Türkçesinin sosyal statüsü (2005 Anayasası sonrası durumu)’ adlı doktora tezinde, Irak Türkçesinin toplum dil bilimsel statüsünü incelemiştir. Araştırma sonucunda, Irak Türkçesinin kırsal bölgelerde daha yaygın kullanıldığı; ayrıca ileri yaş grubundaki kişilerin ev içi iletişimlerinde, sosyal medya paylaşımlarında ve pazar, sokak, restoran gibi kamusal alanlarda da sıkça tercih ettiği tespit edilmiştir. Tchankvetadze (2023) ‘İ.L. Tsilossani’nin Yeni Diyaloglar (Rusça, Fransızca, Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi;

Son iki dilin Kiril harfli transkripsiyonuyla adlı kitabının Türkçe kısmı (Dil incelemesi-metin-dizin)’ adlı doktora tezinde, Gürcü bilim adamı Tsilossany tarafından dört dilde yazılmış Yeni Diyaloglar adlı eseri incelemiştir. Bu kitabın, 130 bölümden oluştuğuna ve yabancılara Türkçe öğretmek maksadıyla yazıldığına dair bilgilerin bulunduğu dikkat çekilmiştir. Araştırma sonucunda eserde kullanılan Türkçenin, Posof, Artvin merkez, Şavşat, Ardanuç, Yusufeli ve Ahıska ağızlarına yakın olduğu belirtilmiştir.

Salah (2023) ‘Kerkük merkez ağzının diğer Irak Türkmen ağızlarıyla karşılaştırmalı biçim bilgisi (Türetim morfolojisi)’ adlı yüksek lisans tezinde, Kerkük Türkmen ağzını bölgedeki Türkmenlerin konuştuğu diğer ağızlarla biçim bilgisi yönünden karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, Irak Türkmen ağızlarının yapım ekleri ve sözcük türleri bakımından karşılaştırılması sonucunda ulaşılan tespitler maddeler halinde sunulmuştur. Ye (2023) ‘Türkiye ile Sinosfer ülkelerinin yazı devrimi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme’ adlı doktora tezinde, Türkiye ile Sinosfer ülkelerin yazı devrimlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, Türk Yazı Devrimi ile Sinosfer ülkelerdeki yazı devrimi arasında birçok benzerlik ve farklılık olduğu belirtilmiş ve bunlar maddeler halinde sunulmuştur. Rezaeiamaaleh (2023) ‘Kaşkayı Türkçesi ağızları (Giriş-inceleme-metin-sözlük)’ adlı doktora tezinde, Kaşkay Türkçesi ağızlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, Kaşkay boylarının, yakın zamana kadar göçebe şekilde yaşadıkları ve son zamanlarda yerleşik hayata geçtikleri için özgün ağız özelliklerini korudukları ve bu nedenle farklı bölgelerde yaşayan her boyun aynı ağız özelliklerine sahip olduğu belirtilmiştir.

Musayev (2023) ‘Mikayıl Müşfig’in eserlerinin söz varlığı’ adlı yüksek lisans tezinde, Mikayıl Müşfig’in eserlerini söz varlığı açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, şairin çeşitli kelime türetme yöntemlerini kullandığı, ancak en çok ekleme yöntemine başvurduğu belirtilmiştir. Al-hamadanı (2023) ‘Hazret-i ‘Ali Cenklere’nde söz öbekleri’ adlı doktora tezinde, Hazret-i Ali Cenklere adlı edebi mensur metinlerdeki söz öbekleri ve bu söz öbeklerinin tümce içindeki işlevlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, eserde iyelik, isim tamlaması, sıfat tamlaması, tekrar, aitlik, sayı, unvan, ünlem, bağlama, edat, birleşik fiil ve fiilimsi öbekleri olmak üzere 12 söz öbeği türü tespit edilmiştir. En çok kullanılan söz öbeğinin birleşik fiil öbeği olduğu belirtilmiştir. Esmailabadı (2023) ‘Horasan Türkçesinin Kelat-i Nader ağzı üzerine’ adlı yüksek lisans tezinde, İran’daki Horasan bölgesinin Kelat-i Nader şehrinde yaşayan Türklerin ağız özelliklerini, ses bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, Horasan Türkçesinin Kelat ağzının iki alt ağız grubu

bulunduğu tespit edilmiştir. Göçmen ve yerli olarak adlandırılan bu iki alt ağzı birbirinden ayıran özellikler maddeler halinde sunulmuştur.

Ahmed (2024) ‘Sabahattin Ali’nin Yeni Dünya adlı öykü kitabında kelime gruplarının incelemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Yeni Dünya adlı öykü kitabında yer alan kelime gruplarını yapı bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda, eserde en çok kullanılan kelime grubunun 4.205 adet ile sıfat tamlaması olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Yeni Dünya adlı eserde ilk on hikâyede yazarın kelime gruplarını yeterli sayıda kullanmış olduğu belirtilmiştir. Tamssaout (2024) ‘13. yüzyıla ait bir Türk dili yadigarı: Kitabü’l-Ef’al (Metin-inceleme-dizin)’ adlı doktora tezinde, Arapça-Farsça-Türkçe sözlük olan ve Türkoloji araştırmalarına kaynaklık edebilecek fonetik-morfolojik örnekler bulunan Kitabü’l-Ef’al eserini incelemiştir. Sawalha (2024) ‘Ali Şir Nevayî’nin mesnevilerinde kelime grubu yapıları’ adlı doktora tezinde, Ali Şir Nevayî’nin 15. yüzyılda tamamladığı hamsesinde yer alan mesnevilerin kelime grubu yapılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, bu mesnevinin kelime grubu yapıları bakımından zengin olduğu belirtilmiştir.

Habib (2024) ‘Seyit Muhammed Bayramoğlu’nun Cinaslı Hoyratlarım adlı eserinden hareketle standart Türkiye Türkçesi ve Kerkük ağzı üzerine mukayeseli fonetik bir inceleme (giriş-inceleme-metin-sözlük)’ adlı yüksek lisans tezinde, bahsi geçen eseri ses bilgisi bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Üç bölümden oluşan bu çalışmada; birinci bölümde eser üzerinde fonetik inceleme yapılmış, ikinci bölümde eser Arap harflerinden Latin harflerine aktarılmış ve üçüncü bölümde eserde geçen Irak Türkmen Türkçesine özgü kelimelerden oluşan bir sözlüğe yer verilmiştir. Kurmangaliyeva (2024) ‘Türkiye Türkçesi, kazak Türkçesi ve Rusçadaki somatik deyimlerin karşılaştırmalı incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye Türkçesi, Kazak Türkçesi ve Rusçadaki somatik deyimleri karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, her üç dilde de aynı özellikler gösteren deyimler sunulmuştur.

Hassan (2024) ‘Mısır Arapçasındaki deyim ve atasözlerinde Türkçenin ve Türk kültürünün etkisi’ adlı doktora tezinde, Mısır Arapçasındaki deyim ve atasözlerinde Türkçenin ve Türk kültürünün etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, 153 atasözü ve 98 deyim derlenmiştir. Araştırma sonucunda, Mısır deyim ve atasözlerinde yer alan Türkçe kelimelerin tamamının Türkçe kökenli olmayıp önemli bir kısmının farklı kökenlerden önce Türkçeye, daha sonra Türkçe vasıtasıyla Mısır Arapçasına geçtiği belirtilmiştir. Imam (2023) ‘Türkçe, Hintçe ve Urduçadaki ortak deyimler’ adlı yüksek lisans tezinde Türkçe, Hintçe ve Urduçada ortak olarak kullanılan deyimleri incelemiştir.

Araştırma sonucunda, Türkçe, Hintçe ve Urduçada ortak 95 deyim tespit edilmiştir.

Azımı (2024) 'Türk Lügati T maddesinin transkripsiyonu ve değerlendirilmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Hüseyin Kazım Kadri tarafından kaleme alınan Türk Lügati adlı eseri incelemiş ve eserin t maddesinin 76-163 sayfa aralığının çeviri yazısını sunmuştur. Ek olarak bu çalışmada, Türk Lügati ile Türkçe Sözlük karşılaştırılmıştır. Nagashbekova (2024) 'Kazakistan-Aral Gölü çevresi ağızları' adlı doktora tezinde, Aral Gölü çevresinde yaşayan halkın ağız özelliklerini ses ve şekil bilgisi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, Aral Gölü çevresi ağızlarının, kalıplaşmış bir ağız durumunda olduğu görülmüştür. Özellikle Batı Kazakistan ve Güney Kazakistan ağızlarından etkilenmekle birlikte her iki bölgenin dil özelliklerini de barındırdığı belirtilmiştir.

Sumer (2024) 'Biz Niga Uruşamız? (1-30) kitabı örneğinde Özbek Türkçesinde cümle bilgisi' adlı yüksek lisans tezinde, Biz Niga Uruşamız (Biz Niye Savaşıyoruz?) adlı kitabın ilk 30 sayfasını inceleyerek Afganistan Özbek Türkçesi cümle bilgisi üzerine çalışmıştır. Araştırma sonucunda, bazı zarf-fiil ve sıfat-fiil ekleri ile edat ve bağlaçların sayısının, günümüz Özbek Türkçesine göre daha az olduğu belirlenmiştir. Khosravı (2025) 'Yûsuf Beg Ustaclu Divanı (Giriş, dil incelemesi, tenkitli metin, dizin)' adlı yüksek lisans tezinde, Yûsuf Beg Ustaclu Divanı'nın dil özelliklerini inceleyerek, Türk lehçeleri içindeki yerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Azerbaycan-İran sahası Oğuz Türkçesi yazı dilinin ikinci bir değişkesi olduğu tespit edilmiştir. Shakor (2025) 'Kerküklü Türkmen şair Mehmet Sadık ve Düşüncelerim adlı şiir kitabı (İnceleme-metin-dizin)' adlı yüksek lisans tezinde, Kerküklü şair Mehmet Sadık'ın Düşüncelerim adlı eserini ses ve biçim bilgisi açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde, Düşüncelerim adlı eser esasında Kerkük Türkmen Türkçesinin tipik özelliklerine değinilmiştir. Burkitbayeva (2025) 'Eski Uygurca "Sekiz Yükmek Yaruk Sutra" çerçevesinde Kazakça Eski Uygurca karşılaştırmalı dil incelemesi' adlı doktora tezinde, gramer bağlamında Eski Uygurca ve Kazakçayı karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, iki dil arasında gramer açısından büyük farklılıkların görülmediği tespit edilmiştir.

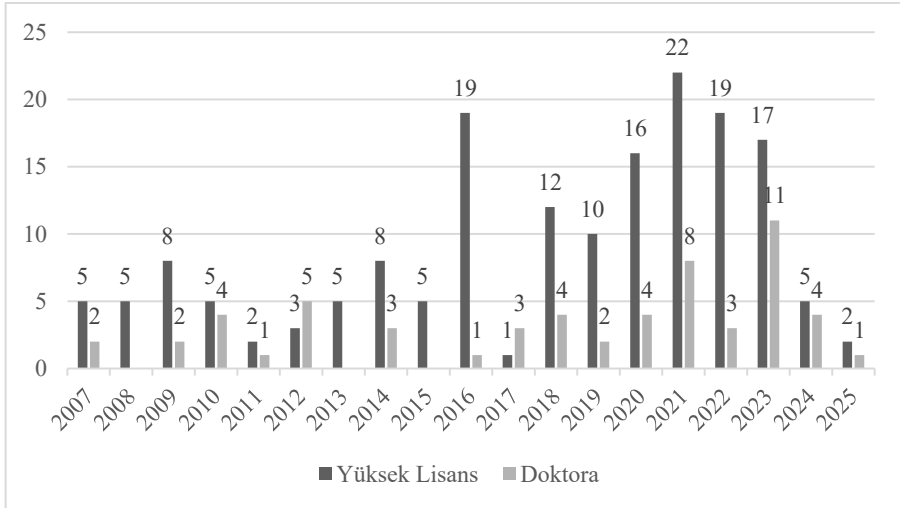
Tablo 1. Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
Akdeniz Üniversitesi	2	-	2	0,88
Anadolu Üniversitesi	2	-	2	0,88
Ankara Üniversitesi	20	9	29	12,72
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	3	-	3	1,32
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	3	2	5	2,19
Atatürk Üniversitesi	15	2	17	7,46
Bartın Üniversitesi	1	-	1	0,44
Bursa Uludağ Üniversitesi	3	-	3	1,32
Çukurova Üniversitesi	-	1	1	0,44
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	-	5	2,19
Dumlupınar Üniversitesi	2	-	2	0,88
Ege Üniversitesi	6	5	11	4,82
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	1	2	0,88
Erciyes Üniversitesi	6	1	7	3,07
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2	-	2	0,88
Fatih Üniversitesi	3	-	3	1,32
Fırat Üniversitesi	1	-	1	0,44
Gazi Üniversitesi	11	9	20	8,77
Hacettepe Üniversitesi	7	6	13	5,70
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1	-	1	0,44
İnönü Üniversitesi	1	-	1	0,44
İstanbul Üniversitesi	12	10	22	9,65
İstanbul Kültür Üniversitesi	3	-	3	1,32
Karabük Üniversitesi	2	-	2	0,88
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	-	1	0,44
Kastamonu Üniversitesi	2	-	2	0,88
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	3	1	4	1,75
Kırıkkale Üniversitesi	2	-	2	0,88
Kocaeli Üniversitesi	2	-	2	0,88
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	2	1	3	1,32
Mardin Artuklu Üniversitesi	1	-	1	0,44
Marmara Üniversitesi	2	-	2	0,88
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	6	2	8	3,51

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	2	-	2	0,88
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	-	1	0,44
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2	-	2	0,88
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	7	-	7	3,07
Ordu Üniversitesi	1	-	1	0,44
Pamukkale Üniversitesi	4	3	7	3,07
Sakarya Üniversitesi	10	1	12	5,26
Selçuk Üniversitesi	5	1	6	2,63
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	-	1	0,44
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	-	1	0,44
Trakya Üniversitesi	-	1	1	0,44
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	2	4	1,75
Toplam	169	58	227	100

Yapılan lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı, alfabetik sıraya göre verilmiştir. İlgili alanda 45 farklı üniversitede lisansüstü tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. En çok tez sırasıyla Ankara Üniversitesi ($f=29$), İstanbul Üniversitesi ($f=22$) ve Gazi Üniversitesinde ($f=22$) hazırlanmıştır.

Grafik 1. Tezlerin Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı



Grafik 1 incelendiğinde tezlerin yıllara göre düzenli bir artış ve azalış göstermediği görülmektedir. En çok çalışma 2021 yılında yapılmıştır. Aynı

incelendiğinde en çok yüksek lisans tezinin 22 tez ile 2021 yılında, doktora tezinin ise 11 tez ile 2023 yılında yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte 2008, 2013, 2015 ve 2025 yıllarında doktora tezi yapılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerin Program Türüne Göre Dağılımı

Lisansüstü Program	<i>f</i>	%
Yüksek Lisans	169	74,45
Doktora	58	25,55
Toplam	227	100

Tablo 3’te lisansüstü tezlerin yüksek lisans ve doktora programlarına göre dağılımı görülmektedir. Tablo incelendiğinde lisansüstü tezlerin en fazla yüksek lisans ($f=169$) programında hazırlandığı görülmektedir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Akademik çalışmaların temelini, alana katkı sağlama, mevcut literatürü geliştirme ve özgün bakış açıları sunma amacı oluşturur. Bu doğrultuda, bir tez çalışmasının yalnızca kendinden önce yapılmış araştırmaları tekrar etmekten kaçınması değil, aynı zamanda yeni ve özgün veriler ortaya koyarak alanına değer katması beklenmektedir. Ele alınan konunun içerik ve yöntem açısından özgün olması gerektiği düşüncesi, bu çalışmanın hazırlanmasının en önemli gerekçelerinden birini oluşturmaktadır.

Türkoloji alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, 227 tez tespit edilmiştir. Bu çalışmaların 169’u yüksek lisans, 58’i doktora türündeki lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Araştırmada edinilen verilerden hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı değerlendirildiğinde; en fazla lisansüstü tezin 2021 ($f=30$) yılında hazırlandığı ve bunu takiben 2023 ($f=28$), 2022 ($f=22$) yıllarında diğer yıllara göre daha fazla tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Türkoloji alanında yapılmış lisansüstü tezlerin yüksek lisans ve doktora programlarına göre dağılımı değerlendirildiğinde; en fazla yüksek lisansüstü tezin yüksek lisans ($f=169$) programlarında hazırlandığı; doktora programında ise 58 tezin yapıldığı belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında ise; 45 farklı üniversitede tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili

en fazla tez çalışması sırasıyla Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde hazırlanmıştır. Aynı şekilde, doktora tezlerinin büyük çoğunluğunun İstanbul Üniversitesi ($f=10$), Gazi Üniversitesi ($f=9$) ve Ankara Üniversitesinde ($f=9$) yapılmış olması da dikkat çekmektedir.

Çalışmalar konu bakımından incelendiğinde, Türk Edebiyatı eserlerinin dilsel ve tematik özellikleri, çeviri çalışmaları ve tarihsel süreçlerinin ele alındığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda, dilin tarihi ve kültürel bağlamının da önemli bir yer tuttuğu dikkat çekmektedir. İncelenen tezlerde genel olarak, Türk lehçe ve ağızların karşılaştırılması, eser incelemesi ya da eser bağlamında dil çevirisi yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların tez danışmanlarının akademik unvanları incelendiğinde, tez danışmanı olarak en çok profesör doktor unvanına sahip danışmanların olduğu belirlenmiştir. Yazım dili açısından incelendiğinde ise, çalışmaların çoğunda Türkçe tercih edildiği görülmektedir. Tezlerin özet içeriğine ilişkin en çok, amaca dair bilgi verildiği, genel olarak tez özetlerinde bulunması istenen başlıklara yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bazı tezlerin bir sonuç ortaya koymaktan ziyade bir inceleme ya da değerlendirme çalışması olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerde, en yaygın olarak kullanılan veri kaynağının dokümanlar olduğu ve tezlerin büyük bir kısmının nitel araştırma yöntemine dayalı olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Bu durum, Türkoloji alanının dil, edebiyat, tarih ve kültür gibi nicel verilere dayandırılmayacak kadar yorum gerektiren disiplinleri kapsamasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle metin inceleme ve eser çevirileri gibi çalışmalar doğrudan nitel araştırma yönteminin kullanılmasını gerektirmektedir.

Türkoloji alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bu çalışmada, tezleri analiz etmek ve genel bir değerlendirme sunmak hedeflenmiştir. İlgili çalışmalar amaç ve sonuç bakımından incelenmiştir. İncelenen tezler, betimsel bir yaklaşımla sunulmuştur. Elde edilen veriler, 2007-2025 yılları arası yapılan ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden erişilebilen tüm tezleri sistemli bir şekilde ele alma imkânı sunmuştur. Tezlerde gözlemlenen dil yetersizliği ve anlatım bozuklukları öğrencilerin bu konuda yeterli akademik destek almadığını göstermektedir. Bu bağlamda, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik akademik yazım kursları, bilimsel çalışma süreçleri ve proje yazma, geliştirme desteklerinin artırılması önerilmektedir. Farklı konu ve temalarda saha çalışmalarının, sosyoloji, tarih, çeviribilim ve dijital bilimlerle ilişkilendirilerek daha yenilikçi hâle getirilmesi ve disiplinlerarası yaklaşımların teşviki sağlanmalıdır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaptığı tezlerin İngilizce özetleri genişletilmeli ve uluslararası veri

tabanlarında görünür hâle getirilmelidir. Böylece Türkoloji çalışmalarının dünya çapında erişilebilirliği artırılabilir.

Kaynakça

Abbood, A. N. (2022). *'En-Nücumu'z-Zahire fî Müluk-i Mısır ve'l-Kahire' adlı eserdeki Türkçe kelimeler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Abboosh, N. H. İ. (2023). *Musul (Şirihan-Babnit-Kadıköy) Türkmen ağzı karşılaştırmalı biçim bilgisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Abdieva, R. (2009). *Türkçe ve Kırgızcada eylemlerin üye yapısına ilişkin bir karşılaştırma* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Abdulatif, R. I. M. (2021). *Peyami Safa'nın 'Fatih Harbiye, Yalnızız ve Matmazel Noraliya'nın Koltuğu' adlı romanlarında kullanılan olumsuz ifadeli kelimeler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Abdyreshidov, K. (2021). *Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük'ü ile Türkmenistan Ilımlar Akademiyasının Türkmen Dilinin Sözlüğü'ndeki ortak kelimelerin ses değişimlerinin incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.

Abid, S. (2014). *Oğuz Grubu Türk lehçelerindeki cümlelerin mantıksal yapısı* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Aboukaaoud, E. (2019). *Türk Dil Kurumunun "Türkçe Sözlük"ündeki Arapça kökenli madde başlarının sınıflandırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Abuduwayıtı, R. (2007). *Çin sınırları içinde yeni Uygurca üzerinde çalışma yapanlar ve onların eserlerinden örnekler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Adıgözalova, U. (2019). *Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi arasında aktarma sorunları "Beş Katlı Evin Altıncı Katı" romanı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Aghdam, A. A. (2009). *Kaşkay Türklerinde atasözleri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Ahmed, R. A. S. (2024). *Sabahattin Ali'nin 'Yeni Dünya' adlı öykü kitabında kelime gruplarının incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Ahmed, S. (2017). *Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun "Yaban" adlı romanı üzerinde söz dizimi incelemesi* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Aıden, F. (2022). *Nurullah ALTAY'ın Özbek Türkçesi Sözlüğünün Türkiye Türkçesine aktarımı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Aızızı, M. (2022). *Eski Uygurca ve Yeni Uygurcanın söz varlığının isimler açısından karşılaştırılması* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Akılbekova, M. (2023). *Cengiz Aytmatov'un "Dağlar Devrildiğinde" romanındaki edatlar ve işlevleri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Alam, M. T. (2021). *Urduca ve Türkçedeki dil bilgisel anlamlı birimlerin karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Aldalawi, H. S. H. (2023). *Irak Türkmen ağızı kifri yöresi karşılaştırmalı biçim bilgisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Aldallal, N. K. A. (2022). *Saltuk-Nâme'de zaman ulamı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Al-hamadani, A. F. H. (2023). *Hazret-i 'Ali Cenikleri'nde söz öbekleri* [yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Alhurmuzi, A. (2017). *Irak Türkmen Türkçesindeki atasözlerinin Türkiye, Azerbaycan ve Türkmen Türkçelerindeki atasözleriyle karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Alımova, J. (2011). *Türkiye Türkçesi ağızları ile Kırgız Türkçesinin söz varlığı açısından karşılaştırılması* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Alieva, A. (2022). *Kırgız Türkçesinde enantiosemiya* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.

Alla, J. (2019). *Arnavutçadaki Türk Dili asıllı kelimelerin alıntılanma esasları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Al-nejadi, S. N. D. (2021). *Türkçe Sözlükte (TDK) yer alan Arapça kelimeler üzerine bir anlam bilimi incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Al-turk, G. A. (2012). *Kitabu Bulgatu'l-Muştak fî Lugati't-Türk we'l-Kıpçak üzerine dil incelemesi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Asıma, Y. (2016). *Uygur yazar Uçkuncan Ömer'in 'Uygur Helk tarihi Koşaklıri' adlı eserinin Türkiye Türkçesine aktarımı ve eserdeki ikilemelerin incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Auyeskan, R. (2021). *Moğolistan Kazaklarının dili -sosyo-linguistik inceleme-* [yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Azaat, M. H. (2009). *Kerkük Türkleri bilmecelerinde yapı ve konu* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Azımı, H. (2024). *Türk Lügati T maddesinin transkripsiyonu ve değerlendirilmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Baibolov, M. (2020). *Türk dili konuşan devletlerde gazetelerin olaylara bakışı* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bakbak, D. M. (2018). *Polonya’da Oryantalizm, Altayistik ve Türkoloji ile ilgili süreli yayınlar üzerine bir bibliyografya denemesi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi.

Bakhutashvili, M. (2016). *Gürcüceye geçen Türkçe kelimeler üzerine Gürcistan’da yapılan çalışmalar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Beilikezi, S. (2011). *Uygur atasözleri ve deyimler B, P, T, C maddeleri: Metin-çeviri-açıklama* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Bermaganbetova, S. (2016). *Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesi arasındaki yalancı eş değerler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Bigzad, N. (2019). *Memluk Kıpçak Türkçesinde kalıplaşmış söz birlikleri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Borubaev, S. (2016). *Bagış Sazan Oğlu’ nun Manas destanındaki “Çon Kazat” (Büyük Savaş) varyantı / giriş – metin – aktarma – dizin* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Boussouara, R. (2021). *Osmanlı Türkçesinden Cezeyair Arapçasına geçen sözcüklerin incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Brackovic, D. (2020). *Türkkökenli Bosna Hersek soyadları* [yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Budu, M. (2014). *Kastamonu il kütüphanesinde bulunan Türkçe Kasasü’l-Enbiyâ’nın dil incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi.

Bura, O. (2019). *Aleksandr Borovko’un ‘Bedâiyü’l-Lugat’ üzerine yaptığı çalışmanın Türkiye Türkçesine çevrilmesi ve dil incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Burhanidinova, S. (2009). *Fergana Türklerinin doğum, sünnet, düğün ve ölüm merasimleri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Burkitbayeva, S. (2025). *Eski Uygurca “Sekiz Yükme Yarik Sutra” çerçevesinde Kazakça Eski Uygurca karşılaştırmalı dil incelemesi* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Butsashvili, L. (2015). *Geçmişten günümüze Türkçe-Gürcüce dil ilişkileri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Chuldum-ool, A. (2016). *Tuva Türkçesinde tabu ve örtmece sözler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Copuşcu, V. (2016). *XIX. yüzyıla ait olan Kiril harfli Türkçe dini oyun metni üzerine dil incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Darabadı, M. D. (2021). *İran Türk ağızlarında karşılaştırmalı söz varlığı (Azerbaycan Türkçesi, Kaşkay Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Halaç Türkçesi)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Darmenova, G. (2021). *Çağatayca Mecmûa-i Resâil-i Êacibe (İnceleme-metin-Türkiye Türkçesine aktarma-dizin-tıpkıbasım)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Dashzeveg, B. (2014). *Türkçede ve Halha Moğolcasında durum kategorisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Dauti, V. (2009). *Lehçe-i Turkiye-i Memalak-i Mısır* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi.

Derbal, N. H. (2022). *Dede Korkut Hikâyelerinde zaman ulamı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Dıarrassouba, S. (2018). *Türkçe-Arapça bir sözlük Rafîk al-Usmânî (51-197. sayfalar, giriş, metin, dizin)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

Ebadı, G. (2013). *Osmanlı-Türk Edebiyatı'nda ilginç bir çeviri örneği: İlhamînin Gûy u Çevgân çevirisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.

Elazhary, F. (2020). *Harezm Türkçesiyle yazılmış dinî ahlakî eserlerde Arapça dinî kavramlar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Elhussein, A. (2022). *Türkiye Türkçesindeki Arapça kökenli alıntı sözcüklerde gerçekleşen argolaşma ve mecazlaşmanın modern Arapça ile karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Enayatyar, T. M. (2023). *Afganistan Özbek Türkleri ve Anadolu Türklerinin kadınlarla ilgili atasözlerinin benzerlik yönünden karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Esmailabadı, G. (2023). *Horasan Türkçesinin Kelat-i Nader ağzı üzerine* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Faiq, N. A. (2021). *Şefika Yarkin'ın Alisdan Bir Ses adlı şiir kitabı üzerine bir dil incelemesi (metin - aktarma - dil incelemesi - sözlük)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Farajova, I. (2020). *Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının Türk dünyası edebiyatına yönelik öz yeterlik ve tutumlarının incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Farzam, F. (2013). *Gününümüz Afganistan Özbek Türkçesiyle Türkiye Türkçesinin isim ve fiillerinin karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Gasimov, N. (2021). *Türk Runik harfli metinlerle ilgili Azerbaycan'da yayımlanmış çalışmaların açıklamalı bibliyografyası* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Golzar, H. A. (2016). *Türkçe fiillerde istem (Ettirgen yapılar)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Guo, M. (2009). *Sarı Uygur Türkçesinde zaman* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Guo, M. (2017). *Sarı Uygur Türkçesinin ağızları* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Gurbanov, S. (2022). *Anna Paytık'ın 'Alemgoşar' adlı eserindeki hikâyelerin dil incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Gül, B. (2006). Almanya'da Türkoloji çalışmaları. *Türkbilig*(11), 56-117.

Gündoğan, A. S. (2023). *Türkçede ilgi tümceciklerinin yapısı: -Dık ve -an biçimbirimlerinin seçim stratejisi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Habib, M. R. (2024). *Seyit Muhammed Bayramoğlu'nun Cinaslı Hoyratlarım adlı eserinden hareketle standart Türkiye Türkçesi ve Kerkük ağzı üzerine mukayeseli fonetik bir inceleme (giriş-inceleme-metin-sözlük)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Hamdy (2021) *Türkçe ve Arapçada Birleşik Zaman Yapım ve Kullanımının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

Hannoud, S. A. (2021). *Türkçe Sözlük'te "ar." (Arapça) olarak etiketlenen madde başı kelimelerdeki anlam değişimleri* [yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Hasanlı, S. (2022). *1850-1950 arasında Azerbaycan'da alfabe sorunu ve Stalinizmin Azerbaycan Türkçesine etkisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Hassan, M. (2017). *16. yüzyıla ait Arapça-Türkçe sözlük Mirkatu'l-Luga (Metin-inceleme-dizin)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Hassan, S. (2024). *Mısır Arapçasındaki deyim ve atasözlerinde Türkçenin ve Türk kültürünün etkisi* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Hüseynova, A. (2014). *Organ adlarıyla kurulmuş deyimlerin karşılaştırılması (Azerbaycan-Özbek ve Türkiye Türkçesi)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Ibrahim, M. S. (2023). *Irak Türkmen Türkçesi Amerli ağızı üzerine bir inceleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Iefremenko, K. (2016). *Türkçe ile İngilizce zaman – görünüş sistemlerinin karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Imam, G. (2023). *Türkçe, Hintçe ve Urduca'daki ortak deyimler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Issakhanova, M. (2021). *Türkiye Türkçesi ve kazak Türkçesinde addan ad türetimi (Biçimbirimler, işlevler ve sözcükler)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

İslamoğlu, A. (2010). Mısır üniversitelerinde Türkoloji çalışmaları. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(18), 143–171.

Jaafer, K. (2023). *Irak Türkçesinin sosyal statüsü (2005 Anayasası sonrası durumu)* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Jable, E. (2010). *Kosova Türk ağızları inceleme-metin sözlük* [yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Jafarova, T. (2021). *Azerbaycan Türkçesinde örtmeceler ve Türkiye Türkçesi ile karşılaştırmalı çalışma* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Jang, J. (2016). *Türkçede ve Korecede gelecek zaman* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Jasim, J. (2007). *Bihisti'nin Tarih-i Sultan Cem eseri üzerinde sentaks çalışması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Javanshır, B. (2008). *Horasan Türkçesi Hemrah ve Seyyad Han Destanı (İnceleme - Metin - Sözlük)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Jeremics, D. (2013). *Türkçe-Letunca karşılaştırmalı zaman yapıları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kadırova, N. (2012). *Kırgız Türkçesi ile Altay Türkçesinde karşılaştırmalı fiil* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kahiyah, M. (2022). *Irak Türkmen Türkçesi Dakuk Merkez ağzı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Kahiyah, N. H. K. (2023). *Türkçede parçacıl (partitive) yapılar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Kankavi, J. (2014). *1970-1990 yılları arasında Sovyetler Birliği'nde Türkoloji çalışmalarında "Sovetskaya Türkologiya" dergisi örneği* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Karakartal, O. (1996). Başlangıcından günümüze genel bir bakışla İtalya'da Türkoloji çalışmaları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 42(1994), 253-298.

Karini, J. (2009). *Erdebil ili ağızları* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Karosanıdze, T. (2021). *Gürcü harfli Türkçe İncil'in söz dizimi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Kaşgarlı, R. (2014). *Çağdaş Uygur şairlerinden Memtili Tevfik Efendi'nin şiirleri üzerinde dil incelemesi*(Giriş-İnceleme-Metin-Aktarma-Sözlük) [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Kenzhalin, K. (2012). *Kazak ve Türkiye Türkçesinde deyimlerin karşılaştırmalı incelenmesi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Khabibullaev, M. (2023). *Özbek ve Türkiye Türkçesinde sevinç, beğeni ve sevgi ifade eden deyimlerin anlam ve aktarma açısından incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Khalafova, S. (2018). *Rusya'da Türkoloji çalışmaları çerçevesinde Türkiye Türkçesiyle ilgili eserlerin incelenmesi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Khalmetov, A. (2019). *Câmi'atü'l-Hediye Fî'l-Halli'l-Elfâzi't-Türkiye üzerine bir inceleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Khamidova (2009) *Ömer Seyfettin'in "Diyet", "And", "Teke Tek", "Kurbağa Duası", "Keramet", "Yüksek Ökçeler", "Topuz" Hikayelerindeki Birleşik Fiil ve Deyimlerin Özbekçe Muadilleriyle Karşılaştırma* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Khan, G. M. (2014). *Türkçe ve Hintçe-Urducada ortak kelimeler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Khan, H. (2014). *Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye adlı eseri üzerine bir söz dizimi (Kelime grupları) incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Khan, H. (2019). *Salebî'nin Kısasü'l-Enbiyâ eserinin eski Anadolu Türkçesine çevirileri: Betimleyici çeviri kuramları ışığında karşılaştırmalı bir inceleme* [yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kharatishvili, K. (2020). *Türkçe-Gürcüce el yazması bir lugatçe (Giriş-inceleme-metin-dizin)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Khashimova, R. (2020). *Türkçe gibi edatı ve Kazakçadaki işlevsel karşılıkları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Khavay, K. (2021). *Askar Süleymenov'un Besatar adlı eseri üzerine dil incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.

Khosravi, A. (2025). *Yûsuf Beg Ustaclu Divanı (Giriş, dil incelemesi, tenkitli metin, dizin)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kokybassova, G. (2009). *Ahmet Baytursinov (Hayatı, dildiliği ve edebiyat araştırmacılığı)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Komsh, T. B. H. (2022). *Irak Türkmen Türkçesi Tazehurmatu ağzı (Şekil bilgisi)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kozhabekova, S. (2021). *Edige Destanları edisyon kritiği (Bütünleştirilmiş yeni metin tespiti)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Kubanychbekova, A. (2021). *Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki kalıp sözlerin karşılaştırmalı bir incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Kulamshae, K. (2010). *Kırgız Türkçesindeki ünlü ile başlayan fiiller üzerine etimolojik bir inceleme* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kulmaganbetova, A. (2008). *Kazak Türkçesi-Türkiye Türkçesi arasında aktarma ile ilişkili bağımlı birleşik cümle üzerine bir inceleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Kurmangaliyeva, A. (2024). *Türkiye Türkçesi, kazak Türkçesi ve Rusçadaki somatik deyimlerin karşılaştırmalı incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Kutrollı, A. (2021). *İnsan vücuduyla ilgili Arnavutça Türkçe deyimlerinin karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Kuzembayeva, A. (2022). *Türkçe-Rusça iki dilli sözlüklerin sözlükbilimsel yapısı* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Kuzenbayeva, A. (2022). *Türkiye Türkçesinde soru sözcüklerinin çekim morfolojisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Lİ, C. Y. (2014). *Türkçe ve Tayvan Çincesinde öntipler üzerine bir karşılaştırma* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

LİU, Z. (2008). *Türkçe bildiri tümcelerinde yüklem yapıları: Belirtiler ve anlamları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Lopatova, I. (2013). *Yahya Kemal Beyatlı'nın şiirlerinin Rusça/Türkçe karşılıklarıyla söz varlığı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Lutsenko, V. (2013). *Türk dili ile Ukrayna dilinin cümle yapılarının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Ma, L. (2016). *Çince ve Türkçede isimlerin biçimbilimsel karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Maimatı, A. (2016). *Türkçe iyelik ekindeki görevsel-anlamsal gelişimin kaynakları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Mamedova, A. (2020). *Bakara Suresi'nin tercümesi çerçevesinde Başkurt-Tatar ve Türkiye Türkçesinin karşılaştırması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Mammadova, Z. (2021). *Erzincan'ın Üzümlü ilçesinde yaşayan Ahıska Türklerinin ağız* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Maqsudı, A. K. (2018). *Afganistan Özbeklerinin akrabalıkla ilgili atasözlerinin Türkiye'de kullanılan atasözler ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Marzouk, T. M. (2012). *Mütercim Âsım'ın 'Kâmus tercümesi'ne eklediği Türkçe kelimelerin etimolojik açıdan incelenmesi* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Mayrambek Kızı, L. (2015). *Mirza Muhammed Haydar'ın Cihan-name'si: Metin - inceleme – sözlük* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Mınsafına, A. (2020). *Çağdaş Türk dillerinde ortak terminoloji geliştirme imkân ve yöntemleri* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Mohamed, N. (2016). *Orhan Pamuk'un "Benim Adım Kırmızı" adlı romanının Türkçe ve Arapça nüshalarındaki isim tamlamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Mohamedameen, S. Z. (2023). *Türkçede çokluk bildiren söz varlığı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Mohammed Salih, M. N. (2012). *Türkçenin imla sistemi ve Arap harfli imlanın XI?XV. yy'ın ikinci yarısına kadar Türkçede yarattığı sorunlar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Moldaliev, N. (2010). *Kırgız Türkçesinin sağlıkla ilgili söz varlığı* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Moradı, A. (2022). *Tebriqli Sarraf Divanı'ndaki novhe ve mersiyelerin Türkçe söz varlığı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Murtazayeva, N. (2010). *Kırım Türkçesi Romanya Köstence ağzı –ses bilgisi, metin, sözlük–* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Musayev, H. (2023). *Mikayıl Müşfig'in eserlerinin söz varlığı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Mustafa, M. S. (2019). *Irak Türkmen Türkçesi ile yazılan halk şiirleri üzerine bir dil bilgisi incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Nagashbekova, B. (2024). *Kazakistan-Aral Gölü çevresi ağızları* [yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Naseem, M. H. M. (2016). *Çağatay, Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerinde fiil işletimi (Kişi-olumsuzluk-zaman-soru)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Nazar, H. (2018). *Türk ve Hint dilleri atasözlerinin biçim ve kavram özellikleri bakımından karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Nedeva, A. (2008). *Gagavuzca ve Türkiye Türkçesinde isim ve fiil çekimi karşılaştırması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Noor, N. (2020). *Türkmenistan Türkmencesi ile Afganistan Türkmencesinin ses ve şekil bilgisi bakımından karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Noorullah, B. K. (2023). *Afganistan Türkmencesi Ersarı ağzı derlemeleri üzerine (Dil incelemesi-sözlük)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Novruzova, A. (2020). *“Eş'âr-ı Âsaf” metin-inceleme-gramer-sözlük* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Nurmammandlı, S. (2019). *1926 Bakü Türkoloji Kongresinin Türk dil birliği açısından önemi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.

Nurmatov, M. (2008). *Kırgız Türkçesindeki deyimler (aktarma-inceleme)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Nurmatov, M. (2016). *Türkiye Türkçesinden hareketle Karakalpak, Kazak, Kırgız ve Nogay Türkçelerinde ortak deyimler üzerine yapısal ve anlamsal değerlendirme* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Nyamdavaa, A. (2018). *Türkçe ve Moğolcanın birlikte yer aldığı çok dilli tarihî sözlüklerdeki ortak sözcükler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Omuralieva, A. (2018). *Türk yazı dilleri ve diyalektlerinde yansımaları fiillerin yapısı* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Omurbekova, U. (2020). *Divanu Lugati't-Türk üzerine Türkiye'de ve yurt dışında yapılmış çalışmalar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Ospanova, A. (2010). *1985-2009 yılları arasında Kazakistan'da Kazak Türkçesi ile yapılmış dil bilim çalışmaları üzerine bir bibliyografya denemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ospanova, G. (2014). *Türkiye Türkçesinde örtmeceler* [yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Othman, M. (2018). *Arapça kelimelerin Türkçeye geçişi üzerine bir süreç incelemesi (14.-17. yüzyıllar)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Othman, S. N. (2021). *Irak Türkmen Türkçesi-Altunköprü merkez ağzından derlemeler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Otyzbaev, Z. (2016). *Türk kavram sisteminde renkler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ozgun, S. (2021). *Nâdire Dîvânı Sözlüğü (Bağlamli dizin ve işlevsel sözlük)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Özer, Y. (2019). *Rus folklor çalışmalarında Türk dilli metinler üzerine yürütülen tartışmalar* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Pardaev, U. (2022). *Türkiye Türkçesi ile Özbek Türkçesinde onay ve ret ifadeleri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Pashayev, K. V. (2016). *Türkiye Türkçesindeki eşya adlarının Azerbaycan Türkçesindeki eşya adları ile karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Paşayeva, G. (2021). *Azerbaycan Türkçesinde yardımcı kelimeler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Pushkina, I. (2016). *Türkçe-Rusça-Ukrayna dili öykü çevirileri ve karşılaşılan sorunlar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Rahimi, F. (2011). *Kavsi Divanı'nın dil incelemesi (giriş-dil incelemesi-metin-sözlük)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Rakhatbekov, M. (2016). *W. Radloff'un "Proben" adlı eserindeki Altay Türkçesi metinlerinin incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Rezaei-maleh, M. (2023). *Kaşkayı Türkçesi ağızları (Giriş-inceleme-metin-sözlük)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Rezaei, M. (2010). *Kaide-i Zeban-i Türki(Türk dilinin grameri)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ridha, Z. A. (2019). *Muhammedoğlu Sabir'in Kerkük'ün Müntehab Horyatları adlı eserinden hareketle standart Türkiye Türkçesi ile Kerkük ağız karşılaştırmalı ses ve şekil bilgisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Rudakova, V. (2023). *Aleksander Kazım Bek ve transkripsiyon metinlerinden biri olan grameri üzerine bir inceleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi .

Rustemova, N. (2014). *Kırım Tatarcası ve Türkiye Türkçesinde yalancı eşdeğerler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Ryspakova, M. (2007). *Codex Cumanicus ile Kırgız Türkçesi arasında bir karşılaştırma denemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sakhipova, F. (2007). *Kazak Türkçesinin merkezi, kuzey ve doğu (orta jüz) ağızları* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Salah, D. Y. S. (2023). *Kerkük merkez ağzının diğer Irak Türkmen ağızlarıyla karşılaştırmalı biçim bilgisi (Türetim morfolojisi)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Salmani, M. (2015). *Şeyh Mustafa bin Şeyh Yusuf'un Fetih Sûresi tefsiri (Metin-günümüz Türkçesine çeviri-inceleme-sözlük)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Samihullah, M. (2018). *Bâburnâme'deki coğrafi terimlerin tarihi ve çağdaş Türk lehçeleriyle fonetik ve semantik açıdan karşılaştırması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Satınbekova, M. (2023). *Türk dünyası sözlü şiir geleneğinde değişme sanatı üzerine mukayeseli bir inceleme* [yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Satylkanova, N. (2020). *Uygur harfli Oğuz Kağan destanındaki mecaz ve deyimlerin Kırgız Türkçesindeki durumu* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Sawalha, M. (2024). *Ali Şir Nevayi'nin mesnevilerinde kelime grubu yapıları* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Shahoobi, J. (2023). *Irak Arapçasındaki Türkçe söz varlığının anlam bilgisi-ses bilgisi-biçim bilgisi incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Shakhin, Z. (2012). *Türkçede ve Rusçada ünlemler* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Shakor, M. Y. S. (2025). *Kerküklü Türkmen şair Mehmet Sadık ve 'Düşüncelerim' adlı şiir kitabı (İnceleme-metin-dizin)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Shalawee, D. K. M. (2018). *Irak Arapçası üzerinde Türk dilinin etkisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sheikhmous, N. (2023). *Arapçadan Türkçeye geçen kelimelerde anlamsal değişim* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.

Shemaeva, R. (2016). *Kırgızistan'da yaşayan Türkataların folkloru* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Shonia, D. (2010). *Cumhuriyet Döneminde Türkiye Türkçesinde meydana gelen değişimler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Sobirov, G. (2020). *Divānu Lugāti't-Türk'te yer alan atasözlerinin Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki durumu* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Soltanova, M. (2023). *Sovyet tarih yazımında SSCB-Türkiye ilişkileri (1945-1982)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Suleikulova, N. (2021). *Kazak Türkçesinde doğum, ölüm ve evlilikle ilgili söz varlığı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Suleimenova, A. (2018). *Kazak destanlarında deyimler ve Türkiye Türkçesi karşılıkları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Suleymanova, G. (2018). *Oğuz grubu Türk lehçelerinde organ isimleri ile yapılan deyimler (Rusça ve İngilizce ile karşılaştırmalı çözümlenmesi)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sultanbek, K. (2022). *Dürrü'l-'acāyib (dil özellikleri - metin - dizin)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Sultanbekov, K. (2018). *Āşār-ı Dāstān-ı Emīr Timūr Küregen (Dil özellikleri - metin - dizin)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Sultanishvili, S. (2016). *Khevisberi Goça ve Eylül romanlarının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Sumer, Y. M. (2024). “*Biz Niga Uruşamiz?(1-30)*” kitabı örneğinde Özbek Türkçesinde cümle bilgisi [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Süleymanova, S. (2022). *Agatangel Efimoviç Krinskiy'nin hayatı ve Türkoloji üzerine çalışmaları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Sydorenko, M. (2018). *Ukrayna tarihi romanlarında Türkçe alıntı sözcüklerin kullanımı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Szilágyi, S. (2007). *Ignác Kúnos. Türk folklor araştırmalarında bir öncü* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Şabdanov, A. (2022). *Orhun ve Yenisey yazıtlarının dil ve alfabe açısından karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.

Şerimbekov, N. (2009). *Kıpçak Türkçesi ile Kırgız Türkçesi arasında bir karşılaştırma denemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Takhırova, R. (2022). *Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde bitki adlarının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Talash, S. (2023). *Münyet'ül Mübtedi, Farsça-Türkçe sözlük, inceleme – metin – dizin* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Tamssaout, L. (2024). *13. yüzyıla ait bir Türk dili yadigârı: Kitabü'l-Ef'al (Metin-inceleme-dizin)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Tashmurad, S. (2015). *Türk dillerinin tipolojik karşılaştırılması: WALs veri tabanına göre Türk dillerindeki benzerlikler ve farklılıklar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Tazhieva, A. (2020). *Kırgız Türkçesinde yansıma kelimeler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Tchankvetadze, M. (2023). *İ.L. Tsilossani'nin “Yeni Diyaloglar (Rusça, Fransızca, Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi; Son iki dilin Kiril harfli transkripsiyonuyla)” adlı kitabının Türkçe kısmı (Dil incelemesi-metin-dizin)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Tıleubayeva, B. (2021). *Muhtar Avezov'un hikâyeleri örneğinde Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki kelime gruplarının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Toktosunov, A. (2012). *Çeşitli konulardaki Kırgızca koşuklar: Çeviri-metin-Türkiye Türkçesine aktarım-dil incelemesi-sözlük* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Toloraia, T. (2020). *Türkçeden Gürcüceye geçen kelimeler üzerine bir anlam bilimi çalışması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Toltay, F. (2020). *Jumeken Najimedenov'un eserlerinde genel beşeri ve milli kavramların idrak dil bilimsel niteliği* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Tuerkezhatı, B. (2018). *Modern Uygurcada ve Türkçede geçmiş zaman: Karşılaştırmalı bir inceleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Tufar, N. (2010). *Türk dilinde meronimi: Organ adları* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Tumenbayar, B. (2021). *Türkçeyle ve Moğolca arasındaki benzer kelimeler ve ekler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Turıkpenova, A. (2021). *Tarihî Türk lehçeleri, Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi'ndeki bitki adları* [yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Tursunova, A. (2007). *Kırgızca ve Türkçede 'göz' ile ilgili deyimler ve çağrışım alanlarının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Tursyn, A. (2020). *Ötejan Nurgaliev'in şiir dünyası (aktarma-inceleme)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Uluu, N. A. (2023). *Kırgızların kültür tarihinin kaynağı olarak Kaşgarlı Mahmud'un "Divanü Lugat'it-Türk" sözlüğü* [yayımlanmamış doktora tezi]. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.

Ulziibayar, S. (2020). *Moğolca atasözleriyle Türkiye Türkçesi atasözlerinin karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Umemoto, Y. (2012). *Türkçe ve Japoncada sözdizimi* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Uspanova, Z. (2007). *Kazak Türkçesi-Türkiye türkçesi arasında aktarma ile ilişkili bağımsız birleşik cümle üzerine bir inceleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Utebekov, S. (2020). *Divân-ı Hikmet'in dil incelemesi -Kökşetav nüshası-(Metin -gramer- dizin)* [yayımlanmamış doktora tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Uulu, S. K. (2022). *Kırgız dilinde ölüm kavramı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.

Virovec, S. (2023). *Batı Türkçesinde fiil gövdeleri* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Weılı, B. (2021). *Eski Uygurların yerleşik yaşam kültürüyle ilgili söz varlığının tarihî-karşılaştırmalı incelemesi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Yaghoobi, V. (2023). *Kaşkay eli Türk ağızları ses bilgisi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Yalap, H. (2024). “Dünya’da Türkoloji” vesilesiyle. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(34), 621-648. <https://doi.org/10.56597/kausbed.1581965>

Yanybayev, M. (2022). *Berdi Kerbabayev'in ‘Çekişmân Bekişmez’, ‘Kırk Yalan’, ‘Connuk Batır’, ‘Mıralı ve Soltansöyün’ adlı eserleri üzerine dil incelemesi (İnceleme-metin-aktarım)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yasheng, T. (2020). *Beş dilli sözlük ve sözlük’teki Uygurlara ait yemek ve mutfak kültürü ile ilgili söz varlığı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Yasui, Y. (2019). *Bir Japon Türkolog Prof. Dr. Masao Mori: Hayatı ve Türkolojiye etkisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ye, J. (2023). *Türkiye ile sinosfer ülkelerinin yazı devrimi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* [yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yeraliyev, Z. (2015). *Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde yakın akrabalık isimleri ile kurulan atasözleri üzerine bir inceleme denemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yertayeva, A. (2021). *Kazak Türkçesindeki eş anlamlı kelimelerin yapısı üzerine bir inceleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Yestay, S. (2021). *Sovetskaya Türkologiya dergisi (Etimoloji çalışmaları açısından bir değerlendirme)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Yousif, S. S. (2022). *TDK Türkçe güncel sözlük’te Arapçadan Türkçeye geçmiş Arapça menşeli kelimelerin anlam mukayeseleri (İ maddesi)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

Zalewska, Z. G. (2018). *Franciszek Meninski’nin Thesaurus’unda geçen tıbbî terimler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Zaseshvili, E. (2010). *Reşat Nuri Güntekin’in Acımak romanı üzerinde söz dizimi incelemesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

BÖLÜM XI

ÇİZGİ FİMLERİN TÜRKÇE EĞİTİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Exploring the Use of Cartoons in Turkish Language Education: A Case Study

Vafa SAVAŞKAN* & Meryem ÇELİK*

**(Prof. Dr.) Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,*

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

E-mail: vsavaskan@artvin.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3094-8084

**(Yüksek Lisans Öğrencisi) Artvin Çoruh Üniversitesi,*

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

E-mail: celikmeryem008@gmail.com

ORCID: 0009-0002-2543-6575

1. Giriş

Günümüzde bireylerin öğrenme süreçlerinde etkili bir rol oynayan görsel iletişim araçları arasında çizgi filmler, çocukların dikkatini çekme ve öğretici içerikleri kolayca benimsetme potansiyeline sahip önemli bir medya türü olarak öne çıkmaktadır. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te “*bir konuyla ilgili olarak karakterlerinin hareketlerini belirtecek biçimde art arda çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmi*” (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.) olarak tanımlanan hem eğlence hem de eğitim araçları olarak şekillenen çizgi filmler, özellikle dil öğretimi sürecinde etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Bahar & Peçenek, 2019). Çizgi filmler; çocukların söz varlığını zenginleştirmek, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek ve kültürel değerleri aktarmak için çeşitli örnekler sunar.

Ortaya çıktığı dönemlerde yaş ayrımı olmaksızın daha çok eğlence amacı taşıyan çizgi filmler; teknolojik gelişmelerle birlikte başlangıçta siyah beyaz ve sessiz sunulmuş, sonrasında ise renkli ve sesli sunulmaya başlamıştır. Renkli sunulan çizgi filmler çocukların daha çok ilgisini çekmiştir. Böylelikle çizgi filmlerin eğlence yönünün dışında eğitici yönü de gündeme gelmiştir.

Çizgi filmin tarihsel gelişimine ilk adımların atıldığı dönemlerde, 19. yüzyılın sonlarına doğru animasyon teknikleri üzerinde çeşitli denemeler yapılmıştır. Bu dönemde, hareketli resimlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan hareketli gösterimler, sinema tekniklerinin temelini oluşturmuştur. Öncü çalışmaların çoğu, siyah beyaz ve sessiz olarak üretilmiş olup, teknolojik olarak kısıtlı imkânlar altında gerçekleştirilmiştir. İlk çizgi filmler, kısa eğlence içerikleri olarak tasarlanmış ve özellikle Walt Disney gibi öncü şirketler sayesinde dünya çapında popüler hâle gelmiştir. 1960'lı yıllarda, eğitsel içeriklerin çizgi filmlerle aktarımı hız kazanmış, görsel ve işitsel araçların birleşimiyle çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen yapımlar üretilmeye başlanmıştır. Çizgi filmlerin teknolojik ilerlemelerle birlikte animasyon teknikleri ve kalitesi de sürekli gelişmiştir. 2 boyutlu animasyonun yanı sıra 3 boyutlu animasyon, hareket yakalama teknolojisi ve dijital efektler gibi yeni teknolojilerle animasyon dünyasında devrimler yaşanmıştır. Bu teknolojik ilerlemeler sayesinde izleyiciler, daha gerçekçi ve etkileyici çizgi filmlerle karşılaşmaktadır.

Türkiye’de ilk çizgi film denemeleri 1947-1949 yılları arasında İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi’nde öğretim üyesi olan Vedat Ar’ın verdiği bir kursla başlamıştır. Vedat Ar’ın 1947 yılında 15 öğrencisiyle yaptığı 3 dakikalık kısa animasyon film olan Zeybek Oyunu (diğer filmler tamamlanıp günümüze ulaşamadıklarından) ilk Türk animasyon kısa film örneği olarak kabul edilmektedir (Alıcı, 2021). Türkiye’nin ilk uzun metrajlı çizgi filmi “Evvel Zaman İçinde: Keloğlan ve Gülderen Sultan” adlı filmidir (Evren & Yıldırım, 2022). Aynı zamanda “ilk renkli film” olma ünvanını da beraberinde taşır. 1970’li yıllara gelindiğinde, Tonguç Yaşar ilk kişisel filmi “Amentü Gemisi Nasıl Yürüdü?” ile 1970 yılında 2. Altın Koza film şenliğinde ödül almıştır (Aslan, 2021).

Türkiye’de çizgi filmler, özellikle 1980’lerden itibaren büyük bir popülerlik kazanmış ve bu nedenle geniş bir izleyici kitlesi tarafından ilgiyle izlenir hâle gelmiştir. Daha önce, Amerikan yapımı ve Japon yapımı çizgi filmler ülkemizde yoğun bir izleyici kitlesi tarafından sıkça takip edilirken, son yıllarda Türk yapımı çizgi filmlerde dikkat çekecek şekilde anlamlı bir artış göstermiştir.

Özellikle gençler arasında oldukça popüler olan Türk çizgi filmleri, televizyon kanallarında yayınlanmanın yanı sıra, dijital platformlarda da geniş bir izleyici kitlesi tarafından büyük bir heyecan ve merakla takip edilmektedir. Bu durum üzerinde 2011 yılında yayınlanan “Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun” un 14. maddesi etkili olmuştur. Bu maddeye göre “Genel ve tematik içerikli yayın yapan televizyon kuruluşlarının, çocuk yayınlarında çizgi filmlere yer vermeleri hâlinde, çizgi filmlerin en az yüzde yirmisinin, diğer çocuk programlarının en az yüzde kırkının Türkçe dilinde üretilmiş yapım olması ve Türk kültürünü yansıtmaları zorunludur.” (Mevzuat, 2011). Böylelikle yerli üretim çizgi filmlerin önemi ve üretimi artmıştır.

Türkiye’de çizgi filmlerin üretimi ve yayını, animasyon endüstrisinin gelişimiyle birlikte sürekli olarak artış göstermektedir. Bu sürekli ve dinamik gelişim, yerli yapımların kalitesini artırarak onların daha fazla izleyiciye ulaşmalarını sağlamış ve bu da sonuç olarak Türkiye’deki çocuklar ve gençler için daha çeşitli ve zengin içeriklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Türkiye’deki bu büyüyen çizgi film endüstrisi gerek içerik zenginliği gerekse de yaratıcı animasyonlarıyla dikkat çekmektedir. Her geçen gün yeni projeler ve taze bakış açılarıyla çizgi filmlerin, ulusal kültür ile bütünleşmesi, yeni nesil izleyicilerin kendi kimliklerini bulmalarını kolaylaştırmaktadır.

Yaratıldıkları kültürün folklorik unsurlarını anlatılarına diledikleri şekilde yeniden yorumlayarak dâhil edebilen (Kanık, 2025) çizgi filmler popüler kültürün önemli bir parçası hâline gelmiştir. Hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından ilgiyle takip edilen çizgi film karakterleri, popülerliğiyle dikkat çeker. Televizyon programları, film festivalleri ve ticari ürünlerde sıkça kullanılan çizgi film karakterleri, popüler kültürün vazgeçilmez bir unsuru hâline gelmiştir. Bu durum da çizgi filmlerin yalnızca eğlence değil, aynı zamanda eğitim aracı olarak da kullanılabileceği gerçeğini doğurmuştur. Zamanla çizgi filmler, pedagojik yöntemlerle harmanlanarak çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan bir eğitim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Görsellik ve hikâye anlatımıyla dikkat çeken çizgi filmler, çocukların öğrenme sürecine eğlenceli bir boyut katarak motivasyonlarını artırmaktadır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin yanı sıra kelime hazinesini genişletme gibi dilsel kazanımlar açısından da önemli bir potansiyel taşımaktadır. Eğitici çizgi filmler, kavram öğretimi, değer eğitimi, kültürel aktarım ve disiplinler arası öğrenim gibi çeşitli alanlarda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle UNESCO gibi kuruluşların eğitimde medya kullanımını teşvik etmesiyle, çizgi filmler dünya genelinde birçok eğitim sisteminde yer bulmuştur (Altun, 2011)

Türkçe eğitimi açısından çizgi filmler, çocukların dil becerilerini doğal bir bağlam içinde geliştiren güçlü araçlardır. Çizgi filmlerin görsel ve işitsel unsurları, çocukların yeni kelimeleri hızlı bir şekilde öğrenmesini ve doğru telaffuz modellerini benimsemesini sağlamaktadır. Aynı zamanda hikâye temelli yapılar, çocukların anlatım ve dinleme becerilerini geliştirirken, dil bilgisi yapılarını anlamalarına da yardımcı olmaktadır. Türkiye’de son yıllarda üretilen yerli çizgi filmler, kültürel değerlere ve Türkçe dil yapısına uygun içerikler sunarak, çocukların Türkçeye olan ilgisini artırmaktadır. Bu içerikler, okullarda sınıf içi etkinlikler ya da evde bireysel öğrenme süreçlerinde kullanılabilir. Ayrıca çizgi filmlerin, Türkçe eğitimi alanında bir motivasyon kaynağı olduğu ve öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirdiği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur.

Çizgi filmler; hareketli görüntülerin ardışık bir biçimde sunulmasıyla hikâye anlatımına yeni bir boyut kazandıran, eğlence ve eğitimi birleştiren önemli bir sanat türüdür (Soydemir & Akgül Gök, 2024). Çocukların dikkat süresinin kısa olduğu düşünüldüğünde çizgi filmler bu süreyi etkili bir şekilde kullanarak öğretici içeriklerin aktarımını kolaylaştırır. Bu sebeple çizgi filmler, özellikle dil öğretimi alanında çocukların öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirirken öğrenmeyi kalıcı kılar. Bu yönüyle çizgi filmler, Türkçe öğretimi için önemli bir potansiyel barındırmaktadır.

Türkçe eğitimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir süreci ifade eder (Kurudayıoğlu & Çetin , 2015). Bu süreçte, geleneksel yöntemlerin yanı sıra yenilikçi tekniklerin kullanılması, öğrenmeyi daha etkili hâle getirmektedir. Çizgi filmler, bu yenilikçi yaklaşımlardan biri olarak özellikle küçük yaştaki öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme ortamı sunar. Çizgi filmler, ses ve görüntüyü bir arada kullanarak dilin temel öğelerini öğrencilerin zihninde daha kolay bir şekilde yerleştirir (Darga, Zayımoğlu Öztürk, & Öztürk, 2021).

Çocukların sözel iletişim becerilerini geliştirme, kelime hazinesini zenginleştirme ve dil bilgisi yapılarını kavrama gibi alanlarda çizgi filmler önemli bir rol oynar. Özellikle Türkçede deyimler, atasözleri ve diğer söz varlığı unsurları, çizgi filmlerin eğlenceli anlatım yöntemleriyle etkili bir şekilde aktarılabilir. TRT Çocuk kanalında yayınlanan “Rafadan Tayfa”, “Keloğlan” gibi yerli yapımlar bu konuda örnek gösterilebilir. Bu yapımlar hem Türkçenin doğru bir şekilde öğretimi hem de milli ve manevi değerlerin aktarımı için etkili bir araç olarak kullanılmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkçe eğitiminde çizgi filmlerin kullanılabilirliğine dikkat çeken bu çalışmada “Çizgi filmler Türkçe eğitiminde kullanılabilir düzeyde midir?” problem durumuna cevap aranmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problem durumlarına da cevap aranmaktadır:

1. Türkçe eğitiminde kavram öğretimi açısından çizgi filmlerin kullanılabilirlik durumu nasıldır?
2. Türkçe eğitiminde değer aktarımı açısından çizgi filmlerin kullanılabilirlik durumu nasıldır?
3. Türkçe eğitiminde karakter eğitimi açısından çizgi filmlerin kullanılabilirlik durumu nasıldır?
4. Türkçe eğitiminde yabancılara Türkçe öğretimi açısından çizgi filmlerin kullanılabilirlik durumu nasıldır?
5. Türkçe eğitiminde kültür aktarımı açısından çizgi filmlerin kullanılabilirlik durumu nasıldır?
6. Türkçe eğitiminde dil becerileri açısından çizgi filmlerin kullanılabilirlik durumu nasıldır?
7. Türkçe eğitiminde söz varlığı açısından çizgi filmlerin kullanılabilirlik durumu nasıldır?
8. Türkçe eğitiminde anadili öğretimi açısından çizgi filmlerin kullanılabilirlik durumu nasıldır?

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, çizgi filmlerin Türkçe eğitiminde ne düzeyde kullanılabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çizgi filmlerin dil öğretiminde, söz varlığının geliştirilmesinde ve kültürel değerlerin aktarılmasında ne kadar etkili olduğu bu araştırmanın odak noktalarından biridir. Literatür taramasına dayalı olarak hazırlanan bu çalışma, çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasına dair öneriler sunmayı da hedeflemektedir.

1.3. Çalışmanın Önemi

Günümüze kadar Türkçe eğitiminde ders kitapları temel araç olarak kullanılmıştır. Günümüzde ise teknolojinin ilerlemesiyle kitap dışında araçlar da eğitim materyaline dönüşmüştür. Önce televizyon sonra internetin hayatımıza girmesi eğitimde kullanılacak araçların güncellenmesini sağlamıştır.

Bu güncellenen araçlarda hedef kitlesi çocuklar olan çizgi filmler ön plana çıkmaktadır.

Bu araştırmada, Türkçe eğitiminde çizgi filmlerin kullanılabilirliği ele alınmaktadır. Böylece, yapılan tez çalışmaları üzerinden duruma ilişkin bir tespitte bulunarak eksiklerin giderilmesine katkı sağlamaya çalışılmıştır. Bu çalışma sayesinde çizgi filmlerin katkıları ve etkileri hakkında konu ile ilgili yapılacak bilimsel çalışmalarla çizgi filmlerin içerik açısından daha iyi bir hâl alacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma deseni, araştırmanın verileri, verilerin toplanması, analizi ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar; incelediği problemlerin ortaya çıktığı değerler sisteminden bağımsız olarak değerlendirmez ve baskın olan kavramları da göz önünde bulundurarak, olayları ilişkiler ağı içerisinde doğal ortamda yorumlama ve açıklama amacı güder (Neuman, 2012). Araştırmada tercih edilen bir desen olan durum çalışması ise rehber olarak karmaşıklıkların keşfinde ve anlaşılmasında yol gösterici olmakta (Leymun, Kabakçı, & Odabaşı, 2017) ayrıca, bir durumun derinlemesine çalışılıp betimlenmesine olanak tanımaktadır (Subaşı, & Okumuş, 2017).

2.2. Araştırmanın Verileri

Bu çalışmada ulusal tez merkezi veri tabanında yayımlanan 25 tez incelenmiştir. Tezler tablo oluştururken kolaylık sağlaması adına aşağıda verilen sıraya göre T1, T2, T3 vb. şeklinde kısaltılmıştır. İncelenen tezler kısaltması ile beraber aşağıda sıralanmıştır.

T1 *Çizgi Filmlerle Kavram Öğretimi: Pepee ve Caillou Örneği* (Köroğlu, 2016).

T2 *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Çizgi Filmler Yoluyla Değerler Aktarımı (Keloğlan Masalları Örneği)* (Çetin, 2018).

T3 *Çizgi Filmlerin Çocukların Karakter Eğitimine Etkisi* (Kara, 2019).

T4 *Kamu Yayıncısı TRT Çocuk Kanalında Yayımlanan Rafadan Tayfa Çizgi Filminin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Çimen, 2019)

T5 *TRT'nin Çocuklara Yönelik Çizgi Filmlerinin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi* (Şahin R. , 2019).

T6 *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çizgi Film Kullanımına İlişkin Öğretici Görüşlerinin İncelenmesi* (Erdem, 2019).

T7 *Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kök Değerler Açısından Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İncelenmesi* (Şahin S. , 2019).

T8 *Türkiye'de Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Bu Çizgi Filmlerin Türkçe Öğretimine Katkısı* (Turp Özdemir, 2020).

T9 *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde “Keloğlan” Çizgi Filminin Kültürel Etkileşim Ögesi Olarak İncelenmesi* (Ünsal, 2020).

T10 *Alt Yazılı Çizgi Filmlerin Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Dinleme/İzleme Becerisine Etkisi* (Sevtekin, 2020).

T11 *9-11 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Türk Yapımı Çizgi Filmlerde Değerler Eğitimi (TRT Çocuk Örneği)* (Güden Altmış, 2021).

T12 *Kral Şakir Çizgi Filminin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Ay, 2021).

T13 *TRT Çocuk Kanalında Yer Alan 6-9 Yaş Grubu Çizgi Filmlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi* (Gürdamar, 2021).

T14 *Çizgi Filmlerde ve Çocuk Dergilerindeki Deneyim ve Söylemlerin Postmodernist Ögeler Açısından İncelenmesi* (Kaşkaya, 2021).

T15 *Yerli Çizgi Filmlerin Çocuk Edebiyatı Açısından İncelenmesi: Rafadan Tayfa ve Kral Şakir Örneği* (Aydoğan, 2022).

T16 *Çocuk Edebiyatı Ürünü Olan Çizgi Filmlerdeki Söz Varlığı: TRT Çocuk Kanalı Örneği* (Arslan, 2022).

T17 *Rafadan Tayfa Çizgi Filmindeki Kültürel Unsurların Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi* (Yılmaz, 2022).

T18 *Çizgi Filmlerde Türkçenin Söz Varlığı Kral Şakir Örneği* (Ünal, 2023).

T19 *TRT Çocuk Kanalında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Ana Dili Öğretimi Bakımından İncelenmesi* (Taşgın, 2023).

T20 *Anlama ve Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesinde Çizgi Filmlerin Kullanımı Üzerine Bir Eylem Araştırması* (Tağman, 2023).

T21 *TRT Çocuk Kanalında Yer Alan 6-10 Yaş Grubu Yerli Çizgi Filmlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi: Trafik Tayfa ve Dijital Tayfa Örneği* (Ercan, 2023).

T22 *TRT Çocuk Kanalında Yayınlanan Çizgi Filmlerde Kalıp İfadelerin Sunuluş Biçimleri* (Çetin Zengin, 2023).

T23 *Alpman Adlı Çizgi Filmin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Ögeler Bağlamında İncelenmesi* (Çiçek, 2024).

T24 *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Çizgi Filmlerden Yararlanma: Rafadan Tayfa Örneği* (Terzioğlu, 2024).

T25 *Dede Korkut Hikâyeleri Çizgi Filmi Örneğinde Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı* (Ulu, 2024).

2.3. Verilerin Toplanması

Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar (Yıldırım & Şimşek, 2011) olduğu için bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Kırıl'a (2020) göre doküman analizi yöntemi; basılı, yazılı, elektronik olarak kayıt altından olan bütün verileri analiz etmek ve yorumlamak için kullanılmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında öncelikle araştırmacılar tarafından Ulusal Tez Arama Merkezi veri tabanından tezlere ulaşılmıştır. Tezler amaca yönelik incelenmiş, elde edilen bulgular tez bilgileri belirtilerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, belirli bir konuda birbirinden bağımsız yapılan nitel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesine yardımcı olan (Ültay & Akyurt, 2021) betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

2.5. Verilerin Güvenirliği

Nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitli yöntemlere başvurulabilir. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler daha önce belirlenen temalar dikkate alınarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin temalara göre sınıflandırılma uygunluğunun güvenirliliği için alan uzmanı görüşü alınmıştır. Verilerin ilgili temalara yerleştirilmesinden sonra araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki benzerlik oranı incelenmiştir. Bu süreçte Miles & Huberman'ın (1994) "Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı" formülü kullanılmıştır. Benzerlik sonucuna göre araştırmacı-uzman görüş birliğinin %95 olduğu bulunmuştur. Nitel araştırmalarda çalışmanın güvenirliliğinin sağlanması için araştırmacı ile uzman arasındaki uyumun %90 üzerinde olması gerektiği (Saban, 2008) düşünüldüğünde bu çalışmada elde edilen verilerin araştırmanın güvenirliliğini sağladığı görülmektedir.

3. Bulgular

Bu bölüm, ulusal tez merkezi veri tabanında yayımlanan çizgi filmlerin Türkçe eğitiminde kullanılabilişliğini inceleyen yirmi beş tezin kimliğine, veri toplama sürecine, amacına, örnekleme ve sonucuna yönelik bulguları ve yorumları içermektedir.

3.1. Tezlerin Kimliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe eğitimi alanında çizgi filmlerle ilgili yayımlanan tezlerin; yazarı, üniversitesi, tez türü, yılına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Tezlerin Kimliğine İlişkin Bulgular

Tez	Yazar	Üniversite	Tez Türü	Yıl
T1	Mustafa Köroğlu	Mustafa Kemal Üniversitesi	Yüksek Lisans	2016
T2	İlker Çetin	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	2018
T3	Osman Kara	Giresun Üniversitesi	Yüksek Lisans	2019
T4	Muhammed Fatih Çimen	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	2019
T5	Rabia Neva Şahin	Gazi Üniversitesi	Doktora	2019
T6	Mehmet Veysi Erdem	Adıyaman Üniversitesi	Yüksek Lisans	2019
T7	Seda Şahin	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yüksek Lisans	2019
T8	Zülal Turp Özdemir	Yıldız Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans	2020
T9	Begüm Sultan Ünsal	Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Yüksek Lisans	2020
T10	Emrah Sevtekin	Yıldız Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans	2020
T11	Zehra Güden Altmış	Sakarya Üniversitesi	Doktora	2021
T12	Hamide Ay	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Yüksek Lisans	2021
T13	Tuğçe Nur Gürdamar	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Yüksek Lisans	2021
T14	Merve Kaşkaya	Binali Yıldırım Üniversitesi	Yüksek Lisans	2021
T15	Müjdat Aydoğan	Bülent Ecevit Üniversitesi	Yüksek Lisans	2022
T16	Sündüz Arslan	Giresun Üniversitesi	Yüksek Lisans	2022
T17	Oğuzhan Yılmaz	Yıldız Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans	2022
T18	İbrahim Ünal	Uşak Üniversitesi	Yüksek Lisans	2023
T19	Yasemin Taşgın	Onsekiz Mart Üniversitesi	Yüksek Lisans	2023
T20	Fatma Tağman	Erciyes Üniversitesi	Yüksek Lisans	2023
T21	Elif Ercan	Bartın Üniversitesi	Yüksek Lisans	2023
T22	Ezgi Çetin Zengin	Yıldız Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans	2023
T23	Melike Çiçek	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Yüksek Lisans	2024
T24	Buse Terzioğlu	Onsekiz Mart Üniversitesi	Yüksek Lisans	2024
T25	Gizem Ulu	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	2024

Tablo 1 incelendiğinde çizgi filmlerin Türkçe eğitiminde kullanılabilirliğine dair tez yayımının en çok (f5) 2019 ve 2023 yıllarında olduğu, bu bağlamda en çok tez yayımlayan kurumların (f4) Yıldız Teknik Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Tez türü bakımından ise tezlerin çoğunu (f23) yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır.

3.2. Tezlerin Ana Teması ve Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe eğitimi alanında çizgi filmlerle ilgili yayımlanan tezlerin; ana teması ve amacına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Ana Tema ve Amaç

Tez	Ana Tema	Amaç
T1	Kavram öğretimi	Peppee ve Caillou çizgi filmleri ile kavram öğretimini değerlendirmek
T2	Değer aktarımı	Keloğlan Masalları ile değer aktarımını incelemek
T3	Karakter eğitimi	Çizgi filmlerin çocukların karakter eğitimine etkisini değerlendirmek
T4	Değerler eğitimi	Rafadan Tayfa çizgi filmini değerler eğitimi açısından incelemek
T5	Değer aktarımı	TRT çizgi filmlerinin değer aktarımını incelemek
T6	Yabancılar Türkçe öğretimi	Yabancılar Türkçe öğretiminde çizgi filmin etkilerini öğreticilerle incelemek
T7	Değer aktarımı	Rafadan Tayfa’da kök değerlerin analiz edilmesi
T8	Değerler eğitimi	Çizgi filmlerin değerler ve Türkçe öğretimine katkısını incelemek
T9	Kültürel etkileşim	Keloğlan çizgi filmi üzerinden kültürel etkileşim unsurlarını analiz etmek
T10	Yabancılar Türkçe öğretimi	Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisini
T11	Değerler eğitimi	9-11 yaş grubu çocuklarına yönelik TRT Çocuk kanalında yayımlanan 15 çizgi filmde yer alan değerleri belirlenmek
T12	Değerler eğitimi	Kral Şakir çizgi filmindeki, kök değerleri tespit etmek
T13	Söz varlığı	TRT Çocuk kanalında yayımlanan, 6-9 yaş grubuna hitap eden çizgi filmlerin söz varlığı unsurlarını tespit etmek
T14	Postmodernist öğeler	Çizgi filmlerde ve çocuk dergilerinde postmodern unsurların nasıl sunulduğunu tespit etmek

Tez	Ana Tema	Amaç
T15	Çocuk edebiyatı ilkeleri	Rafadan Tayfa” ve “Kral Şakir” çizgi filmlerini çocuk edebiyatının ilkeleri açısından analiz etmek
T16	Söz varlığı	TRT Çocuk’ta 9 ve 12 yaş üzeri çocukların izlemesi için uygun bulunan 12 çizgi filmin söz varlığını incelemek
T17	Kültürel unsurlar	Rafadan Tayfa çizgi filmindeki kültürel unsurları Türkçe öğretimi açısından değerlendirmek
T18	Söz varlığı	Kral Şakir çizgi filminde Türkçenin söz varlığını tespit etmek
T19	Anadili öğretimi	TRT Çocuk’taki çizgi filmlerle anadili öğretimindeki katkıları incelemek
T20	Anlama ve anlatma becerileri	Çizgi filmlerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmak
T21	Söz varlığı	Trafik Tayfa ve Dijital Tayfa çizgi filmlerindeki söz varlığı unsurlarını analiz etmek
T22	Kalıp ifadelerin sunuluş biçimi	TRT Çocuk’taki kalıp ifadelerin sunuluş biçimlerini değerlendirmek
T23	Yabancılar Türkçe öğretimi	Alpman çizgi filmi ile yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğeleri incelemek
T24	Yabancılar Türkçe öğretimi	Rafadan Tayfa çizgi filmi üzerinden yabancılar Türkçe öğretiminde katkıları incelemek
T25	Kültür aktarımı	Dede Korkut çizgi filmi ile yurt dışındaki Türk çocuklara Türk kültürünü aktarmak

Tablo 2 incelendiğinde tez çalışmaları ana tema bakımından çoktan aza sıralanmıştır. Değer aktarımı (f7), söz varlığı ve kalıp ifadelerin sunuluş biçimi (f5), yabancılar Türkçe öğretimi (f4), kültürel unsurlar (f3), kavram öğretimi (f1), karakter eğitimi (f1), dil becerileri (f1), anadili öğretimi (f1), postmodernist öğeler (f1), çocuk edebiyatı ilkeleri (f1).

3.3. Tezlerin Yöntemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe eğitimi alanında çizgi filmlerle ilgili yayımlanan tezlerin, veri toplama süreci ve yöntem bakımından incelenmiştir. Bağlama ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Tezlerin Veri Toplama Sürecine İlişkin Tespitler

Tez No	Model/ Desen	Veri Analizi
T1	Nicel Araştırma- Tarama Modeli	Betimsel istatistik teknikler
T2	Nitel Araştırma-Doküman İncelemesi	Betimsel analiz
T3	Nicel Nitel Karma- Görüşme, Anket, Tarama	İçerik analizi/ Frekans analizi
T4	Nitel Araştırma- Durum Çalışması	Betimsel analiz
T5	Nitel Araştırma- Durum Çalışması	İçerik analizi
T6	Nitel Araştırma- Görüşme Tekniği	Basit Betimsel Analiz
T7	Nitel Araştırma- Durum Çalışması	İçerik analizi
T8	Nitel Araştırma- Durum Çalışması	Betimsel tarama
T9	Betimsel Çalışma-Tarama Modeli	Betimsel analiz
T10	Nicel Araştırma -Kontrol Gruplu Son Test Deseni	SPSS 25.00 paket programı
T11	Nitel Araştırma-Doküman İncelemesi	İçerik analizi
T12	Nitel Araştırma- Doküman İncelemesi	İçerik analizi
T13	Nitel Araştırma- Tarama Modeli	İçerik analizi
T14	Doküman Analizi	Betimsel tarama
T15	Nitel Araştırma- Tarama Modeli	Betimsel analiz
T16	Nitel Araştırma-Doküman İncelemesi	İçerik analizi
T17	Nitel Araştırma- Tarama Modeli	İçerik analizi
T18	Nitel Araştırma- Tarama Modeli	Betimsel tarama
T19	Nitel Araştırma-Doküman İncelemesi	Betimsel analiz
T20	Nitel Araştırma- Eylem Araştırması	İçerik analizi
T21	Doküman Analizi	İçerik analizi
T22	Nitel Araştırma-Durum çalışması	Betimsel tarama
T23	Nitel Araştırma-Yarı Yapılandırılmış Görüşme	İçerik analizi
T24	Nitel Araştırma-Doküman Analizi	İçerik analizi
T25	Nitel Araştırma-Doküman İncelemesi	Betimsel analiz

Tablo 3 incelendiğinde tez çalışmalarında en çok nitel araştırma yöntemleri (f22), ardından nicel araştırma yöntemleri (f2), en az karma yöntem (f1) kullanıldığı tespit edilmiştir. Veri analizinde ise içerik analizi kullanımının yaygın olduğu betimsel analizin onu takip ettiği tespit edilmiştir.

3.4. Tezlerde İncelenen Çizgi Filmlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde çizgi filmlerin Türkçe eğitiminde kullanılabilirliği üzerine yayımlanan tezlerde incelenen çizgi filmler tablo hâlinde sunulmuştur. T3, T6 ve T10'da çizgi film adı geçmediği için tabloya dâhil edilmemiştir. Bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Tezlerde İncelenen Çizgi Filmler

Tez	İncelenen Çizgi Filmler
T1	Pepee, Caillou
T2	Keloğlan Masalları
T4	Rafadan Tayfa
T5	Nane ile Limon, Maysa ve Bulut, Rafadan Tayfa, Arı Maya, Harika Kanatlar, Vikingler
T7	Rafadan Tayfa
T8	Rafadan Tayfa, Anka, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Hızlı Ayaklar, İstanbul Muhafızları, Alpman
T9	Keloğlan
T11	Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Pırıl, Pak ile Pırpır, 64 Kare Ülkesi, Serçe Kuş, Bulmaca Kulesi, Nane ile Limon, Barbaros, Küçük Hezarfen, Gizemler Diyarına Yolculuk, Cille, Keloğlan, Dede Korkut Hikâyeleri, Maysa ve Bulut, Harika İşler Takımı
T12	Kral Şakir
T13	Pırıl, Aslan, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu
T14	Rafadan Tayfa, Emiray, Elif ve Arkadaşları, Aslan, Pırıl, Tobot, Ben ve Robotum, Transformers Cyberverse, Sonic Boom, Kratt Kardeşler
T15	Rafadan Tayfa, Kral Şakir
T16	Barbaros, Bulmaca Kulesi Cille, 64 Kare Ülkesi, Dedekorkut Hikâyeleri, Küçük Hezarfen, Gizemler Diyarına Yolculuk, Keloğlan Masalları, Maysa ve Bulut, Pak ve Pırpır, Serçe Kuş, Vikingler
T17	Rafadan Tayfa
T18	Kral Şakir
T19	Türkçe Benim Evim
T20	Trafik Tayfa, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, Doru, Su Elçileri, Dede Korkut Hikâyeleri, Rafadan Tayfa, Keloğlan, Aslan
T21	Trafik Tayfa, Dijital Tayfa
T22	Rafadan Tayfa, Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu, İstanbul Muhafızları, Z Takımı
T23	Alpman
T24	Rafadan Tayfa
T25	Dede Korkut Hikâyeleri

Tablo 4 incelendiğinde tezlere en çok konu olan çizgi film (f10) Rafadan Tayfa, ardından Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu (f5) gelmektedir. Pepee, Caillou, Arı Maya, Harika Kanatlar, Hızlı Ayaklar, Anka, Harika İşler Takımı,

Emiray, Elif ve Arkadaşları, Tobot, Ben ve Robotum, Transformers Cyberverse, Sonic Boom, Kratt Kardeşler, Türkçe Benim Evim, Doru, Su Elçileri, Dijital Tayfa ise en az (f1) incelenen çizgi filmler olmuştur.

3.5. Tezlerin Sonucuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde çizgi filmlerin Türkçe eğitiminde kullanılabilirliği üzerine yayımlanan tezler sonuçları bakımından ayrı tablolar hâlinde sunulmuştur. Sonuçlara dair tespitler; değer aktarımı, söz varlığı, yabancılara Türkçe öğretimi, kültürel etkileşim, kavram öğretimi, karakter eğitimi, dil becerileri, anadili öğretimi, postmodernist öğeler, çocuk edebiyatı ilkeleri başlıkları altında tablolar hâlinde sunulmuştur.

3.5.1. Çizgi Filmlerin Değer Aktarımında Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ana teması değer aktarımı ve değerler eğitimi olan tezler gruplandırılarak sonuçları tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Değer Aktarımı Açısından Tezlerin Sonuçları

Tez	Sonuçlar
T2	Keloğlan Masalları üzerinden çizgi filmler değer aktarımında etkili bulunmuştur.
T4	Rafadan Tayfa çizgi filminde MEB tarafından belirlenen 10 temel değer in tamamına farklı sıklıklarda yer verildiği tespit edilmiştir. Değerler eğitimi sürecinde sadece okulun değil; aile, medya ve sosyal çevrenin de önemli olduğu ve TRT'nin bu süreçte tamamlayıcı bir rol oynadığı belirlenmiştir.
T5	Yerli ve yabancı yapımlar kıyaslanarak içeriğe dikkat edilmesi gerektiği ve TRT çizgi filmlerinin değerler eğitiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
T7	Rafadan Tayfa'nın değer aktarımında kullanılabileceği, TDÖP'te (MEB, 2018) yer alan on kök değer in sözlü ya da görsel olarak incelenen bölümlerde tespit edildiği sonucuna varılmıştır.
T8	TRT Çocuk ve MinikaGo kanalındaki çizgi filmler değer aktarımında katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.
T11	9-11 yaş grubu çocuklara yönelik Türk yapımı çizgi filmlerde değerlerin davranış ve ifadelerle belirtilmesi bu çizgi filmlerin değerler eğitiminde de kullanılmaya uygun olduğunu göstermektedir.
T12	Kral Şakir çizgi filminde değer yüklü mesajların sıkça yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde çizgi filmlerin değer aktarımında kullanılabilirliğine ilişkin çıkan genel sonuç kullanılabilir olduğu yönündedir. Bu sonuca çoğunlukla yerli yapımlar incelenerek varılmıştır. Bazı çalışmalarda yerli yapımlar ile yabancı yapımlar kıyaslanmıştır. Çizgi filmler çalışma öncesinde belirlenen MEB kök değerleri (MEB, 2018) veya evrensel değerler bakımından incelenmiştir. Çıkan bir diğer ortak sonuç ise çizgi filmlerin içeriğine dikkat edilmesi gerektiği yönündedir.

3.5.2. Çizgi Filmlerin Söz Varlığı Açısından Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ana teması söz varlığı ve kalıp ifadeler olan tezler gruplandırılarak sonuçları tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Söz Varlığı Açısından Tezlerin Sonuçları

Tez	İncelenen Çizgi Film	Atasözleri Sayısı	Deyimler Sayısı	İkilemeler Sayısı	Yabancı Kelime	Argo Kelime
T13	10	16	554	153	-	3
T16	12	10	420	142	84	-
T18	8	5	200	100	65	-
T21	6	4	120	50	27	1
T22	8	8	300	60	403	-

Tablo 6 incelendiğinde çizgi filmlerde kazandırılmak istenen söz varlığı ögesi olarak en çok deyimlerin en az ise atasözlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen çizgi filmlerde yabancı ve -az da olsa- argo kelimelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çıkan ortak sonuç çizgi filmlerin eğitimde kullanılacak örnekleri, söz varlığı bakımından zengin olarak seçilmelidir.

3.5.3. Çizgi Filmlerin Kültürel Etkileşim Açısından Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ana teması kültürel etkileşim, kültürel unsurlar ve kültürel aktarım olan tezler gruplandırılarak sonuçları tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Kültürel Etkileşim Açısından Tezlerin Sonuçları

Tez	Sonuç
T9	Keloğlan çizgi filmi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve öğreneceklerle kültürel aktarım köprüsü görevi görebilecek niteliktedir.
T17	Rafadan Tayfa çizgi filminin yoğun oranda barındırdığı kültürel unsurlardan Türkçe dersi bağlamında yararlanılabilir.
T25	Dede Korkut Hikâyeleri, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kültürlerini tanımlarına ve kültür bağlarının güçlenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 7 incelendiğinde çizgi filmlerin kültürel etkileşimde kullanılmaya elverişli bir araç olduğu tespit edilmiştir.

3.5.4. Çizgi Filmlerin Kavram Öğretimi Açısından Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde T1'in sonuçları kavram öğretimi açısından Pepee ve Caillou çizgi filmleri karşılaştırılarak verilmiştir. Bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. Kavram Öğretimi Açısından T1'in Sonuçları

Kriter	Pepee	Caillou
İncelenen Bölüm Sayısı	20	20
Ana Kavram Sayısı	25	20
Ana Kavram Tekrar Sıklığı	522	142
Yardımcı Kavram Sayısı	226	254
Yardımcı Kavram Tekrar Sıklığı	1052	676
Ana Kavram Kullanım Oranı (%)	33.16	17.36
Somut Ana Kavram Oranı (%)	73.07	90
Soyut Ana Kavram Oranı (%)	26.92	10
Somut Yardımcı Kavram Oranı (%)	69.02	79.52
Soyut Yardımcı Kavram Oranı (%)	30.97	20.47
Doğrudan Gösterim (f)	132	166
Vurgu (f)	90	104
Şarkı ile Öğretim (f)	69	0
Günlük İletişim Kalıpları Sayısı	137	107
En Çok Kullanılan Günlük Kalıplar	Merhaba (87), Yaşasın (42), Aferin (23)	Merhaba (37), Teşekkür Ederim (23), Vay Canına (23)

Kriter	Pepee	Caillou
Dış Anlatıcının İşlevi	Kahramanlarla iletişim ve yönlendirme ön planda	İzleyiciye bilgi verme, kahramanın duygu ve düşüncelerini aktarma
Kültürel ve Eğitsel Vurgular	Türk kültürü, toplumsal değerlerin öğretimi, folklorik temalar ön planda	Çocuğun günlük yaşamı ve ilişkileri odaklı

Tablo 8 incelendiğinde Pepee ve Caillou çizgi filmleri ana kavram ve yardımcı kavram sayısında benzer özellikteyken tekrar edilme sıklığında Pepee önde gelmektedir. Somut-soyut kullanımında her iki yapımda da somut kavram ön plana çıkarken Caillou'da daha çok kullanıldığı görülmüştür. Öğretim yolu bakımından çoğunlukla birbirine paralel sonuçlar gözlenirken farklı bir sonuç olarak Caillou'da şarkıyla öğretime rastlanmamıştır. Dış anlatıcının kavramları tekrar etme sıklığı ve ana kahramanla iletişime girmesi kavram öğretimini kolaylaştırmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise Pepee çizgi filmi Türk kültürü temasına odaklıyken Caillou çizgi filminin günlük yaşam temasına odaklı olmasıdır. Çıkan ortak sonuç bu çizgi filmlerin kavram öğretiminde kullanılabilir olduğu yönündedir.

3.5.5. Çizgi Filmlerin Karakter Eğitimi Açısından Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde T3'ün sonuçları farklı kategoriler altında incelenerek sunulmuştur. Bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9. Karakter Eğitimi Açısından T3'ün Sonuçları

Sonuç Kategorisi	Bulgular
Televizyon İzleme Süresi	Katılımcıların %74,3'ünün ebeveynlerinin televizyon izlemelerine izin verdiği, %64'ünün günde 1-2 saat televizyon izlediği; cinsiyet ile televizyon izleme süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.
En Çok İzlenen Program Türleri	Çizgi film, her iki cinsiyet için en çok izlenen program türüdür. Erkeklerde: futbol, film, dizi; kızlarda: dizi, film, müzik programları sıralaması görülmüştür.
Çizgi Film İzleme Alışkanlıkları	Katılımcıların %93,3'ü çizgi film izlemektedir. %64'ü bir saatten daha az çizgi film izlemektedir. En çok beğenilen çizgi filmler: Mucize: Uğur Böceği ve Kara Kedi, Gumball, Esrarengiz Kasaba, Rafadan Tayfa.

Sonuç Kategorisi	Bulgular
En Sevilen Çizgi Film Değerleri	Sevgi, yardımseverlik, arkadaşlık ancak bazı çizgi filmlerde kurnazlık ve şiddet unsurları da bulunmaktadır.
En Beğenilmeyen Çizgi Filmler	Katılımcılar altmışı aşkın cevap vermiştir. Bu cevaplar içerisinde cevaplanma sıklığına göre Pepee, Ben 10 ve Esrareniz Kasaba en sevilmeyen çizgi filmler olarak tespit edilmiştir.
Çizgi Filmlerin Çocuklara Etkisi	%56'sı duygusal olarak etkilenmiştir. Etkilenme şekilleri: üzüntü, heyecan, enerjik hissetme. Çocukların cesaret, dostluk, yardımlaşma gibi değerleri görmek istedikleri tespit edilmiştir.
En Sevilen Çizgi Film Kahramanları	Süper kahramanlar (Batman, Süperman, Spiderman, Uğur Böceği) en çok olmak istenen kahramanlardır. Çocuklar, güçlü, popüler ve yardımsever bir kahraman olmak istemektedir.
Çizgi Filmlerin Eğitsel ve Kültürel Özellikleri	Çizgi filmler dostluk, kardeş sevgisi, yardımlaşma gibi olumlu iletiler barındırmaktadır. Bazı çizgi filmlerde şiddet ve kurnazlık unsurları yer alsa da genel olarak olumlu etkiler sunmaktadır.
Velilerin Çizgi Film Algısı	Velilerin çoğunluğu çocuklarıyla çizgi film izlemeye çalışmakta ve şiddet, küfür gibi unsurların olmamasını, eğitcilik, sevgi ve arkadaşlık unsurlarının yer almasını istemektedir.

Tablo 9 incelendiğinde çizgi filmler, çocukların sosyal, eğlence ve düşsel ihtiyaçlarını karşılayan önemli bir unsur olarak görülmektedir. Çocukların karakter gelişimini olumlu yönde etkileyebildiği ancak bazı olumsuz unsurları da içerebileceği sonucuna varılmıştır.

3.5.6. Çizgi Filmlerin Postmodernist Ögeler Açısından Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde T14 postmodernist açısından alt başlıklar altında incelenmiştir. Ögeler olan tezin sonucu tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir:

Tablo 10. Postmodernist Ögeler Açısından T14’ün Sonuçları

Tema	Öne Çıkan Unsurlar	Gözlenen Farklılıklar ve Bulgular
Teknoloji	Robotlar, ileri teknoloji araba ve telefonlar, astronotlar, uzay araçları.	- MinikaGO: Teknoloji yoğun; son teknoloji araçlar, laboratuvarlar, robotlar sıkça işlenmiş. - TRT Çocuk: Teknoloji daha az, geçmişe dönük.
Tüketim	Hazır yiyecekler, kullan-at ürünler, reklamlar.	- MinikaGO: Tüm çizgi filmlerde yoğun tüketim unsurları. - TRT Çocuk: Daha az tüketim unsuru; reklamlar genelde kanala ait içerikler.
Nostalji	Eski oyunlar, eski eşyalar, nostaljik müzikler.	- TRT Çocuk: Nostalji yoğun; geçmişe hatırlatan ögeler sıkça kullanılmış. - MinikaGO: Daha az rastlanıyor; sadece belirli çizgi filmlerde var.
Zaman Kavramı	Geçmiş ve şimdiki zamanın birleştirilmesi.	- TRT Çocuk: Daha sık rastlanıyor; çizgi filmler geçmişe vurgu yapıyor. - MinikaGO: Sadece bazı çizgi filmlerde zaman kavramı yer alıyor.
Pastiş	Diğer eserlerin taklit edilmesi veya öykünülmesi.	- MinikaGO: Birçok çizgi film pastiş örneği barındırıyor. - TRT Çocuk: Neredeyse hiç pastişe rastlanmıyor.
Şiddet	Fiziksel şiddet sahneleri.	- MinikaGO: Tüm çizgi filmlerde şiddet ögesi mevcut. - TRT Çocuk: Şiddet ögesi bulunmuyor.
Parodi	Alaycı bir yaklaşımla eserin yeniden yorumlanması.	- TRT Çocuk: Sadece bir çizgi filmde rastlanmıyor. - MinikaGO: Parodi unsurları hiç yer almıyor.

Tablo 10 incelendiğinde postmodernizmin çizgi filmlere teknoloji, tüketim, şiddet, nostalji, pastiş, zaman ve parodi olarak yansıdığı tespit edilmiştir. İncelenen yayınlarda TRT Çocuk’un, daha korumacı bir medya yaklaşımı benimsediği ve şiddet, tüketim gibi postmodern unsurların etkisini azalttığı görülmektedir. MinikaGO ise teknolojiyi ve tüketim unsurlarını ön planda tutarak daha modern ve çağdaş bir yaklaşım sergilemektedir. Yerli çizgi filmler, nostalji

ve pastiş unsurlarına ağırlık vererek yaratıcılıktan uzaklaşmış ancak geçmişle bağlantıyı korumuştur. Tüm öğeler ele alındığında, postmodern unsurların çocuk medyasında çoğu kez dengeli ve sınırlı bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. TRT Çocuk kanalında daha az Minika Go kanalında ise daha çok postmodernist öğeler tespit edilmiştir.

3.5.7. Çizgi Filmlerin Çocuk Edebiyatı İlkeleri Açısından Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ana teması çocuk edebiyatı ilkeleri olan tez incelenmiştir. Çocuk edebiyatı ilkeleri; konu, tema, kahramanlar, dil ve anlatım ve ileti başlıkları açısından değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11. Çocuk Edebiyatı İlkeleri Açısından T15’in Sonuçları

İncelenen Çizgi Film	İlkeler	Sonuçlar
Rafadan Tayfa	Konu	Gündelik yaşamdan ilham alan mahalle kültürü, arkadaşlık ve toplumsal dayanışma gibi konular işlenmiştir. Çocukların kolayca bağ kurabileceği olaylar ön plandadır.
Kral Şakir		Daha fantastik ve mizahi konular ön plandadır. Macera ve hayal gücü temelli olaylar çocukların ilgisini çekecek şekilde kurgulanmıştır.
Rafadan Tayfa	Tema	Toplumsal değerler, yardımlaşma, dayanışma ve vatan sevgisi gibi evrensel ve milli temalar işlenmiştir. Çocuklara güçlü bir aidiyet duygusu kazandırmayı hedefler.
Kral Şakir		Aile bağları, arkadaşlık ve çevre bilinci gibi temalar işlenmiştir. Mizah kullanılarak çocuklara dolaylı mesajlar iletilmiştir.
Rafadan Tayfa	Kahraman	Karakterler samimi ve sade bir şekilde resmedilmiştir. Çocuklar, kahramanları hem rol model hem de arkadaş olarak görebilir.
Kral Şakir		Karakterler hayvan figürleriyle eğlenceli bir şekilde tasarlanmıştır. Bu, çocukların hayal gücünü geliştiren bir faktör olarak öne çıkar.

İncelenen Çizgi Film	İlkeler	Sonuçlar
Rafadan Tayfa	Dil ve Anlatım	Sade, anlaşılır bir Türkçe kullanılmıştır. Yerel deyimler ve atasözleri sıkça yer almakta, kültürel aktarım desteklenmektedir.
Kral Şakir		Kısa, anlaşılır cümleler ön plandadır. Deyim ve ikilemeler yer almakta iken yabancı kelimeler ve Türkçeye uygun olmayan söyleyişler de vardır.
Rafadan Tayfa	İleti	Toplumsal değerleri ve mahalle kültürünü ön plana çıkaran öğretici mesajlar sunulmuştur. Çocuklara eğlenceli ve öğretici bir deneyim yaşatır.
Kral Şakir		Mizah yoluyla verilen öğretici mesajlar ön plandadır. Çevre duyarlılığı ve sorumluluk bilinci gibi modern temalar işlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde “Rafadan Tayfa” adlı çizgi filmin incelenen 10 bölümünde çocuk edebiyatının içerik ilkelerine uygun özelliklerinin fazla olduğu görülmüştür. “Kral Şakir” adlı çizgi filmin incelenen 10 bölümünde ise çocuk edebiyatı içerik ilkelerine uygun olmayan özelliklerin fazla olduğu belirlenmiştir.

3.5.8. Çizgi Filmlerin Anadili Öğretimi Açısından Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ana teması anadili öğretimi olan tezin sonucu tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12. Anadili Öğretimi Açısından T19’un Sonuçları

Tez	Sonuç
T19	“Türkçe Benim Evim” programının kelime ve kavram öğretimi bakımından çok önemli olduğu görülmüştür. Buradan hareketle çizgi filmlerin çocukların anadillerini öğrenmesine katkısının çizgi filmin içeriği ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde “Türkçe Benim Evim” programının bir çocuğun anadilinin yapısı hakkında bilgi edinebilmesi, anadilinin inceliklerini, kullanım özelliklerini öğrenebilmesi ve söz varlığını zenginleştirebilmesi açısından oldukça zengin olduğu, çeşitli oyunlar aracılığıyla kelime ve kavram

öğretiminin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çizgi filmlerin ve Türkçe Benim Evim programının çocukların anadillerinin özelliklerini öğrenmelerine, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanmalarına önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.5.9. Çizgi Filmlerin Dil Becerileri Açısından Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ana teması anlama ve anlatma becerileri olan tez dil becerileri başlığında incelenmiş, sonucu tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13. Dil Becerileri Açısından T20'nin Sonuçları

Tez	Sonuç
T20	Uygulanan eylem planları sonucunda anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde çizgi filmlerin etkili bir eğitim materyali olduğu görülmüştür.

Tablo 13 incelendiğinde sürecin başında konuşmak istemeyen, yazmaktan hoşlanmayan, akademik başarıları düşük olan öğrencilerin dahi çizgi filmler aracılığıyla duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatmak istedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca dinlediklerini/izlediklerini daha iyi anlamaları anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde çizgi filmlerin materyal olarak kullanılmasının yararlı olacağı düşüncesini desteklemektedir.

3.5.10. Çizgi Filmlerin Yabancılar Türkçe Öğretimi Açısından Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ana teması yabancılar Türkçe öğretimi olan tezler incelenmiş, sonucu tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir:

Tablo 14. Yabancılar Türkçe Öğretimi Açısından Tezlerin Sonuçları

Tez	Sonuçlar
T6	Çizgi filmler, Türkçe öğretime katkı sağlamakta ve kültür aktarımında önemli bir rol oynamaktadır.
T10	Alt yazılı çizgi filmler, öğrencilerin dinleme ve izleme becerilerinde daha başarılı sonuçlar sağlamıştır.
T23	Rafadan Tayfa çizgi filmi, deyimlerin, zamirlerin ve soru cümlelerinin yoğun kullanımını içerdiği için dil öğretiminde kalıcılık sağlar.
T24	Dede Korkut çizgi filmleri, kültürel öğeleri aktararak yurt dışındaki çocukların Türk kültürü ve dilini öğrenmesine katkı sağlamaktadır.

Tablo 14 incelendiğinde çizgi filmlerin, yabancıların Türkçe söz varlığını geliştirmelerine ve kavram öğrenmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kültürel öğelerin yabancılara aktarılmasında da etkili olduğu ve yabancıların dinleme/izleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

4. Sonuç ve Öneriler

Değişen ve gelişen bir teknolojiye tek kaynağa bağlı kalmak hedefe ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Bu durum da yardımcı kaynakların çeşitliliğini sağlamayı, farklı yöntemler kullanarak araçları güncellemeyi zorunlu hâle getirmektedir. Geçmiş dönemlerde eğitimde yardımcı kaynak kitap ve öğretmenken gelişen teknolojiyle beraber birçok farklı kaynak hayatımıza girdi. Önce televizyon sonra internet ve internete bağlı ortaya çıkan dijital ortamlar eğitime de konu olmaktadır.

Çocukların toplumun geleceğini şekillendiren bireyler olduğu fikrinden hareketle çocuğu etkileyen her şeyin eğitimin konusu olacağını söylemek gerekir. Hedef kitlesi çocuklar olan çizgi filmleri de bu bağlamda ele almak gerekir.

Çizgi filmlerin Türkçe eğitiminde kullanılabilirliğini araştıran bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çizgi filmler, soyut kavramların daha anlaşılır olmasını sağlayarak Türkçe derslerinde kavram öğretimine katkı sağlayabilecek araçlardır.

- Değer aktarımında çizgi filmler çoğunlukla olumlu yönde değer aktarırken bazı çizgi filmler olumsuz değerler de aktarmıştır.

- Çocukların çizgi film karakterleriyle özdeşim kurduğu, bu durumun da çocuğu olumlu veya olumsuz etkileyebileceği tespit edilmiştir. Çizgi filmlerin çoğu olumlu davranışa yönlendirse de şiddet, kıskançlık ve aşırı hırs gibi olumsuz davranışlara yönlendiren çizgi filmlerin de olduğu tespit edilmiştir.

- İncelenen yerli yapım çizgi filmlerin çoğu deyimler ve ikilemeler açısından zengin bulunurken atasözleri açısından yetersiz bulunmuştur. Çok az sayıda olsa da bazı çizgi filmlerde argo ve yabancı kelimelere de rastlanmıştır.

- Çizgi filmler kültür aktarımında kullanabilir kaynaklardır.

- TRT Çocuk kanalının daha geleneksel olup postmodern öğelere daha az yer verdiği, MinikaGo kanalının ise daha modern öğeler barındırdığı sonucuna varılmıştır.

- Çocuk edebiyatı ilkeleri açısından Rafadan Tayfa'nın içeriği uygunken Kral Şakir'de dil ve anlatım ile içerik açısından olumsuz örnekler de tespit edilmiştir.

- Anadili öğretiminde çizgi filmlerin Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaya, söz varlığını geliştirmeye katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

- Yabancılarla Türkçe öğretirken alt yazılı çizgi filmlerin kullanılmasının dinleme/izleme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Yabancılarla Türk kültürünün aktarımında ve kavram öğretiminde de çizgi filmlerin etkili bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Bütün bu sonuçlara dayanarak Türkçe eğitiminde çizgi filmlerin kullanımının etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sunulabilir:

- Çocuklar çizgi filmlerden olumsuz da etkilenebildiği için çizgi film içerikleri daha kaliteli hazırlanmalıdır. Olumsuz öğeler içeren çizgi filmlere de rastlandığı için aileler ve eğitimciler her içeriği çocuğa sunmamaya özen göstermelidir.

- Çizgi filmler, yerel kültürün korunması ve aktarılması için etkili bir araçtır. Özellikle yerli yapım çizgi filmler, Türk kültürünün önemli unsurlarını (geleneksel hikâyeler, masallar, deyimler, atasözleri, folklorik öğeler) çocuklara tanıtmak için kullanılabilir. Örneğin, *Keloğlan* ve *Dede Korkut Hikâyeleri* gibi çizgi filmler, Türk kültürünün temel değerlerini ve tarihsel mirasını çocuklara aktarmada önemli bir rol oynar. Bu tür çizgi filmler, çocukların kendi kültürel kimliklerini benimsemelerine ve korumalarına yardımcı olur.

- Çizgi filmler, yalnızca yerel kültürün değil, evrensel değerlerin de öğretilmesinde etkilidir. Özellikle dostluk, yardımlaşma, hoşgörü, adalet ve çevre bilinci gibi evrensel değerler, çizgi filmler aracılığıyla çocuklara kolayca aktarılabilir. Örneğin, *Rafadan Tayfa* gibi yerli yapım çizgi filmler hem Türk kültürünün öğelerini hem de evrensel değerleri harmanlayarak çocuklara sunmaktadır. Bu tür çizgi filmler, çocukların hem kendi kültürlerini hem de evrensel değerleri öğrenmelerine katkı sağladığından eğitim sürecinde kullanılabilir.

- Çizgi filmler, farklı kültürlerin tanıtılması ve kültürel çeşitliliğin benimsenmesi için de etkili bir araçtır. Özellikle yabancı yapım çizgi filmler, çocukların farklı kültürleri tanımalarına ve bu kültürlerle saygı duymalarına yardımcı olur. Ancak yerli yapım çizgi filmlerin de bu sürece katkı sağlaması önemlidir. Örneğin, *Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu* gibi çizgi filmler hem Türk kültürünü hem de farklı kültürlerin öğelerini bir araya getirerek çocuklara

kültürel çeşitliliği tanıtmaktadır. Bu bağlamda yerli yapım çizgi filmlerde dil ile ilgili kültür öğelerinin sayısı arttırılmalı ve yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır.

- Çizgi filmlerin kültür aktarımı sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Yerel kültürün korunması, evrensel değerlerin öğretilmesi, kültürel çeşitliliğin tanıtılması ve kültürel kimliğin oluşumu gibi alanlarda çizgi filmler etkili bir araç olarak kullanılabilir. Ancak çizgi filmlerin içeriklerinin dikkatle seçilmesi ve kültürel değerlerin doğru bir şekilde aktarılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yerli yapım çizgi filmlerin sayısının artırılması ve bu filmlerin eğitim süreçlerinde daha fazla kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Alıcı, B. (2021). Türkiye’de Animasyon Sineması Çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 19(37), 53-78.

Altun, A. (2011). Unesco’nun Medya Okuryazarlığı Eğitimi Faaliyetlerine Toplu Bir Bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 86-107.

Arslan, S. (2022). *Çocuk Edebiyatı Ürünü Olan Çizgi Filmlerdeki Söz Varlığı: TRT Çocuk Kanalı Örneği*. Giresun: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Aslan, E. (2021). Animasyon (Çizgi Film) Tarihine Kültür Aktarımı. *Folklor/Edebiyat*, 27(108), 1059-1074.

Ay, H. (2021). *Kral Şakir Çizgi Filminin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisan Tezi.

Aydoğan, M. (2022). *Yerli Çizgi Filmlerin Çocuk Edebiyatı Açısından İncelenmesi: Rafadan Tayfa ve Kral Şakir Örneği*. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Bahar, M. A., & Peçenek, D. (2019). İkinci Dil Edinimi Sürecinde Çizgi Filmlerin Rolü Eleştirel Bir Bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 245-266.

Çetin Zengin, E. (2023). *TRT Çocuk Kanalında Yayınlanan Çizgi Filmlerde Kalıp İfadelerin Sunuluş Biçimleri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Çetin, İ. (2018). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Çizgi Filmler Yoluyla Değerler Aktarımı (Keloğlan Masalları Örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Çiçek, M. (2024). *Alpman Adlı Çizgi Filmin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğeler Bağlamında İncelenmesi*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Çimen, M. (2019). *Kamu Yayıncısı Trt Çocuk Kanalında Yayımlanan Rafadan Tayfa Çizgi Filminin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Darga, H., Zayimoğlu Öztürk, F., & Öztürk, T. (2021). Çizgi Filmlerin Çocukların Dil ve Sosyal Gelişim Alanlarına Etkisine Yönelik Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 59-77.

Ercan, E. (2023). *TRT Çocuk Kanalında Yer Alan 6-10 Yaş Grubu Yerli Çizgi Filmlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi: Trafik Tayfa ve Dijital Tayfa Örneği*. Bartın: Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Erdem, M. V. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çizgi Film Kullanımına İlişkin Öğretici Görüşlerinin İncelenmesi*. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Evren, B., & Yıldırım, M. (2022). Türk Sinemasının İlk Uzun Metrajlı Çizgi Filmi Evvel Zaman İçinde. *Müteferrika*(61), 229-249.

Güden Altmış, Z. (2021). *9-11 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Türk Yapımı Çizgi Filmlerde Değerler Eğitimi (TRT Çocuk Örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Gürdamar, T. N. (2021). *TRT Çocuk Kanalında Yer Alan 6-9 Yaş Grubu Çizgi Filmlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Kütahya: Dumkupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Kara, O. (2019). *Çizgi Filmlerin Çocukların Karakter Eğitimine Etkisi*. Giresun: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Kaşkaya, M. (2021). *Çizgi Filmlerde ve Çocuk Dergilerindeki Deneyim ve Söylemlerin Postmodernist Öğeler Açısından İncelenmesi*. Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Köroğlu, M. (2016). *Çizgi Filmlerle Kavram Öğretimi: Pepee Ve Caillou Örneği*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.

MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

Mevzuat. (2011). *6112 Sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun*. Resmi Gazete.

Sevtekin, E. (2020). *Alt Yazılı Çizgi Filmlerin Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Dinleme/İzleme Becerisine Etkisi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Soydemir, G. S., & Akgül Gök, F. (2024). Bir Hikâye Anlatıcılığı Biçimi Olarak Çizgi Filmlerin Güçlendirme Yaklaşımı ile Analizi. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 35(4), 581-604.

Şahin, R. (2019). *TRT'nin Çocuklara Yönelik Çizgi Filmlerinin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Şahin, S. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kök Değerler Açısından Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İncelenmesi*. Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Tağman, F. (2023). *Anlama ve Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesinde Çizgi Filmlerin Kullanımı Üzerine Bir Eylem Araştırması*. Kayseri: Ersiyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Taşgın, Y. (2023). *TRT Çocuk Kanalında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Ana Dili Öğretimi Bakımından İncelenmesi*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Terzioğlu, B. (2024). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Çizgi Filmlerden Yararlanma: Rafadan Tayfa Örneği*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Turp Özdemir, Z. (2020). *Türkiye'de Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Bu Çizgi Filmlerin Türkçe Öğretimine Katkısı*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.). Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

Ulu, G. (2024). *Dede Korkut Hikâyeleri Çizgi Filmi Örneğinde Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Ünal, İ. (2023). *Çizgi Filmlerde Türkçenin Söz Varlığı Kral Şakir Örneği*. Uşak: Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Ünsal, B. S. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde "Keloğlan" Çizgi Filminin Kültürel Etkileşim Ögesi Olarak İncelenmesi*. Nevşehir : Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. (2022). *Rafadan Tayfa Çizgi Filmindeki Kültürel Unsurların Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

BÖLÜM XII

TÜRKİYE’DEKİ YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YAPTIKLARI LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

*An Analysis of the Postgraduate Studies Conducted by Foreign
Students in Türkiye Towards Teaching Turkish*

Şuheda DUMAN¹ & Sıddık BAKIR²

¹(YL Öğr.), Atatürk Üniversitesi

E-mail: suheda.duman23@ogr.atauni.edu.tr

ORCID: 0009-0009-0127-4648

²(Doç. Dr), Atatürk Üniversitesi,

E-mail: siddik.bakir@atauni.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5118-209X

1. Giriş

21. yüzyıl, ülkeler arası sınırların eğitim alanında belirgin şekilde esnekleştiği, uluslararası öğrenci hareketliliğinin hız kazandığı bir dönem olarak dikkat çekmektedir. UNESCO verilerine göre dünyada milyonlarca öğrenci yükseköğrenimini başka bir ülkede sürdürmektedir ve Türkiye hem bölgede güç olması hem de kültürel çeşitliliği sayesinde önemli bir çekim merkezi hâline gelmiştir. Küreselleşmenin de etkisiyle uluslararası öğrenci hareketliliğinde önemli artış ve gelişmeler yaşanmakta, özellikle son yıllarda yabancı uyruklu öğrenciler açısından cazip bir yükseköğretim merkezi hâline gelmektedir. Yükseköğretim istatistiklerine göre Türkiye’de 2023 yılı itibarıyla 300 bini aşkın yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik çalışmaların olduğu gibi yabancı öğrencilerin Türkçe eğitimi alanında yürüttükleri akademik çalışmaların

önemini de artırmakta ve özellikle bu alanda lisansüstü düzeyde yapılan tezlerin sistematik biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Türkiye'deki üniversitelerde eğitim alan bu öğrencilerin büyük bir kısmı, Türkçeyi hem akademik hem de toplumsal yaşamlarında etkin biçimde kullanmak durumundadır. Dünya çapında yaklaşık 300 milyon kişinin konuştuğu Türkçe, iletişim aracı olması dışında milletin kültürünü, kimliğini ve tarihi geçmişini yansıtan önemli bir unsurdur. Bu nedenle, dilin doğru öğrenimi ve öğretimi açısından Türkçeye yönelik yerli-yabancı her türlü çalışma değerlidir. Türkçenin etki alanının genişletilmesi, yumuşak bir diplomatik güç olarak kullanılmasına yönelik çabaların ortaya konulmasının yanı sıra doğru ve etkili bir şekilde öğretilmesi bireylerin entelektüel yeteneklerinin gelişmesine, sosyal ilişkilerinin güçlenmesine, kültürel değerlerin korunmasına ve aktarılmasına yardımcı olur. Bu açıdan Türkçe öğretimi, bir dil öğretmekten çok daha fazlasını ifade etmektedir. Kültürel bağ kurma ve aidiyet oluşturma aşamalarını kapsayan Türkçe eğitimi, öğrencilerin entelektüel gelişimini artıran aynı zamanda duygusal ve kültürel zekâlarını da geliştiren bir süreçtir. Bu bağlamda, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri, sürece katkıları ve süreçte yaptıkları çalışmalar, hem öğretim plan ve politikalarının değerlendirilmesi hem de bu alandaki sorunların ve ihtiyaçların belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda araştırma alanı olarak hızla gelişmiş ve disiplinlerarası bir nitelik kazanmıştır. Özellikle lisansüstü düzeyde yapılan tezler hem kuramsal hem de uygulamalı bilgi üretimi açısından dikkat çekici veriler sunmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bu çalışmalar, dil öğretiminin hedef kitlesinden gelen içgörülerle zenginleşmiş olması bakımından ayrı bir değer taşımaktadır.

Günümüzde, yabancılara Türkçe öğretimi, çeşitli resmî ve özel kurumlar aracılığıyla yurt içinde ve yurt dışında sistemli bir şekilde yürütülmektedir. Bu kurumlar, sadece soyut kuralların öğretildiği yerler olmayıp; bireylerin çevresi ile aktif olarak iletişim kurmalarını sağlayan ve bu iletişimi kalıcı kılan ortamlar olarak işlev görür (Bakır, 2014). Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültürlerarası etkileşime zemin hazırlayan çok boyutlu bir süreç haline gelmektedir. Modern dil öğretim yöntemlerinin benimsendiği bu kurumlarda, dil öğretimi gerçek yaşam doğrultusunda anlamlı biçimde yürütülmektedir. Literatür incelendiğinde, Türkçe öğretimi ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların, Türkçe eğitimi akademik alanının niteliğinin artırılması ve iyileştirilmesi bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğretimi alanında yapmış oldukları lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından

inceleyerek alandaki eğilimleri, yöntemsel yaklaşımları ve tematik odakları ortaya koymaktır. Böylece hem bu alanda çalışan akademisyen ve araştırmacılara ışık tutulması hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik daha kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu amaçla Türkçe öğretimi konusunda literatüre katkı sunmaya yönelik, yabancı uyruklu öğrencilerin yaptıkları lisansüstü tezler incelenmiştir. 2007-2025 yılları arasında yapılmış tezlerin incelenmesi doğrultusunda, toplam 118 teze ulaşılmıştır. Elde edilen veriler yıl, konu, kurum vb. çeşitli değişkenler bakımından incelenmiş ve ilgililerin dikkatlerine sunulmuştur. Erişim izni bulunmayan tezler çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir.

2. Amaç

Bu çalışmada, Türkçe eğitimi ve öğretimi konusunda 2007-2025 yılları arasında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden elde edilen tezler incelenmiştir. Tam metin erişim izni olmayan tezler, çalışmaya dahil edilmemiştir. Yapılan çalışmada tezler; düzey, yıl, konu, yapıldığı üniversiteler, amaç ve sonuç değişkenleri yönüyle incelenmiştir.

3. Yöntem

Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, verilerin incelenmesi doküman analiziyle yapılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik belgelerin incelenmesi, değerlendirilmesi ve analiz edilmesi sürecinde gerçekleşen birtakım işlemlerdir (Bowen, 2009). Aynı zamanda bu süreç, resmi veya özel belgelerin bir araya getirilmesi, düzenli bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Ekiz, 2009). Buradan hareketle bu çalışmada, Türkçe eğitimi ve öğretimi üzerine çalışmalar yapmış yabancı uyruklu öğrencilerin tezleri incelenmiş ve bulgular kısmında verilmiştir. Veriler Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi üzerinden elde edilmiştir. Veriler, tablo ve grafiklerle görselleştirilmiştir.

4. Bulgular

Khairi (2007) 'Afganistan'da Türkçe eğitiminin tarihi' adlı yüksek lisans tezinde, Afganistan'da Türkiye Türkçesinin eğitimdeki yerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ilk zamanlarda açılan eğitim kurumlarının haftalık ders programında Türkçe dersinin de olduğu fakat daha sonraki yıllarda

sebebi bilinmeden Türkçe dersinin programdan kaldırıldığı belirtilmiştir. Tarahija (2008) ‘Kavâ'id-i Türkiyye'nin modern Türkçe öğretimi yöntemleri bakımından değerlendirilmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Ahmet Cevdet Paşa'nın Türkçeye karşı duyarlılığı ile dil bilimci yönünü ele almış ve Türkçe öğretiminde kullanılan Kavâ'id-i Türkiyye'yi incelemiştir. Araştırma sonucunda, eserin pedagojik bir özellik taşıdığı ve dil bilgisinin okullarda hangi yöntem ve tekniklerle öğretilceği konusunda öncü bir çalışma olduğu belirtilmiştir.

Koukounidou (2012) ‘Öteki hakkında basmakalıpların yok edilmesinde bir araç olarak dil eğitimi: Kıbrıs örneği' adlı yüksek lisans tezinde, Kıbrıslı Rum öğrencilere verilecek Türkçe eğitiminin, iki toplum arasındaki iletişime katkısını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, dil eğitimi ve etkili iletişim yeteneğinin, Öteki'ne karşı karşılıklı anlayış ve hoşgörüye yol açacağı belirtilmiştir. Jarbold (2012) ‘Moğolistan'ın Bayan-Olgii bölgesindeki Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından incelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Türk asıllı Kazak öğrencilerin, Türkiye Türkçesini öğrenirken yazılı anlatımda yaptıkları dil bilgisi hatalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken ana dillerinden çok sayıda olumsuz aktarımda bulundukları gözlemlenmiştir.

Alshirah (2013) ‘Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri' adlı yüksek lisans tezinde, Arap öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaşanan en temel sorunun alfabe kaynaklı olduğu belirtilmiş ve bununla birlikte diğer sorunlara yönelik de önerilerde bulunulmuştur. Stefan (2013) ‘Romanya'da Türkçe öğretimi' adlı yüksek lisans tezinde, Romanya'daki ana dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Romanya'da Türkçe öğretiminin, Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kadar devam ettiği tespit edilmiştir. Allaniyazova (2014) ‘Özbekistan'da Türkiye Türkçesi eğitiminin yeni yaklaşım ve yöntemler açısından değerlendirilmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Özbekistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecini tarihsel açıdan incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Özbekistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine 20. yüzyılda başlandığı ancak bu eğitimin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Andriienko (2014) ‘Ukrayna'da Türkçe öğretimi' adlı yüksek lisans tezinde, Ukrayna'da gerçekleştirilen Türkçe eğitimini araştırmış ve Türk dili ile ilgili çalışma yapan bilim adamları hakkında bilgilere yer vermiştir.

Araştırma sonucunda, Ukrayna'da insanların Türkçeye gün geçtikçe daha fazla ilgi duyduğu belirtilmiştir. Kara (2014) 'Yunan yükseköğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi' adlı yüksek lisans tezinde, Yunanistan'da gerçekleştirilen Türk Dili ve Edebiyatı derslerine ilişkin bir değerlendirme sunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Yunanistan'da Türk diliyle ilgili çalışmaların henüz başlangıç aşamasında olduğu ve yeni yeni ilerleme kaydettiği belirtilmiştir. Dmeral (2014) 'Tarihsel süreç içerisinde Irak'ta Türkçe eğitimi ve öğretimi: 1918-2014' adlı yüksek lisans tezinde, Irak'ta Türkçe eğitiminin tarihsel sürecini ve mevcut durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yapılan incelemelere dayanarak Irak'ta Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur.

Esawi (2015) 'C1 düzeyindeki Türkçe öğrenirlerinin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi' adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımdaki hatalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, yazım hatalarının fazla olduğu, özellikle hâl eklerinin kullanımında hata yapıldığı belirlenmiştir. Kaliyeva (2015) 'Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında değerler eğitimi' adlı yüksek lisans tezinde, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 2 Orta ve Yeni Hitit 3 Yüksek ders kitapları ile İngilizce öğretiminde kullanılan SpeakOut Pre-Intermediate ve SpeakOut Intermediate ders kitaplarını incelemiştir. Çalışma sonucunda araştırmacı, yabancılar için hazırlanan ders kitapları hakkında genel bir değerlendirme yapamadığını ifade etmiştir.

Kovacs (2016) 'Yabancıların Türkçe doldurması gereken formların öğretilme durumlarının incelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Türk kamu dilinin özelliklerini açıklamayı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanabilecek ders etkinliği önerileri hazırlamayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, Türk bürokrasi dilinin öğretiminde kullanılmak üzere uygulanabilir bir ders etkinlik ünitesi geliştirmiştir. Mınhaj (2016) 'Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar' adlı yüksek lisans tezinde, Hindistanlı öğrencilerin Türkçe yazılı ifade becerilerinde karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe öğrenen öğrencilerin söz dizimi, anlatım bozuklukları, paragraf düzeni başta olmak üzere çeşitli alanlarda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Palii (2016) 'Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkçe ve Ukraynaca dil yapılarının karşılaştırılması' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Ukraynaca dil bilgisini incelemiştir. Araştırma sonucunda hem Ukraynalılara hem de Türklere Ukraynacayı veya Türkçeyi öğrenirken en

zor gelen konunun sözdizimi olduğu belirtilmiştir. Omar (2016) ‘Öğretmen ve öğrenci gözü ile soydaş iki dillilere Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme (Arapça ve Türkçe bilen Kerkük Türkmenleri örneği)’ adlı yüksek lisans tezinde, Kerkük’te Türkçe derslerine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin değerlendirme ve sınav uygulamalarına dair görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Kerkük Türkmenlerinin ana dillerini muhafaza ettikleri, ancak günlük konuşmalarında yabancı kelimelere de yer verdikleri tespit edilmiştir.

Hannoud (2016) ‘Arapça konuşurlara Türkçe isim-fiillerin öğretimi hakkında bir araştırma’ adlı yüksek lisans tezinde, Arap öğrencilerin Türkçe isim fiilleri öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Arap öğrencilerin isim fiilleri öğrenmede zorlanmalarının başlıca sebebinin, iki dil arasındaki yapısal farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Fathı (2016) ‘Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen B1 ve B2 seviyesindeki Iraklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, Iraklı öğrencilerin hemen hemen her konuda sorun yaşadığı belirtilmiştir. Chang (2016) ‘Tayvan’da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri’ adlı yüksek lisans tezinde, Tayvan’da Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretiminde Çince dil yapısının yanı sıra öğrenci, öğretmen, eğitim materyalleri ve öğrenim ortamı gibi çeşitli problemlerle karşılaşıldığı tespit edilmiştir.

Nekzad (2016) ‘Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin tutum ve yaklaşımlarını belli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, değişkenler bağlamında ayrı ayrı sonuçlandırılmıştır. Kapanadze (2016) ‘Söylem çözümleme yönteminin Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kazandırılması hedeflenen becerilere etkisi’ adlı doktora tezinde, söylem çözümleme yönteminin, edebiyat derslerinde uygulanışını, özellikle metin anlama, çözümleme ve dil becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu yöntemin, öğrencilerin sosyal becerilerine katkı sağlayarak kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ghaffarı (2016) ‘Türkçedeki ve Farsçadaki tamlamaların karşılaştırılması ve Türkçe öğrenen Fars öğrenciler için bir öğretim durumu geliştirme’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Farsçadaki tamlamaların karşılaştırmasını yapmayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, Farsça ile Türkçe isim tamlamalarının yalnızca anlam ve işlev açısından benzerlik taşıdığı, ancak yapısal olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Khudhur (2016) 'Yapım eklerinin öğretiminde eğitsel oyun temelli bir model önerisi: Kerkük Türkmenleri örnekleme' adlı yüksek lisans tezinde, Kerkük Türkmenlerinin Türkiye Türkçesi öğrenirken dil bilgisi açısından en fazla sorun yaşadığı konuyu belirlemeyi ve bu konuya ilişkin eğitsel oyun temelli bir öğretim modeli geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, en çok sorun yaşanan konunun yapım ekleri olduğu görülmüş ve eğitsel oyunların öğretim yöntemi olarak kullanılmasının eğitime olumlu katkıların olduğu tespit edilmiştir.

Kalandia (2016) 'Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin Türkçe zamanları öğrenirken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Gürcüceyi zamanlar özelinde karşılaştırmayı ve öğrencilerin bu bağlamda yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Gürcücede bulunmamasından kaynaklı olarak, öğrencilerin en fazla geniş zamanda sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Jılta (2016) 'Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği' adlı yüksek lisans tezinde, Kosova Yunus Emre Enstitüsü kursiyerlerinin dil öğrenme ihtiyaçlarını, demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yaş, cinsiyet ve ana dil değişkenlerinin, kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak, eğitim durumu değişkeninin belirleyici bir unsur olduğu belirtilmiştir.

Gordeladze (2017) 'Gürcü öğrencilerin yazma becerileri (Batumi Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümü örneği)' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin yazılı anlatımdaki yanlışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaptıkları hataların; Gürcüce ve Türkçenin farklı dil ailelerine ait olması, öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarım yapması, öğrenilen dilin kullanım alanının sadece öğrenildiği yerle sınırlı kalması ve bu dilin sosyal çevrede pratiğe dökülememesi gibi faktörlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Sayed (2017) 'Türkiye'de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerle Mısır'da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi gelişiminin karşılaştırılması ve çözüm önerileri (Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi TÖMER örneği)' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçeyi Mısır'da öğrenen öğrenciler ile Türkiye'deki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, Arap öğrencilerin duyulan geçmiş zaman, ses bilgisi, telaffuz, konuşma becerileri ve alfabe kullanımı gibi belirli zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Rashid (2017) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Afgan öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarını birtakım değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Afgan öğrencilerin kaygı düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Cinsiyet ve okudukları sınıf bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ana dil ve Türkçe öğrenme amaçları bakımından ise anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. Khorshidi (2017) ‘Kaşkay Türklerinin çocuk edebiyatı ürünleri ve bu ürünlerin çocuk gelişimi üzerine etkisi’ adlı yüksek tezinde, Kaşkay çocuk edebiyatı anlatım türlerini ve bu edebiyatın unutulmasının sebeplerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Kaşkay sözlü çocuk edebiyatı ürünleri, Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Mufleh (2017) ‘Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaşılan sorunlar, bunlara yönelik öğrenci görüşleri ve öneriler’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen B1-B2 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil bilgisi, sözdizimsel ve yazım-noktalama yanlışları tespit edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Khalid (2017) ‘Eğitim transferinde karşılaşılan güçlükler: Yabancı öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırma’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, öğrenmeyi engelleyen veya kolaylaştıran çevre faktörlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe öğreniminde çevrenin önemli bir unsur olarak algılandığı ve öğrencilerin dil öğrenim zamanına daha fazla ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Kalın Salı (2018) ‘Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen Yunan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ders saatlerinin yetersizliği, görsel ve işitsel etkinliklerin yanı sıra konuşma odaklı çalışmaların eksikliği ile yeterli dil girdisinin sağlanamaması gibi sebeplerden ötürü, öğrencilerin en fazla zorlandıkları dil becerisinin konuşma; en çok güçlük çektikleri seviyenin ise B1 olduğu tespit edilmiştir.

Pourissa (2018) ‘Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde insan organlarını konu alan Türkçe ve Farsça deyimlerin karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında, Farsça ve Türkçe deyimleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, sadece baştaki organlara yönelik ortak veya benzer Türkçe ve Farsça deyimlerin dört yüzden fazla olduğu görülmüştür. Phutkaradze (2018) ‘Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi’ adlı yüksek lisans tezinde, düzensiz göçmenler kapsamında,

Türkçe öğretimi dil ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye’de bulunan göçmenlere yönelik Türkçe öğretimi kapsamında hiçbir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Hagverdiyeva (2018) ‘Azerbaycan şairi Resul Rıza’nın şiirlerinin 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında kaynak metin olarak kullanılabilirliği üzerine bir inceleme’ yüksek lisans tezinde, şair Resul Rıza’nın şiirlerinde yer alan sözcük zenginliğinin çocuklara aktarılması sürecinde Türkçe eğitimine olan katkılarını araştırmıştır. Bu doğrultuda, şaire ait şiirlerin çocuklar için Türkçe ders kitaplarına uygunluğunu sonuç kısmında değerlendirmiştir.

Brahimi (2019) ‘Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıkların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi’ adlı yüksek lisans tezinde, Arnavut öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde, iki dil arasındaki tipolojik farklılıkların etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaptıkları yanlışların çoğunun ana dilden yapılan olumsuz aktarımlar olduğu görülmüştür. Shami (2019) ‘Makedonya Türk çocuk edebiyatında değerler eğitimi Tomurcuk dergisi örneği’ adlı doktora tezinde, Makedonya Türk çocuk edebiyatında önemli bir yere sahip olan Tomurcuk dergisini, değerler eğitimi bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda, Tomurcuk dergisinin değerler açısından hassas davrandığı belirtilmiştir.

Samadbek (2019) ‘Afganistanlı öğrencilerin Türkçe çatı yapılarını öğrenirken karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri’ adlı yüksek lisans tezinde, Afganistan’da Türkçe öğrenen öğrencilerin çatı yapılarını öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Al-sharabı (2019) ‘Kültür aktarımı bağlamında yabancı dil olarak Arapça ve Türkçe öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Arapça ve Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını kültür aktarımı bağlamında karşılaştırmayı amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen kitaplar arasında kültürel unsurlar açısından belirgin farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir.

Mohamed (2019) ‘Lisansüstü yabancı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları’ adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisansüstü öğrencilerin motivasyon durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bütünsel ve araçsal motivasyonların ikisini de taşıdıkları ancak araçsal motivasyonlarının daha baskın olduğu görülmüştür. Huseynzade (2019) ‘Türkçe ders kitaplarındaki öykülere okur merkezli kuramla bir bakış (Fatih Erdoğan hikâyesi örneği)’ adlı yüksek lisans tezinde, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri

okur merkezli kuramlar doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, programın hedefleriyle etkinlikler arasında tutarsızlık ve metnin anlamlandırılmasında eksiklikler olduğu görülmüştür. Ek olarak iletişimin yeterince aktarılmadığı tespit edilmiştir.

Tursum (2019) ‘Boşnakçada yaşamaya devam eden Türkizmler’in Bosna-Hersek’te yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı: A1 düzeyi’ adlı yüksek lisans tezinde, Boşnakça ve Türkçedeki güncel ortak söz varlığını tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, incelenen sözlüklerden Bosna Hersek’te hâlâ kullanılmakta olan 2309 sözcük tespit edilmiştir. Sofienko (2019) ‘Türkiye Türkçesi öğrenen Ukraynalıların Türkiye Türkçesine yönelik tutumları’ adlı yüksek lisans tezinde, Ukraynalı kişilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken sürece yönelik tutum ve motivasyonlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların sırasıyla araçsal, bütünleştirici ve kişisel motivasyona sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Sarsenbekova (2019) ‘Kazaklara Türkçe öğretiminde yabancı eş değer sözcükler’ adlı yüksek lisans tezinde Türkçe ve Kazakçadaki yabancı eş değer sözcükler tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Kazakça ile Türkiye Türkçesi arasında 414 adet yabancı eşdeğer sözcük tespit edilmiştir. Akhmadjonov (2019) ‘Özbekistan’daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutum ve motivasyonları (Taşkent örneği)’ adlı doktora tezinde, Özbekistan’da Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin Türkçeye yönelik tutum ve motivasyonlarını tespit etmek için ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğreniminde dil becerileri kadar, tutum ve motivasyonun da belirleyici olduğu; ayrıca Türkçe bölümü mezunlarının iş bulmakta yaşadığı güçlüklerin, gençlerin Türkçe öğrenmeye olan ilgisini azalttığı belirtilmiştir.

Nazary (2019) ‘Afganistan’da Türkçe öğretimi bağlamında gelişen Türkiye algısı’ adlı yüksek lisans tezinde, Afganistan’daki Türkçe eğitim hizmeti veren üniversite, kurum ve kursların Türkiye ile ilgili oluşturdukları algıyı, öğrencilere yansıma şeklini ve ne tür bilgiler aktardıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, bu konudaki faaliyetlerin yeterliği yorumlanarak değerlendirilmiştir. Tursunovic (2019) ‘Bosna Hersek’te Türkçe öğretiminin tarihi ve uygulanan metotların incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Bosna Hersek’te gerçekleşen Türkçe öğretimini incelemiş ve bugünkü Türkçenin varlığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Bosna Hersek halkının Türkçeyi yalnız üniversitelerde veya kurslarda değil, Bosna Hersek’te bulunan ilkokullarda ve liselerde de öğrenebildiklerini belirtmiştir.

Manvelidze (2019) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilere sıfat-fiil eklerinin öğretimi’ adlı yüksek lisans tezinde, Gürcistan’da yabancı dil

olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sıfat-fiil eklerinde yaşadıkları güçlükleri incelemiş ve bunların azaltılması amacıyla çeşitli öğretim materyalleri ile öneriler sunmuştur. Msakhuradze (2019) ‘Türkçe ad durum eklerinin Gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar’ adlı yüksek lisans tezinde, Gürcü öğrencilere Türkçe ad durum eklerinin öğretilmesi sürecinde karşılaşılan sorunları ve öğrencilerin yaptığı hataları incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, Gürcü öğrencilerin en zorlandığı konuların belirtme durum eki olduğu ve öğretime yönelik özel çaba gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Farzan (2019) ‘Afganistan’da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin dil ihtiyaçlarını değişkenler bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyet ve kur düzeylerine bağlı olarak çeşitlilik gösterdiği fakat ana dili temelinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Emam (2020) ‘Mısır’daki Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin yazma düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi (Ayn Şems Üniversitesi örneği)’ adlı yüksek lisans tezinde, Mısır’da Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin yazma becerilerine etki eden değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun yazma becerilerinin orta ile düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ghaffari (2020) ‘Yabancılar Türkçe öğretiminde dil yeterliliklerine uygun edebî metin uyarlama’ adlı doktora tezinde, A2 ve B1 düzeyindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma ihtiyaçlarına yönelik olarak, Türk edebiyatından alınan özgün metinleri uyarlayarak alana teorik ve pratik katkı sunmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, uyarlanmış metinlerin daha anlaşılır bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Arman (2020) ‘Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrencilerin sözcük düzeyinde yaptıkları yanlışlar’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrencilerin kelime düzeyindeki yanlışlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ses benzerliği nedeniyle hem ses hem de anlam açısından birbirine eşdeğer kelimeler karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve açıklanmıştır. Zhumakanova (2020) ‘Kazakistan’da yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin Türkoloji bölümünü seçme sebepleri’ adlı yüksek lisans tezinde, Kazakistan’da Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme sebep ve ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, iletişim kurma, eğitim ve kişisel gelişim fırsatları, iş ve ticaret imkânları, göç ve seyahat ile bireysel ilgi ve gereksinimler gibi ihtiyaçların yer aldığı tespit edilmiştir.

Mohammad (2020) ‘Türkçe ve Hintçe-Urdüca ortak kelimeler yardımıyla Hindistanlı öğrencilere Türkçe öğretimi’ adlı doktora tezinde, güncel ortak kelimelerin, Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrenciler üzerindeki etkisini tespit

etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Hindistan’da Türkçe öğretimi için hazırlanmış alıştırmaların, öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Alhussien (2020) ‘İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar’ adlı yüksek lisans tezinde, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunları öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma ve yazma çalışmalarında zorlandığı görülürken, dinleme ve konuşma becerilerinde çok fazla sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Khomeniuk (2020) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar (Ukrayna örneği)’ adlı yüksek lisans tezinde, Ukraynalı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Ukraynalı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok fiil çatısı, kipler, sözcük türleri, deyimler, mecaz anlam, yardımcı fiiller, cümle yapısı, söz varlığı eksikliği ve iletişim kaygısı gibi sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Amin (2020) ‘Yabancı dil öğretimi bağlamında Türkçe ve Arapça organ adları içeren deyimlerin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, ana dili Arapça olan öğrencilere deyimlerin öğretiminde yapısal ve anlamsal benzerlik ile farklılıklardan yararlanılarak öğretim yöntemleri geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, iki dildeki deyimlerin benzerliklerinin, yabancı dil öğretimi kolaylaştıracağı ifade edilmiştir. Ramanenkava (2020) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği’ adlı yüksek lisans tezinde, Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil edinim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, dil öğrenme ihtiyaçları; bireysel ilgi ve beklentiler, eğitim ve mesleki fırsatlar, ticari ilişkiler kurma ve sınıf içi etkileşim sağlama olmak üzere dört temel boyutta ele alınmıştır. Ek olarak, öğrencilerin Türkçeye karşı ilgi ve meraklarının ön planda olduğu belirtilmiştir. Baradı (2020) ‘Türkçeyi ikinci dil olarak edinen Arap öğrenciler arasında dil geçişi’ adlı yüksek lisans tezinde, Arap öğrencilerin, Türkçe Öğretim Merkezlerinde nasıl Türkçe öğrendiklerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, iki dilin benzerliklerinin bazı durumlarda kolaylık sağladığı, ancak yanlış kullanımların zorluklara yol açtığı belirlenmiştir.

Alshirah (2020) ‘Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin entegrasyon sorunları: Türkçe eğitimi’ adlı doktora tezinde, Türkiye’de yaşayan Suriyeli mültecilerin sosyal, kültürel, ekonomik ve güvenlik alanlarındaki durumlarını nicel veriler doğrultusunda incelemeyi ve mülteciler konusundaki sorunlara farklı bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemiştir. Kalın Salı (2020) ‘Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar’ adlı yüksek lisans tezinde, Kuzey Makedonya’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma

sonucunda, öğrencilerin ortak sorunlarının ekler olduğu ve bununla birlikte sözcük türleri, haber kipleri, cümle yapısı ve kelime dağarcığı gibi konularda da önemli güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir. Mansour (2021) ‘Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde filmlerin dinleme/izleme ve konuşma becerisine etkisi’ adlı doktora tezinde, öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde filmlerin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, uzun ve kısa metrajlı filmler, diziler, çizgi filmler ve belgesellerin görsel ve işitsel açıdan ulaşılabilir olması nedeniyle, beceriler eğitiminde ders içi ve ders dışında kullanılmasının faydalı olduğu tespit edilmiştir. Latıfova (2021) ‘Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde karşılaşılan sorunlar: Azerbaycan modeli’ adlı yüksek lisans tezinde, Azerbaycan’daki öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun konuşmanın başında zorlanmadıklarını söyledikleri, ancak konuşma ilerledikçe çeşitli sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Isanović (2021) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri’ adlı yüksek lisans tezinde, Boşnak öğrencilerin Türkçe öğrenirken hangi stratejileri ne kadar kullandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Boşnak öğrencilerin sosyal stratejilere yüksek düzeyde eğilim gösterdiğini; buna karşın bilişsel stratejileri daha düşük oranlarda kullandıkları belirlenmiştir. Yawar (2021) ‘M. Geldiyev ve G. Alparov tarafından 1926’da hazırlanan “Dil Sapaklığı” kitabının Türkmen Türkçesinin öğretimindeki rolü’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkmen Türkçesinin ilk gramer kitabı olarak kabul edilen Dil Sapaklığı adlı eserin, Türkmen Türkçesinin ses ve şekil bilgisi öğretimine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, eserde Arap alfabesine dayanan toplam 31 harfin kullanıldığı; bunların 6’sının ünlü, 25’inin ise ünsüz sesleri temsil ettiği tespit edilmiştir.

Khalmatova (2021) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde harmanlanmış öğrenme: İstasyon rotasyon modeli’ adlı doktora tezinde, istasyon rotasyon modelinin, Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki öğrencilerin öğrenim süreçlerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, bireysel çalışma istasyonunda öğrenciler yüksek düzeyde bir ilerleme kaydederken; ikili çalışma istasyonunda bazı eksikliklerin yaşandığı, grup çalışmalarında ise yazma becerisinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Mınhaj (2021) ‘Yabancı dil olarak ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ihtiyaç analizi: Hindistan örneği’ adlı doktora tezinde, Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları; sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve gereksinimler, eğitim ve iş olanakları ile ticaret yapma şeklinde dört alt başlık altında sıralanmıştır.

M.Ameen (2021) ‘Pandemi döneminde uzaktan eğitimde konuşma becerisinin dil işlevleri açısından değerlendirilmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin B2 düzeyinde konuşma becerisine sahip oldukları ve konuşma kaygısı taşıyan öğrencilerin de bulunduğu görülmüş fakat, bu kaygının yabancı dil öğrenimini olumsuz yönde etkileyecek düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Yaghmour (2021) ‘Ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yaptıkları söz dizimi hataları’ adlı yüksek lisans tezinde, Arap öğrencilerin konuşma becerilerinde yaptığı sözdizimsel hataları belirlemeyi amaçlamıştır. Arapça ve Türkçenin sözdizimsel açıdan karşılaştırılması sonucunda, iki dil arasında benzerliklerden çok farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Türkçede cümle yapısı ‘nesne+fiil’ şeklinde iken, Arapçada fiil nesneden önce gelir; bu yüzden öğrencilerin en çok bu dizilişte hata yaptıkları gözlemlenmiştir.

Aljaradat (2021) ‘Filistin’de üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin görüşleri’ adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, öğretim süreci öncesi ve sonrası görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, farklı başlıklar altında sunulmuştur. Rahimova (2021) ‘Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında değişmece anlam’ adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan değişmece türlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, okuma metinlerinde değişmece türlerinden en çok değişmeceye yer verildiği görülmüştür. Kullanım sıklığına bakıldığında herhangi bir yöntemin uygulanmadığı, materyaller arasında büyük farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Dehcheshmeh (2021) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Farsça hayvan adları içeren deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Farsçada yaygın olarak kullanılan deyim ve atasözlerinin anlam ve yapı açısından denkliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, incelenen deyim ve atasözlerinde hayvanların sembolik kullanımı açısından anlam yönünden belirli düzeyde benzerlik bulunmuştur. Nıyazlı (2021) ‘Türkiye ve Azerbaycan’da ortaokul 7. sınıf Türkçe dersi öğretim programının ve ders kitaplarındaki metinlerle etkinliklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye ve Azerbaycan 7. sınıf Türkçe dersi öğretim programları ile ders kitaplarındaki metin ve etkinlikleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, kazanımların sayısı açısından büyük bir farklılığın yer aldığı, her iki öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği, ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ise benzer olduğu görülmüştür.

Ardalanı (2021) 'Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İranlı öğrencilerin motivasyonları üzerine bir araştırma' adlı yüksek lisans tezinde, İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyonları, içsel, araçsal ve kültürel faktörler olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonları ile ana dili ve Türkçe yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkili olduğu belirtilmiştir. Chıştı (2021) 'Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Türkiye Hindistan örneği)' adlı yüksek lisans tezinde, Hindistan'da Türkçe bölümündeki öğrencilere verilen eğitimi incelemiştir. Bu çalışmada, Hindistan ve Türkiye'de öğrenim gören ve mezun olan öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar belirlenmiş ve bu sorunlara yönelik çözümler sunulmuştur. Kadırbayeva (2021) 'Türkiye ve Kazakistan ilköğretim 4.sınıf Türkçe kitaplarında işlenen konuların türler açısından karşılaştırılması' adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye ve Kazakistan 4.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan konuları türleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, ders kitaplarında en sık rastlanan konunun ulusal konular olduğu belirtilmiştir. Hıtalany (2021) 'Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı düzeltici dönütlerin kullanımı: Öğretmen ve öğrenci tercihleri' adlı yüksek lisans tezinde, Yabancılar Türkçe öğretiminde düzeltici dönütlerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri ile tercihlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin bu dönütleri faydalı buldukları belirtilmiştir.

Jamrjı (2021) 'İki dilli Irak Türkmenlerinin yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğreniminde televizyonun rolü' adlı yüksek lisans tezinde, iki dilli Irak Türkmenlerinin Türkiye Türkçesini öğrenme süreçlerinde benimsedikleri yöntemleri, farklı bağlamlarda bu dili ne kadar etkili kullandıklarını ve hangi öğretim araçlarından yararlandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların yabancı dil öğrenimini gerekli bulduklarını; televizyon, sosyal medya ve özellikle güncel diziler sayesinde öğrenme sürecinin daha keyifli hale geldiğini ifade ettikleri belirtilmiştir. Saitoglou (2021) 'Yunanistan'da Türkçe öğretimi ve Yunan yazarların hazırladığı Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi' adlı yüksek lisans tezinde, Yunanistan'da Türkçe öğretiminin mevcut durumunu, kullanılan ders kitaplarını ve dil bilgisi öğretim yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin tutarsız olduğu, ortak terminolojinin kullanılmadığı, alışımların yetersiz kaldığı ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne uygunluk sağlanmadığı tespit edilmiştir.

Omar (2021) 'Yabancılar Türkçe öğretiminde farklı yaş ve milliyet gruplarındaki öğrencilerin sesli okuma hataları: Kerkük örneği' adlı doktora

tezinde, lise ve üniversite düzeyindeki Arap ve Kürt öğrencilerin Türkçe sesli okumada yaptıkları hataları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ilkokuldan itibaren Türkçe eğitimi alan lise öğrencilerinin, üniversitede Türkçeyle ilk kez karşılaşanlara göre daha fazla hata yapmasının, öğretimin dil bilgisi hedefli olmasından kaynaklandığı; üniversitede ise bütün dil becerilerine yönelik bir yaklaşım benimsendiği belirtilmiştir. Kurşumlu (2021) ‘Türkçe öğrenen Kosovalı öğrencilerin konuşma becerilerindeki biçim bilgisi yanlışları üzerine bir inceleme’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen Kosovalı öğrencilerin, konuşma becerilerindeki dil bilgisi hatalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların konuşmalarında en çok yanlış belirtme durum eki, kelime kökü ve iyelik eki olduğu tespit edilmiştir.

Keriati (2021) ‘Cezayir’de Türkoloji Bölümünde okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama ve dil bilgisi düzeylerine dair bir araştırma’ adlı yüksek lisans tezinde, Cezayir’deki Türkoloji öğrencilerinin metni anlama ve dil bilgisi düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, en başarılı oldukları konular kelime ve cümle bilgisi olurken, en düşük başarı filimsi bilgisinde görülmüştür. Cinsiyet ve ana dil değişkenlerinde fark bulunurken, yaş ve sınıf düzeyinde fark gözlenmemiştir. Ryskul (2022) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinin dil yapılarının karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, Kazakistan dil bilgisinin, Türkiye dil bilgisinden fark gösterdiği yönlerden birinin cümle unsurlarının basit cümle kapsamında değerlendirilmesi olduğu tespit edilmiştir. Bawer (2022) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek öğrencilerin yazılı anlatım yanlışları’ adlı doktora tezinde, ana dili Özbekçe olan Afganistanlı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımda yaptıkları hataları ve karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Hatalar; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve sözcük bilgisi başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Humenuk (2022) ‘Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Ukrayna kökenli öğrencilerin sosyo-kültürel farklılık temelli dil sorunları ve sorunlara dair çözüm önerileri’ adlı yüksek lisans tezinde, Ukraynalı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlar; dil becerileri, motivasyon, Türkiye’de bulunma süresi, kültürel farklılıklar ile kalıp yargılar başlıkları altında incelenmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Elhaj Yasin (2022) ‘Türkçe ve Arapçanın yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan ders kitaplarının karşılaştırılması’ adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe ve Arapça öğretiminde başvuru ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, dil bilgisi konusunu en kapsamlı şekilde işleyen kitapların Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul ders kitapları olduğu görülmüştür.

Alı (2022) 'Çevre içerikli belgesel filmlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimine katkısı: Yuva belgeseli örneği' adlı yüksek lisans tezinde, çevre temalı belgesellerin kelime dağarcığına katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, izlenen belgeselin Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime dağarcığı üzerinde olumlu yönde etki gösterdiği görülmüştür. Albiladi (2022) 'Eski Anadolu Türkçesi döneminde bilimsel terimlerin çeviri stratejileri üzerinde karşılaştırmalı inceleme -Arapça tıp terimlerinin çevirisi örneği-' adlı doktora tezinde, Eski Anadolu Türkçesi döneminde yürütülen çeviri hareketi içinde bilim dilinin Türkçeleştirilmesinde izlenmiş olan stratejileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, terimlerin çevirisinde eserden esere farklı oranda stratejiler kullanılmışsa da genel olarak birden fazla stratejinin bir arada kullanımının daha çok tercih edildiği görülmüştür. Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait üç tıp eseri temelinde yapılan inceleme neticesinde, bilim dilinin Türkçeleştirilmesinin oldukça başarılı biçimde yapıldığı belirtilmiştir. Jing (2022) 'Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri' adlı yüksek lisans tezinde, Çinli öğrencilerin, Türkçe öğrenirken kullandığı sözcük öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Çinli öğrenciler tarafından en fazla kullanılan strateji sosyal strateji; en az tercih edilen ise üst bilişsel strateji olduğu belirtilmiştir. Mohamed (2022) 'Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının kültüremler açısından değerlendirilmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe, İzmir Yabancılar için Türkçe ve Türkçeye Yolculuk B1 ve B2 seviyeleri ders kitaplarındaki sözel kültüremleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, incelenen hiçbir kitabın kültüremleri bütünüyle yansıtmadığı belirtilmiştir.

Bekirov (2022) 'Yabancı dil öğretiminde otantik metinlerin ders kitaplarında kullanımı' adlı yüksek lisans tezinde, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ve New Headway ders kitaplarındaki otantik metinleri belirlemeyi ve dil becerileri kapsamında karşılaştırmayı amaçlamıştır. İki setteki ders kitapları incelendiğinde, New Headway ders kitaplarının otantik türlerin kullanılması açısından, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarına göre daha iyi tasarlandığı sonucuna varılmıştır. Golynskaia (2022) 'Türkçeyi ileri düzeyde öğrenenlerin dil bilimsel yeterlikleri: derlem tabanlı bir araştırma' adlı doktora tezinde, Türkçe öğrenen ve ana dilleri farklı olan ileri seviye öğrencilerin yazılı anlatım örnekleri bağlamında dil bilimsel yeterliklerini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçeyi ileri seviyede öğrenenlerin dil bilimsel yeterliklerinin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı kapsamında genel dil bilgisel yeterlik, dil bilgisel doğruluk, sözcük dağarcığı hakimiyeti ve yazım yeterliği parametrelerinin değerlendirilmesi için oluşturulan basamak kümelerine uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Kalın Salı (2022) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavramsal metafor kuramına dayalı metafor öğretimi’ adlı doktora tezinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metaforların kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, metafor öğretiminin, öğrencilerin anlam, yorumlama ve üretim becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Kazakov (2022) ‘Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin, öğrenme kaygılarını çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda, bazı ülkelerden gelen öğrencilerde kaygı düzeyinin yüksek olduğu ve yaş ile ülke değişkenlerine göre bilişsel farkındalıkta anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

Windawi (2022) ‘Irak Türkmenlerinin yaygın eğitim yoluyla Latin harfli Türkçe öğrenimi’ adlı yüksek lisans tezinde, Irak’ta yaşayan Türkmenlere yaygın eğitim yoluyla ve Latin harfleriyle Türkçe eğitimi verilmesinin dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bununla birlikte bu çalışmada, Irak Türkmenlerinin, Latin harfli Türkiye Türkçesini öğrenmek için hayata geçirdikleri imkânları ve bunun için ne gibi bedeller ödediklerinden bahsedilmiştir. Shukur (2022) ‘Irak’ta iki dilli Türk soyluların Türkçe öğrenimi’ adlı yüksek lisans tezinde, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme amaçlarını ve öğretmenlerinin bu öğrenciler hakkındaki görüşlerini incelemiş ve sonuç kısmında değerlendirmiştir. Guchmazashvili (2022) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin yazma becerilerinin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Gürcistan’da Türkoloji bölümünde okuyan öğrencilerin yazma beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Younsı (2022) ‘Cezayirli öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri ve bu beceriyi etkileyen faktörler üzerine bir inceleme’ adlı yüksek lisans tezinde, Cezayirli öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sözlü anlatım düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, sözlü anlatım düzeyleri kişisel faktöre bağlı olarak incelendiğinde ise farklılaşmadığı görülmüştür. Rıkhısıboev

(2023) 'Özbekistan'da Türkçe öğretiminde uygulanan sınıf içi etkinlikler üzerine bir araştırma' adlı yüksek lisans tezinde, Özbekistan'da öğrencilerin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklere yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet açısından fark bulunmazken; sınıf düzeyine göre konuşma ve okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Dunčević (2023) 'Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkçe ve Sırpça dil yapılarının karşılaştırılması' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ile Sırpçanın öğrenilmesi ve öğretilmesi sırasında ortaya çıkan zorlukları ve farklılıkları incelemiştir. İki dil arasındaki dil bilimsel farklılıklara odaklanılan bu çalışmada, söz konusu yapıların daha iyi anlaşılması ve dil öğretme yöntemlerinin geliştirilmesi konusunda önerilerde bulunulmuştur. Akkarı (2023) 'Translanguaging'in L2 okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkileri: Türkçeyi ikinci dil olarak edinen Araplar' adlı doktora tezinde, Translanguaging uygulamalarının ikinci dil edinimine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun Translanguaging uygulamalarına karşı pozitif deneyim ve tutum sergiledikleri belirtilmiştir.

Dıdkıvska (2023) 'Ukraynalıların Türkçe öğrenme sürecinde Ukraynaca-Türkçe dil farklılıklarından kaynaklanan sorunları' adlı yüksek lisans tezinde, ana dili Ukraynaca olan bireylerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Ukraynalılara Türkçe öğreniminde yardımcı olabilecek öneriler sunmuştur. Algabekkyzy (2023) 'Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen kazak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar: bir meta-sentez çalışması' adlı yüksek lisans tezinde, Kazaklara Türkçe öğretimi konusunda yapılan araştırmaları incelemiştir. Elde edilen verilere göre, Kazak öğrencilerin dil sorunlarına ve ileride yapılacak akademik çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Ben Ayub (2023) 'Yabancılarla Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Hindistan örneği' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını değişkenler doğrultusunda incelemiştir. Araştırma sonucunda, tüm alt boyutlarda dil ihtiyaçları ile eğitim seviyesi, meslek ve ana dilin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirtilmiştir. Şerkavi (2023) 'Ana dili Arapça olan B1-B2 düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yaptıkları sözcüksel hatalar' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen B1 ve B2 seviyesindeki Arap öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları sözcüksel hataları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, en yaygın hataların ses ve sözcük seçiminden kaynaklandığı görülmüştür. Jiang (2023) 'Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata

çözümlemesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde yazılı anlatımdaki yanlışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çinli öğrencilerin en fazla biçim ve sözdizimi ile sözcük ve anlam bilgisi alanlarında hata yaptıkları görülmüştür. Almabrouk (2023) ‘Eylem odaklı yaklaşımın A2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi’ adlı yüksek lisans tezinde, eylem odaklı yaklaşımın, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, eylem odaklı yaklaşımın yazma becerilerinde etkili olduğu görülmüştür.

Rahman (2023) ‘Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe öğrenme motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenim süreçlerindeki motivasyonlarını ölçmek için bir ölçek geliştirmiştir. Zhu (2023) ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin, konuşma kaygısı düzeylerini ölçmüş ve çeşitli demografik değişkenlere göre incelemiştir. Ahmed (2023) ‘Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar Sudan- Kur’an-ı Kerim ve İslâmî Bilimler Üniversitesi örneği’ adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin veya okutmanların yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre en büyük sorunlar arasında, Türkçe öğretim programının eksikliği, yetersiz eğitim materyalleri, zaman sıkıntısı, derslik yetersizliği ve okutmanların yeterli donanıma sahip olmaması yer almaktadır. Mohamed (2023) ‘Sudan Arapçasında Türkçeden geçen kelimeler ve bu kelimelerin Sudanlı öğrencilerin Türkçe öğrenimine yansması’ adlı yüksek lisans tezinde, Sudanlıların dilinde kullandıkları Türkçe kelimeleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, 325 kelime tespit edilmiştir. Sudan Arapçası ile Türkçe arasında kuvvetli bağların bulunduğu belirtilmiştir.

Zardad (2023) ‘Pakistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar’ adlı yüksek lisans tezinde, Pakistan’da Türkçe öğretiminde yapılan çalışmaları ve dil öğrenimi/öğretimi esnasında karşılaşılan sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, alfabe sorunu, dil yapısından kaynaklanan sorunlar, sözcük dağarcığı, okuma düzeyine uygun kitap eksikliği ve mobil öğrenmeye uygun içeriğe sahip program eksikliği gibi sorunlar tespit edilmiştir. Amanova (2024) ‘İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Türkmenistan uyruklu öğrencilere yönelik akademik Türkçe ihtiyaç analizi’ adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye’de Türkçe öğrenen Türkmenistan uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları problemleri tespit etmeyi ve dil ihtiyaçlarını

belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok dinleme becerisinde, en az ise yazma becerinde güçlük çektikleri tespit edilmiştir.

Thabet (2023) 'Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin durum eklerinin öğrenimi ile ilgili görüşleri' adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin, ad durum ekleri hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, öğrenciler ad durum eklerinin neler olduğunu, öğrenirken en çok hangi eki daha kolay ve daha zor öğrendiklerini, Türkçe ile Arapça durum eklerini karşılaştırdıklarında neler düşündüklerini, hangi zorlukları çektiklerini, hangi stratejileri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Metwally (2023) 'Türkiye'de öğrenci olan Arapların gündelik Türkçe kullanımında sapmalar' adlı doktora tezinde, ana dili Arapça olan Türkçe öğrenen öğrencilerin gündelik dil kullanımını bilimsel olarak incelemeyi ve dil sapmalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bulgular, çeşitli değişkenler açısından sonuç bölümünde değerlendirilmiştir.

Safar (2024) 'Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin doğal afetlere yönelik dil ve materyal ihtiyaçları: 6 Şubat Depremi örneği' adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin 6 Şubat 2023 depremi deneyimlerini; Türkçe iletişiminde yaşadıkları zorlukları ve doğal afetlere ilişkin dil ve materyal ihtiyaçlarını araştırmayı amaçlamıştır. Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin deprem sürecinde Türkçe becerilerinde en çok konuşma becerisine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Omonullaeva (2024) 'Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Özbek öğrencilerini dil bilgisel yeterliliklerinin geliştirilmesindeki etkisi' adlı doktora tezinde, Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin, aynı dil ailesinin farklı lehçelerini öğrenmedeki etkisini, benzerlikler ve farklılıklar üzerinden inşa edilecek öğretim tasarımının olumlu olumsuz yönlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, kullanılan yöntemin Özbek öğrencilerin dil bilgisel doğrulukla ilgili yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Krasniçi (2025) 'Kosova'da çok dillilik ve çok kültürlülükte Türkçe gazetelerin önemi: Tan gazetesi örneği' adlı doktora tezinde, Kosova Türklerinin önde gelen şair ve yazarlarının yanı sıra genç şairlerin 30 yıllık bir geçmişi olan Türkçe gazetesi Tan'da kaleme aldıkları şiirleri ve okuyucuyla buluşturdukları eserleri dil ve üslup açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, Kosova'da doğan bir çocuğun, önce ana dilini daha sonrada diğer dilleri öğrenerek büyüdüğü ve en büyük etkenin yazılı basın olduğu kanısına varılmıştır.

Tablo 1. Lisansüstü Tezlerin Program Türüne Göre Dağılımı

Lisansüstü Program	<i>f</i>	%
Yüksek Lisans	101	85,59
Doktora	17	14,41
Toplam	118	100

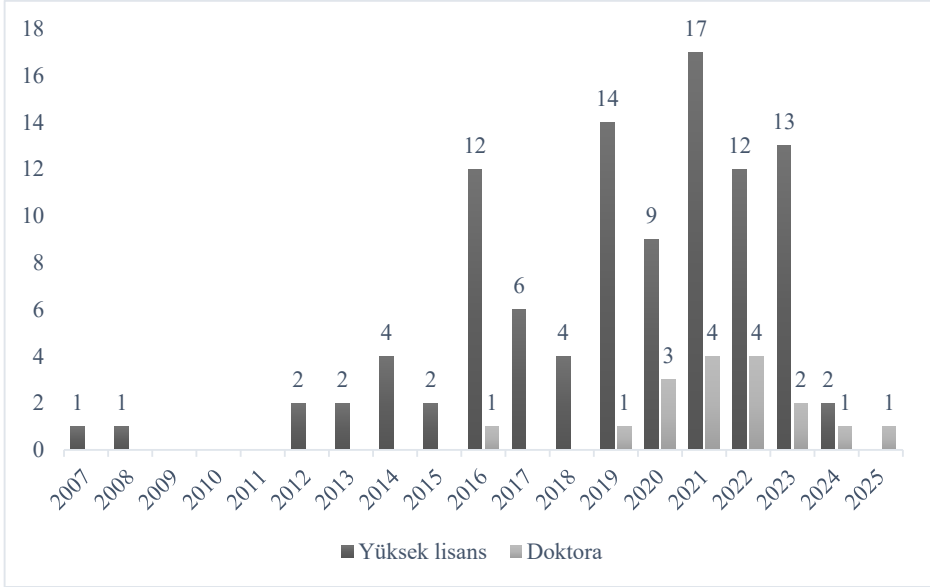
Tablo 1’de lisansüstü tezlerin yüksek lisans ve doktora programlarına göre dağılımı görülmektedir. Tablo incelendiğinde lisansüstü tezlerin en fazla yüksek lisans ($f=101$) programında hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 2. Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	%
Akdeniz Üniversitesi	2	-	2	1,71
Ankara Üniversitesi	1	-	1	0,85
Atatürk Üniversitesi	3	1	4	3,42
Başkent Üniversitesi	1	-	1	0,85
Binali Yıldırım Üniversitesi	1	-	1	0,85
Bursa Uludağ Üniversitesi	6	-	6	5,13
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	-	1	0,85
Çukurova Üniversitesi	1	-	1	0,85
Dokuz Eylül Üniversitesi	12	-	12	10,26
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	-	1	1	0,85
Gazi Üniversitesi	18	4	22	18,80
Hacettepe Üniversitesi	11	5	16	13,68
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	-	1	0,85
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	1	2	1,71
İstanbul Bilgi Üniversitesi	1	-	1	0,85
İstanbul Üniversitesi	15	2	17	14,53
Kocaeli Üniversitesi	3	-	3	2,56
Marmara Üniversitesi	3	1	4	3,42
Mersin Üniversitesi	1	-	1	0,85
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	-	1	0,85
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	-	1	0,85
Onsekiz Mart Üniversitesi	3	-	3	2,56
Sakarya Üniversitesi	12	1	12	10,26
Trakya Üniversitesi	-	1	1	0,85
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	-	1	0,85
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	-	1	0,85
Toplam	101	17	118	100

Yapılan lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı, alfabetik sıraya göre verilmiştir. İlgili alanda 26 farklı üniversitede tez çalışması yapılmıştır. En çok tez sırasıyla Gazi Üniversitesi ($f=22$), İstanbul Üniversitesi ($f=17$) ve Hacettepe Üniversitesinde ($f=16$) hazırlanmıştır.

Grafik 1. Tezlerin Program Tür ve Yıllara Göre Dağılımı



Grafik 1 incelendiğinde, en çok çalışmanın 2021 yılında yapıldığı görülmektedir. 2009, 2010 ve 2011 yıllarında çalışma yapılmadığı dikkat çekmektedir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türk dilinin tarihini yazmak, Türkçenin önemli tarihi dönemlerini bilmeyi ve aynı zamanda birçok dilde yapılmış Türkçe çalışmaları takip etmeyi gerektirir (Tören, 2014). Türkiye’nin bölgesinde bir siyasi güç ve küresel alanda artan önemine bağlı olarak Türkçe öğrenmek isteyen kişi sayısı her geçen gün artmaktadır (Bakır, 2014). Bu artışın sebepleri arasında; küreselleşme, dijitalleşme, sosyal, siyasi, ticari, kültürel ilişkiler ve eğitim alanları önemli pay sahibidir. Aynı zamanda yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğreten kurumların sayısının ve başarılı çalışmalarının artması da süreci destekleyen önemli bir etken olarak gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada, Türkçe öğretimi alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yapılmış lisansüstü tezler incelenmiş, elde edilen veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmuştur. Elde edilen veriler, 2007-2025 yılları arası yapılan ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden erişilebilen tüm tezleri sistemli bir şekilde ele alma imkânı sunmuştur. Yabancı uyruklu öğrenciler tarafından Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler, alana hem içerik hem de yöntem açısından çeşitli katkılar sunmaktadır. Elde edilen bulgular, söz konusu tezlerin büyük ölçüde dil öğretim yöntemleri, öğrenme stratejileri, kültür aktarımı, dil becerileri, özellikle okuma-anlama becerileri ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi gibi temalar etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Nitel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği; betimsel analizlerin ve görüşme tekniklerinin yaygın biçimde kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak nicel veya karma yöntemlere daha sınırlı düzeyde yer verildiği dikkat çekmiştir. Bu durum, diğer araştırmacılar tarafından da veri çeşitliliği ve genellenebilirlik açısından ileride yapılacak araştırmalar için bir geliştirme alanı olarak değerlendirilmektedir.

Türkçe eğitimi alanında yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, 118 tez tespit edilmiştir. Bu çalışmaların 101'i yüksek lisans, 17'si doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırmada edinilen bulgulardan hareketle; incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı değerlendirildiğinde, en fazla lisansüstü tezin 2021 ($f=21$) yılında hazırlandığı ve bunu takiben 2022 ($f=16$), 2023 ($f=15$) yıllarında diğer yıllara göre daha fazla tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Türkçe eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yüksek lisans ve doktora programlarına göre dağılımı değerlendirildiğinde; en fazla yüksek lisansüstü tezin yüksek lisans ($f=101$) programlarında hazırlandığı; doktora programında ise 17 tezin yapıldığı belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında ise; Türkçe eğitimi konusunda 27 farklı üniversitede tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili en fazla tez çalışması sırasıyla Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde hazırlanmıştır. Çalışmaların disiplin ve konu alanlarına göre dağılımları değerlendirildiğinde, en fazla çalışmanın eğitim programları ve öğretimi disipliniinde yapıldığı görülmektedir. Çalışmalar konu bakımından incelendiğinde, en fazla işlenen konunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğrenim ve öğretim sürecinde yaşanan zorluklar ile Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların incelenmesi olduğu görülmektedir. Çalışmaların tez danışmanlarının akademik unvanları incelendiğinde, tez danışmanı olarak

en çok profesör doktor unvanına sahip danışmanların olduğu belirlenmiştir. Yazım dili açısından incelendiğinde ise, çalışmaların çoğunda Türkçe tercih edildiği görülmektedir.

Tezlerin özet içeriğine ilişkin en çok amaca dair bilgi verildiği, genel olarak tez özetlerinde bulunması istenen başlıklara yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bazı tezlerin bir sonuç ortaya koymaktan ziyade bir inceleme ya da değerlendirme çalışması olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerde, en yaygın olarak kullanılan veri kaynağının dokümanlar olduğu görülmektedir. Bu durum, tezlerin büyük bir kısmının nitel araştırma yöntemine dayalı olarak hazırlanmasıyla ilişkilendirilmektedir. Maden ve Önal (2021), Büyükkiz (2014), Ercan (2014) ve Türkben (2018) yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında, tezlerin çoğunda nitel araştırma yöntemi kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlarla da paralellik göstermektedir.

İncelenen tezlerde, yabancı uyruklu araştırmacıların özellikle kendi öğrenme deneyimlerinden hareketle özgün problemler ortaya koydukları ve bu problemleri kuramsal çerçevelerle ilişkilendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu bağlamda söz konusu tezler, yalnızca akademik bağlamda bilgi üretmekle kalmamakta; aynı zamanda hedef kitlenin doğrudan gözlemleri ve somut-güncel deneyimlerini sunarak, Türkçe öğretimi alanındaki uygulamalara katkı sunmaktadır. Farklı ana dillere ve kültürel altyapılara sahip araştırmacıların bu çalışmaları, Türkçenin öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın artırılması ve çok dilliliğe dayalı pedagojik modellerin geliştirilmesi bakımından da önemli bir potansiyel barındırmaktadır. Ancak çalışmada elde edilen bulgular, tezlerin önemli bir kısmında belirli konuların tekrarlandığını, özgün teorik çerçevelere ve yenilikçi yöntemlere yeterince yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Türkçe öğretimi alanında yapılacak yeni çalışmalarda disiplinlerarası yaklaşımların daha fazla benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, yabancı uyruklu araştırmacıların yüksek lisans ve doktora düzeyinde daha fazla desteklenmesi, akademik yazım süreçlerine aktif biçimde katılmalarının teşvik edilmesi ve deneyimlerinin alan yazına yansıtılması gerekmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğretimi alanında yaptıkları katkıların daha sistemli biçimde değerlendirilmesi, dil öğretim politikalarının ve uygulamalarının daha kapsayıcı, çok kültürlü ve etkileşimli bir yapıya kavuşmasına olanak sağlayacaktır. Bu doğrultuda, gelecekte yapılacak araştırmaların daha çok öğrenci merkezli olması ve hem içerik hem yöntem açısından çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Ahmed, A. (2023). *Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar Sudan- Kur'an-ı Kerim ve İslâmî Bilimler Üniversitesi örneği* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Akhmadjonov, K. (2019). *Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutum ve motivasyonları* (Taşkent örneği) [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Akkarı, M. (2023). *Translanguaging'in L2 okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkileri: Türkçeyi ikinci dil olarak edinen Araplar* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Albiladi, M. (2022). *Eski Anadolu Türkçesi döneminde bilimsel terimlerin çeviri stratejileri üzerinde karşılaştırmalı inceleme - Arapça tıp terimlerinin çevirisi örneği* - [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Algabekkyzy, A. (2023). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen kazak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar: bir meta-sentez çalışması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Alhussien, R. (2020). *İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Alı, M. A. (2022). *Çevre içerikli belgesel filmlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimine katkısı: Yuva belgeseli örneği* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Aljaradat, Y. (2021). *Filistin'de üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin görüşleri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Allaniyazova, M. (2014). *Özbekistan'da Türkiye Türkçesi eğitiminin yeni yaklaşım ve yöntemler açısından değerlendirilmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Almabrouk, H. J. (2023). *Eylem odaklı yaklaşımın A2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Al-sharabi, T. A. (2019). *Kültür aktarımı bağlamında yabancı dil olarak Arapça ve Türkçe öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Alshırah, M. (2020). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin entegrasyon sorunları: Türkçe eğitimi* [yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Amanova, R. (2024). *İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Türkmenistan uyruklu öğrencilere yönelik akademik Türkçe ihtiyaç analizi* [yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Amin, W. M. K. (2020). *Yabancı dil öğretimi bağlamında Türkçe ve Arapça organ adları içeren deyimlerin incelenmesi* [yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Andriienko, D. (2014). *Ukrayna'da Türkçe öğretimi* [yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Ardalanı, M. S. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İranlı öğrencilerin motivasyonları üzerine bir araştırma* [yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Arman, A. (2020). *Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrencilerin sözcük düzeyinde yaptıkları yanlışlar* [yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara türkçe öğretim merkezleri ve atatürk üniversitesi dil eğitimi uygulama ve araştırma merkezi (DİLMER). *Journal of Turkish Research Institute*(51), 435-456.

Baradı, A. J. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak edinen Arap öğrenciler arasında dil geçişi* [yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Bawer, A. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek öğrencilerin yazılı anlatım yanlışları* [yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Bekirov, E. (2022). *Yabancı dil öğretiminde otantik metinlerin ders kitaplarında kullanımı* [yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ben Ayub, M. (2023). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Hindistan örneği* [yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Brahimi, S. (2019). *Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıkların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi* [yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Büyükkiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.

Chang, W. C. (2016). *Tayvan’da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Chıştı, S. Z. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Türkiye Hindistan örneği)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Dehcheshmeh, S. M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Farsça hayvan adları içeren deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Dıdkıvska, O. (2023). *Ukraynalıların Türkçe öğrenme sürecinde Ukraynaca-Türkçe dil farklılıklarından kaynaklanan sorunları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Dmeral, İ. (2014). *Tarihsel süreç içerisinde Irak’ta Türkçe eğitimi ve öğretimi: 1918-2014* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Dunčević, K. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkçe ve Sırpça dil yapılarının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Anı Yayıncılık.

Elhaj Yasin, L. (2022). *Türkçe ve Arapçanın yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan ders kitaplarının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Emam, D. M. T. (2020). *Mısır’daki Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin yazma düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi (Ayn Şems Üniversitesi örneği)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ercan Güven, A. N. (2014). *UTEOK 2014-7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı* (ss. 2–12). Muğla, Türkiye.

Esawi, W. (2015). *C1 düzeyindeki Türkçe öğrenirlerinin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Farzan, E. (2019). *Afganistan’da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Fathı, A. (2016). *Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ghaffarı, R. (2016). *Türkçedeki ve Farsçadaki tamlamaların karşılaştırılması ve Türkçe öğrenen Fars öğrenciler için bir öğretim durumu geliştirme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ghaffari, R. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil yeterliliklerine uygun edebî metin uyarlama* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Golynskaia, A. (2022). *Türkçeyi ileri düzeyde öğrenenlerin dil bilimsel yeterlikleri: derlem tabanlı bir araştırma* [yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Gordeladze, İ. (2017). *Gürcü öğrencilerin yazma becerileri (Batumi Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümü örneği)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.

Guchmazashvili, T. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin yazma becerilerinin incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Hagverdiyeva, A. (2018). *Azerbaycan şairi Resul Rıza'nın şiirlerinin 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kaynak metin olarak kullanılabilirliği üzerine bir inceleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Hannoud, S. A. (2016). *Arapça konuşurlara Türkçe isim-füllerin öğretimi hakkında bir araştırma* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Hıtalany, Z. H. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı düzeltici dönütlerin kullanımı: Öğretmen ve öğrenci tercihleri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Humeniuk, O. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Ukrayna kökenli öğrencilerin sosyo-kültürel farklılık temelli dil sorunları ve sorunlara dair çözüm önerileri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Huseynzade, A. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki öykülere okur merkezli kuramla bir bakış (Fatih Erdoğan hikâyesi örneği)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Isanović, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Jamrji, F. J. B. (2021) *İki dilli Irak Türkmenlerinin yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğreniminde televizyonun rolü* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Jarbold, N. (2012). *Moğolistan'ın Bayan-Olgii bölgesindeki Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Jlta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Jing, X. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Kadırbayeva, A. (2021). *Türkiye ve Kazakistan ilkököl 4.sınıf Türkçe kitaplarında işlenen konuların türler açısından karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

Kalandia, I. (2016). *Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin Türkçe zamanları öğrenirken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kalın Salı, F. (2020). *Kuzey Makedonya'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Kalın Salı, M. (2018). *Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Kalın Salı, M. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavramsal metafor kuramına dayalı metafor öğretimi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kaliyeva, A. (2015). *Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında değerler eğitimi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kapanadze, D. Ü. (2016). *Söylem çözümleme yönteminin Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kazandırılması hedeflenen becerilere etkisi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Kara, A. (2014). *Yunan yükseköğretim kurumlarında Türk dili ve edebiyatı eğitimi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Kazakov, J. (2022). *Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Keriatı, M. M. (2021). *Cezayir'de Türkoloji Bölümünde okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama ve dil bilgisi düzeylerine dair bir araştırma* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Khairi, A. (2007). *Afganistan'da Türkçe eğitiminin tarihi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Khalıd, M. K. (2017). *Eğitim transferinde karşılaşılan güçlükler: Yabancı öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırma* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Khalmatova, Z. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde harmanlanmış öğrenme: İstasyon rotasyon modeli* [yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Khomeniuk, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar (Ukrayna örneği)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Khorshidi, G. (2017). *Kaşkay Türklerinin çocuk edebiyatı ürünleri ve bu ürünlerin çocuk gelişimi üzerine etkisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Khudhur, M. (2016). *Yapım eklerinin öğretiminde eğitsel oyun temelli bir model önerisi: Kerkük Türkmenleri örnekleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Koukounidou, V. (2012). *Öteki hakkında basmakalıpların yok edilmesinde bir araç olarak dil eğitimi: Kıbrıs örneği* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Kovacs, H. D. (2016). *Yabancıların Türkçe doldurması gereken formların öğretilme durumlarının incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Krasniçi, G. (2025). *Kosova'da çok dillilik ve çok kültürlülükte Türkçe gazetelerin önemi: "Tan gazetesi örneği"* [yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi.

Kurshumliu, S. (2021). *Türkçe öğrenen Kosovalı öğrencilerin konuşma becerilerindeki biçim bilgisi yanlışları üzerine bir inceleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Latıfova, A. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde karşılaşılan sorunlar: Azerbaycan modeli* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

M.Ameen, H. I. (2021). *Pandemi döneminde uzaktan eğitimde konuşma becerisinin dil işlevleri açısından değerlendirilmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Maden, S. ve Önal, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56. <https://doi.org/10.47714/uebt.878270>

Mansour, O. M. A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde filmlerin dinleme/izleme ve konuşma becerisine etkisi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Manvelidze, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen gürcü öğrencilere sıfat-fiil eklerinin öğretimi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Metwally, A. (2023). *Türkiye’de öğrenci olan Arapların gündelik Türkçe kullanımında sapmalar* [yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Mınhaj, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Mınhaj, M. (2021). *Yabancı dil olarak ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ihtiyaç analizi: Hindistan örneği* [yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Mohamed, A. (2023). *Sudan Arapçasında Türkçeden geçen kelimeler ve bu kelimelerin Sudanlı öğrencilerin Türkçe öğrenimine yansması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Mohamed, A. H. (2019). *Lisansüstü yabancı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Mohamed, H. M. İ. (2022) *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının kültüremler açısından değerlendirilmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Mohammad, Q. (2020). *Türkçe ve Hintçe-Urduda ortak kelimeler yardımıyla Hindistanlı öğrencilere Türkçe öğretimi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Msakhradze, M. (2019). *Türkçe ad durum eklerinin gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Mufleh, S. (2017). *Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaşılan sorunlar, bunlara yönelik öğrenci görüşleri ve öneriler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Nazary, K. (2019). *Afganistan’da Türkçe öğretimi bağlamında gelişen Türkiye algısı* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Nekzad, M. (2016). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Niyazlı, N. (2021). *Türkiye ve Azerbaycan'da ortaokul 7. sınıf Türkçe dersi öğretim programının ve ders kitaplarındaki metinlerle etkinliklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Omar, M. (2016). *Öğretmen ve öğrenci gözü ile soydaş iki dillilere Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme (Arapça ve Türkçe bilen Kerkük Türkmenleri örneği)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Omar, M. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde farklı yaş ve milliyet gruplarındaki öğrencilerin sesli okuma hataları: Kerkük örneği* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Omonullaeva, S. (2024). *Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Özbek öğrencilerini dil bilgisel yeterliliklerinin geliştirilmesindeki etkisi* [yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Palii, O. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkçe ve Ukraynaca dil yapılarının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Pourissa, D. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde insan organlarını konu alan Türkçe ve Farsça deyimlerin karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Rahimova, N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında değişmece anlam* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Rahman, D. I. (2023). *Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe öğrenme motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Ramanenkava, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Rıkhıboev, A. (2023). *Özbekistan'da Türkçe öğretiminde uygulanan sınıf içi etkinlikler üzerine bir araştırma* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Ryskul, E. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinin dil yapılarının karşılaştırılması* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Safar, Y. A. (2024). *Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin doğal afetlere yönelik dil ve materyal ihtiyaçları: 6 Şubat Depremi örneği* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Saitoglou, A. (2021). *Yunanistan'da Türkçe öğretimi ve Yunan yazarların hazırladığı Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Samadbek, F. M. (2019). *Afganistanlı öğrencilerin Türkçe çatı yapılarını öğrenirken karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Sarsenbekova, G. (2019). *Kazaklara Türkçe öğretiminde yalancı eş değer sözcükler* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Sayed, R. A. M. (2017). *Türkiye'de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerle Mısır'da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi gelişiminin karşılaştırılması ve çözüm önerileri (Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi TÖMER örneği)* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Shaini, R. (2019). *Makedonya Türk çocuk edebiyatında değerler eğitimi Tomurcuk dergisi örneği* [yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Shukur, N. A. S. (2022). *Irak'ta iki dilli Türk soyluların Türkçe öğrenimi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sofiienko, I. (2019). *Türkiye Türkçesi öğrenen Ukraynalıların Türkiye Türkçesine yönelik tutumları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Stefan, C. A. (2013). *Romanya'da Türkçe öğretimi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Şerkavi, M. (2023). *Ana dili Arapça olan B1-B2 düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yaptıkları sözcüksel hatalar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Tarahija, A. (2008). *Kava'id-i Türkiye'nin modern Türkçe öğretimi yöntemleri bakımından değerlendirilmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Thabet, L. S. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin durum eklerinin öğrenimi ile ilgili görüşleri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Tören, H. (2014). Ahmet B. Ercilasun, başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk Dili Tarihi. *İlmi Araştırmalar*(18), 158-161.

Tursum, L. (2019). *Boşnakçada yaşamaya devam eden Türkizmler'in Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı: A1 düzeyi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Tursunovic, M. (2019). *Bosna Hersek'te Türkçe öğretiminin tarihi ve uygulanan metotların incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479.

Windawi, M. S. (2022). *Irak Türkmenlerinin yaygın eğitim yoluyla Latin harfli Türkçe öğrenimi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yaghmour, H. J. (2021). *Ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yaptıkları söz dizimi hataları* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yawar, M. B. (2021). *M. Geldiyev ve G. Alparov tarafından 1926'da hazırlanan "Dil Sapaklığı" kitabının Türkmen Türkçesinin öğretimindeki rolü* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Younsı, B. (2022). *Cezayirli öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri ve bu beceriyi etkileyen faktörler üzerine bir inceleme* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Zardad, A. (2023). *Pakistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Zhu, F. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Zhumakanova, T. (2020). *Kazakistan'da yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin Türkoloji bölümünü seçme sebepleri* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

BÖLÜM XIII

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE PIRLS SINAVLARINDA EN BAŞARILI ÜÇ ÜLKENİN VE ÜLKEMİZİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

*Comparison of Reading Skills of Primary School Students of
Our Country and the Three Most Successful Countries in Pirls
Exams from Past to Present*

Senem Seda ŞAHENK

(Öğr. Gör. Dr.), Yabancı Diller Yüksek Okulu Marmara

Üniversitesi, İstanbul- Türkiye

E-mail: senemseda78@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7861-430X

1. Giriş

21. yüzyılda tüm dünyada yoğun bir biçimde görülen ve yaşanan küreselleşme, teknoloji ve bilgi çağı kapsamında tüm vatandaşlara yönelik yazılı ve dijital okuma becerilerinin geliştirilmesinin önemi her geçen gün daha fazla artmaktadır. Böylece ülkeler arası ticaret, sanayii, eğitim vb gibi... birçok alanda hızlı gelişmelerin doğrultusunda dünya küçük bir köy haline gelmiştir (Yıldız, 2021; Baygül, 2020; Yalçınkaya, 2018; Yurdakal, 2018). Bu bağlamda günümüz gençlerinin okuma becerilerini irdeleyen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) ve PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) uluslararası sınavlar daha fazla önem kazanmaktadır. Bu çalışmada ise yukarıda adı geçen sınavlardan biri olan PIRLS sınav sonuçlarını geçmişten

günümüze karşılaştırmalı olarak ele alan bu uluslararası sınavlarda en başarılı olan ilk 3 ülkenin ve Türkiye'nin elde ettikleri skorlarla birlikte bu ülkelerdeki ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri ve alışkanlıklarını değerlendirmek amaçlanmıştır (OECD, 2024; IEA, 2024).

Birinci PIRLS 2001 sınavına tüm dünya ülkeleri arasından 35 katılımcı ülke, sonrasında PIRLS 2006 sınavına 38 ülke, üçüncü uygulamada yani PIRLS 2011 sınavında toplam 53 ülke, sondan bir önceki PIRLS 2016 sınavının yazılı okuma becerileri alanına toplam 61 ülke ve aynı yıl yapılan dijital okuma becerileri bölümüne toplam 14 ülke ve son yapılan PIRLS 2021 sınavına ise toplam 57 ülke katılmıştır. Türkiye bu uygulamalara sadece 2001 ve 2021 yıllarında katılmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını irdeleyen PIRLS sınavı her 5 yılda bir yapılmakta birincisi 2001 ve sonuncusu 2021 yıllarında (beşincisi) uygulanmıştır. Bu araştırmada PIRLS sınavlarında en başarılı ülke ve Türkiye'nin elde ettikleri puanlarının yanısıra söz konusu ülkelerin ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri ve alışkanlıklarını irdelemek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışmada literatür tarama ve betimsel içerik analiz yöntemleri bir arada kullanılacaktır.

2.Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan sistematik literatür tarama yöntemi ve betimsel içerik analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Birincil olarak sistematik literatür tarama yöntemini tanımlamak istersek tırnak içinde gösterilen ifadeyle karşı karşıya kalırız: “*Sistematik tarama modeli belirli alanda daha önceden üretilmiş tüm yazılı (kitaplar, raporlar, makaleler, tezler, vb gibi... tüm kaynaklar) ve dijital (internet üzerinden erişimli) kaynakları planlama, gerçekleştirme ve raporlama aşamalarından oluşmaktadır* (Davis vd, 2014).” Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman analizi yönteminde seçilmiş olan belirli bir konuda var olan tüm yazılı kaynaklar (kitaplar, raporlar, makaleler, tezler, vb gibi... tüm kaynaklar) ve online kaynaklar (internet üzerinden erişilebilen tüm belgeler) bir arada karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek bir araştırma ortaya koyulur. Bir diğer yöntem olan betimsel içerik analiz yöntemi ise şu şekilde özetlenebilir: Bu yöntemde tarama yönteminde ise belirli alanda daha önceden ortaya koyulmuş tüm nitel ve nicel araştırmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesiyle oluşmaktadır (Loeb vd, 2017).

3.Bulgular

3.1. PIRLS Sınavlarında En Başarılı Üç Ülke ve Türkiye'nin Aldığı Puanlar

Tablo 1: PIRLS Sınavlarında En Başarılı Üç Ülke ve Türkiye'nin Aldığı Puanlar

PIRLS Sınavlarında En Başarılı Üç Ülke ve Türkiye'nin Aldığı Puanlar	
PIRLS 2001	İsveç (561) (1. sırada) Hollanda (554) (2. sırada) İngiltere (553) (3. sırada) Türkiye (449) (28. sırada)
PIRLS 2006	Rusya Federasyonu (565) (1. sırada) Hong Kong (564) (2. sırada) Kanada Alberta (560) (3. sırada)
PIRLS 2011	Hong Kong (571) (1. sırada) Rusya Federasyonu (568) (2. sırada) Finlandiya (568) (3. sırada)
PIRLS 2016	Yazılı Okuma
	Rusya Federasyonu (581) (1. sırada) Singapur (576) (2. sırada) Hong Kong (569) (3. sırada)
	Dijital Okuma
	Singapur (588) (1. sırada) Norveç (568) (2. sırada) İrlanda (567) (3. sırada)
PIRLS 2021	Singapur (587) (1. sırada) Hong Kong (573) (2. sırada) Rusya Federasyonu (567) (3. sırada) Türkiye (496) (39. sırada)

(**Kaynaklar:** https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf,
https://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf,
https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf,
<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>,
<https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2022/files/PIRLS-2021-International-Results-in-Reading.pdf>)

Yukarıdaki tabloda gösterildiği gibi, ülkemiz her 5 yılda bir tekrarlanan PIRLS sınavlarında birinci uygulama olan PIRLS 2001 ve en son sınav olan

PIRLS 2021 uygulamasına katılmıştır. Birinci olarak yapılan PIRLS 2001 (toplam 35 katılımcı ülke ile) uygulamasının sonuçları incelendiğinde, İsveç 561 puanla 1., Hollanda 554 puanla 2. ve İngiltere 553 puanla 3. ve Türkiye 449 puanla 28. sırada yer almışlardır. Ardından PIRLS 2006 (toplam 38 katılımcı ile) sınav sonuçları değerlendirildiğinde ise, Rusya Federasyon ülkeleri 565 puanla 1., Hong Kong 564 puanla 2. ve Kanada Alberta eyaletiyle (560) puanla 3. sırada bulunmuştur. Üçüncü olarak yapılan PIRLS 2011 (toplam 53 katılımcı ile) sınav sonuçları analiz edildiğinde ise, Hong Kong 571 puanla 1., Rusya 568 puanla 2. ve Finlandiya 568 puanla 3. sıradaydı. Sonrasında uygulanan PIRLS 2016 (toplam 61 katılımcı ile) yazılı okuma sınav sonuçlarına göre, Rusya Federasyonu 581 puanla 1., Singapur 576 puanla 2. ve Hong Kong 569 puanla 3. sırada bulunmuştur. Aynı yıl yapılan sınavın dijital okuma sınav sonuçları (toplam 14 katılımcı ile) ele alındığında ise, Singapur 588 puanla 1., Norveç 568 puanla 2. ve İrlanda 567 puanla 3. sıradaydı. En son olarak yapılan PIRLS 2021 (toplam 57 katılımcı ülke ile) sınav sonuçları değerlendirildiğinde ise, Singapur 587 puanla 1., Hong Kong 573 puanla 2. ve Rusya Federasyonu 567 puanla 3. sırada yer almıştır.

3.2.PIRLS Sınavlarında En Başarılı Üç Ülke ve Türkiye'nin İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları

Yukarıdaki tablodan hareketle ilk yapılan PIRLS 2001 sınavında birinci olan ülke İsveç'teki (561 puanla) 4. sınıf ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları dikkate alındığında bu ülkede öğrencileri özellikle doğru okuma materyali seçimi hem Milli Eğitim hem okulların ve hem de velilerin işbirliği içinde oldukları ve öğrencilerin sesli okumayla okuduklarını anlamlandırarak içselleştirmelerine önem verilmektedir. Bu doğrultuda ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları doğrusal olarak gelişim gösterdiği gözlemlenmektedir (Myrberg & Rosen, 2006). Ardından aynı yıl yapılmış olan PIRLS sınavında ikincil sırada olan Hollandalı (554 puan) ilkökul öğrencilerinin başarılı olma sebeplerinin Milli Eğitim ve okul sistemi her şeyden önce okulda öğrenciyi temel okuma alışkanlığı kazandırmak için veliyle işbirliği yapılmasının, erken okuma becerilerinin kazandırılmasının ve de çeşitli okuma stratejilerinin öğretimiyle okuma sürecinin güçlendirilerek geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Netten vd, 2014). Üçüncü sırada bulunan İngiltere'de (553 puanla) ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma becerilerini güçlendirmek için yapılanlar değerlendirildiğinde öğrencileri özellikle farklı türdeki metinleri içselleştirerek okumalarına ve de kütüphaneye giderek orada araştırma yapmaya

ve okuma becerilerini geliştirmeleri için önemli girişimler gerçekleştirilmektedir (Twist vd, 2004). Bu uygulama denkleminde toplam 35 katılımcı ülke arasından Türkiye 449 puanla 28. sırada yer alırken ülkemizin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin (9 yaş grubunun) okuma becerileri bu süreçte ele alındığında

İkinci PIRLS 2006 uygulamasında iki tür okuma metinleri ilkökul 4. Sınıf öğrencilerine yönlendirilmiştir: (i) Betimleyici (bilgi veren okuma parçaları) ve (ii) Edebi metinlerdir. PIRLS 2006'da birinci olan 565 puanla Rusya Federasyonu sonrasında PIRLS 2011'de aynı ülke 568 puanla ikinci, PIRLS 2016'da yazılı okuma 581 puanla birinci ve en son PIRLS 2021'de 567 puanla üçüncü sırada yer almıştır. Bu ülkenin 4. sınıf ilkökul öğrencilerinin özellikle bu sunulan metinlerden edebi okuma parçaları kapsamında üstün başarılar kaydetmişlerdir. Aynı zamanda metinlerden hareketle çıkarımlar yapma ve sonuçlar üretme görevlerinde performans düzeyleri dikkat çekicidir (Kuznetsova, 2016). PIRLS 2006'da Hong Kong 564 puanla ikinci, PIRLS 2011'de ise 571 puanla birinci, PIRLS 2016'da yazılı okuma alanında 569 puanla üçüncü ve son uygulama olan PIRLS 2021'de 573 puanla ikinci sırada bulunmuştur. Bu ülke “Öğrenmek için Okumak” ve “Öğrenmeyi Öğrenmek” stratejileriyle ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve performanslarını geliştirmeyi hedeflemektedir (Tse, Hui & Ng, 2015). PIRLS 2006'da üçüncü sırada bulunan 560 puanla Kanada'nın Alberta Eyaleti temelde olmak üzere birçok eyalette ilkökul okuma eğitimi programı kapsamında “Farklı Dersler Arası Öğrenme”, “İçselleştirilmiş Öğrenme”, “Alternatif Programlama”, “Bireyselleştirilmiş Öğrenme” ve “Göçmenlere Özerk Stratejiler” başlıklı planlamalar dahilinde öğrencilerin okuma stratejilerinin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır (Rostamian, PIRLS 2021 Canada).

PIRLS 2011'de 568 puanla Finlandiya üçüncü sıradaydı. Bu ülkede ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini güçlendirmek için hedefli okur-yazar bir ortam yaratmak, öğretim kalitesini arttırmak, katılımı, kapsayıcılığı ve eşitliği sağlamak hedeflenmektedir (Literacy in Finland Country Report Children And Adolescents, March 2016).

4.Sonuçlar, Tartışmalar ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

4.2. Tartışmalar

Bu araştırmanın paralelinde incelenebilecek birkaç çalışma örneğinin benzer ve farklı sonuçlarından aşağıda kısaca bahsedilmektedir:

PIRLS 2006 verileri dahilinde ilkokul kademesi 4. Sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını ele alan bu araştırma kapsamında Hong Kong ve Tayvan'daki ilkokul kademesi 4. sınıf öğrencilerini karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş olan bu çalışmada Hong Kong'daki ilkokul kademesi 4. sınıf öğrencilerinin dahil olduğu gruba yönelik öğretmenlerin yürüttükleri okuma eylemi ve öğretimi hakkında kısaca şu alt başlıklardan bahsedilmiştir: Hong Kong'da ilkokul kademesinde çocukları olan velilerin çoğunluğu evde çocuklarının ve kendilerinin okuyabilecekleri kitaplara önem vermektedirler. Ayrıca Hong Kong ilkokul kademesindeki okul müdürleri genellikle okuma eylemi okul dışı ortamında önemli olduğunu vurgularken aynı zamanda öğretmen eğitimine önem vermektedirler. Bunun ötesinde Hong Kong'da görevli ilkokul öğretmenleri okuma öğretimi için çeşitli etkinlikler aracılığıyla okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilere kazandırılmasında oldukça başarılıdırlar (Tse vd, 2016).

Tayvan, Hong Kong ve Singapur ülkelerinde ilkokul kademesi 4. Sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını karşılaştırmalı olarak analiz eden bu çalışmada Hong Kong'la ilgili şu maddelerden bahsedilmiştir. Temelde Hong Kong'taki ilkokul çağında öğrencileri olan velilerin özellikle eğitim düzeyleri iyi olan ailelerin çocuklarının okuma performanslarına olumlu etkiler yarattıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu ülkede çalışan ilkokul öğretmenlerinin öğrencileriyle işbirliği kurarak okuma eylemi ve öğretimini gerçekleştirmeleri neticesinde öğrencilerinin okuma performanslarının önemli gelişmeler kaydedildiği açıkça görülmektedir (Chen vd, 2018).

Rusya'nın PIRLS 2001'e katılımından sonra, okuma okuryazarlığının nicel ve nitel değerlendirmesine izin veren PIRLS araçlarına benzer yazılı testler bölgesel ve federal düzeylerde aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. PIRLS'in kavramsal çerçevesinin bilgilendirici metinlerin okunmasına vurgu yapması göz önüne alındığında, bu konum Rusya'daki ilköğretimde güçlendirmiştir. PIRLS'de kullanılan bilgilendirici metinlerin çeşitliliği, öğrenmenin içeriği üzerinde büyük bir etki yaratmıştır. Sonuç olarak, edebi okuma programındaki bilgilendirici metinler bölümü genişletilmiştir (Kovaleva, Kuznetsova & Sidorova, 2021).

4.3. Öneriler

Geliştirilen bu çalışmadan hareketle, PIRLS sınavı odaklı geliştirebilecek diğer çalışmalar için farklı konu önerileri aşağıda sıralanmaktadır:

(i) Ülkemizin PIRLS 2001 ve 2021 sınavlarından aldığı sonuçlar karşılaştırılarak yapılacak olan PIRLS 2026 sınavında Türkiye'nin katılması ve

daha iyi bir düzeyde başarı edinmesine yönelik PIRLS sınavı okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik bu sınavın amaçlarını, elde edilen skorları, içerikleri ve bu sınavda başarılı olabilmek için yapılması gerekenleri açıklayan bir kılavuz kitap hazırlanabilir.

(ii) PIRLS sınavlarında üstün başarılar elde eden bir ya da birkaç ülke seçilerek (Örneğin: Rusya, Hong Kong, Kanada) bu ülkelerin ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik geliştirdikleri bu konu merkezli projeler tanıtılabilir ve ülkemizde de bu alanda hazırlanabilecek proje önerileri tanıtılabilir.

KAYNAKLAR

Baygöl, S. (2020). Küreselleşme ve Teknoloji Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, 6 (13), 395-411.

Chen, W. L., Elchert, D., & Asikin-Garmager, A. (2018). Comparing the effects of teacher collaboration on student performance in Taiwan, Hong Kong and Singapore. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50 (4), 515-532.

Davis, J., Mengersen, K., Bennett, S., & Mazerolle, L. (2014). Viewing systematic reviews and meta-analysis in social research through different lenses. *SpringerPlus*, 3, 511. Doi: <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-511>.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2024). *PIRLS 2021 International Results in Reading: Countries Reading Achievement* 04.04.2025 tarihinde <https://pirls2021.org/results/achievement/> internet adresinden alındı.

International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: U.S. Department of Education Institute of Education Sciences NCES 2003-073 Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001. 04.04.2025 tarihinde <https://nces.ed.gov/pubs2003/2003073.pdf> internet adresinden alındı.

Kovaleva, G., Kuznetsova, M. ve Sidorova, G. (2021). Russian Federation. PIRLS 2021. 01.05.2025 tarihinde <https://pirls2021.org/russian-federation/> internet adresinden alındı.

Kuznetsova, M. I. (2016). Features of reading literacy of Russian primary students obtained from PIRLS results. *SHS Online Conferences (EEIA-2016)*, 9, 01042. Doi: 10.1051/shsconf/2016.

Literacy in Finland Country Report Children And Adolescents, March 2016. 19.04.2025 tarihinde https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/203613/1/Finland_Long_Report.pdf internet adresinden alındı.

Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S. ve Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. (NCEE 2017–4023). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. 05/04/2025 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573325.pdf> internet adresinden alındı.

Mullis, I. V. S., Davier, V. , Foy, P., Fishbien, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Doi: <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>. 23.04.2025 tarihinde

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). *ePIRLS 2016 International Results in Online Informational Reading*. Boston. MA: Lynch School of Education, Boston College 23.04.2025 tarihinde <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> internet adresinden alındı.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center 03.04.2025 tarihinde <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> internet adresinden alındı.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O. , Foy, P. & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. 03.04.2025 tarihinde https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf internet adresinden alındı.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. 04.04.2025 tarihinde https://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf internet adresinden alındı.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*. 23.04.2025 tarihinde https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf internet adresinden alındı.

Myrberg, E. & Rosen, M. (2006). Reading Achievement and Social Selection in Independent Schools in Sweden: Results from IEA PIRLS 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2), 185-205, Doi: 10.1080/00313830600576005.

Netten, A., Voeten, M., Droop, M. & Verhoeven, L. (2014). Sociocultural and educational factors for reading literacy decline in the Netherlands in the past decade. *Learning and Individual Differences*, 32, 9-18.

OECD (2024). *PISA 2022 Results The State of Learning and Equity in Education Publication Volume I*. 09.04.2025 tarihinde <https://www.oecd.org/en/>

publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html internet adresinden alındı.

Rostamian, A. *PIRLS 2021 Canada*. Boston. MA: Lynch School of Education, Boston College. 19.04.2025 tarihinde <https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2022/10/Canada.pdf> internet adresinden alındı.

Tse, S. K., Xiao, X. Y., Ko, H. W., Lam, W. Y., Hui, S. Y., & Ng, H.W. (2016). Do reading practices make a difference? Evidence from PIRLS data for Hong Kong and Taiwan primary school Grade 4 students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46 (3), 369–393. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2014.927732>.

Tse, S.K., Zhu, Y., Hui, S.Y. & Ng, H. W. (2015). The Reading Attainment of Hong Kong Primary Four Students: A Study of Literacy Achievements and its Implications. *Education Journal*, 43 (1), 35–58.

Twist, L., Gnaldi, M., Schagen, I. & Morrison, J. (2004). Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England. *Journal of Research in Reading*, 27 (4), 87–400.

Yalçinkaya, E. (2018). *Önsöz*. İçinde Elvan Yalçinkaya (Edit.) Küreselleşme Teknolojik Yenilikler ve Eğitim Araştırmaları (1-3). Türkiye: Adıyaman, İksad Yayınevi.

Yıldız, F. (2021). Küreselleşme ve Teknoloji: Modern Dünyanın İlişki Eksen. İçinde Ömer Aydın ve Çağdaş Cengiz. *Teknoloji ve Uluslararası İlişkiler* (177-199). Ankara: NOBEL Akademi Yayıncılık.

Yurdakal, İ. (2018). *Bilgi Çağında Eğitim Olgusu*. İçinde Elvan Yalçinkaya (Edit.) Küreselleşme Teknolojik Yenilikler ve Eğitim Araştırmaları (4-25). Türkiye: Adıyaman, İksad Yayınevi.

Zuckerman, G. & Kovaleva, G. & Baranova, G. (2018). Reading Literacy of Russian Fourth-Graders: Lessons from PIRLS-2016, *Voprosy Obrazovaniya/ Educational Studies Moscow, National Research University Higher School of Economics*, 1, 58-78.

BÖLÜM XIV

BİR ÜSTÜN YETENEK KURAMSAL MODELİ ÖNERİSİ: DEVRE MODELİ

A Proposal For A Theoretical Model of Giftedness: Circuit Model

Şule DEMİREL DİNGEÇ

(Doç. Dr.), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye

E-mail: suledemirel@anadolu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6709-7690

1. Giriş

Üstün zekâ, üstün yetenek, özel yetenek denen kavramlara ilişkin kuramsal modeller sunulurken veya değerlendirilirken belli ölçütler temel alınır, söz konusu fikirler ve modeller daha bilimsel bir platformda tartışılabilir. Çünkü zekâ ve yetenek gibi kavramların tanımları ve bunlara ilişkin kuramlar; farklı bilim alanlarında, farklı araştırmacıların bakış açılarıyla, farklı dönemlerde ve bağlamlarda oldukça çeşitlilik gösterebilir. Bu durum kavramların doğası gereği olsa da zaman zaman bilimsellikten uzaklaşma ve oldukça öznel değerlendirmelerle sınırlı kalma gibi bir durum da oluşabilmektedir. Cohn'a (1981) göre, üstün yetenek kavramı incelenirken iki kritere dikkat edilmelidir. Bunlardan birincisi, geçerli ve güvenilir çalışmalar yapılmasıdır. İkincisi ise üstün yetenekli bireylerin, yeteneklerini eğitim hayatlarında, sosyal hayatlarında, iş hayatlarında kullanmalarına dikkat edilmesinin gerekliliğidir. Yazar hem bilimsel dayanakların hem de gerçek hayata yansıyan özelliklerin üstün yetenek kuramlarında değinilen özelliklere dayanak olmasını önermiştir.

Bu çalışmada da öncelikle bir üstün yetenek model geliştirilirken dikkate alınması gereken özelliklere değinilecektir. Ardından bu özelliklere dayalı olarak bir model önerisi sunulacak ve son olarak bu modelin ilk bölümde değinilen kriterler bağlamında değerlendirilmesi yapılacaktır. Buna göre çalışmada çok

boyutluluk, spesifik olma, özgünlük, bilimsel temellere dayanma ve gerçek hayatta karşılık bulma özellikleri bir üstün yetenek modelinde olması gereken özellikler olarak belirlenmiştir.

2. Bir Üstün Yetenek Modeli Değerlendirme Ölçütleri

Bir üstün yetenek modeli doğası gereği araştırmacının bakış açısıyla bileşensel, sistematik, hiyerarşik pek çok farklı şekilde ele alınabilir. Ancak her nasıl ele alınırsa alınsın bilimsel olarak dikkate alınması için bazı ölçütlerle sınanabilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada bir üstün yetenek modeli için çok boyutluluk, spesifik olma, özgünlük, bilimsel temellere dayanma ve gerçek hayatta karşılık bulma özellikleri bir üstün yetenek modelinde olması gereken özellikler olarak belirlenmiştir.

2.1. Çok Boyutlu Olmalı

Üstün zekâ ve üstün yetenek tanımları, geçmişten bugüne üstün değişkenlik göstermiştir. Üstün zekâ hakkındaki ilk çalışmalar, zekâ çalışmalarıyla da yakından ilgilidir. Örneğin üstün zekâ hakkında bilimsel anlamda ilk kez fikir yürüten Galton, zekânın kalıtsal olabileceğini belirtmiştir (Galton, 1869). Daha sonra Binet, zekânın sadece kalıtsal özelliklerle açıklanamayacağını, daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu öne sürmüş ve 1905'te ilk zekâ testini geliştirmiştir (Plucker, 2007). Binet'ten etkilenen Terman ise üstün zekâyı çok yönlü olarak ele almıştır ve Stanford-Binet Zekâ Testi'nin ilk sürümünü geliştirmiştir. Bugün üstün zekânın, tek bir zihinsel enerjiden veya basit genetik bileşenlerden oluştuğu gibi düşünceler terk edilmiştir. Örneğin 1920'lerde Hollingworth kalıtımın etkisini kabul etmekte bununla birlikte, eğitimin ve çevrenin üstün zekâlılarda var olan potansiyelin ortaya çıkıp gelişmesinde önemli olduğunu belirtmektedir. 20.yüzyılın sonlarına doğru Marland Raporu'nun da etkisi ile modern teoriler IQ kavramından ziyade, çoklu yeteneklere odaklanmışlardır (Davis & Rimm, 2004). Renzulli'nin 1978'de ortaya koyduğu Üçlü Halka Kuramı, Tannenbaum'un 1980ler'de geliştirdiği Deniz Yıldızı Kuramı, Heller ve diğerlerinin 1990lar'da öne sürdüğü Münih Modeli, Gardner'ın 1995'te ortaya koyduğu Çoklu Zekâ Kuramı, Sternberg'in 1997'de öne sürdüğü Başarılı Zekâ Kuramı Gagne'nin 2004'te ortaya koyduğu Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı ile Ziegler ve Heller'in 2000ler'de ortaya attığı Aksiyotop Modeli çok boyutlu/çok bileşenli modellere ve kuramlara örnek olarak verilebilir (Sak, 2011; Sternberg & Davidson, 2005). İlgili çalışmalardan da anlaşıldığı

gibi üstün yeteneğin oluşumunu ve gelişimini kalıtsal, çevresel, kişisel, kişiler arası faktörler gibi pek çok faktör etkilemektedir.

2.2. *Spesifik Olmalı*

Bir alanda üstün yetenekli olan bir birey, her alanda üstün yetenekli olabilir mi? Zaman zaman çoklu potansiyele sahip bireyler ve bunlar arasında performansla ulaşan kişiler karşımıza çıkabilir. Ancak çoğu zaman bu sorunun cevabı, “hayır” olabilir. Bireyin üstün yetenekli olmasını sadece kalıtsal özelliklerin veya sadece çevresel etmenlerin etkilemediğini düşününce yetenek gelişim sürecinin alana özgü olduğunu kavramak daha kolay olabilir. Bireyin üstünlüğü tamamen kalıtsal özelliklerle gelseydi; normalin üstünde genetik özelliklere sahip bireyler, istedikleri her alanda başarılı olabilirdi ve belli alanlarda deneyim edinmenin etkisinden söz edilemezdi. Eğer sadece çevrenin etkisiyle üstün yetenekli olunsaydı; eşit veya benzer çevresel koşullara maruz kalan tüm bireyler; eşit veya benzer derecede üstün yeteneklerini sergileyebilirlerdi. Ancak üstünlüğün hem belli bir potansiyel gerektirdiği hem de bu potansiyelin çevre etkisiyle etkileşime girerek gelişmesi gerektiği artık çoğu araştırmacı tarafından kabul edilmiştir. Aslında bu durum, üstün yeteneğin spesifik olarak ele alınması gerekliliğini de doğurmaktadır. Çünkü gelişim ve olgunlaşma sırasında belli bir alanda odaklanarak, üstün performansla giden yolculuk başlamaktadır. Bu durum örnek verilerek açıklanabilir. Örneğin Sternberg’in (1997) Başarılı Zekâ Kuramı’na göre analitik yeteneğe, yaratıcı yeteneğe ve pratik yeteneğe sahip bir bireyin, bu yetenekler arasında denge kurarak bir alanda başarılı olması onu üstün yetenekli yapmaktadır. Peki bu birey neden matematik alanında, müzik alanında veya bir başka alanda üstünlük sergilemektedir? Sadece tercihleri ve karşılaştığı koşullar nedeniyle mi? Eğer öyle olsaydı üstün yetenekli bir birey, istediği her alanda üstünlük gösterebilirdi hipotezi doğrulanırdı. Ancak bu o kadar kolay değildir. Başka bir örnek vermek gerekirse; Renzulli’nin (1978) Üçlü Halka Kuramı’nda sözü geçen yaratıcılık, motivasyon ve normal üstü zihinsel yetenek bileşenlerinin tamamını barındıran bir birey; genel veya daha özel alanlarda üstün yetenekli olabilmektedir. Ancak neden bu alanlardan birinde değil de diğerinde üstündür? Demek ki bu açıklığı tamamlamak için müzik-resim-matematik-edebiyat-bilimsel yaratıcılık ve daha pek çok alanda üstünlüğü tanımlarken; ortak bileşenler olabileceği gibi, bu alanlarda alana özgü bileşenlerin belirlenmesi de gerekmektedir. Bunun için üstün zekâ ve üstün yetenek modelleri farklı özel alanlara da uyarlanabilecek kadar esnek olurken ilgili spesifik alandan yetenek bileşenleri taşımalıdır.

2.3. Özgünlük

Üstün zekâ/üstün yetenek alanlarındaki çalışmalarda bilimin diğer dallarında da olduğu gibi her zaman yeni bir fikre, farklı bir bakış açısına rastlanabilir. Bu farklılıklarla, söz konusu bilim dalında gelişmeler sağlanır. Bir araştırmacı bir fikir öne sürer, diğeri ise aynı fikri bambaşka bir bakış açısıyla ele alabilir. Hatta çok daha farklı düşüncelerle üstün zekâyı veya üstün yeteneği açıklayabilir. Bu konularda ortaya konan her fikir, model veya kuram diğerrinin bir replikası olmak yerine, kendine özgü bazı özellikler taşıması, alana zenginlik katacaktır.

2.4. Bilimsel Temelleri Olmalı

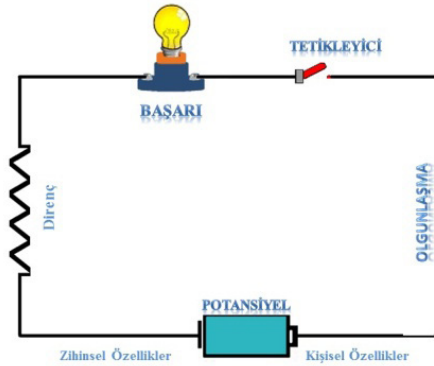
Her toplumun, her kültürün, her zamanın hatta her bireyin üstün yetenek gibi psikososyal bir yapıya farklı anlamlar yüklemeleri doğaldır. Ancak ortaya konan fikirlerin bilimsel dayanaklı olmaları, bu farklı fikirleri aynı düzlemde tartışabilmek, karşılaştırabilmek, alandaki çalışmaların gelişimini sağlamak açılarından önem taşımaktadır. Bu durum Ziegler ve Heller'in (2000) öne sürdüğü Meta Kuram'da özellikle kuramsal önem koşulu ile açıklanmıştır. Buna göre kuramda yer alan neden-sonuç ilişkileri bilimsel temellere dayanmalı ayrıca ortaya konan kuramsal modeller; boylamsal çalışmalarla, üstün yetenekli bireyin kendisi ve hayatındaki paydaşlardan alınan verilerle desteklenmelidir.

2.5. Gerçek Hayatta Karşılığı Olmalı

Üstün yeteneğin kavramsallaştırılması, neden önemlidir? Sadece bilim adamlarının ortak dilde anlaşmaları için mi? Aslında unutulmamalıdır ki; üstün yetenekli bireylere hizmet götürmek için izlenen her süreçte bir kavram temel alınmaktadır. Bu bağlamda öne sürülen fikir, tanım veya modeller gerçek hayatta gerek tanılama gerek eğitim programları geliştirme gerek değerlendirme aşamalarında bir karşılık bulmalıdır. Renzulli'nin de belirttiği gibi, önemli olan ideal bir kuram üretmekten ziyade, üstün yetenekli bireylere hizmet götürmeyi başarabilmektir (Sternberg&Davidson, 2005). Bu nedenle, üstün yetenek kavramsallaştırılırken ve kuramsallaştırılırken; esas amaç gözden kaçırılmamalı ve öne sürülen fikirler, gerçek hayata yansıyacak şekilde yapılandırılmalıdır. Üstün yetenek ölçek değerlendirmeleri sonucu kâğıt üzerinde bir puanla ifade edilen bir kavramdan çok daha fazlasıdır ve bu nedenle kuramsal modellerde değinilen faktörlerin gerçek hayatta karşılığı olması son derece önemlidir.

3. Devre Modeli

Yukarıda tartışılan kriterler bağlamında, bu çalışmada yeni bir üstün yetenek modeli ortaya konmaya çalışılacaktır. Gagne'nin (2004) belirttiği gibi üstün yetenek, belli bir alandaki karakteristik özelliklerin iyi bir eğitimden sonra ustalaşarak elde edilen bir sıfat olarak ele alındığından; bu modelde üstün zekâ yerine üstün yetenek kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Model, bir potansiyelin olgunlaşarak başarıya ulaşması fikri üzerine şekillenmektedir. Bu süreç, adeta bir elektrik devresinin çalışmasını temsil ettiği için, modele “Devre Modeli” denmiştir. Önerilen model Şekil 1’de görsel olarak sunulmuştur. Üreteçler, bir elektrik devresine bağlandıkları iki uçları arasında potansiyel fark oluştururlar ve böylece devreden akım geçer. İletkenlerden artı ya da eksi yüklü parçacıkların akışı olarak gözlenen olay, elektrik akımını oluşturmaktadır (Şenyel,1999). Direnç ise Türk Dil Kurumu Bilimsel Terimler Sözlüğü’nde (2025)’ “bir nesnenin, elektrik akımına karşı durma özelliği” olarak tanımlanmıştır.



Şekil 1. Devre Modeli

Şekil 1’de görüldüğü gibi modelde potansiyel (üreteç), olgunlaşma (iletken), tetikleyici (anahtar) ve başarı (ışık) olmak üzere dört temel unsur yer almaktadır.

3.1.Potansiyel

Potansiyel, bireylerin kalıtımla gelen zihinsel özelliklerinden ve kişisel özelliklerinden oluşmaktadır. Kaldı ki bireylerin mizaçları gibi kişisel özellikleri de kısmen katılımla gelmekte; fakat daha sonra yaşamla daha da şekillenmektedir. Potansiyeli oluşturan bu kişisel özellikler mizaç; zihinsel özellikler ise

normalüstü zihinsel performans ve alana özgü algı olarak açıklanabilir. Zihinsel ve kişisel özellikler, bir üretimin + ve - kutupları olarak da düşünülebilir ve bireyin potansiyelini oluştururlar. Bu özellikler, bireye kalıtsal olarak aktarılan fakat Simonton'un (2005) Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Modeli'nde belirtildiği gibi nasıl ve ne kadar aktarıldıkları tam olarak bilinmeyen ve basit bir şekilde açıklanamayan özellikler olarak düşünülmüştür.

Normalüstü zihinsel performans tıpkı, Sternberg ve Zhang'ın (1995) Beşgen Kuramı'nda veya Renzulli'nin (1978) Üçlü Halka Kuramı'nda belirtildiği gibi; normalin üzerinde bir zihinsel gücü işaret etmektedir. Benzer şekilde Taylor'ın (1973) belirttiği gibi öngöründe bulunma yeteneği, planlama yapma ve karar verebilme yeteneği gibi yetenekler de bu zihinsel gücün kapsamına girebilir (Tannenbaum, 1983). Yine Üçlü Halka Kuramı'nda yer alan yaratıcılık bileşeni de bu modelde zihinsel gücün içerisinde yer alan özelliklerden biri olarak düşünülmelidir. Alana özgü algı ise çalışmanın başında tartışılan; farklı alanlarda üstünlüğü açıklayabilecek esnekliği sağlayan bir özelliktir. Kimi bireylerin algısı görsel-uzamsal açıdan, kimi bireylerin algısı ise müzikal açıdan yüksektir ki bu nedenle birisi mimar olurken diğeri piyanist olabilmektedir. Burada Gardner'ın (1999) Çoklu Zekâ Kuramı'ndaki zekâ türleri gibi farklı zekâ türlerinden bahsedilmese de farklı algı türleri olduğu belirtilmektedir.

Alana özgü algı, bireyin belli bir ya da birkaç alanda diğer bireylere göre çok daha hızlı ve farklı açılardan durum değerlendirmesi yapabilmesidir. Örneğin müzikal alanda yetenekli biri, başkalarından çok daha kolay ve hızlı bir şekilde hiç bilmediği bir parçayı bir enstrümanla çalabilir. Sayısal algıları güçlü biri ise bir probleme belki de akranlarından farklı ve çok daha pratik bir bakış açısıyla yaklaşma yolunu fark edebilir ve soruyu daha kolay, daha hızlı çözebilir. Fiziksel alanda algıları yüksek biri de beyin-kas koordinasyonunu diğer bireylerden daha becerikli bir şekilde sağlayıp, örneğin atletizm alanında başarılı olma yolunda ilerleyebilir. Tabii modelde potansiyelin diğer ayağını oluşturan kişisel özellikler de bu süreçte etkilidir. Alana özgü algı, Dabrowski'nin üstün yetenek yaklaşımı ile benzerlik gösterebilir. Dabrowski'nin "aşırı uyarılabilirlik" adını verdiği yaklaşımına göre, beş farklı gelişme potansiyeli vardır. Bunlar psiko-motor, duyumsal, düşünsel, imgesel, duygusal aşırı uyarılabilirlik durumları olarak sıralanabilirler (Daniels&Piechowski, 2008; Silverman,2009).

Devre modelinde potansiyeli oluşturan diğer kısım, kişiliktir. Hatta ideal kişilikle anlatılmak istenen olumlu mizaç, baskıya dayanma, azimli olma gibi özelliklere sahip olmadır. Mizacın kalıtsal olduğu veya çevrenin etkisiyle öğrenilen özelliklerden kaynaklandığı belki de tartışılabilir. Ancak dünyaya yeni

gelmiş sağlıklı iki bebek düşünüldüğünde ikisi de anne sütü ile beslenip, düzenli uyuyup, aynı oyuncaklarla büyümekte; aynı parkta oyun oynamakta ise neden birisi yere düştüğünde sinirlenirken; diğeri kalkıp oynamaya devam etmektedir? Belki de birinin mizacı diğerininkinden çok daha olumludur. Elbette yaşam içerisinde öğrenilen tepkiler, duygular ve davranışlar vardır. Ancak mizaç, bireyi diğlerinden ayıran, onun hayata bakışını etkileyen ve doğuştan gelen bir takım kişisel özelliklerden oluşur. Kişisel özelliklerin Heller, Perlet ve Lim'in (2005) Münih Modeli'nde de üstün yeteneğin oluşmasında etkili olan faktörler arasında geçtiği görülmektedir. Ayrıca Gagne'nin (2004) Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli'nde iç katalizörler olarak belirtilen bileşenler, üstün zekâdan üstün yeteneğe giden yolda etkilidirler. Bunlar; fiziksel özellikler, motivasyon, istem, kendini idare etme, kişilik ve kendini idare etme olarak sıralanabilirler (Sternberg&Davidson, 2005). Devre modelinde ise bunlardan kişilik ile fiziksel özellikler katalizör bileşenler olmaktan ziyade, potansiyeli oluşturan bileşenler olarak üstün yeteneğin oluşumunda ve gelişiminde yer almaktadırlar.

3.2. Olgunlaşma

Olgunlaşma Türk Dil Kurumu Büyük Sözlüğü'nde "Kalıtım ve çevre koşulları arasında etkileşim sonucu olan biyolojik gelişme" olarak tanımlanmıştır (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>, 2025). Modelde kastedilense potansiyelin hem biyolojik açıdan hem de deneyim açısından belli bir ilerleme kaydetmesidir. Potansiyelin olgunlaşmaya başlaması hem biyolojik açıdan büyümeyi hem de çevre ile etkileşimi gerektirir. Bireyin biyolojik olarak büyümesi olgunlaşmasının bir ön koşuludur. Bireyin potansiyeli başlığında bahsedilen özelliklerinin aktive olması da bu biyolojik olgunluğa bağlıdır. Fakat çevre ile etkileşim sırasında yaşanan deneyimler de bu olgunlaşmayı tamamlar. Bu aşama Simonton'un (2005) Emergenik Kalıtım Epigenetik Gelişim Modeli'nde belirtilen oluşum ve gelişim süreci ile benzerlik taşımaktadır. Bireyin sahip olduğu genler, belli bir olgunluk aşamasında aktive olmaktadır. Ayrıca deneyimlerle beslenmeyen bu potansiyel özellikler, körelebilir veya kaybolabilir. Birey, üstün özelliklerini geliştirebilecek ne kadar çok ve nitelikli deneyim yaşarsa; o kadar hızlı ve verimli olgunlaşacaktır. Devre modelindeki olgunlaşma aşaması, Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı ile de benzerlik göstermektedir. Modele göre olumlu katalizör etkisi olmadan, potansiyelin eyleme dönüşmesi mümkün olmayabilir. Çevre, potansiyelin kendini göstermesinde büyük önem taşımaktadır. Eğer bireyde potansiyel var ise ve katalizör etkisi olumlu ise, yetenekler özel bir alanda kendini gösterecektir (Gagne&Pere, 2002). Yine Tannenbaum'un (1983)

Deniz Yıldızı Modeli'nde çocuklukta üstün zekânın görülemeyeceği ancak yetişkinlikte görülebileceği düşüncesi; bu modelde olgunlaşmanın zaman gerektirmesi bakımından benzerlik göstermektedir.

Elektrik devrelerinde, iletkenin akıma karşı gösterdiği direnç, bu modelde bireylerin olgunlaşma sürecinde karşılaştıkları güçlükler olarak düşünülebilir. Bireylerin karşılaştıkları bazı engeller, onları başarıya ulaşma yolunda azimle ve hırsla ilerlemelerini sağlayacaktır. Elbette bu zorluklar, bazı kişilerde vazgeçmeye neden olup başarıya ulaşılmasını engelleyebilir. Ancak potansiyelde taşınan kişilik özellikleri, deneyimlerle şekillendiğinde; zorluklar karşısında daha güçlü olmayı da sağlayabilir.

3.3. Tetikleyici

Olgunlaşmanın başarıya dönüşmesi kendiliğinden gerçekleşmez. Bunun için birer “tetikleyici” gereklidir. Bu bir fırsat, bir istek, bir gereklilik olabilir. Örneğin bireyin sahip olduğu üstün nitelikler içerisinde bulunduğu ortamda gerekli görüldüğü anda, o birey başarı aşamasına geçebilecektir. Bazen de birey bu fırsatı kişisel özelliklerini kullanarak kendisi oluşturur ve yine tetiği çekmeyi yani devredeki anahtarı kapatmayı başarır. Sternberg'in (1985) zekâ, yaratıcılık, bilgelik sentezini işaret eden WICS Kuramı'na göre, zeki ve yaratıcı bir birey, bu özelliklerini akıllıca, bilgece kullanamıyorsa, zeki ve yaratıcı olması çok da anlamlı değildir. Devre modelinde de birey, eğer bir ihtiyaç ve fırsat olmadığında; kendi fırsatını akıllıca kendisi yaratabiliyorsa, başarıya ulaşabilecektir. Yine Sternberg ve Zhang'ın (2005) Beşgen Kuramı'nda belirttikleri değer kriteri de bu modelde bireyin olgunlaştırdığı potansiyelin; içinde bulunduğu toplum tarafından değer görmesi ve böylece fark edilebilmesi, takdir edilebilmesi ile benzerlik göstermektedir. Tetikleyici faktörü, bazı üstün yetenek modellerinde yer alan şans faktöründen farklılık göstermektedir. Örneğin Tannenbaum'un (1983) Yıldız Modeli'ne göre bireyin iyi bir öğretmenle, mentörle karşılaşması üstün yeteneğin oluşumunda karşılaşılan iyi bir şans olarak düşünülmektedir. Devre Modeli'nde ise tetikleyici olmadan, devre tamamlanamaz ve birey devreyi tamamlayıp başarıya ulaşmak için işini şansa bırakmaz, gerekirse kendi fırsatlarını kendisi yaratmak için ciddi bir çaba sarf eder.

3.4. Başarı

Başarı, bireyin belli bir alandaki fikirlerinin, ürünlerinin, çalışmalarının, o alanda söz sahibi olan kişilerce, başarılı olarak kabul görmesidir. Olgunlaşmanın belli bir noktaya geldiği anda başarıya ulaşılması söz konusudur. Bireyin

başarısını sergileyebileceği alanların uzayı sınırsızdır ve başarıyı getiren yeteneklerin değeri düzeylidir. Birey, sayısız toplumda, sayısız alanda başarı gösterebilir. Bu başarı yaratıcı bir ürün de olabilir; akademik bir performans da olabilir. Bu durum Aksiyotop Modeli'nde belirtilen eylem repertuarı ile kısmen benzerlik göstermektedir. Aksiyotop modelinde, bireyler, el altında tuttıkları eylemleri sürdürebilirler ve bu eylemler pek çok alanda gerçekleşebilir (Ziegler, 2004). Devre modelinde ise başarıların farklı alanlarda görülmesi mümkündür ve bu alanların farklılığı potansiyelde taşınan alana özgü yüksek düzeyde algı özelliğinden kaynaklanmaktadır. Yine Feldhusen'in (1992) üstün zekânın akademik-entelektüel, artistik, mesleki-teknik ve kişilerarası-sosyal alanlar gibi farklı alanlarda görülebileceğini belirttiği gibi veya Gardner'ın (1999) Çoklu Zekâ Kuramı'nda farklı alanlara atıfta bulunması gibi bu modelde de üstünlük pek çok alanda görülebilir. Freeman (2005) da üstün yetenek algısının kültürel bakış açılarıyla değişebileceğini belirtmektedir. Bu modelde başarı uzayını sınırsız tutarak, kültürel farklılıklara açık kapı bırakılmaktadır.

Bireyin başarısını ne kadar uzağa taşıyabileceği olgunlaşma sürecini ne kadar zengin ve nitelikli geçirdiğine bağlıdır. Bu durum, hem Rubenson ve Runco'nun (1992) ekonomiyle ilgili, hem de Sternberg ve Lubart'ın (1991,1995) öne sürdüğü yaratıcılıkla ilgili öne sürdükleri Yatırım Teorisi ile benzerlik göstermektedir (Sternberg, 2006). Bireyin taşıdığı potansiyel ve bu potansiyelin olgunlaşmasına yapılan yatırım ne kadar fazlaysa, başarı da o kadar nitelikli olacaktır. Buna değer verecek olanlarsa, daha önce de belirtildiği gibi bireyin içerisinde bulunduğu ortamda ve çalıştığı alanda söz sahibi olan uzmanlar olacaklardır. Örneğin bir resmin ne denli orijinal ve estetik olduğuna, görsel sanatlar alanında uzman kişiler karar verecektir. Tannenbaum'a (1983) göre, yetenekleri toplumun verdiği değere ve duyduğu ihtiyaca göre ender, artık, hisseli ve tuhaf yetenekler olarak sınıflandırılmıştır. Bu modelde de farklı alanlarda başarı sergilenmesi ve bu başarıların farklı düzeylerde görülmesi nedeniyle Tannenbaum'un bakış açısıyla benzerlikler görülmektedir. Ancak Devre Modeli'nde üstün yeteneğin dereceleri; içinde bulunulan toplumun, alan uzmanlarının veya bağlamın bakış açısı kadar; potansiyelin ve olgunlaşma sürecinin niteliğine de bağlıdır.

Sonuç olarak potansiyel olgunlaşmazsa ve olgunlaşan bu birikim uygun bir fırsatla başarıya dönüşüp kıymet bulmazsa; üstün yetenek de ortaya çıkamaz. Devre modelinde adı geçen dört unsurun, birbirini tamamlar şekilde bir arada bulunarak üstün yeteneği oluşturmaları gerekir.

3. Modelin Değerlendirilmesi

Çok boyutluluk: Devre modeli, normalüstü zihinsel performans, alana özgü algı, kişisel özellikler, bunların deneyimlerle olgunlaşması ve bir fırsat ile başarıya ulaşması gibi aşamalardan meydana gelip, çok boyutlu bir modeldir.

Spesifik olma: Modelin potansiyeli oluşturan aşamasında, alana özgü yüksek düzeyde algı; gerekliliği ile başarı aşamasında sınırsız bir uzay olması modele göre farklı alanlarda başarı sergilenmesini mümkün kılmaktadır.

Özgünlük: Devre Modeli, bir elektrik devresine benzetilerek, daha önce ortaya konan modellerden farklılık göstermektedir. Elbette modelde yer alan bileşenler, daha önceki çalışmalardan yola çıkılarak belirlenmiş ve model bu çalışma sonuçlarıyla şekillenmiştir. Ancak söz konusu bileşenlerin ele alınışında diğer modellerle benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da bulunmaktadır. Örneğin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli'nde katalizör olan kişilik özellikleri, Devre Modeli'nde potansiyel özellikler içerisinde yer almaktadır. Bu modelin, en özgün noktalarından biri de şans faktörü gibi değişkenlerden uzaklaşarak daha çok bireyin kişilik özellikleriyle etkileşimlere odaklanılması ve gerektiğinde bireyin kendi fırsatlarını kendisinin oluşturabileceğinin vurgulanmasıdır.

Bilimsel temellere dayanma: Bu modelin bilimsel boyutunu, Meta Kuram'ın dört koşulu ile açıklamaya çalışmakta fayda vardır. Buna göre; üstün zekâ kuramlarının bilimsel kabul edilmesi için Meta Kuram'ın dört koşulu olan geçici öncelik-inus-bireysel özellik-kuramsal önem koşullarının tamamını sağlaması gerekir. Devre Modelinde, potansiyelde sahip olunan özellikler, olağan üstü başarının temel nedenidir ve geçici öncelik koşulu sağlanmaktadır. Ancak potansiyel özellikler, olağan üstü başarı için gerekli fakat tek başına yetersiz bir neden olduğundan; inus koşulu da sağlanmaktadır. Bireyin mizacı gibi kişisel özellikleri de bireysel özellik koşulunu karşılamaktadır. Devre Modelinin bileşenleri, daha önceden öne sürülen üstün zekâ/üstün yetenek tanım, model ve kuramlarına dayanmakta böylece üstün yeteneğe neden olan bileşenler ve başarı arasındaki ilişkiler bilimsel açıdan desteklenmektedir. Ek olarak önerilen modelin gerçek yaşamda üstün yetenekli bireylerle gerçekleştirilecek çalışmalarla sınanması da yeni bilimsel destekler oluşturabilir.

Gerçek hayatta karşılık bulma: Devre Modeli, üstün yetenekli bireylere yönelik tanılama ve değerlendirme yaklaşımları geliştirilmesinde ve eğitim programları çalışmalarında yararlanılabilecek bir model olabilir. Örneğin potansiyelin belirlenmesinde normal üstü zihinsel güç, alana özgü algı ve kişisel özellikler; genel zekâ testleri, spesifik alanlarda çalışan uzman görüşleri ve kişisel

özelliklerin belirlenebileceği gözlemler kullanılabilir. Olgunlaşma aşamasını daha verimli geçmesi için, bireylere, alanlara özgü nitelikli ve zengin eğitim olanakları sağlanabilir. Değerlendirme aşamasında da alan uzmanlarından ve ilgili alanın profesyonellik kriterlerinden yararlanılabilir. Özetle potansiyel ve başarı tanılama, olgunlaşma eğitim hayatı ve sosyal hayat yine başarı uzmanlık alanı ve meslek hayatı ile ilişkilendirilebilir.

4. Sonuç

Üstün yetenek kuramları, araştırmacıların bakış açısından, ortaya konduğu zaman ve bağlama kadar pek çok faktörden etkilenecek değişebilir. Ancak yine de bu kuramların belli dayanakları olmalı, hatta ortaya konduktan sonra bilimsel desteklerle güçlendirilmelidir. Bu bölümde önerilen model çok boyutluluk, spesifik olma, özgünlük, bilimsel temellere dayanma ve gerçek hayatta karşılık bulma ölçütleri temel alınarak sunulmuştur. Bu ölçütlere dayanarak potansiyelin spesifik alanlarda etkileşimlerle nasıl tetikleneceğine odaklanmış ve olgunlaşma ile gelen başarıya, performansa değinmiştir. Etkileşimlere odaklanan modele bir elektrik devresini çağrıştırdığı için Devre Modeli adı verilmiştir. Modelle ilgili yapılabilecek çalışmalarda elektrik devrelerinden esinlenilebilir. Elektrik devrelerinde paralel ve seri bağlantı türleri vardır. Bu bağlantı farklılıkları, burada öne sürülen modele de uyarlanabilir. Örneğin seri bağlanmış devrelerde, ne kadar çok üreteç varsa, ışık o kadar parlak olur. Bu da potansiyeldeki özelliklerin niceliği ile ilişkilendirilebilir. Yine paralel bağlanmış devrelerde, paralel iletken üzerindeki ampullerden biri sönsen bile; diğeri yanmaya devam eder. Bu özellik de bireyin; olgunlaşma sürecinde geliştirdiği alternatif planlarla ilişkilendirilebilir. Ayrıca potansiyelden olgunlaşma sürecine geçişte, devreye bir tetikleyici daha eklenerek; potansiyelin olgunlaşmaya nasıl başladığı tartışılabilir. Bir diğer öneri de başarının zamanla artması veya azalmasının, elektrik devresindeki ışığın sönmesi veya yanıp sönmesi gibi durumlarla ilişkilendirilerek, bunun nedenleri araştırılması olabilir. Son olarak önerilen modelin geçerlik kazanması için bilimsel dayanaklarının kanıt temelli araştırmalarla desteklenmesi önerilebilir. Bu amaçla önerilen bileşenlere ilişkin görüşlerin, gözlemlerin, deneyimlerin yer aldığı verilerden elde edilen araştırmalar yapılması yararlı olabilir.

Kaynakça

Cohn, S. J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. In A. H. Kramer (Ed.), *Gifted children: Challenging their potential* (pp. 33-45) Trillium Press.

Daniels, S. & Piechowski, M. M. (Eds.). (2008). *Living With Intensity: Understanding the Sensitivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*. Great Potential Press.

Davis, Gary A. & Rimm, Sylvia B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5. baskı). Pearson Education Inc.

Feldhusen, J.F. (1992). *TIDE: Talent identification and development in education*. Center for Creative Learning.

Freeman, J. (2005). *Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives?* In R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of Giftedness*.(pp. 80-97) Cambridge University Press Review.

Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 103-112.

Gagne,F., Père, F. (2002). When Iq is controlled, does motivation still predict achievement?, *Intelligence*, 30(1), 71-100.

Gagne, F. (2004). Academic Talent Development And The Equity Issue In Gifted Education. *Talent Development and Excellence*. 3:1, 3–22.

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. mugu.com/galton/books/hereditary-genius/galton-1869-Hereditary_Genius.pdf adresinden 16 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. Basic Books.

Heller, K. A., Perleth, C., Lim, T. K. (2005). The munich model of giftedness designed to identify promote gifted students. In R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of Giftedness*.(pp. 147-170) Cambridge University Press Review.

Plucker, J. (2007). *Alfred Binet*. <http://www.indiana.edu/~intell/binet.shtml>. 13 Haziran 2025 tarihinde edinilmiştir.

Plucker, J. (2007). *Leta Stetter Hollingworth*. [indiana.edu/~intell/lhollingworth.shtml](http://www.indiana.edu/~intell/lhollingworth.shtml) 13 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 63, 180-184,261.

Sak, U. (2011). *Üstün zekâhlar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Maya Akademi.

Silverman, L.K. (2009). My Love Affair With Dabrowski's Theory: A Personal Odyssey. *Roeper Review*. 31:3, 141-149.

Sternberg, R. (1985). *Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J.(1997). *Successful intelligence*. Plume.

Sternberg, R.J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*,18(1), 87–98.

Sternberg R. & J. E. Davidson (Eds.) (2005). *Conceptions of Giftedness* (2. baskı). Cambridge.

Sternberg, R.J., Zhang, L. (2005). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*. vol. 39 no. 2 88-94.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1–31.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd*. Free Press.

Simonton, D.K. (2005). Giftedness and Genetics: The Emergenic-Epigenetic Model and Its Implications. *Journal for the Education of the Gifted*. vol. 28 no. 3-4 270-286.

Şenyel, M. (1999). Elektrik akımı devreler ve direnç. Muhsin Zor (Ed.), *Laboratuvar uygulamaları ve fen öğretiminde güvenlik içinde* (s. 75-86). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tannenbaum, J.A. (1983). *Gifted children psychological and educational perspectives*. Macmillan Pub Co.

Türk Dil Kurumu, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü (2025). 25 Haziran 2025 tarihinde <http://www.tdkterim.gov.tr/?kelime=elektrik+a%FDm%FD&kategori=terim&hng=md> adresinden alınmıştır.

Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük (2025). 26 Haziran 2025 tarihinde tdkterim.gov.tr/bts/ adresinden alınmıştır.

Ziegler, A., Heller, K.A. (2000). Conceptions of giftedness: A meta-theoretical perspective. In K.A. Heller, F.J.Mönks, R.Sternberg & R.Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2nd ed., pp.3-22). Pergamon.

Ziegler, A. (2004). The Actiotope Model of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*.(pp. 411-436) Cambridge University Press.

BÖLÜM XV

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ANKSİYETE DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARIYLA İLİŞKİSİ

Relationship Between University Students' Social Anxiety Levels and Academic Success

Murat GÖKALP

(Prof. Dr.), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi

E-mail: mgokalp@agri.edu.tr

ORCID. 0000-0003-4928-6954

1. Giriş

Sosyal fobi ABD’ de ilk kez Beard (1879) ve Fransa’da Janet (1903) tarafından tanımlanmış ve klinik bir sendrom olarak 1970 de Marks tarafından tanımlanmıştır. (Demir,1997; Akt. H. Noyan & H.Ö.S. Berk, 2007). Sosyal fobi (sosyal anksiyete bozukluğu=SAB), bireyin başkaları tarafından yargılanabileceği kaygısını yaşadığı toplumsal ortamlarda mahcup ya da rezil olacağı konusunda belirgin ve sürekli bir korkunun olmasıdır. DSM-IV’e göre sosyal fobisi olan kişi, korkulan toplumsal ortamlarda kaçma veya kaçınma davranışı gösterir, ya da yoğun anksiyete veya sıkıntıyla buna katlanır. Sosyal fobikler arasında sosyal korkuların sayısı, tipi, kaçınan önemli klinik özellik, başkaları tarafından incelenme ve değerlendirilmeye yönelik mantıksız bir korku yaşanmasıdır (Dilbaz ve Güz 2001a). Öte yandan üniversiteye girişle beraber birey sosyalleşmenin en yoğun olduğu bir ortama girer. Burada olumlu sosyalleşme sürecini yaşayamayan bireyde gelecek yaşamında karşılaşacağı zor durumlara karşı ayakta durmada zorluk çekme, özgüven duygusunu geliştirememesi ve sonrasında kimlik bocalaması gelişebilir (Dereboy 1993). SF’nin yaşam boyu görülme oranı % 2-13 arasındadır. En sık görülen psikiyatrik hastalıklardan biridir. Türkiye’de üniversite öğrencilerinde yapılan araştırmada %24’ünde bu hastalığın olduğu saptanmıştır.

Uyum sağlama düzeyi, bireyin karşı karşıya kaldığı yaşam olayları ve kendi kişilik yapısı özellikleri tarafından belirlenmektedir (Ceyhan, 1999). Bireyin, çevresi ile olan etkileşimi sonucu ortaya çıkan uyum çabası bireyin kişiliğini oluşturmaktadır (Yörükoğlu A. 1988)

Sosyal kaygı bozukluğu; bireyin başkaları tarafından izleneceği, performansının değerlendirileceği sosyal durumlarda, işlevselliğini bozacak şekilde yoğun kaygı duyma ve bu ortamlardan kaçınma durumudur. Fakat insanlar çeşitli durumlarda kaygı duyabilirler, sosyal kaygıyı diğer kaygı türlerinden ayırmak önemlidir. Holt, Heimberg, Hope, Liebowitz (1992), çalışmalarında sosyal kaygıyı ortaya çıkaran durumları 4 ana başlıkta toplamıştır.

Batı kültürlerinde bugünün ahlak anlayışı, üniversite/kolejdeki başarının gelecekteki refah ve esenliğe giden önemli bir kapı olduğudur. Yükseköğrenimin sağlık ve mutlulukla, ayrıca suç oranlarının ve refah maliyetlerinin azalmasıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (McMahon ve Oketch 2013). Yine de öğrenciler üniversite/kolejde ilerlerken sıklıkla birçok değişiklik (örneğin çekirdek aileden uzaklaşma, yeni sosyal ağlar oluşturma) ve zorluklarla (örneğin akademik olarak başarı elde etme) karşı karşıya kalırlar (örneğin Mitchell vd. 2008). Birçok öğrenci bu geçiş döneminde başarılı bir şekilde ilerlerken, diğerleri hem başarı hem de psikososyal uyumda zorluklarla karşı karşıya kalır. Üniversite/kolejde başarıyı engelleyebilecek psikososyal faktörlerden biri, sıklıkla göz ardı edilen veya sıradan gözlemciden gizlenen duygusal bir sorun olan sosyal kaygıdır. Sosyal kaygı, yüksek öğrenim kurumlarında önemsiz değildir. Tanı eşliğine bağlı olarak, üniversite/kolej öğrencilerinde sosyal kaygının yaygınlık oranları %10 ila %33 arasında değişirken, genel nüfusta bu oran %7-13'tür (örn. bkz. Parade ve ark. 2010; Russell ve Shaw 2009). Katılım ve entegrasyonun (yani, üniversite/kolej yaşamının çeşitli sosyal ve akademik faaliyetlerine katılım) başarılı akademik başarı için anahtar olarak kabul edildiği göz önüne alındığında (bkz. Tinto 2006), olumsuz değerlendirme ve sıkıntı korkusu ve yeni veya tüm sosyal durumlardan kaçınma (Ginsburg ve ark. 1998) gibi sosyal kaygının tanımlayıcı özelliklerini taşır.

Birey kaygı duyduğu ortamlara girdiğinde kendisine yönelik negatif bir şekilde değerlendirileceğini ve dikkatle incelendiğini düşünür ve bu düşünce yapısı bireye korku vermektedir. Araştırmalar pandemi sırasında sosyal kaygı oranlarının arttığını gösterse de, sosyal kaygının öğrenciler üzerindeki etkisini araştıran araştırma eksikliği vardır. Irk ve sosyoekonomik statü dahil olmak üzere çeşitli demografik özelliklerdeki sosyal kaygı oranlarındaki farklılıkları daha iyi anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Mevcut araştırmalar,

ruh sağlığı oranlarının ırksallaştırılmış gruplar arasında orantısız şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni ruh sağlığı hizmetlerine erişimdeki eşitsizlikler, mevcut kaynaklar ve hizmetler hakkında bilgi ve/veya güven eksikliği veya ruh sağlığı hizmetlerine yönelik olası kültürel damgalama olabilir. Sosyal kaygı üzerine yapılan araştırmalar, sosyal etkileşimlerin ve sosyal bağlantıların genel refah üzerindeki önemi göz önüne alındığında kritiktir. Güçlü sosyal bağlantılar, mutluluğa ulaşmak için kritiktir. Kişinin arkadaş sayısı arttıkça, genel olarak, ruh sağlığı iyileşir. Epley ve Schroeder tarafından yapılan bir araştırma, tren ve otobüslerde yabancılar arasındaki etkileşimleri inceledi ve yabancılarla bağlantı kuran katılımcıların mutluluğunun, yalnız seyahat edenlere kıyasla daha yüksek olduğunu buldu. Ayrıca, yalnızca başkalarının etrafında olmanın değil, aynı zamanda bu bağlantıların kalitesinin de kişinin sağlığına fayda sağladığını belirtmek önemlidir^{5,7}. Birçok kişi, arkadaşları ve aileleriyle ilişkilerinin hayatlarını anlamlı hale getirdiğini bildiriyor. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, ırkları veya sosyoekonomik statüleri nedeniyle eşitsizlik yaşayan bireyler daha temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını tam olarak karşılamamıştır. Sonuç olarak, bu tür bireyler ait olma ihtiyacına odaklanmak için daha az motive olabilirler.

Korkunun sonucu olarak kişi aşırı sıkıntı içinde bu durumlara katlanarak kendisini psikolojik olarak yıpratacağı gibi hepsinden kaçınma davranışı göstererek çevreden kendini soyutlamaya yönelik davranışlarda sergileyebilir. Uzun yıllar ruhsal bozukluklar ve özellikle anksiyete bozukluklarının yaşam kalitesine etkisi göz ardı edilmiş ve sadece semptomlardaki düzelme dikkate alınmıştır. Son yıllarda yaşam kalitesi kavramının ön plana çıkmasıyla birlikte bu konuyla ilgili çalışmaların arttığı ve sosyal fobinin de yaşam kalitesi üzerine olumsuz etkilere sahip olduğu görülmüştür. Bireylerin sosyal anksiyeteye yönelik belirtiler göstermesinin bilinen tek bir sebebi yoktur. Bireylerin geçmişte yaşadığı küçük düşürücü bir olaya bağlı olarak psikolojik, ebeveynleri tarafından aşırı korunmuş bireylerde çevresel ve serotonin dengesizliği ile ilişkili olarak biyolojik nedenlerin bireylerin kişilik yapısında sergileyecekleri davranışlarda etkin bir öneme sahip olduğu bilinmektedir.

Akademik başarının tanımını analiz etmek için kullanılan kodlama yapısını tasarlarlarken yerleşik bir teori yaklaşımı kullanıldı (Charmaz, 2006; Glaser, 1992). Bu yaklaşım, akademik başarının ortaya çıkan tanımlarına izin vermek için önce açık kodlamayı kullanmamıza izin verdi. Sonra, tanımlar arasında karşılaştırma ve karşıtlık için açık kodlar arasında temalar oluşturmak için kategorik kodlama kullanıldı (Maxwell, 2005). Bu kodlama sistemi, aşağıdan yukarıya veya belirli

bir yapıdan daha geniş bir yapıya doğru hareket etmek olarak tanımlanabilir. Akademik başarının ölçülmesi için kodlamada, ölçümlerin önce ‘notlar’, ‘eleştirel düşünme’ ve ‘duygusal sonuçlar’ gibi geniş kategorilere kodlandığı yukarıdan aşağıya bir kodlama sistemi kullandık. Bu geniş kategoriler daha sonra belirli yöntemler ve araç türleri olarak daha dar bir şekilde kodlandı. Kategorik yapısı nedeniyle kodlama, birincil araştırmacı tarafından gerçekleştirildi; ancak, süreç, güvenilirliği artırmak için sürekli ekip danışmanlığı ve akran denetimini içeriyordu.

Araştırmalar pandemi sırasında sosyal kaygı oranlarının arttığını gösterse de, sosyal kaygının öğrencilerin sosyal aktivitelere devam etmesi ve yüz yüze derslere dönüş üzerindeki etkisini inceleyen araştırma eksikliği vardır. Irk ve sosyoekonomik statü dahil olmak üzere çeşitli demografik özellikler arasında sosyal kaygı oranlarındaki farklılıkları daha iyi anlamak için daha fazla araştırmaya da ihtiyaç vardır. Mevcut araştırmalar, ruh sağlığı oranlarının ırksallaştırılmış gruplar arasında orantısız şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Kaygı, kavramı Batılı kaynaklardan dilimize “anksiyete” kavramının tercüme edilmesi ile girmiştir. Kaygı, nedeni bilinmeyen bir sebepten ötürü hissedilen belirsiz korku, endişe ve sıkıntı ile gösterir. Bireyde kötü bir şey olacağına ve bunu engelleyemeyeceğine ilişkin bir düşüncenin belirmesiyle kaygı ortaya çıkar (Anthony ve Swinson, 2000).

Kaygı, psikoloji biliminde çok kapsamlı olarak kullanılan bir kavramdır. Korku olarak adlandırdığımız kavram, algılanan bir tehlike durumunda, duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal tepkilerdir. Çoğunlukla nesne veya kavramlara gösterilir. İnsanların kendilerini tehdit edici durumlardan korumasını sağlayan önemli bir araçtır (Erkan, 2002).

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisini incelemektir.

Birey gelişim dönemleri ilerledikçe farklı görevlere sahiptir ve bu görev ve sorumlulukları yerine getirmek için belirli amaçlar edinmektedir. Kişinin bu amaçların ulaşmalarına günlük hayatta belirli bir meslek ve yaşantı ile yer edinmelerinde yapmaları gereken davranışları ne ölçüde sergileyebildikleri önemlidir. Bireyin kendini bu konuda yetiştirmesinde üniversitede önemli bir etken olmakla beraber sosyal ortam yönünden öğrencileri geliştiren bir yapıdır. Birey kendini geliştirdiği ve yeni bir yaşam için hazırlandığı bu evrede sosyal ortamlardan çekinme ve buna yönelik kişilerden uzaklaşma davranışları sergileyebilir. Üniversite gerek bireysel gerek grup çalışmalarının olduğu ve bireylerin fikir alışverişlerinin yoğun yaşanmasını gerektiren ve kendisini

hazırlandığı mesleğe en iyi derecede hazırlanmalarını sağlayan bir kurumdur. Bu çıkarımlar göz önünde bulundurulduğunda üniversite yaşamı sürdüren bireylerin grup çalışmalarına katılma da kendisinden daha yetkin biriyle konuşma ve derslerde katılım gösterme ve bir konu sunmada genel olarak sosyal ortamlarda gösterdikleri davranışlarının başarı ile ilişkisi önemli bir kriterdir.

Sosyal fobi kişinin yaşantısını tüm önemli alanlarda etkileme eğilimindedir. Sosyal fobik bireyler iş yaşamında, eğitim alanında, sosyal ve duygusal ilişkilerinde önemli sorunlar yaşamaktadır. SAB'li öğrenciler sınıf önünde konuşmaktan sıkıntı duyma, okul ve sınıfta gerginlik hissi nedeniyle lise ve üniversite döneminde başarısızlık yaşamakta ya da okulu bırakmaktadırlar (Van Ameringen ve ark. 2003). Bu nedenle erken tanınıp tedavi edildiği oranda okuldan zevk almaları, lise ya da üniversiteyi tamamlamaları ve bunun sonucunda topluma katılıp katkı yapmaları sağlanmış olacaktır.

2. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

2.1 Araştırma Problemi

Bu araştırma 2024-2025 öğrenim yılında güz döneminde öğretim görmekte olan Ondokuz mayıs üniversitesinde beş ayrı fakülteye uygulanarak sosyal anksiyete düzeylerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarı ile ilişkilerini incelemeye yönelik geliştirilen bir çalışmadır. Araştırma betimsel bir araştırma niteliği taşımakta ve tarama modeli ile uygulanarak iki düzey arası ilişki saptanmaya çalışılmıştır.

3. Alt Problemler

Üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyete göre değişmekte midir?

Üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki öğrencilerin okudukları bölüme göre değişmekte midir?

Üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki not ortalamasından ne kadar etkilenir?

Üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki yaşa göre değişmekte midir?

Anne Baba ayrı veya birliktelik durumundan ne kadar etkilenir?

Anne Baba Sağ / Vefat durumuna göre değişmekte midir?

Üniversite öğrencilerinin akademik başarıyla ilişkisi Anne Baba eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

Üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki gelir düzeyine göre değişmekte midir?

4.Yöntem

Üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeylerinin akademik başarıya ilişkisine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Nitel araştırma; gözlem ve doküman analizleri gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamda gerçekçi ve bütüncü bir sistem içinde incelenmesidir. Araştırma 24 maddeden oluşan 5 farklı kriterde (tamamen katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum) değerlendirilen anket formu ile uygulanmıştır.2024-2025 akademik yılında güz döneminde Ondokuzmayıs Üniversitesinde 9 farklı üniversiteden olmak üzere 132 si kız 95 i erkek toplam 227 kişiye uygulanmıştır. Fakülteler arasında eğitim fakültesinden 66, mühendislik fakültesinden 66, ziraat fakültesi 18, fen edebiyat fakültesi 33, sağlık bilimleri fakültesi 9, iktisadi ve idari bilimler fakültesi 24, ilahiyat fakültesi 4, veterinerlik fakültesi 3, spor bilimleri fakültesi 4 kişiye uygulamıştır. Çalışma için sekiz farklı değişken kullanılmış öğrencilerin akademik başarıları genel not ortalamaları ile saptanmaya çalışılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS programına geçirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması hesaplanmıştır.

4.1 Çalışma Grubu

Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim fakültesi, mühendislik fakültesi, ziraat fakültesi, fen ve edebiyat fakültesi, sağlık bilimleri fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi, ilahiyat fakültesi, veterinerlik fakültesi, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 227 kişi ile yürütülmüştür.

4.2 Verilerin Toplanması

Sosyal anksiyete (kaygı) Bozukluğu ya da sık kullanılan adıyla sosyal fobi bireyin başkaları tarafından yargılanabileceği kaygısını taşıdığı toplumsal ortamlarda mahcup ya da rezil olacağı düşüncesi ve bu konuda belirgin ve sürekli korkusunun olduğu bir kaygı bozukluğudur.

Bu ölçek üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisini belirlemek amacıyla 132 si kız 95'i erkek 227 kişiye uygulanmış 24 maddeden oluşan bir ankettir. Anket 5 farklı derecelendirme (tamamen katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen

katılıyorum) şeklinde 5'li likert ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekte cinsiyet, bölüm, not ortalaması, yaş, anne baba birlikte veya ayrı olma durumu, anne baba vefat durumu anne baba eğitim düzeyi ve gelir düzeyi olmak üzere dokuz farklı değişken içermektedir.

4.3 Verilerin Analizi

Araştırma verileri bilgisayar ortamında ve SPSS 16.0 programı kullanılarak değerlendirildi. Ölçekte cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, genel not ortalaması, yaş, anne baba birliktelik durumu, anne baba vefat durumu, eğitim düzeyleri gelir düzeyleri olmak üzere dokuz değişken için t testi yapılmıştır. Ölçekteki değişkenler arası ilişkilerin anlaşılması ve yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla faktör analizine başvurulmuştur. Ölçeğin güvenirliğine yönelik test yarılama, Spearman-Brown Coefficient, Guttman Split-Half analizleri ile değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik cronbach-alpha hesaplanmış ve 0.82 olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Sosya Naksiyete Düzeylerinin Akademik Başarıyla İlişkinin Maddeler Üzerindeki Frekans Değeri

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Kendimi akademik olarak başarılı görüyorum.	n	50	82	59	25	11
	%	22,0	36,1	26,0	11,0	4,8
2. Akademik yönden kendimi geliştirecek çalışmalarla ilgilenmeyi seviyorum.	n	63	116	30	14	4
	%	27,8	51,1	13,2	6,2	1,8
3. Sosyal grup çalışmalarında aktif olduğumu düşünüyorum.	n	53	99	35	30	10
	%	23,3	43,6	15,4	13,2	4,4
4. Sahip olacağım mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukların bilincindeyim.	n	84	97	33	7	6
	%	37,0	42,7	14,5	3,1	2,6
5. Sosyal becerilerin akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum.	n	70	96	42	12	7
	%	30,8	42,3	18,5	5,3	3,1
6. Önceden hazırlanmaksızın bir toplantıda kalkıp konuşma yapmak beni rahatsız eder.	n	65	70	35	32	25
	%	28,6	30,8	15,4	14,1	11,0

7. Dikkatleri üzerimde toplamak beni rahatsız eder.	n	43	45	55	56	28
	%	18,9	19,8	24,2	24,7	12,3
8. Başkaları içerideyken bir odaya girmekte zorlanmam.	n	68	94	26	31	8
	%	30,0	41,4	11,5	13,7	3,5
9. Çok iyi tanımadığım birisine fikir ayrılığı ve hoşnutsuzluğumun ifade edilmesinde zorlanırım.	n	19	49	54	65	40
	%	8,4	21,6	23,8	28,6	17,6
10. Çok iyi tanımadığım bir kişi ile yüz yüze konuşmaktan çekinmem.	n	76	86	38	21	6
	%	33,5	37,9	16,7	9,3	2,6
11. Çok iyi tanımadığım bir insan ile telefonda konuşmakta zorlanırım.	n	28	45	30	71	53
	%	12,3	19,8	13,2	31,3	23,3
12. Kalabalık ve herkese açık yerlerde yemek yemekten çekinmem.	n	96	73	29	18	11
	%	42,3	32,2	12,8	7,9	4,8
13. Başkaları tarafından eleştirilmek hoşuma gitmez.	n	36	46	56	55	34
	%	15,9	20,3	24,7	24,2	15,0
14. Küçük bir grup faaliyetine katılmaktan çekinmem.	n	25	105	23	9	5
	%	37,4	46,3	10,1	4,0	2,2
15. Evde misafir ağırlamaktan çekinirim.	n	22	27	25	63	90
	%	9,7	11,9	11,0	27,8	39,6
16. Bir sınava girerken heyecanlanırım.	n	51	74	40	31	31
	%	22,5	32,6	17,6	13,7	13,7
17. Birisinin gözlerinin içine doğrudan bakmak beni rahatsız eder.	n	39	54	32	49	53
	%	17,2	23,8	14,1	21,6	23,3
18. Cinsel ya da romantik bir ilişki amacıyla biriyle yakınlaşmaya çalışmaktan korkarım.	n	42	39	46	47	53
	%	18,5	17,2	20,3	20,7	23,3
19. Sosyal bir ortamda bulunmak beni mutlu eder.	n	99	80	33	8	7
	%	43,6	35,2	14,5	3,5	3,1
20. Derslerde katılım göstermek ve bir konu sunmak benim için zordur.	n	43	43	54	54	33
	%	18,9	18,9	23,8	23,8	14,5
21. Bir şeylerin ters gittiğinin farkında olmak beni huzursuz eder.	n	84	99	14	15	15
	%	37,0	43,6	6,2	6,6	6,6
22. Korktuğum zaman fiziksel tepkiler veririm.	n	56	79	41	32	19
	%	24,7	34,8	18,1	14,1	8,4
23. Korkularıyla yüzleşmekten kaçınırım.	n	27	37	64	59	40
	%	11,9	16,3	28,2	26,0	17,6
24. Saygı eksikliği yaşamak ve toplum içinde eleştirilmek beni endişelendirir.	n	55	65	40	42	25
	%	24,2	28,6	17,6	18,5	11,0

Madde Yorumları

1) Kendimi akademik olarak başarılı görüyorum maddesine göre Kesinlikle Katılıyorum diyenlerin oranı 50 %22.0, katılıyorum oranı 82 %36.1, kararsızım oranı 59 %26.0 katılmıyorum oranı 11.0 kesinlikle katılmıyorum oranı 11 %4.1dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda üniversite öğrencilerinin% 36,1 olarak katılıyorum cevabı verdikleri belirlenmiştir.

2) Akademik yönden kendimi geliştirecek çalışmalarla ilgilenmeyi seviyorum maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 63 %27.8 Katılıyorum oranı 116 %51.1, Kararsızım oranı 30 %13.2 Katılmıyorum oranı 14 %6.4 Kesinlikle katılmıyorum oranı 4 %1.8dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda %51,1 ile katılıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

3) Sosyal grup çalışmalarında aktif olduğumu düşünüyorum. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 53 %23.3 Katılıyorum oranı 99 %43.6, Kararsızım oranı 35 %15.4 Katılmıyorum oranı 30 %13.2 Kesinlikle katılmıyorum oranı 10 %4.4dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda %43,6 katılıyorum %23,3 tamamen katılıyorum değerlerine sahiptir.

4) Sahip olacağım mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukların bilincindeyim. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 84 %37.0 Katılıyorum oranı 97 %47.7, Kararsızım oranı 33 %14.5 Katılmıyorum oranı 7 %3.1 Kesinlikle katılmıyorum oranı 6 %2.6dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %42,7 olarak katılıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

5) Sosyal becerilerin akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 70 %30.8 Katılıyorum oranı 96 %42.3, Kararsızım oranı 42 %18.5 Katılmıyorum oranı 12 %5.3 Kesinlikle katılmıyorum oranı 7 %3.1dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %42,3 olarak katılıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

6) Önceden hazırlanmaksızın bir toplantıda kalkıp konuşma yapmak beni rahatsız eder. A maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 65 %28.6 Katılıyorum oranı 70 %30.8, Kararsızım oranı 35 %15.4 Katılmıyorum oranı 32 %14.1 Kesinlikle katılmıyorum oranı 32 %14.1dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin 25 %11.0 'i katılıyorum %28,6 'sı tamamen katılıyorum olarak hesaplanmıştır.

7) Dikkatleri üzerimde toplamak beni rahatsız eder. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 43 %18.9 Katılıyorum oranı 45 %18.8, Kararsızım

oranı 55 %24.2 Katılmıyorum oranı 56 %24.7 Kesinlikle katılmıyorum oranı 28 %12.3'dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %24,7 katılmıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

8) Başkaları içerideyken bir odaya girmekte zorlanmam. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 68 %30.0 Katılıyorum oranı 94 %41.4, Kararsızım oranı 26 %11.5 Katılmıyorum oranı 31 %13.7 Kesinlikle katılmıyorum oranı 8 %3.5'dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %41,4 olarak katılıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

9) Çok iyi tanımadığım birisini fikir ayrılığı ve hoşnutsuzluğunu ifade edilmesinde zorlanırım. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 19 %8.4 Katılıyorum oranı 49 %21.6, Kararsızım oranı 54 %23.8 Katılmıyorum oranı 65 %28.6 Kesinlikle katılmıyorum oranı 40 %17.6'dır. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %28,6 katılmıyorum ve %23,8 kararsızım değerleri saptanmıştır.

10) Çok iyi tanımadığım bir kişi ile yüz yüze konuşmaktan çekinmem. A maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 76 %33.5 Katılıyorum oranı 86 %37.9, Kararsızım oranı 38 %16.7 Katılmıyorum oranı 21 %9.3 Kesinlikle katılmıyorum oranı 6 %2.6'dır. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %37,9 'u olarak katılıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

11) Çok iyi tanımadığım bir insan ile telefonda konuşmakta zorlanırım. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 28 %12.3 Katılıyorum oranı 45 %19.8, Kararsızım oranı 30 %13.2 Katılmıyorum oranı 71 %31.3 Kesinlikle katılmıyorum oranı 53 %23.3'dür. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %31,3 'ü katılmıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

12) Kalabalık ve herkese açık yerlerde yemek yemekten çekinmem. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 96 %42.3 Katılıyorum oranı 73 %32.2, Kararsızım oranı 29 %12.8 Katılmıyorum oranı 18 %7.9 Kesinlikle katılmıyorum oranı 11 %4.8'dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %42,3 olarak katılıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

13) Başkaları tarafından eleştirilmek hoşuma gitmez. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 36 %15.9 Katılıyorum oranı 46 %20.3, Kararsızım oranı 56 %24.7 Katılmıyorum oranı 55 %24.2 Kesinlikle katılmıyorum oranı 34 %15.0'dır. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %24,7 kararsızım %24,2' si ise katılmıyorum olarak yanıt verdikleri saptanmıştır.

14) Küçük bir grup faaliyetine katılmaktan çekinmem. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 85 %37.4 Katılıyorum oranı 105 %46.3, Kararsızım oranı 23 %10.1 Katılmıyorum oranı 9 %4.0 Kesinlikle katılmıyorum oranı 5 %2.2dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %46,3 olarak katılıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

15) Evde misafir ağırlamaktan çekinirim. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 22 %9.7 Katılıyorum oranı 27 %11.9, Kararsızım oranı 25 %11.0 Katılmıyorum oranı 63 %27.8 Kesinlikle katılmıyorum oranı 90 %39.6dır. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %39,6 ‘sı katılmıyorum cevabı ile diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

16) Bir sınava girerken heyecanlanırım. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 51 %22.5 Katılıyorum oranı 74 %32.6, Kararsızım oranı 40 %17.6 Katılmıyorum oranı 31 %13.7 Kesinlikle katılmıyorum oranı 31 %13.7dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %32,6’sı katılıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

17) Birisinin gözlerinin içine doğrudan bakmak beni rahatsız eder. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 39 %17.2 Katılıyorum oranı 54 %23.8, Kararsızım oranı 32 %14.1 Katılmıyorum oranı 49 %21.6 Kesinlikle katılmıyorum oranı 53 %23.3dür. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin % 23,8’i katılıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

18) Cinsel ya da romantik bir ilişki amacıyla biriyle yakınlaşmaya çalışmaktan korkarım. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 42 %18.5 Katılıyorum oranı 39 %17.2, Kararsızım oranı 46 %20.3 Katılmıyorum oranı 47 %20.7 Kesinlikle katılmıyorum oranı 53 %23.3dür. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin % 23,3’ ü kesinlikle katılmıyorum yanıtı ile diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

19) Sosyal bir ortamda bulunmak beni mutlu eder. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 99 %43.6 Katılıyorum oranı 80 %35.2, Kararsızım oranı 33 %14.5 Katılmıyorum oranı 8 %3.5 Kesinlikle katılmıyorum oranı 7 %3.1dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %43,6 ‘sı katılıyorum cevabı ile diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

20) Derslerde katılım göstermek ve bir konu sunmak benim için zordur. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 43 %18.9 Katılıyorum oranı 43 %18.9, Kararsızım oranı 54 %23.8 Katılmıyorum oranı 54 %23.8 Kesinlikle katılmıyorum oranı 33 %14.5dir. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda

öğrencilerin % 23,8'i katılmıyorum ve kararsızım cevapları ile diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

21) Bir şeylerin ters gittiğinin farkında olmak beni huzursuz eder. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum oranı 84 %37.0 Katılıyorum oranı 99 %43.6, Kararsızım oranı 11 %6.2 Katılmıyorum oranı 15 %6.6 Kesinlikle katılmıyorum oranı 15 %6.6'dır. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %43,6'sı katılıyorum cevabı ile diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

22) Korktuğum zaman fiziksel tepkiler veririm. maddesine göre Kesinlikle katılıyorum 56 %24.7 oranı Katılıyorum oranı 79 %34.8 , Kararsızım oranı 41 %18.1 Katılmıyorum oranı 32 %14.1 Kesinlikle katılmıyorum oranı 19 %8.4'tür. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %34,8 'i katılıyorum cevabı ile diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

23) Korkularıyla yüzleşmekten kaçınıyorum. Kesinlikle katılıyorum oranı 27 %11.9 Katılıyorum oranı 37 %16.9, Kararsızım oranı 64 %28.2 Katılmıyorum oranı 59 %26.0 Kesinlikle katılmıyorum oranı 40 %17.6'dır. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin % 28,2'si kararsızım %26,0'ı ise katılmıyorum cevabı diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

24) Saygı eksikliği yaşamak ve toplum içinde eleştirilmek beni endişelendirir. Kesinlikle katılıyorum oranı 55 %24.2 Katılıyorum oranı 65 %28.6, Kararsızım oranı 40 %17.6 Katılmıyorum oranı 42 %18.5 Kesinlikle katılmıyorum oranı 25 %11.0'dır. Anketlerden alınan yanıtlar sonucunda öğrencilerin %28,6'i katılıyorum %24,2'si ise tamamen katılıyorum olarak diğer seçeneklere göre yüksek değere sahiptir.

5. Tartışma, Sonuç

Araştırma Samsun şehrinde bulunan; On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirildi. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin akademik başarıya olan etkisi araştırıldı.

Araştırmaya katılan öğrenciler, dikkatler üzerlerine toplandıklarında rahatsız olma durumlarına yönelik kararsız kalmışlardır.

Öğrenciler çok iyi tanımadıkları birisine fikir ayrılıklarını belirtmede ve hoşnutsuzluğunu dile getirmede zorlanmadıklarını, yüz yüze konuşmaktan çekinmediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler kalabalık ve herkese açık yerlerde yemek yemekten çekinmediklerini belirtmişlerdir.

Küçük bir grup faaliyetine katılmaktan çekinmediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler korkuları ile yüzleşmekte kararsız olduklarına belirtmişlerdir. Saygı eksikliği yaşamak ve toplum içinde eleştirilmekten rahatsız olduklarını belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

Antony, M. M., & Swinson, R. P. (2000). The shyness and social anxiety workbook. Oakland, CA: New Harbinger.

Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022). Too anxious to talk: Social anxiety, academic communication, and students' experiences in higher education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(4), 273–286.

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dilbaz, N. (2000). Sosyal anksiyete bozukluğu: Tanı, epidemiyoloji, etiyoloji, klinik ve ayırıcı tanı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2(3), 21.

Erkan, Z. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ginsburg, G. S., La Greca, A. M., & Silverman, W. K. (1998). Social anxiety in children with anxiety disorders: Relation with social and emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(3), 175–185.

Gültekin, B. K., & Dereboy, İ. F. (2011). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3).

Hofmann, S. G., Asnaani, A., & Hinton, D. E. (2010). Sosyal kaygı ve sosyal kaygı bozukluğunda kültürel yönler. *Depresyon ve Kaygı*, 27(12), 1117–1127.

Liebowitz, M., Heimberg, R., & Fresco, D. (2000). Social phobia or social anxiety disorder: What's in a name? *Archives of General Psychiatry*, 57, 191–192.

Liyanage, S., Saqib, K., Khan, A. F., et al. (2020). Prevalence of anxiety in university students during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.

McMahon, W. W., & Oketch, M. (2013). Educations' effects on individual life chances and on development: An overview. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 79–107. doi:10. 1080/00071005.2012.756170.

Maxwell, J. A. (2005). Qualitative research design: An interactive approach (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

McGuire, T. G., & Miranda, J. (2008). Ruh sağlığı bakımında ırksal ve etnik farklılıklar: Kanıtlar ve politika sonuçları. *Health Affairs*, 27(2), 393–403.

Mitchell, M., MacInnes, D., & Morrison, I. (2008). Student wellbeing study. Christ Church, New Zealand: The Department for Innovation, Canterbury Christ Church University.

Parade, S. H., Leerkes, E. M., & Blankson, A. N. (2010). Attachment to parents, social anxiety, and close relationships of female students over the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 127–137. doi:10.1007/s10964-009-9396-x

Russell, G., & Shaw, S. (2009). A study to investigate the prevalence of social anxiety in a sample of higher education students in the United Kingdom. *Journal of Mental Health*, 18(3), 198–206. doi:10.1080/09638230802522494

Sungur, M. Z. (1997). Fobik bozukluklar. *Psikiyatri Dünyası*, 1(1), 5–11.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1–19.

Yörükoğlu, A. (1985). Gençlik çağı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

BÖLÜM XVI

YABANCI DİL DERSLERİNDE DİLBİLGİSİ VE KELİME BİLGİSİ ALIŞTIRMALARINDA KAHOOT UYGULAMASININ KULLANIMI

Using Kahoot Application in Grammar and Vocabulary Exercises in Foreign Language Classes

Senem Seda ŞAHENK

(Öğr. Gör. Dr.), Yabancı Diller Yüksek Okulu Marmara

Üniversitesi, İstanbul- Türkiye

E-mail: senemseda78@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7861-430X

1. Giriş

Çağımızda çok hızlı yaşanan teknolojik gelişmelerle ve bunun paralelinde çevrim içi uygulamaların politika, hukuk, eğitim vb gibi... bir çok alana yaygın bir biçimde kullanılmasının etkisiyle yabancı dil eğitimi ve öğretimi aşamasında öğrencilere sunulacak çeşitli alıştırmaların hazırlanması sürecinde Web 2.0 teknolojisi aracılığıyla formatif test örneklerinden biri olan Kahoot! uygulamasının nasıl yararlanılabileceği bu çalışmada tüm detaylarıyla örneklendirilecektir (Olatoye, 2015:15; O'Reilly, 2005).

Bu çalışmada ülkemizde Fransızca eğitiminde A1 dil düzeyinde çevrimiçi uygulamalardan biri olan Kahoot aracılığıyla “şimdiki (geniş) zaman” öğretiminde yararlanılabilecek “dilbilgisi” ve “meyveler” konusu odaklı “kelime bilgisi” alıştırmalarıyla öğrencilerin hem eğlenmeleri hem de öğrenmelerini hedefleyen örnekler verilecektir.

“Kahoot!” platformu 2012 yılında Johan Brand, Jamie Brooker ve Morten Versvik tarafından kurularak 2013’te halka açılmış olan web 2.0. popüler uygulamalar arasından önemli bir yeri bulunan tamamen bilgisayar ve tableten internet erişimiyle oyun ve video odaklı bir platformdur. 2019 yılından itibaren

tüm dünya çapında 200'den fazla ülkede yaklaşık olarak toplam 2.5 milyardan fazla kişi bu uygulamayı oynamıştır. Günümüzde bu platformun aylık 70.000.000'dan fazla aktif kullanıcısı mevcuttur (Wang & Tahir, 2019; Vick, 2019; Lunden, 2018; Baker, D'Mello, Rodrigo & Graesser, 2010).

Bu platform dahilinde birçok alan dersinde olduğu gibi ana dil ve yabancı dil derslerinde kullanılmasının olumlu ve olumsuz yansımalarının görülebileceği aşağıda kısaca özetlenmektedir. Öğretilen yabancı dilde özellikle dilbilgisi ve kelime bilgisindeki bilgi ve becerilerini değerlendirme hedefli (dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında ise kullanımları oldukça sınırlı olan ve bu alanlarda da kullanımlarını geliştirilmesi gerekli olan oyun ve video tabanlı mevcut olan birçok formatif testi Search (Araştır) tuşu aracılığıyla öğretmenler kendi kişisel hesaplarını bu uygulama üzerinden aktifleştirerek değerlendirme yapmak istedikleri alanlarda ya da Create (Yarat) tuşunu tıklayarak öğretmenler öğrencilerinin öğrendiklerini her bir aşamada değerlendirebilmelerini sağlamak amacıyla kendi kişisel ölçme araçlarını da oluşturmalarına olanak sunmaktadır. Seçilen veya yaratılan ölçme aracının kodunu tıklayarak öğrenciler kendi kişisel belirledikleri lakaplarıyla bu alana girerek her bir soruya çoklu seçeneklerden doğru olanını sınırlı bir sürede bulmalarına imkan tanıyan ve her bir soruda soruyu doğru veya yanlış cevapladıklarını görmelerini sağlayan ve kendi kişisel ve sınıf arkadaşlarının aldıkları skorları ve sonuçta toplam puanlarını ve oluşturulan sıralamada kaçınıcı sırada olduklarını görmelerini sağlamaktadır (Değirmencioglu & Gılanlıoğlu, 2023; Kıyanççek & Uzun, 2022; Yılmaz, 2022; Karakılıç, Yılmaz & Sözer, 2021; Ayaz, 2019).

Bu uygulamanın amaçları öğrencilerin eğlenmesini sağlamaya, motivasyon ve derse odaklanma ve de aynı zamanda öğrenme isteklerini arttırmaya öğrendikleri bilgilerini ve konuları gözden geçirmeye ve tüm bunların ne ölçüde kazandırıldığının değerlendirmeye ve de onların akademik başarı düzeylerini arttırmaya olanak tanıyan bir uygulamadır. Ancak bu olumlu yönlerinin ötesinde Kahoot! platformunun kullanımının internet erişiminden zorluk yaşanan sınıflarda öğrenmenin test edilmesini sınırlandırmaktadır. Aynı zamanda bu platform öğrenen bireyler arasında rekabetçi bir ortam yaratarak onların kaygı düzeylerinin arttırabileceği sebebiyle derslerde kullanılmasının olumsuz etkileri de beraberinde getirebileceği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Bunun ötesinde öğrenenlerin hataları üzerinde öğretmenlerin geri dönüt vermelerine çoğu zaman gereksinim duymamalarının onların yanlışlarını düzeltmelerini olanak tanımaması bu uygulamanın sınıflarda kullanılmasının

birçok araştırmacı olumsuz sonuçlarının da olabileceğini vurgulamışlardır (Novitasari & Yappi, 2025; Altawalbeh & Irwanto, 2023; Kayacı, Alperen, 2023; Yılmaz, 2022; Lofti, vd, 2021; Ekinci, 2020; Yürük, 2020; Karşlı, 2019; Kılıç, 2019; Biçen& Karakoyun, 2018; Chotimah & Rafi, 2018).

2. Fransızca Dil Öğretiminde Kahoot! Uygulamasının Kullanılması

Yabancı dil eğitiminde özellikle İngilizce eğitimi alanında yaygın bir biçimde kullanılan bu platform diğer yabancı dillerin (Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, vs gibi... eğitim ve öğretiminde de kullanılabilir. Bu çalışmada Fransızca dilbilgisi ve kelime bilgisi öğretimi alanlarından Kahoot! uygulamasının kullanımına dair hazırda bulunan birkaç çoktan seçmeli testlerden örnekler verilecektir. Bunun dışında öğretici Fransızca yabancı dil dersinde öğrenenlerin bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kendi kişisel Kahoot! çevrimiçi uygulamasındaki çoktan seçmeli testlerini kullanarak onların güçlü ve zayıf olduğu alanları net bir biçimde görebilirler.

2.1. Fransızca Dil Öğretiminde A1 Dil Düzeyinde Kahoot! Çevrimiçi Uygulaması Aracılığıyla Şimdiki (Geniş) Zaman Alıştırmalarının Örneklenirilmesi Aşamaları

Yukarıda kısaca açıklandığı gibi Fransızca dil dersinde “Kahoot!” çevrimiçi uygulamasından varolan çoktan seçmeli testlerden şimdiki (geniş) zaman çekim kurallarındaki öğrencilerin bilgi düzeylerini ortaya koyan testlerden yararlanılabilir.

Fransızca dil dersinde şimdiki (geniş) zaman çekiminde kullanılabilecek hazırda olan çoktan seçmeli testlerin örnek soruları aşağıda gösterilmektedir.

3.1. Fransızca Dil Öğretiminde Kahoot! Platformuyla “Etre (Olmak)” ve “Avoir (Sahip Olmak)” Fiillerinin “Présent” (Şimdiki (Geniş) Zamanda Çekim Kurallarının Test Edilme Süreci

Aşağıdaki tabloda Kahoot! çevrimiçi uygulamasında var olan “Etre” (Olmak) ve “Avoir” (Sahip Olmak) fiillerinin “Présent” (Şimdiki (Geniş) zamanda çekim kurallarının test edilme sürecinin nasıl bir ölçme aracıyla yapıldığı açıkça görülmektedir. Her sorunun Türkçe çevirisi parantez içinde gösterilmiştir. Ayrıca bu tabloda sorulara verilmesi gerekli olan doğru cevaplar kırmızıyla gösterilmiştir. Bu tabloda çoktan seçmeli seçenekler Fransızca kalıplarıyla verilmesi tercih edilmiştir.

Tablo 1: Fransızca Dil Eğitiminde Kahoot! Plaformuyla “Être” (Olmak) ve “Avoir” (Sahip Olmak) Fiillerinin “Présent” (Şimdiki (Geniş) Zamanda Çekim Kurallarının Test Edilmesi

Fransızca Dil Eğitiminde Kahoot! Plaformuyla “Être” (Olmak) ve “Avoir” (Sahip Olmak) Fiillerinin “Présent” (Şimdiki (Geniş) Zamanda Çekim Kurallarının Test Edilmesi	
<p>1) Quelle est la forme correcte du verbe “être” à la troisième personne du singulier au présent? (“Olmak” fiilinin 3. tekil şahısta doğru kullanımı hangisidir?)</p> <p>a/ est b/ êtes c/ sommes d/ ai</p>	<p>2) Conjugue la phrase suivante au présent avec le bon verbe: “Nous..... en retard” (Aşağıdaki cümleyi doğru biçimde şimdiki zamanda doğru biçimde çekimleyin “Biz gecikiyoruz”)</p> <p>a/ Êtes b/ sommes c/ avons d/ êtons</p>
<p>3) Le verbe “être” est la forme la plus appropriée pour exprimer la possession (Olmak fiili aitlik kalıbını ifade etmek için kullanılabilir en uygun biçimdir)</p> <p>a/ Doğru b/ Yanlış</p>	<p>4) Choisissez la phrase qui utilise correctement le verbe “être” ou “avoir” (“Olmak” veya “Sahip olmak” fiillerinden doğru olan biçimi aşağıdaki cümlelerden seçiniz)</p> <p>a/ j’ai fatigué après une longue journée b/ je suis fatigué une longue journée (uzun bir günün ardından yorgunum)</p>
<p>5) Placez les formes du verbe “avoir” dans l’ordre correct pour “je, tu, il, nous” (“ben, sen, o, biz” şahısları için doğru sırayla sahip olmak fiilinin doğru biçimleriyle yerleştiriniz)</p> <p>a/ avons, as, ai, a b/ as, ai, a, avons c/ ai, as, a, avons d/ a, ai, as, avons</p>	<p>6) Quelle est la forme correcte du verbe “avoir” à la troisième personne du singulier au présent? (“Sahip olmak” fiilinin 3. tekil şahısta doğru kullanımı hangisidir?) a/ ai b/ avait c/ est d/ a</p>
<p>7) Conjugue la phrase suivante au présent avec le bon verbe: “Rendez-vous” (Aşağıdaki cümleyi doğru fiile çekimleyin “Rendez-vous”)</p> <p>a/ avons (var) b/ ont (onlar) c/ sommes (olur) d/ a (o)</p>	<p>8) Choisissez la phrase qui utilise Le verbe “être” peut être utilisé pour exprimer la possession dans certaines situations (“Olmak” fiili bazı durumlarda sahip olmayı ifade etmek amacıyla kullanılabilir)</p> <p>a/ Doğru b/ Yanlış</p>

Kaynak: Maîtrisez les verbes “être” et “avoir” ! Présent de l’indicatif,

<https://create.kahoot.it/details/4143d10a-5326-43ac-a94b-5658bd335eb8>

Yukarıdaki tabloda Kahoot! çevrimiçi uygulamasında var olan “Etre” (Olmak) ve “Avoir” (Sahip Olmak) fiillerinin “Présent” (Şimdiki (Geniş) zamanda çekim kurallarının testinde kullanılmış olan sorular (soruların Türkçe çevirileri) ve Fransızca cevapları verilmiştir. Fransızca’yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “Etre” (Olmak) ve “Avoir” (Sahip Olmak) fiillerinin “Présent” (Şimdiki (Geniş) zamanda çekim kurallarını daha eğlenceli bir süreçle öğretilmesi hedefiyle bu çevrimiçi uygulamada yer alan testlerden yararlanılmaktadır.

3.1.2. Fransızca Dil Öğretiminde Kahoot! Platformuyla 1. Grup “-er” Son Eki Olan Fiillerin “Présent” (Şimdiki (Geniş) Zamanda Çekim Kurallarının Test Edilme Süreci

Aşağıdaki tabloda Kahoot! çevrimiçi platformunda var olan 1. grup “-er” son eki olan fiillerin “présent” (şimdiki (geniş) zamanda çekim kurallarının testinin nasıl bir ölçme aracıyla uygulandığı açıkça görülmektedir. Her sorunun Türkçe karşılığı parantez içinde verilmiştir. Ayrıca bu tabloda sorulara verilmesi gerekli olan doğru cevaplar kırmızıyla gösterilmiştir. Bu tabloda çoktan seçmeli cevapların Fransızca kalıplarından yararlanılmıştır.

Tablo 2: Fransızca Dil Öğretiminde Kahoot! Platformuyla 1. Grup “-er” Son Eki Olan Fiillerin “Présent” (Şimdiki (Geniş) Zamanda Çekim Kurallarının Testi

Fransızca Dil Öğretiminde Kahoot! Platformuyla 1. Grup “-er” Son Eki Olan Fiillerin “Présent” (Şimdiki (Geniş) Zamanda Çekim Kurallarının Testi	
1) Tule football? (Sevmek: Futbolu sever misin?) a/ aimes b/ aime c/ aimez d/ aiment	2) Penser: Nous.....à notre examen. (Düşünmek: Sınavımızı düşünüyoruz.) a/ pensez b/ pense c/ pensent d/ pensons
3) Ellela vitre. (Kurulamak: Pencereyi kurular.) a/ essuye b/ essuie c/ essuyie d/ essuiye	4) Préférer: “Vous préférez les cadeaux.” (Tercih etmek: Hediyeleri tercih eder.) a/ Doğru b/ Yanlış
5) Habiter: Elle habitent dans une petite maison. (Oturmak: Küçük bir evde otururlar.) a/ Doğru b/ Yanlış	6) Acheter: Elle achète beaucoup de vêtements. (Satın almak: Çok giysi satın alır.) a) Doğru b) Yanlış

7) Aller: Je / J' en randonnée. (Gitmek: Yürüyüşe gideriz.) a/ alle b/ vas c/ vais d/ alles	8) Nous.....ensemble. (Yüzmek: Biz beraber yüzüyoruz.) a) nageons b) nagon c) nageaons
9) Espérer: Nous en randonnée. (Ummak: Yürüyüş yapmayı umuyoruz.) a/ esperons b/ espérons c/ espérons	10) Lancer: Illa chaise. (Fırlatmak: Sandalyeyi fırlatır.) a/ lance b/ lançe c/ lancent d/ lançent
11) Jouer: Ils du piano. (Çalmak: Piyano çalarlar.) a/joue b/ jouons c/ jouont d/jouent	12) Aller: Nous en promenade. (Gitmek: Gezintiye gideriz.) a/vont b/ allons c/ vons d/allent
13)Démenager: Vous..... aujourd'hui (Taşınmak: Bugün taşınıyoruz.) a) Doğru b) Yanlış	14) Acheter: Nous.....des chaussures. (Satın almak: Ayakkabı satın alırsınız.) a) Doğru b) Yanlış
13)Payer: Vous.....vos dettes. (Ödemek: Borçlarınızı ödersiniz.) a/paiez b/ payiez c/ payez d/payiez	14) Parler: Je parles français. (Konuşmak: Ben Fransızca konuşursun.) a) Doğru b) Yanlış
15)Espérer: Elleque tu vas venir la voir. (Ummak: Onu görmeye geleceğini umar.) a/espère b/ espère c/ espère d/espere	16) Commencer: Nous.....la semaine. (Başlamak: Haftaya başlıyoruz.) a) commençons b) commenceons c) commençons
17) Envoyer: Tu envoies des lettres. (Yollamak: Mektuplar yollarsın.) a) Doğru b) Yanlış	

Kaynak: Le présent de l'indicatif: Les verbes en –er avec Kahoot!,
<https://kahoot.it/challenge/?quiz-id=18e0175b-baa8-479f-96f7-9c74120956a1&single-player=true>

Yukarıdaki tabloda Kahoot! çevrimiçi uygulamasında yer alan 1. grup “-er” son eki olan fiillerin “présent” (şimdiki (geniş) zamanda çekim kurallarının testinde yararlanılmış olan sorular (soruların Türkçe çevirileri) ve Fransızca cevapları gösterilmiştir. Fransızca’yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin 1. grup “-er” son eki olan fiillerin “présent” (şimdiki (geniş) zamandaki çekim kurallarını eğlenceli bir süreçle öğretilmesi amacıyla bu çevrimiçi platformda bulunan testlerden yararlanılmaktadır.

3.1.3. Fransızca Dil Öğretiminde Kahoot! Platformuyla A1 Dil Düzeyinde Öğretilmesi Planlama Dahilinde Olan Fiillerin “Présent” (Şimdiki (Geniş) Zamanda Çekim Kurallarının Test Edilme Süreci

Aşağıdaki tabloda Kahoot! çevrimiçi platformunda yer olan a1 dil düzeyinde öğretilmesi planlama dahilinde olan fiillerin “présent” (şimdiki (geniş) zamanda çekim kurallarının testinin nasıl bir ölçme aracıyla uygulandığı açıkça görülmektedir. Her sorunun Türkçe karşılığı parantez içinde gösterilmiştir. Ayrıca bu tabloda sorulara verilmesi gerekli olan doğru cevaplar kırmızıyla verilmiştir. Bu tabloda çoktan seçmeli cevapların Fransızca kalıpları kullanılmıştır.

Tablo 3: Fransızca Dil Öğretiminde Kahoot! Platformuyla A1 Dil Düzeyinde Öğretilmesi Planlama Dahilinde Olan Fiillerin “Présent” (Şimdiki (Geniş) Zamanda Çekim Kurallarının Test Edilme Süreci

Fransızca Dil Öğretiminde Kahoot! Platformuyla A1 Dil Düzeyinde Öğretilmesi Planlama Dahilinde Olan Fiillerin “Présent” (Şimdiki (Geniş) Zamanda Çekim Kurallarının Testi	
1) Je(être) content (Ben mutluyum). Cevabını buraya yaz: ... suis	2) Nous.....un nouveau prof (Yeni bir öğretmenimiz var) a/ avons (bizim-var) b/ sommes (bizim-olur) c/ avez (sizin-var) d/ êtes (sizin-olur)
3) J'.....un cadeau pour toi (Sana bir hediye var). Cevabını buraya yaz: ... ai	4) Il a 15 ans (15 yaşındayım). a/ True (Doğru) b/ False (Yanlış)
5) Elles.....amoureuses (Onlar aşıklar). a/ ont (onlar-var) b/ avons (biz-var) c/ sont (onlar- olur) d/ êtes (siz-olur)	6) Mets les mots dans le bon ordre (Kelimeleri doğru sıraya koy) Adore (çok sevmek)-on (biz)- français (Fransızca'yı)-le “On adore le français”
7) J'.....cuisiner (Ben yemek yapmayı severim). Cevabını buraya yaz: ... aime	8) Je.....du football (Futbol oynarım) Cevabını buraya yaz: ... fais

<p>9) Tu.....venir à ma fête (Kutlamama gelmeni isterim.)</p> <p>a/ veux (sen-istemek)</p> <p>b/ veut (o-istemek)</p> <p>c/ peut (o-yapabilmek/edebilmek)</p> <p>d/ peux (sen-yapabilmek/edebilmek)</p>	<p>10) Mets les mots dans le bon ordre (Kelimleri doğru sıraya koy)</p> <p>Parles (konuşmak)-des-langues (diller)-etrangeres (yabancı)-tu sen)</p> <p>Tu parles des langues étrangères. (Yabancı diller konuşursun)</p>
<p>11) Vous.....un dessert (Tatlı istersiniz.)</p> <p>a/ pouvez (sen-istemek)</p> <p>b/ devez (o-istemek)</p> <p>c/ allez (o-yapabilmek/edebilmek)</p> <p>d/ voulez (sen-yapabilmek/edebilmek)</p>	

Kaynak: Le présent de l’indicatif (Niveau A1),









<https://create.kahoot.it/details/d3ef3914-830b-4c17-b037-6471edde7bb7>

Yukarıdaki tabloda Kahoot! çevrimiçi uygulamasında bulunan A1 dil düzeyinde öğretilmesi planlama dahilinde olan fiillerin “présent” (şimdiki (geniş) zamanda çekim kurallarının testinde kullanılmış olan sorular (soruların Türkçe çevirileri) ve Fransızca cevapları verilmiştir. Fransızca’yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin A1 dil düzeyinde öğretilmesi planlama dahilinde olan fiillerin “présent” (şimdiki (geniş) zamanda çekim kurallarının öğretim sürecinin daha eğlenceli bir ortamda gerçekleşmesi için bu çevrimiçi uygulamada varolan testlerden yararlanılmaktadır.

3.2.1. Fransızca Öğretiminde A1 Dil Düzeyinde Kahoot! Çevrimiçi Platformunun Kullanılmasıyla Meyveler Konulu Kelime Bilgisinin Test Edilme Süreci

Aşağıdaki tabloda Kahoot! çevrimiçi platformunda yararlanılmış olan A1 dil düzeyinde öğretilmesi planlama dahilinde olan fiillerin “présent” (şimdiki (geniş) zamanda çekim kurallarının testinin nasıl bir ölçme aracıyla uygulandığı açıkça görülmektedir. Her sorunun Türkçe karşılığı parantez içinde verilmiştir. Ayrıca bu tabloda sorulara verilmesi gerekli olan doğru cevaplar kırmızıyla gösterilmiştir. Bu tabloda çoktan seçmeli cevapların Fransızca kalıplarından yararlanılmıştır.

Tablo 4: Fransızca Öğretiminde A1 Dil Düzeyinde Kahoot! Çevrimiçi Plaformunun Kullanılmasıyla Meyveler Konulu Kelime Bilgisi Testi

Fransızca Öğretiminde A1 Dil Düzeyinde Kahoot! Çevrimiçi Plaformunun Kullanılmasıyla Meyveler Konulu Kelime Bilgisi Testi	
<p>an apple</p>  <p>a/ un pomme b/ une pomme c/ un poume d/ un pome</p>	<p>a banana</p>  <p>a/ une banana b/ une plantaine c/ une banane d/ un banana</p>
<p>an orange</p>  <p>a/ une orange b/ un oranger c/ un orange d/ un orangina</p>	<p>a grape</p>  <p>a/ un sultan b/ un raisin c/ une sultane d/ une raisin</p>
<p>a strawberry</p>  <p>a/ un frais b/ une fraise c/ un fraise d/ une fraisée</p>	<p>a blueberry</p>  <p>a/ une myrtille b/ un bleuet c/ un myrtille d/ un bleutière</p>
<p>a raspberry</p>  <p>a/ un raspier b/ un frambois c/ une rasprière d/ une framboise</p>	<p>a pear</p>  <p>a/ un paire b/ un poirot c/ une paire d/ une poire</p>

Kaynak: Les fruits, <https://create.kahoot.it/details/93382396-2181-493b-a660-07f36a9cf081>

Yukarıdaki tabloda Kahoot! çevrimiçi platformunda kullanılmış olan A1 dil düzeyinde öğretilmesi gerekli olan fiillerin “présent” (şimdiki (geniş) zamanda çekim kurallarının testinde var olan sorular (soruların Türkçe çevirileri) ve Fransızca cevapları gösterilmiştir. Fransızca’yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin A1 dil düzeyinde gösterilmesi gereken fiillerin “présent” (şimdiki (geniş) zamandaki çekim kurallarının eğlenceli bir süreçle öğretilmesi hedefiyle bu çevrimiçi uygulamada var olan testler kullanılmaktadır.

4.Sonuçlar, Tartışmalar ve Öneriler

4.1. Sonuç

Bu araştırma sonucunda Fransızca’yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özellikle A1 dil düzeyinde yukarıdaki gösterilmiş olan alt başlıklar doğrultusunda présent (şimdiki – geniş) zaman çekim kurallarını ve meyveler konusuyla kelime bilgilerini güçlendirmeleri ve aynı zamanda eğlenmeleri hedefiyle Kahoot! Çevrim içi uygulamada kullanılmış testlerden örneklerle yer verilmiştir. Bu çalışmadaki temel hedef teknolojik gelişmelerle birlikte çevrimiçi platformlarla yabancı dilin öğrencilere daha etkili öğretim süreciyle kazandırılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Fransızca dilbilgisindeki présent (şimdiki-geniş) zaman çekim kuralları ve kelime bilgilerinin geliştirilmesi boyutunda ise örneğin meyveler konusunda öğretilmesi gerekli olan kelimelerin eğlenceli bir ortamla öğrencilere sunulması hedefiyle Kahoot! çevrimiçi uygulamasında var olan testlerden yararlanılmıştır.

4.2. Tartışmalar

Korkmaz ve Öz’e göre (2021) uygulamaya katılmış olan öğrencilerin İngilizce dil öğretimi sürecinde özellikle okuma sınavlarında daha başarılı oldukları tespit edilerek aynı zamanda bu sürecin onların motivasyonlarını olumlu olarak etkilediği ve sınıftaki katılım ve etkileşim de de pozitif etkiler yarattığı görülmüştür. Bunun ötesinde, öğrencilerin Kahoot! platformunu eğlenceli, motive edici ve öğrenmeye teşvik edici çevrimiçi bir uygulama olarak düşünürlerken bu süreçte bu platformun resmi bir değerlendirme aracı olarak yararlanmasından yana olmadıklarını belirtirlerken bu yöntemin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirme sürecinde adil bir uygulama olarak kullanılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamalarını sadece pekiştirme ve gönüllü uygulama hedefiyle yararlanmaları gerektiğini, resmi ölçme ve değerlendirme için klasik yöntemlerin tercih edilmesi gerekliliğini bir kez daha vurgulamıştır.

Iaramenko (2017), Kang ve Tan (2014), Mirici (2015), Mawhinney, Dickinson ve Taylor (1989)'a göre, Kahoot! platformunun dil derslerinde kullanılmasının öğrenenlerin iç ve dış motivasyonu olumlu olarak etkilediği bu araştırmalar tarafından da bir kez daha vurgulanmıştır.

Hanus ve Fox (2015), Cruaud (2018), Taylor ve Reynolds (2018)'e göre, öğrenciler Kahoot!'a benzer olan çevrimiçi uygulamaların hem sınıf içinde kullanılmasının motivasyonu olumlu olarak etkilediğini ifade etmişlerdir.

4.3. Öneriler

Bu araştırmanın aşağıda sıralanan öneriler verilebilir:

(i) Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretilmesinde özellikle A1 dil düzeyinde dilbilgisi ve kelime bilgisi alanlarında Kahoot! gibi çevrimiçi platformların kullanımları sayesinde öğretmenlerin ve de öğrencilerin web 2.0 araçlarını daha etkili bir biçimde yabancı dil öğrenme süreçlerinden kullanabilmeleri amaçlanmaktadır.

(ii) Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretim sürecinin özellikle A1 dil düzeyinde yukarıda yer alan dilbilgisi présent (şimdiki-geniş) zaman çekim kurallarının aşamasının öğretilmesi sürecinin Kahoot! çevrimiçi uygulamasında varolan testler dışında öğretmenlerin bu çevrimiçi platformda kendi kişisel testlerini oluşturarak öğrenme sürecinin daha eğlenceli bir ortamda gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

(iii) Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretim sürecinin özellikle A1 dil düzeyinde yukarıda yer alan kelime bilgisi alanında meyveler konusunda öğretilmesi sürecinin Kahoot! çevrimiçi platformundaki testler haricinde öğretmenlerin bu çevrimiçi uygulamada kendi kişisel testlerini yaratarak öğrenme sürecinin daha eğlenceli bir ortamda düzenlemeleri amaçlanmaktadır.

Kaynaklar

Altawalbeh, K. & Irwanto (2023). Game-Based Learning: The impact of Kahoot on a higher education online classroom. *Journal of Educational Technology and Instruction*, 2 (1), 30-51.

Ayaz, A. H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde formatif bir test olarak “Kahoot!” uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5, 7-27.

Bicen, H. & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13 (2), 72–93. Doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467>.

Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyon ve başarıya etkisi: Kahoot örneği. *Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi AnaBilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı.

Chotimah, I. & Rafi, M. (2018). Kahoot as the alternative media in teaching reading. *Proceeding Icon-Elite*, 1 (1), 167-174.

Cruaud, C. (2018). The playful frame: Gamification in a French-as-a-foreign-language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 330-343. Doi: <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1213268>.

Değirmencioglu, Z. & Gilanlıoglu, I. (2023). University students' perceptions in Kahoot!-integrated game-based EFL classes. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (35), 1365-1378. Doi: <https://doi.org/10.29000/rumelide.1346634>.

Ekinci, M. (2020). Kahoot for good: Firing competitive learning for EFL learner. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8 (4), 305-318. Doi: <https://doi.org/10.29228/ijlet.46623>.

Hanus, M.D. & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & education*, 80, 152-161. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>.

Iaremenko, N. (2017). Enhancing English language learners' motivation through online games. *Information Technologies and Learning Tools*, 59 (3), 126-133.

Kang, B. & Tan, S. H. (2014). Interactive games: Intrinsic and extrinsic motivation, achievement, and satisfaction. *Journal of Management and Strategy*, 5(4), 110 - 116. Doi: <http://dx.doi.org/10.5430/jms.v5n4p110>.

Karakılıç, M., Yılmaz, E. & Sözer, H. (2021). The effect of Kahoot use on motivation and achievement in German Language Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 12 (3), 667-678.

Karslı, F. (2019). Kahoot! kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (4), 765-790.

Kayacı, M. M. & Alperen, A. (2023). Web 2.0 araçlarından “Kahoot”un ikinci yabancı dil Almanca dersinde kelime öğrenimine katkısı. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 114-121. Doi: <https://doi.org/10.55143/alkad.1307516>.

Kılıç, M. (2019). Kahoot! kullanımının öğrenci motivasyonu ve başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 14 (1), 1015-1029.

Kıyanççek, E. & Uzun, L. (2022). Gamification in English language classrooms: The case of Kahoot! [İngilizce dil sınıflarında oyunlaştırma: Kahoot! örneği]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6 (1), 1-13.

Korkmaz, S., Öz, H. (2021). Using Kahoot to improve reading comprehension of English as a foreign language learners. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 1138-1150.

Lofti, T. M., Pratolo, B. W., & Dahlan, U. A. (2021). Students' perceptions toward the use of kahoot! online game for learning english corresponding email article's history students' perceptions toward the use of Kahoot! online game for learning English. *Ethical Lingua*, 8 (1), 276-284.

Lunden, I. (2018). Education quiz app Kahoot says it's now used by 50% of all US K-12 students, 70M users overall. *TechCrunch*, 2019.

Mawhinney, T. C., Dickinson, A. M., & Taylor, L. A. (1989). The use of concurrent schedules to evaluate the effects of extrinsic rewards on "intrinsic motivation". *Journal of Organizational Behaviour Management*, 10 (1), 109–129. Doi: https://doi.org/10.1300/J075v10n01_07.

Mirici, İ. H. 2015. Contemporary ELT Practices Across Europe. *International Journal of Language Academy- IJLA*. 3(4) Kış 2015, 1-8.

Novitasari, D. & Yappi, S. N. (2025). The effect of Kahoot in enhancing vocabulary achievement at Cambridge based curriculum. *EDUTECH: Journal of Technology Assisted Education Innovation*, 5 (2), 26-31. Doi : <https://doi.org/10.51878/edutech.v5i2.4974>.

Olatoye, F. (2015). *Research Paper: Technology Enhanced Learning. Evaluation of Online Formative Assessment in the Classroom: A Comparative Case Study of Kahoot and Socratives* (s. 15). 10 Mayıs 2025 tarihinde https://www.academia.edu/11171554/Evaluation_of_Online_Formative_Assessment_in_the_Classroom_A_Comparative_Case_Study_of_Kahoot_and_Socratives adresinden erişildi.

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the next generation of software?*. 13 Mayıs 2025 tarihinde <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> adresinden erişildi.

Rajabpour, A. (2021). Teachers' perception of advantages and disadvantages of Kahoot!. *EnglishLinguistics Research*, 10(4), 49-58. Doi: 10.5430/elr.v10n4p49.

Taylor, B. & Reynolds, E. (2018). Building vocabulary skills and classroom engagement with Kahoot! In 26th Korea TESOL International Conference

(s.89). 13 Mayıs 2025 tarihinde https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KOTESOL.2018--Extended.Summaries..pdf#page=89 adresinden erişildi.

Vick, I. (2019). *Training professionals from three countries share their Kahoot!'ing experience* (Vol. 2019). <https://kahoot.com/blog/2019/09/10/top-training-tips-kahoot-around-world/>: Kahoot!.

Wang, A. I. & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education*, 149, 103818, 1-22. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>.

BÖLÜM XVII

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE CİNSEL İSTİSMAR

Sexual Abuse in Early Childhood

**Vural TAŞKAYA¹ & Necla TUZCUOĞLU² &
Muhammet KARADUMAN³**

¹(Yüksek Lisans Öğrencisi), Marmara Üniversitesi

E-mail: Vural.taskaya77@gmail.com

ORCID: 0009-0004-4023-5370

²(Doç. Dr. Öğr. Üyesi), Marmara Üniversitesi

E-mail: necla.tuzcuoglu@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0002-2864-2422

³(Yüksek Lisans Öğrencisi), City University of Malaysia

E- mail: Muhammetkaraduman.96@gmail.com

ORCID: 0009-0009-7069-0338

1. Giriş

Ciddi bir problem olan istismar durumu, kişinin temel ihtiyaçlarından ve bu ihtiyaçlara ulaşma imkanlarının kapatılması sonucu ortaya çıkan bir durumdur. İstismar, bir ebeveyn veya bakıcı tarafından çocuğa zarar veren, zarar verme potansiyeli taşıyan veya zarar verme tehdidiyle sonuçlanan herhangi bir eylem veya eylemler dizisi olarak açıklanmaktadır (Arias ve ark., 2008). İhmal ise, bir çocuğun bakımında, bakıcının yetersiz önlemleri sonucunda çocuğun fiili veya potansiyel zararlara maruz kalması olarak tanımlanmaktadır (Legano ve ark., 2009). Yaklaşık her 4 çocuktan 1'inin yaşam boyu kötü muamele geçmişi bulunmakta ve her 7 çocuktan 1'i son bir yıl içinde kötü muamele görebilmektedir (Finkelhor, ark., 2015). Amerika Birleşik Devletleri'nin 51 eyaletinde 588.229 çocuk istismarı ve ihmali mağduru bildirilmiştir. Bu

da ulusal düzeyde her 1.000 çocuğun %8.1'nin mağdur olduğu anlamına gelmektedir. Eksik verilerle yapılan tahminlere göre, 2021 yılı için 600.000 kötü muamele mağduru çocuk bulunmaktadır (US Department of Health and Human Services (2021). Veriler incelendiğinde çocuk istismarının yaygın bir problem olduğu düşünülmektedir. İhmal ve istismar sebebiyle çocuğun maruz kaldığı kötü müdahalenin uzun vadede sağlık ve gelişim açısından çok sayıda olumsuz sonuçla ilişkisi bulunmaktadır (Strathearn vd., 2020).

İstismar ve ihmalin çocuğun psikolojik gelişimi üzerindeki etkisi fazladır ve bunu etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar; istismarın ya da ihmalin sıklığı ve süresi (Şimşek ve Gençdoğan, 2014), şiddeti (Finger ve ark. 2015), çocuk ile istismarcı arasındaki aile bağı (Bentovim, 2018), güç kullanılma durumu ve diğer istismar türlerinin varlığıdır (Kalebaşı, 2023). En sık rapor edilen araştırma bulgularına dayanarak elde edilen verilere göre çocuklarda kötü muameleyle maruz kalmanın ayırt edici özellikleri; artan obezite riski (Hawton ve ark., 2018), artan yüksek riskli cinsel davranış (Richter ve ark., 2014), artan sigara ve alkol içme riski (Campbell ve ark., 2016), artan psikopatoloji riski ve engelli çocuklara kötü muamele riskidir (Lang vd., 2020). Çocuk yaşta maruz kalınan istismarın hem bedensel hem de psikolojik olarak olumsuz sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir.

İstismar konusu üç başlık altında incelenmektedir; fiziksel istismar, duygusal istismar ve cinsel istismar (Kaytez ve ark., 2018). İstismarın hangi türü olursa olsun çocukların hem bugün hem de gelecekte olumsuz durumlar yaşamalarına özellikle de psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olmalarına engel teşkil edeceği bir gerçektir.

2. Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar durumu çocuklara ya da yetişkinlere başkalarının uyguladığı ve vücudun hasar gördüğü bir durumdur. Bu hasarlar kısa süreli, uzun süreli veya kalıcı olabilir. İtme, düşürme, tokat atma, çimdik atma, yumruk atma, saç çekme vb. gibi davranışlar fiziksel şiddet grubunda yer alır. Hasarın etki süresi ne olursa olsun bireyler üzerinde son derece olumsuz duruma sebebiyet verebilmektedir.

Fiziksel istismar, herhangi bir nedenden dolayı çocuğa bir başkası tarafından uygulanan şiddet sebebiyle doku zedelenmesinin oluşmasıdır (Koç ve ark., 2014). Türkiye’de 26 farklı ilde yapılan ve toplamda 4101 ebeveynin katıldığı bir çalışmada ebeveynlerin %22,5 oranı kızdıklarında düşük düzey fiziksel şiddet türleri kabul edilen ceza seçeneklerinden; tokat atmak ya da

terlik vb. fırlatmak, itmek, sarsmak ya da saç/kulak çekmek gibi yöntemleri kullandıkları belirtilmiştir. (Bernard van Leer Vakfı, 2014). Aynı çalışmada, ebeveynlerin %1,1'inin çocukların boğazını sıkarak ya da bir yerini yakmak, bıçak, silah gibi aletlerle tehdit etmek gibi fiziksel cezaya başvurdukları da belirtilmiştir. Bu çalışmanın verilerine göre Türkiye'de fiziksel istismarın bir ceza yöntemi olarak ebeveynler tarafından sık kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca, ABD'de yapılan bir çalışmada, kötü muameleye maruz kalan mağdurların dörtte üçünün (%76,0) ihmal edildiğini, %16'sının fiziksel istismara uğradığını, %10,1'inin cinsel istismara uğradığını ve %0,2'sinin seks ticaretine maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (US Department of Health and Human Services, 2021). Aynı çalışmada, ulusal düzeyde tahmin edilen 1.820 çocuk, her 100.000 çocuk başına %2,46'lık bir oranla istismar ve ihmal nedeniyle hayatını kaybettiği açıklanmıştır.

Fiziksel istismara uğrayan çocuklarda risk faktörlerinin; ebeveyn eğitim durumu (Şimsek ve Gençdoğan 2014), planlanmamış hamilelik (Kurt ve ark., 2017), engelli çocuklar (Şen ve Çarman, 2022), hiperaktivite ve dikkat eksikliği bozukluğu (González ve ark., 2019), ebeveynde bulunan ruhsal bozukluklar (Konishi ve Yoshimura, 2015), zekâ geriliği (Scomparini ve ark., 2013), konuşma ve dil bozuklukları (Savaşer ve Mutlu, 2011), öğrenme güçlükleri, çocukluk çağı psikiyatrik hastalıkları, konjenital anomaliler, kronik veya tekrarlayan hastalıklar olarak belirtilmektedir (Kar ve Dokgöz, 2017).

3. Duygusal (Psikolojik) İstismar

Psikolojik istismar olarak da adlandırılan duygusal istismar, bir çocuğa değersiz, kusurlu, istenmeyen veya ilgi ve şefkate layık olmadığını ileten istismar, ihmal veya her iki eylem olarak açıklanmaktadır (Baskak, 2023). Çocukların fiziksel olarak cezalandırılması, korkutulması, tehdit edilmesi, aşağılanması, reddedilmesi, sevilmemesi, akranlarıyla kıyaslanması, küçük yaşta çalıştırılması gibi olumsuz yaşantılar duygusal istismarın nedenleri olarak kabul edilmektedir (Ünal, 2008). Çocukların duygusal istismara uğraması nedeniyle daha kırılgan oldukları ve güvensiz bağlanma (Erby, 2023), depresif ve dissosiyatif semptomlar (Li ve ark., 2020), uyum problemleri (Koechlin ve ark., 2018), kişilik bozuklukları (Gander ve ark., 2024), post-travmatik stres bozukluğu (Liu ve ark., 2024), düşük IQ düzeyleri (Young ve Widom 2014), düşük kendine güven (Arslan, 2016), akranlarıyla ilişkilerinde bozulma, büyüme geriliği ve depresif ve dissosiyatif semptomlar (Kütük ve Bilaç, 2017) gibi problemler gösterdikleri belirtilmiştir. İstismar türlerine göre dünyadaki oranlar

incelendiğinde çocukların %29,1'i duygusal istismara maruz kalırken, rakamsal olarak incelendiğinde ise dünyadaki 55 milyon çocuk duygusal istismara maruz kalmaktadır (Meinck vd., 2016). Bahar ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada ise Türkiye'de çocuk istismarı konusunda yapılan araştırmalarda %78 gibi yüksek bir oran ile duygusal istismarın diğer istismar türlerine göre birinci sırada olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer çalışma 7-14 yaş aralığındaki kız çocuklarının en çok arkadaş, öğretmen, anne ve babaları tarafından duygusal istismara uğradığı, erkek çocukların da daha çok arkadaşları, öğretmenleri ve babaları tarafından duygusal istismara maruz bırakıldığı yönündedir. (UNICEF, 2010).

4. Cinsel İstismar

Dünya Sağlık Örgütüne (WHO) göre cinsel istismar, bir çocuğun tam olarak anlamadığı, bilgilendirilmiş rıza gösteremediği veya gelişimsel olarak hazır olmadığı ve rıza gösteremeyeceği veya toplumun yasalarını ve sosyal tabularını ihlal eden cinsel faaliyete dahil edilmesi olarak belirtilmiştir (WHO, 1999). Cinsel istismar, cinsel ilişki, oral veya genital temas, taciz edici dokunma, okşama, teşhir etme ve pornografik görüntüleri izleme veya filme alma gibi farklı çeşitleri bulunan bir davranış biçimidir (Akça ve Doğan, 2020). Röntgencilik, teşhircilik ve cinsel içerikli konuşma temas içermeyen cinsel istismar olarak tanımlanırken interfemoral ilişki (Irza tasatti) ise penetrasyonun olmadığı, sürtünme yoluyla gerçekleşen istismar olarak açıklanmaktadır (Çelik ve Hocaoglu, 2018). Cinsel penetrasyon (Irza geçme) ise penetrasyonun cinsel organlarla ve başka bir cisimle gerçekleştirmesi olarak tanımlanır (Canbolat, 2023). Ayrıca, çocuk istismarı; fuhuş, cinsel amaçlı insan ticareti, çocuk pornografisi üretimi, satışı, dağıtımı ve kullanımı ile çocuk seks turizmini kapsamaktadır (Kane 2006; akt. Barut-Bektaş, 2024). Diğer yandan teknolojinin hızlı gelişmesi, reşit olmayanlara yönelik cinsel suçların yeni biçimlerini sunarak çocukların görüntü temelli cinsel istismar, rıza dışı cinsel içerikli mesajlaşma, sextortion ve çevrimiçi ticari cinsel sömürü gibi problemlere maruz kalmasını kolaylaştırabilmektedir (Finkelhor ve ark., 2024). Bu durum ise teknolojinin kontrol altına alınmadığında çocukların cinsel istismarla karşılaşma olasılığını artıracabileceği için tehlikeli bir risk faktörü olabileceğini göstermektedir.

Özellikle ülkemizde kontrolsüzce çocuklara erken yaşlarda verilen telefon, tablet ve bilgisayarlar büyük bir tehlike oluşturmaktadır. Ebeveynler tarafından konulabilen çocuk koruma kilidinin varlığı bir ölçüde zararlı yayınları engellese de bilinçsiz ebeveynlerin oranı da oldukça fazladır ve risk taşımaktadır.

Çocuk cinsel istismarı önemli bir halk sağlığı sorunudur (Kloppen ve ark., 2016). 2017 ve 2021 yılları arasında güvenlik birimleri tarafından tespit edilen yaklaşık 704.29 suç mağduru çocuğun her yıl en az %12'sinin cinsel istismara uğradığı ortaya çıkmıştır (Erkoç, 2023). Çocuklukta cinsel istismar pek çok kız çocuğu için daha yaygın bir problemdir ve sorunun yaygınlığı nedeniyle önlem alınması gerekmektedir (Manukrishnan ve ark., 2023). Dünya genelinde kız çocukların %18'inin, erkek çocukların ise %8'inin cinsel istismara maruz kaldığını tahmin edilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 2017). 18 yaşın altında bulunan her 9 kızdan biri ve her 20 erkekten biri cinsel istismar veya saldırıya maruz kalmaktadır (Finkelhor ve ark., 2014). Erkoç'a (2023) göre, çocukluk çağı cinsel istismar vakalarında maksimum risk yaşı 10 yaş olup istismar vakalarının %20'si aile içinde gerçekleşmektedir. Faillerin %10'u "sözde işlevsel baba" yani baba, üvey baba veya anne ile yaşayan kişidir.

Çocukluk çağında, doğrulandığı veya destekleyici kanıtlar bulunduğu cinsel istismar iddialarının %88'inde fail erkek, %9'unda fail kadın ve %3'ünde fail bilinmemektedir (United States Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, 2013).

Sonuç olarak cinsel istismarı gerçekleştirenlerin oranı erkeklerde çok fazladır. Bunun toplumsal cinsiyet açısından erkeklere yüklenen daha rahat, açık ve güçlü olma rollerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Yaş grubu 1-6 yaş arası olan çocuklar daha büyük çocuklara göre cinsel istismarı ifşa etmede daha fazla zorluk yaşamaktadır (Middleton, 2017). Bu doğrultuda cinsel istismarın sıklığı ve şiddetindeki artış küçük çocuklarda cinsel istismarın ifşa edilmesini de geciktirebilmektedir (Wallis ve Woodworth, 2020). Küçük çocukların cinsel istismarı ifşa etmekte yaşadıkları zorluklar değerlendirildiğinde erken çocukluk döneminde gerçekleşen cinsel istismarların sayısı ile bildirimini gerçekleştiren cinsel istismar sayıları arasında farkın çok fazla olabileceği düşünülmektedir.

4.1. Cinsel İstismara Maruz Kalan Çocuklarda Görülen Belirtiler

Çocukluk çağı cinsel istismarının ruhsal ve bedensel olarak mağdur üzerinde birçok negatif etkisi vardır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarda cinsel istismarın kısa vadeli korelasyonları kapsamlı bir şekilde incelenmemiştir. Bu durum, mağdurların gelişimsel yörüngelerine ilişkin bilimsel bilgilerde bir boşluğa neden olmaktadır (Hébert ve ark., 2017). Cinsel istismarın erken fark edilmemesi sonucu mağdurların ihtiyaçlarını yeterli karşılayamama ve istismarı önlemeye yönelik geç kalınmasına neden olabilmektedir (Collin-Vézina ve ark.,

2015) Yapılan bir çalışmada, çocuk cinsel istismarı mağdurlarının, genel nüfus karşılaştırmalarının temsili bir örneğine göre önemli ölçüde artan sağlık hizmeti kullanım oranları gösterdiğini ortaya koymaktadır (Guha ve ark., 2020). Aynı çalışmada, cinsel istismar mağdurlarının sağlık hizmetleri arasında ağız (diş) ve kronik hastalıkların oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tıbbi, psikolojik, davranışsal ve cinsel bozukluk belirtileri, cinsel istismara maruz kalan çocuklarda yetişkinliğe kadar olan süreçte görülebilmektedir (Maniglio, 2009). Bu belirtilerin aile, eğitimciler veya sağlık çalışanları tarafından bilinmesi, cinsel istismara maruz kalan çocukların rehabilitasyon sürecini ve sonraki yaşamını olumlu yönde etkilemektedir (Emül ve ark., 2023). Cinsel istismara maruz kalan çocuklarda çeşitli belirtiler gözlenmektedir.

4.2. Ruhsal Davranışsal Belirtiler

Çocuk cinsel istismarının etkileri uzun süreli olabilmekte ve mağdurun ruh sağlığını uzun yıllar etkilemektedir. Psikolojik sıkıntı, düşük benlik saygısı, dışsallaştırıcı davranış sorunları ve suçlu davranış gibi sayısız olumsuz etkiler, kişinin maruz kaldığı çocuk cinsel istismarından kaynaklanabilir (Schreier ve ark., 2017). Cinsel istismar mağdurlarının ruh sağlığı sorunları yaşama olasılığı mağdur olmayanlara göre daha yüksektir, bu kişilerin madde bağımlılığı (Caballero-Dominguez ve ark., 2024), çocuklukta ve ergenlikte travma sonrası stres bozukluğu (Alves ve ark., 2024) ve yetişkin olarak majör depresif dönem geçirme olasılığı yaklaşık 3 kat daha fazladır (Zinzow ve ark., 2012). Çocukluk çağı cinsel istismarını takiben ciddi travma sonrası stres bozukluğu olan hastaların yaklaşık yarısında bir alt kümede (Borderline) sınırdaki kişilik bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğu ikili tanı konulmuştur (Bohus ve ark., 2013). Bununla birlikte, çocukluk çağı cinsel istismarı, majör depresif bozukluk (MDB) için güçlü bir risk faktörü olarak kabul edilmektedir ve bazı meta-analizler çocukluk çağı cinsel istismarının MDB ile diğer erken yaşam stresi formlarından daha güçlü bir şekilde bağlantılı olabileceğini göstermektedir (Li ve ark., 2016).

Yapılan bir meta-analiz çalışmasında çocuklukta cinsel istismarın sonraki yaşamda depresyon ve anksiyete ile ilişkisinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Lindert vd., 2014). Çocukluk çağı cinsel istismarı ile fiziksel sağlık sorunları arasındaki ilişki ise kısmen aracı psikiyatrik faktörlerle açıklanabilir. Örneğin, çocukluk çağı cinsel istismarının obezite üzerindeki etkisi, depresyon veya bazı yeme bozukluklarından kaynaklanabilmektedir (Hailes ve ark., 2019). Ayrıca, Çin’de yapılan bir araştırmada, çocukluk çağı cinsel istismar

deneyimi olan öğrencilerin çocukluk çağında cinsel istismar deneyimi olmayan öğrencilerden daha yüksek oranda intihar girişimi ve intihar dışı kendine zarar verme eğilimleri olduğu açıklanmıştır (Liu ve ark., 2021). Erken çocukluk döneminde cinsel istismara uğramış kişilerin farklı psikopatolojik problemlerle karşılaşma olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Birçok çalışmada, çocuk cinsel istismarı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve çocuk cinsel istismarını DEHB'nin bir öncülü olarak kavramsallaştırmışlardır (Langevin ve ark., 2023).

Cinsel istismara uğramış çocuklar yaşına göre cinsellikle ilgili fazla bilgiye sahip olabilir. Erken çocukluk döneminde, çocuklar kız erkek ayrımı yapabilirken kendi bedenlerine ve diğer insanların bedenlerine yönelik meraklarında artış görülmektedir. Bu süreçte çıplak dolaşma ve tuvalette diğer insanları gözlemekten hoşlanabilir (Arslan, 2023). Bu dönemde cinselleştirilmiş davranışlar sergilenmesi çocuğun normal gelişimin bir parçası olarak kabul edilse de normal ve normal olmayan davranışlar iyi gözlenmelidir. Çocuğun sahip olduğu detaylı cinsel bilgi veya yaşına uygun olmayan cinsel davranış biçimleri ile istismar arasında ilişki vardır (Emül, ve ark., 2023). İstismara maruz kalan/kalmış çocuk açık alanda aşırı bir şekilde mastürbasyon yapabilir ve diğer insanlarla cinsel etkileşime girmeye çalışabilir ve resimlerinde, oyunlarında ve davranışlarında cinsel içerikli temaları kullanabilir (İşeri, 2009). Cinsel davranışlarda bulunurken çocuğun tutumu ve davranışları, davranışın sıklığı, durması istendiğinde verdiği reaksiyona göre cinsel istismar durumu değerlendirilebilir (Hornor 2010). Ayrıca, Cinsel istismar failleri çocukluklarında cinsel istismar mağduru olma ihtimalleri fazladır, bu nedenle genellikle mağduru kendi istismar deneyimlerini tekrarlayacak şekilde istismar etme eğilimindedirler. Bundan dolayı çocuklarda tedavi edilmemiş cinselleştirilmiş davranışlar potansiyel bir tehlike olarak görülmelidir (Odacı ve Türkkan, 2023).

Cinsel istismara uğrayan kız ve erkek çocuklarda içe yönelim ve dışa yönelim davranış bozuklukları görülebilir (De Champlain ve ark., 2023). Cinsel istismara uğrayan kızların depresyon ve düzensiz yeme (anoreksiya, bulimia ve obezite) gibi içe yönelim davranışları sergileme olasılığı daha yüksektir. Buna karşın suç işleme ve aşırı içki içme gibi dışsallaştırıcı davranışların cinsel istismara uğramış erkek çocuklar tarafından sergilenmesi daha olasıdır (Hornor, 2010). Ayrıca, erken çocukluk dönemi istismar öyküsü bildiren deneklerde, cinsel istismar ile yüksek düzeyde dissosiyasyon arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Maldonado ve Spiegel, 2024). Dissosiyasyon, bilinçli farkındalığın normal entegrasyonunun ve kişinin zihinsel süreçleri üzerindeki

kontrolünün istemsiz bir şekilde bozulmasıyla karakterize edilir. Dissosiyatif bozukluk, bastırılmış çatışmaların somatik semptomlara dönüştüğünü ima eden ‹konversiyon bozukluğu› olarak da adlandırılır ve dissosiyasyonun temelinde çatışmalarla veya duygularla başa çıkma zorlukları yatmaktadır (Jayan ve ark., 2024). İstismarın süresi, şiddeti ve çocuğun fail ile olan ilişkisine bağlı olarak erken çocukluk döneminde cinsel istismara uğrayan çocukların akranlarına nazaran daha yoğun dissosiyatif davranış gösterdikleri bulunmuştur (Bernier ve ark., 2013). Bununla birlikte, Çocuğun cinsel istismar gibi travmatik bir olayın meydana gelmesi sırasında, çocuk dissosiyatif semptomlarla duruma uyum sağlamaya çalışabilir, ancak bu durum önemsiz olaylar dahil olmak üzere bir dizi stresli duruma genelleştirildiğinde uyumsuz hale gelir (Silberg, 2014; akt; Hébert ve ark., 2017).

Çocukluk döneminde cinsel istismar ve uyku yetersizliği arasında bir bağlantı olması nedeniyle, cinsel istismar mağdurları uzamış uyku gecikmesi, azalmış uyku, artmış gece aktivitesi ve uyanıklık gösterebilir (Liu ve ark., 2024). Okul öncesi çağıdaki cinsel istismar mağdurlarında uyku güçlüklerine ilişkin yapılan boylamsal bir analizde, cinsel istismar ile uyku sorunları (uykuya dalmada güçlük, kabuslar, geceleri sık sık uyanma) düzeyleri arasında cinsel istismarın ortaya çıkmasından kısa bir süre sonra ve 1 yıl sonra bir ilişki bulunmuştur (Langevin ve ark., 2017). Yapılan bir başka araştırmada ise çocuklukta cinsel istismar öyküsü bildiren katılımcıların, istismar bildirmeyenlere oranla daha sık ve daha sıkıntılı uyku felci atakları bildirdiği belirtilmiştir (Abrams ve ark., 2008). Çocuk cinsel istismar mağdurlarının daha sonraki süreçte müdahaleci düşünceler, kabuslar ve uyku bozuklukları gibi travma semptomları da dahil olmak üzere önemli psikolojik sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu semptomlara ek olarak, birçok cinsel istismara maruz kalan katılımcılar kaçınma davranışları ve duygularını düzenlemede zorlandıklarını bildirmiş, anksiyete ve depresyon için tedavi arayışına girmişlerdir (Manukrishnan ve ark., 2023). Ayrıca, çocuklukta yaşanan cinsel istismar, duygu düzenleme güçlükleri ile ilişkilidir (Chang ve ark., 2018). Daha düşük duygu düzenleme becerisinden dolayı bu grupta olan çocukların duygu ifadelerinde, başkaları ile iletişim kurmada ve empati yapma becerilerinde yaşıtlarına göre düşük performans gösterdikleri saptanmıştır (Emül ve ark., 2023). Düşük duygu düzenleme becerilerine sahip olan bu çocukların ebeveynleri ile olan ikili ilişkilerinde de problemler görülmektedir. Cinsel istismara maruz kalan çocuklarda kaçınmacı bağlanma, kararsız bağlanma ve düzensiz bağlanma gibi farklı bağlanma bozuklukları gözlemlemek mümkündür (Van Duin ve ark., 2018). Erken çocukluk döneminde cinsel istismara maruz

kalan çocukların gerek içinde bulundukları yaş grubunda gerekse ileriki yaşamlarında birçok sıkıntı yaşadıkları bir gerçektir. Özellikle ruhsal travma boyutu büyük zorlukların yaşanmasına neden olmaktadır.

4.3. Fiziksel Belirtiler

Cinsel istismarı önlemek elbette en doğru yaklaşımdır bunun için başta caydırıcı cezaların artırılması, gerekli önlemlerin alınması, aile ve eğitimcilerin bilinçlendirilmesi gerekir. Ayrıca tedavide erken teşhis çocuğun bu travma ile başa çıkmasında en doğrusudur. Stoltenborgh ve diğerlerine (2011) göre, özellikle küçük çocuklarda çocuk cinsel istismarın tanınması zordur. Mağdur dışında bilgi veren ile uğradığı istismarı kendi bildiren arasında tutarsızlıklar görüldüğü için çocuklarda cinsel istismar çoğu zaman tespit edilememektedir.

Çocuk cinsel istismarının göstergeleri fiziksel şikayetler, genital muayenelerdeki bulgular ve cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar olabilir. Ergenler arasında, işlevsel somatik semptomlar çocuk cinsel istismarı deneyimi ile ilişkilidir. Ancak bu durumun okul öncesi çocuklar için geçerli olup olmadığı bilinmemektedir (Vrolijk-Bosschaart ve ark., 2017). Çocuk cinsel istismarı ile fiziksel istismarı, duygusal istismarı, ciddi hastalık ve benzerlerini ayırmada sorun yaşanmaktadır. Araştırmalara önemli ölçüde yatırım yapılmasına rağmen yine de olumsuzluklar arasında net ayrımlar ve penetratif ve nonpenetratif istismar gibi geniş kategoriler, pek çok mağdurun deneyimiyle uyuşmamaktadır (Nelson ve ark., 2012). Cinsel istismara maruz kalmış çocuklara detaylı inceleme yapıldığında tanı koymayı kolaylaştıracak fiziksel belirtiler görülmeyebilir (Bravo-Queipo-de-Llano ark., 2022). Vücudun hızlı ve genellikle tamamen iyileşmeye yeteneği, cinsel temasın doğası ve ifşada gecikmeler sebebiyle çocukların güvenliği ve refahı ile görevli profesyoneller, genital penetrasyon bildiren bir çocuğun muayenesi normal olduğunda tanı koymakta zorlanabilmektedir (Gallion vd., 2016). Muayeneler sonucu çocuktaki fiziksel şikayetler ve fiziksel belirtiler çocuk cinsel istismarı için tanı koymaya yeterli olmayabilir. Bu nedenle fiziksel muayene sırasında çocuğun davranışları hassas bir şekilde gözlenmeli ve sapkın davranışsal tepkilere dikkat edilmelidir (Vrolijk-Bosschaart ve ark., 2017). Türkiye’de yapılan bir çalışmada 943 vakadan %60’ı temas içeren cinsel istismarı tanımlarken, %27’sinde penetrasyon bulguları saptanmıştır (Bağ ve Alşen, 2017). Aynı çalışmada olguların %48’i adli muayene edildiğini ve sadece %32’sinde tanı koydurucu fiziksel istismar belirtilerinin olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple, tıbbi delillerin kaybını önlemek adına adli muayenenin ilk 72 saatte hemen yapılması önerilmiştir (Heger ve ark., 2000; akt. Bağ ve Alşen, 2017).

Çocukluğunda cinsel istismara uğrayan kişiler, istismara uğramayan kişilere göre doktorların açıklayamadığı semptomlar (örn. irritabl bağırsak sendromu ve kronik ağrı) açısından daha yüksek risk altındadır (Nelson ve ark., 2012). Ortalama yaşları 3 yaş olan bir grup çocuk üzerine yapılan çalışmada fiziksel şikayetler %50 oranında bildirilmiş olup, en sık gastrointestinal ve anogenital şikayetler olduğu görülmüştür (Vrolijk-Bosschaart ve ark., 2017). Cinsel istismara uğrayan çocuklarda; Orofarengeal lezyonlar (Van Heerden ve ark., 2017), yumuşak damakta peteşi (Oliveira ve ark., 2013), anogenital lezyonlar (Edward ve ark., 2024), Genital lezyonlar (Kaur ve Belgaumkar, 2024), Eritema genital (King ve Pope, 2024), Genital yüzeysel laserasyonlar (Ingalls ve Harper, 2021), Vajinal introitus kanaması (Helen ve ark., 2021), Hasarlı hymen (Hösükler ve ark., 2022), Vajinal yırtık (Sakelliadis ve ark., 2009), Anal lezyonlar (Kissoon ve Goldberg, 2024), Perianal laserasyonlar veya skarlar (Alfieri ve ark., 2024), Anal dilatasyon, şişlik, deri kıvrımları ve kızarıklık (Kılıç ve Bostancı, 2021), Anal fisürler, Condyloma acuminata (Swerdlin ve ark., 2007), İntergluteal kıvrım papüler lezyonu (Bentivegna ve ark., 2022), Vulva yaralanmaları (Prabhu, 2023), Deri hematomları ve Genital hematoma (Bravo-Queipo-de-Llano ve ark., 2022) gibi semptomlar görülebilmektedir.

Fiziksel belirtiler istismar olgusunu tespit etmede daha net bilgi vermektedir. Ancak bunda da zaman önemlidir. Özellikle ilk 24 saat belirtilerin en net şekilde tespit edilmesinde önemli bir süredir. Zaman uzadıkça fiziksel belirtiler geçeceği için tespit etmek zor hale gelebilmektedir.

4. Rehabilitasyon süreci

Cinsel istismar mağduru çocukların bütüncül gelişimini desteklemek ve onların sağlıklı bireyler olarak topluma kazandırılmaları için rehabilite edilmeleri çok önemlidir. Dezavantajlı bireylerin yaşamlarını sürdürmeleri, maksimum potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve aile yaşamına ve bir bütün olarak topluma katkılarını optimize etmeleri için amaçlanan süreç ve yapılan çalışmaların toplamına rehabilitasyon denir (Wade, 2020).

Rehabilitasyonun kendi içinde beş amacı vardır. Forsberg ve Douglas (2022) göre; 1. Suçun tekrarlanmasını önleme olarak rehabilitasyon, 2. Zarar azaltma olarak rehabilitasyon, 3. Terapi olarak rehabilitasyon, 4. Ahlaki gelişim olarak rehabilitasyon, 5. Restorasyon olarak rehabilitasyon. Öncelikle oyun terapisi olmak üzere, duyarsızlaştırma, dereceli maruz bırakma, modelleme ve atılganlık eğitimi gibi farklı yöntemler küçük çocuklar için gerekli rehabilitasyon teknikleridir. Bu müdahaleler, oyun etkileşimi, kuklalar, bebekler, sanat eserleri

veya hikâye anlatımı gibi farklı şekilde yapılandırılırken istismar deneyiminin çeşitli yönleriyle ilgili yeniden canlandırmayı ve tartışmayı nazikçe ve dikkatle teşvik edip yönlendirerek kullanılır (Odacı ve Türkkan, 2023).

Çocukluk cinsel istismarında bireysel ve grup terapileri tercih edilmektedir (Aktay, 2020). İstismar vakalarında tek bir yöntemle ilerleme kaydedilmesi mümkün değildir. Çeşitli tekniklerin duruma uygun şekilde kullanılması gerekir. Bunu da çocuğun durumu, süreç içerisindeki duygu ve davranışları belirler.

5. Sonuç

Tüm dünyada önemli sorunlardan biri olan çocuk ihmal ve istismarı her geçen gün daha da artmaktadır. Çocuğun bakımından sorumlu olan aile ya da bakıcıların çocuğa zarar verici her tür davranışta bulunması istismar olarak tanımlanmaktadır. Çocuk için yaşama koşullarının yetersiz olması, fiziksel ve duygusal ihtiyaçların karşılanmaması, ilgisizlik ve buna bağlı gerek eylem gerekse potansiyel zararlı davranışlar ihmal olarak kabul edilmektedir. İstismara maruz kalan çocukların oranı oldukça yüksektir. Yapılan ve incelenen çalışmalar istismar durumunun kolay tedavi edilmediğini, yaşanan olaya bağlı olarak uzun yıllar süren etkisi olabileceği ve aynı zamanda travma olarak kabul edilebilecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Özellikle cinsel istismarın çocuklar üzerindeki olumsuz etkisi ayrıca önem verilmesi gereken bir konudur ve hızlı müdahaleyi gerektirir. Çocuğun bedensel olarak aldığı hasarın yanında duygusal ve davranışsal zararı da beraberinde getiren bir halk sağlığı ve ahlaki sorundur. Son yıllarda ülkemizde cinsel istismara maruz kalan çocukların sayısında artış gözlenmektedir. Ahlaki bir sorun olması ve çocuğun aynı zamanda ailenin olumsuz etiketleneyeceği endişesi ile gizlenmekte ve yok sayılmaktadır. TÜİK (2024) verilerine göre cinsel istismara maruz kalan çocuk sayısı son 9 yılda yüzde 287 artmış, cinsel istismara maruz kalan 259 bin 106 çocuğun, yüzde 89,8'ini suç mağduru, yüzde 10,1'ini takibi gereken olay mağduru çocuklar oluşturmaktadır. Cinsel istismara maruz kalan kız çocukların oranı erkek çocuklara göre daha yüksektir ve oran yaş küçüldükçe daha da artmaktadır. Bu durum çocukların kendini korumada daha yetersiz oldukları ile açıklanabilir. Aynı zamanda çocuğa istismarda bulunan kişilerin yakın çevredeki insanlardan oluşması, ülkemizde çocuk sevmeye biçimlerinin yakın temas şeklinde olması ayırt edilmede zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak cinsel istismar çocukların ruh ve beden sağlığını tehdit eden ileriki yaşamlarında da etkisini sürdüren önemli bir toplumsal sorundur.

Bu konuda çeşitli kurum ve kuruluşlar başta olmak üzere gerekli önlemlerin alınması gerekir.

İstismar ve ihmal konusu ulusal açıdan devlet politikası haline getirilmeli, sağlık bakanlığı, aile ve sosyal hizmetler bakanlığı, milli eğitim bakanlığı ve adalet bakanlığının koordineli çalışması, projeler üretmesi, ve erken önleyici çalışmaları hayata geçirmesi gerekir.

Çocuk ve aile ile ilgilenen sivil toplum kuruluşlarının bu konudaki çalışmalarını hızlandırması gerekir.

Ailelere yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasına ayrıca önem verilmelidir.

Çocuklara yönelik olarak okul öncesi ve ilkokulda, güvenli yaşam, bedenini tanıma ve koruma, iyi dokunuş ve kötü dokunuşları ayırt edebilme gibi cinsel eğitimi de kapsayan eğitim programları geliştirilerek çocukların bilgilenebilmesi ve bilinçlenmesi sağlanmalıdır.

Cinsel istismar konusunun hassasiyeti nedeniyle derinlemesine araştırmalar yetersizdir. Detaylı araştırmaların yapılması güncel verilerin elde edilmesi gerekir.

Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde cinsel eğitim dersi konulmalı ve öğretmen adaylarının da bilgilenebilmesi ve bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır. PDR ve psikoloji bölümü öğrencilerine de bu yönde eğitimler verilmeli farklı tekniklerin kullanımı ile ilgili dersler programlarında yer almalıdır.

Kaynakça

Abrams, M. P., Mulligan, A. D., Carleton, R. N., & Asmundson, G. J. (2008). Prevalence and correlates of sleep paralysis in adults reporting childhood sexual abuse. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(8), 1535–1541. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.03.007>

Akçe, İ., & Doğan, H. (2020). Cinsel istismara maruz kalmış çocuklar üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4(1), 12–20.

Alfieri, A., Pudjiati, S. R., & Danarti, R. (2024). Anogenital warts in children: The dilemma of distinguishing between sexual abuse or other transmission routes. *European Journal of Pediatric Dermatology*, 34(2), 81–84.

Alves, A. C., Leitão, M., Sani, A. I., & Moreira, D. (2024). Impact of sexual abuse on post-traumatic stress disorder in children and adolescents: A systematic review. *Social Sciences*, 13(4), 189. <https://doi.org/10.3390/socsci13040189>

Arslan, H. H. (2023). Eğitimin kavramsal temelleri-8: Eğitim psikolojisi. In A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Cinsel gelişim* (pp. 173–189). Efe Akademi Yayıncılık.

Arias, I., Leeb, R. T., Melanson, C., Paulozzi, L. J., & Simon, T. R. (2008). *Child maltreatment surveillance; uniform definitions for public health and recommended data elements*.

Bahar, G., Savaş, H. A., & Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 51–65.

Barut-Bektaş, B. (2024). Teknoloji çağının konuşulmayan gündemi: Çevrim içi çocuk cinsel istismarı. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (22), 83–106. <https://doi.org/10.46218/tshd.1348555>

Baskak, İ. (2023). Çocuğa yönelik duygusal istismar. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61–72.

Bentivegna, K., Grant-Kels, J. M., & Livingston, N. (2022). Cutaneous mimics of child abuse and neglect: Part II. *Journal of the American Academy of Dermatology*, 87(3), 519–531. <https://doi.org/10.1016/j.jaad.2021.12.070>

Bentovim, A. (2018). *Trauma-organized systems: Physical and sexual abuse in families*. Routledge.

Bernard van Leer Vakfı. (2014). *Türkiye’de 0-8 yaş arası çocuğa yönelik aile içi şiddet araştırması*. İstanbul.

Bernier, M. J., Hébert, M., & Collin-Vézina, D. (2013). Dissociative symptoms over a year in a sample of sexually abused children. *Journal of Trauma & Dissociation*, 14(4), 455–472. <https://doi.org/10.1080/15299732.2013.769478>

Bibi, H. (2021). *Investigating the perceived effectiveness of Eye Movement Desensitisation Reprocessing (EMDR) treatment in adult survivors of childhood sexual abuse and the impact on neuropsychological, emotional and behavioural functioning and quality of life: A case series analysis* [Master’s thesis, University of Salford].

Bohus, M., Dyer, A. S., Priebe, K., Krüger, A., Kleindienst, N., Schmahl, C., ... & Steil, R. (2013). Dialectical behaviour therapy for post-traumatic stress disorder after childhood sexual abuse in patients with and without borderline personality disorder: A randomised controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 82(4), 221–233. <https://doi.org/10.1159/000348451>

Bravo-Queipo-de-Llano, B., Alonso-Sepúlveda, M., Ruiz-Domínguez, J. A., Molina-Gutiérrez, M. Á., La Calle, M. D. C. V., & Bueno-Barriocanal,

M. (2022). Child sexual abuse detection in the pediatric emergency room. *Child Abuse & Neglect*, 129, 105676. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105676>

Caballero-Dominguez, C. C., Campo-Arias, A., & Jiménez-Villamizar, M. P. (2024). Relationship between sexual abuse and substance use among students from Caribbean Colombian. *Journal of Child Sexual Abuse*, 1–14.

Canbolat, P. (2023). *Çocukluk çağı travmatik yaşantılarının psikolojik dayanıklılık ve evlilik doyumu ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Collin-Vézina, D., De La Sablonnière-Griffin, M., Palmer, A. M., & Milne, L. (2015). A preliminary mapping of individual, relational, and social factors that impede disclosure of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 43, 123–134. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.01.010>

Chang, C., Kaczurkin, A. N., McLean, C. P., & Foa, E. B. (2018). Emotion regulation is associated with PTSD and depression among female adolescent survivors of childhood sexual abuse. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 10(3), 319. <https://doi.org/10.1037/tra0000306>

Çelik, F. G. H., & Hocaoglu, Ç. (2018). Çocukluk çağı travmaları: Bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(4), 695–711.

De Champlain, A., Tremblay-Perreault, A., & Hébert, M. (2023). Gender differences in behavioral problems in child victims of sexual abuse: Contribution of self-blame of the parent and child. *Journal of Child Sexual Abuse*, 32(5), 536–553. <https://doi.org/10.1080/10538712.2023.2184740>

De Jongh, A., & Hafkemeijer, L. C. S. (2024). Trauma-focused treatment of a client with complex PTSD and comorbid pathology using EMDR therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 80(4), 824–835. <https://doi.org/10.1002/jclp.23521>

De Jongh, A., de Roos, C., & El-Leithy, S. (2024). State of the science: Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy. *Journal of Traumatic Stress*. <https://doi.org/10.1002/jts.23012>

Dünya Sağlık Örgütü. (2017). *Responding to children and adolescents who have been sexually abused*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/en/>

Edward, H. L., Moore, J., Jang, E. J., Rogo, T., & Barron, C. (2024). An unusual presentation of syphilis in the context of child sexual abuse. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 37(2), 209–212. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2023.09.004>

Emül, E., Özerdoğan, N., & Kılıç, K. N. (2023). Çocukluk çağı cinsel istismarının belirtileri, açığa çıkarılmasının önündeki engeller. *Selçuk Sağlık Dergisi*, 4(3), 520–538.

Erby, A. (2023). *Attachment mediates effects of childhood emotional abuse and trust among African Americans* (Doctoral dissertation, Tennessee State University).

Erkkilä, J., Brabant, O., Hartmann, M., Mavrolampados, A., Ala-Ruona, E., Snape, N., ... & Gold, C. (2021). Music therapy for depression enhanced with listening homework and slow paced breathing: A randomised controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 12, 613821. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.613821

Finger, B., Byun, S., Melnick, S., & Lyons-Ruth, K. (2015). Hostile–Helpless states of mind mediate relations between childhood abuse severity and personality disorder features. *Translational Developmental Psychiatry*, 3(1), 28785. DOI: 10.3402/tdp.v3.28785

Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. A., & Hamby, S. L. (2014). The lifetime prevalence of child sexual abuse and sexual assault assessed in late adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 55(3), 329–333. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2013.12.026

Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., & Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the National Survey of Children’s Exposure to Violence. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 746–754. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2015.0676

Finkelhor, D., Turner, H., & Colburn, D. (2024). The prevalence of child sexual abuse with online sexual abuse added. *Child Abuse & Neglect*, 149, 106634. DOI: 10.1016/j.chiabu.2023.106634

Forsberg, L., & Douglas, T. (2022). What is criminal rehabilitation?. *Criminal Law and Philosophy*, 16(1), 103–126. DOI: 10.1007/s11572-020-09547-4

Gallion, H. R., Milam, L. J., & Littrell, L. L. (2016). Genital findings in cases of child sexual abuse: Genital vs vaginal penetration. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 29(6), 604–611. DOI: 10.1016/j.jpap.2016.05.002

Gander, M., Buchheim, A., & Sevecke, K. (2024). Personality disorders and attachment trauma in adolescent patients with psychiatric disorders. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 52(3), 457–471. DOI: 10.1007/s10802-023-01141-1

Goodyear-Brown, P. (Ed.). (2011). *Handbook of child sexual abuse: Identification, assessment, and treatment*. John Wiley & Sons.

González, R. A., Vélez-Pastrana, M. C., McCrory, E., Kallis, C., Aguila, J., Canino, G., & Bird, H. (2019). Evidence of concurrent and prospective associations between early maltreatment and ADHD through childhood and adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54, 671–682. DOI: 10.1007/s00127-019-01659-0

Guha, A., Luebbbers, S., Papalia, N., & Ogloff, J. R. (2020). Long-term healthcare utilisation following child sex abuse: A follow-up study utilising five years of medical data. *Child Abuse & Neglect*, 106, 104538. DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104538

Hakan, K. A. R. (2017). Çocukta fiziksel istismar. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 3(3), 175-180.

Hailes, H. P., Yu, R., Danese, A., & Fazel, S. (2019). Long-term outcomes of childhood sexual abuse: An umbrella review. *The Lancet Psychiatry*, 6(10), 830-839. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30286-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30286-X)

Hawton, K., Norris, T., Crawley, E., & Shield, J. P. (2018). Is child abuse associated with adolescent obesity? A population cohort study. *Childhood Obesity*, 14(2), 106-113. <https://doi.org/10.1089/chi.2017.0141>

Hébert, M., Langevin, R., Guidi, E., Bernard-Bonnin, A. C., & Allard-Dansereau, C. (2017). Sleep problems and dissociation in preschool victims of sexual abuse. *Journal of Trauma & Dissociation*, 18(4), 507-521. <https://doi.org/10.1080/15299732.2016.1240739>

Heger, S. J., Emans, D., Muram, C., Jenny, C., Koverola, C. J., Levitt, S., & Pokorny, C. (Eds.). (2000). *Evaluation of the sexually abused child* (pp. 79-93). Oxford University Press.

Helen, O. O. K., Iru, N. M., Akpofure, E. P., & Akhator, A. (2021). Uterovaginal prolapse following suspected sexual abuse to a child: A case report. *Annals of Pediatric Surgery*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s43159-021-00105-8>

Hornor, G. (2010). Child sexual abuse: Consequences and implications. *Journal of Pediatric Health Care*, 24(6), 358-364.

Hösükler, E., Yılmaz, A., & Erkol, Z. Z. (2022). Evaluation of juvenile and adolescent sexual abuse victims: A retrospective study. *Turkish Archives of Pediatrics*, 57(1), 68. <https://doi.org/10.5152/TurkArchPediatr.2022.21186>

İşeri, E. (2009). Çocuk psikiyatrisi uygulamalarında istismar olgularının tanınması. *Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Kongresi*, 27-30 Eylül 2009, Ankara.

Ingalls, J., & Harper, N. S. (2021). Mimickers of child sexual abuse. In *Handbook of Interpersonal Violence and Abuse Across the Lifespan: A project*

of the National Partnership to End Interpersonal Violence Across the Lifespan (NPEIV) (pp. 1077-1111).

Jaberghaderi, N., Greenwald, R., Rubin, A., Zand, S. O., & Dolatabadi, S. (2004). A comparison of CBT and EMDR for sexually abused Iranian girls. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 11(5), 358-368. <https://doi.org/10.1002/cpp.395>

Jayan, P., Kashyap, H., & Thippeswamy, H. (2024). Dissociative disorders in India: Cultural influence on psychopathology and treatment. *Indian Journal of Psychological Medicine*. <https://doi.org/10.1177/02537176231220554>

Kalebaşı, A. (2023). Çocuk ihmal ve istismarının psikososyal bağlamda değerlendirilmesi. *Çocuklarda İhmal ve İstismar*, 29.

Kaur, H., & Belgaumkar, V. A. (2024). Clinico-etiological aspects of patients suffering from genital lesions: A cross-sectional study from India. *Journal of Skin and Stem Cell*, 11(1). <https://doi.org/10.5812/jssc-144387>

Kaytez, N., Yüceliyiğit, S., & Kadan, G. (2018). Çocuğa yönelik istismar ve çözüm önerileri. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 18-24.

King, A., & Pope, E. (2024). Dermatitis versus nonaccidental trauma: A systematic review of initial pediatric misdiagnoses. *Pediatric Dermatology*. <https://doi.org/10.1111/pde.15556>

Kissoon, N., & Goldberg, A. (2024). Vaginal lesions in a 7-year-old: Are they signs of sexual abuse? *Research Summary*, 2, 16.

Kilic, S., & Bostanci, M. (2021). Should enterobiasis be considered during the examination of sexually abused children? *Med. Sci*, 10, 317-320. <https://doi.org/10.5455/medscience.2020.09.194>

Kloppen, K., Haugland, S., Svedin, C. G., Mæhle, M., & Breivik, K. (2016). Prevalence of child sexual abuse in the Nordic countries: A literature review. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(1), 37-55. <https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1108944>

Koechlin, H., Donado, C., Berde, C. B., & Kossowsky, J. (2018). Effects of childhood life events on adjustment problems in adolescence: A longitudinal study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(8), 629-641.

Koç, F., Halıcıoğlu, O., & Akşit, S. (2014). Hangi bulgular fiziksel istismarı düşündürür. *The Journal of Pediatric Research*, 1(1), 1-5.

Konishi, A., & Yoshimura, B. (2015). Child abuse and neglect by mothers hospitalized for mental disorders. *Archives of Women's Mental Health*, 18, 833-834. <https://doi.org/10.1007/s00737-015-0574-4>

Kurt, G., Dönmez, S., Eren, Ö., Balcı, E., & Günay, O. (2017). Üç farklı disiplinde okuyan üniversite son sınıf öğrencilerinin istismar, ihmal ve aile içi şiddet algıları. *Journal of International Social Research*, 10(50).

Kütük, M. Ö., & Bilaç, Ö. (2017). Çocuklarda ve adolesanlarda duygusal istismar ve ihmal. *Türkiye Klinikleri*, 3(3), 181-187.

Landreth, G. L. (2023). *Play therapy: The art of relationship* (4th ed.). Routledge.

Langevin, R., Hébert, M., Guidi, E., Bernard-Bonnin, A. C., & Allard-Dansereau, C. (2017). Sleep problems over a year in sexually abused preschoolers. *Paediatrics & Child Health*, 22(5), 273-276. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx077>

Langevin, R., Marshall, C., Wallace, A., Gagné, M. E., Kingsland, E., & Temcheff, C. (2023). Disentangling the associations between attention deficit hyperactivity disorder and child sexual abuse: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(2), 369-389. <https://doi.org/10.1177/15248380211030>

Lang, J., Kerr, D. M., Petri-Romão, P., McKee, T., Smith, H., Wilson, N., & Minnis, H. (2020). The hallmarks of childhood abuse and neglect: A systematic review. *PLOS ONE*, 15(12), e0243639. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243639>

Legano, L., McHugh, M. T., & Palusci, V. J. (2009). Child abuse and neglect. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 39(2), 31-e1. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2008.11.001>

Li, E. T., Carracher, E., & Bird, T. (2020). Linking childhood emotional abuse and adult depressive symptoms: The role of mentalizing incapacity. *Child Abuse & Neglect*, 99, 104253. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104253>

Li, M., D'Arcy, C., & Meng, X. (2016). Maltreatment in childhood substantially increases the risk of adult depression and anxiety in prospective cohort studies: Systematic review, meta-analysis, and proportional attributable fractions. *Psychological Medicine*, 46(4), 717-730. <https://doi.org/10.1017/S0033291715002743>

Li, S., Lu, Y., & Wu, J. (2023). Sandplay therapy as a complementary treatment for children with ADHD: A scoping review. *Issues in Mental Health Nursing*, 44(9), 911-917. <https://doi.org/10.1080/01612840.2023.2249990>

Lindert, J., von Ehrenstein, O. S., Grashow, R., Gal, G., Braehler, E., & Weisskopf, M. G. (2014). Sexual and physical abuse in childhood is associated with depression and anxiety over the life course: Systematic review and meta-analysis. *International Journal of Public Health*, 59, 359-372. <https://doi.org/10.1007/s00038-013-0519-5>

Liu, H., Wang, W., Yang, J., Guo, F., & Yin, Z. (2021). The effects of alexithymia, experiential avoidance, and childhood sexual abuse on non-suicidal self-injury and suicidal ideation among Chinese college students with a history of childhood sexual abuse. *Journal of Affective Disorders*, 282, 272-279. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.112>

Liu, J., Ji, X., Rovit, E., Pitt, S., & Lipman, T. (2024). Childhood sleep: Assessments, risk factors, and potential mechanisms. *World Journal of Pediatrics*, 20(2), 105-121. <https://doi.org/10.1007/s12519-022-00628-z>

Liu, M., Liu, A., & Wu, X. (2024). Posttraumatic stress disorder symptoms and posttraumatic growth among college students with a history of childhood maltreatment in China: A latent profile analysis. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. <https://doi.org/10.1037/tra0001351>

Lun, T., Chen, Y., Liu, J., Li, L., Yu, J., & Xiang, M. (2024). Music therapy and anxiety: A bibliometric review from 1993 to 2023. *Medicine*, 103(13), e37459. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000037459>

Luzzatto, P., Ndagabwene, A., Fugusa, E., Kimathy, G., Lema, I., & Likindikoki, S. (2022). Trauma treatment through art therapy (TT-AT): A 'women and trauma' group in Tanzania. *International Journal of Art Therapy*, 27(1), 36-43. <https://doi.org/10.1080/17454832.2021.1957958>

Maldonado, J. R., & Spiegel, D. (2024). Dissociative disorders. In *Tasman's Psychiatry* (pp. 1-46). Springer International Publishing.

Maniglio, R. (2009). The impact of child sexual abuse on health: A systematic review of reviews. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 647-657. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.08.003>

McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/08893675.2012.654944>

Meinck, F., Cluver, L. D., Boyes, M. E., & Loening-Voysey, H. (2016). Physical, emotional, and sexual adolescent abuse victimization in South Africa: Prevalence, incidence, perpetrators, and locations. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 70(9), 910-916. <https://doi.org/10.1136/jech-2015-205860>

Middleton, J. (2017). Memory development and trauma in preschool children: Implications for forensic interviewing professionals—A review of the literature. *Forensic Research & Criminology International Journal*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.15406/frcij.2017.04.00100>

Nelson, S., Baldwin, N., & Taylor, J. (2012). Mental health problems and medically unexplained physical symptoms in adult survivors of childhood

sexual abuse: An integrative literature review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 19(3), 211-220. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01772.x>

Nijdam, M. J., Gersons, B. P., Reitsma, J. B., de Jongh, A., & Olff, M. (2012). Brief eclectic psychotherapy vs. eye movement desensitization and reprocessing therapy for post-traumatic stress disorder: Randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 200(3), 224-231. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.099234>

O'Callaghan, P., McMullen, J., Shannon, C., Rafferty, H., & Black, A. (2013). A randomized controlled trial of trauma-focused cognitive behavioral therapy for sexually exploited, war-affected Congolese girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(4), 359-369. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.01.013>

Odacı, H., & Türkkân, T. (2023). Çocuk cinsel istismarını ele alırken karşılaşılan tedavi konuları: Bir derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 15(3), 534-547. <https://doi.org/10.18863/pgy.1181095>

Oliveira, S. C., Slot, D. E., & Van der Weijden, G. A. (2013). What is the cause of palate lesions? A case report. *International Journal of Dental Hygiene*, 11(4), 306-309. <https://doi.org/10.1111/idh.12045>

Prabhu, S. S. (2023). Vulvar injuries including sexual abuse. In *Atlas of Vulvovaginal Disease in Darker Skin Types* (pp. 184-188). CRC Press.

Richter, L., Komárek, A., Desmond, C., Celentano, D., Morin, S., Sweat, M., ... & Coates, T. (2014). Reported physical and sexual abuse in childhood and adult HIV risk behavior in three African countries: Findings from Project Accept (HPTN-043). *AIDS and Behavior*, 18, 381-389. <https://doi.org/10.1007/s10461-013-0439-7>

Sakelliadis, E. I., Spiliopoulou, C. A., & Papadodima, S. A. (2009). Forensic investigation of child victim with sexual abuse. *Indian Pediatrics*, 46(2).

Savaşer, S., & Mutlu, B. (2011). Fiziksel cezanın çocuk üzerindeki etkileri. In *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı* (pp. 156-163). Çocuk Vakfı Yayınları.

Schreier, A., Pogue, J. K., & Hansen, D. J. (2017). Impact of child sexual abuse on non-abused siblings: A review with implications for research and practice. *Aggression and Violent Behavior*, 34, 254-262. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.02.003>

Scomparini, L. B., dos Santos, B., Rosenheck, R. A., & Scivoletto, S. (2013). Association of child maltreatment and psychiatric diagnosis in Brazilian children and adolescents. *Clinics*, 68, 1096-1102. <https://doi.org/>

Stoltenborgh, M., Van Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world. *Child Maltreatment*, 16(2), 79-101. <https://doi.org/10.1177/1077559511403920>

Strathearn, L., Giannotti, M., Mills, R., Kisely, S., Najman, J., & Abajobir, A. (2020). Long-term cognitive, psychological, and health outcomes associated with child abuse and neglect. *Pediatrics*, 146(4). <https://doi.org/>

Swerdlin, A., Berkowitz, C., & Craft, N. (2007). Cutaneous signs of child abuse. *Journal of the American Academy of Dermatology*, 57(3), 371-392. <https://doi.org/>

Şen, A. D. Y., & Çarman, K. B. (2022). Engelli çocukların ihmali ve istismarı. *Çocuk ve Medeniyet*, 7(13), 127-138. <https://doi.org/10.47646/CMD.2022.277>

Şimşek, Ş., & Gençdoğan, S. (2014). Cinsel istismar mağdurlarında istismar süresi ve sıklığı ile travma belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Tıp Dergisi*, 41(1), 166-171. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2014.01.0393>

Ünal, F. (2008). Ailede çocuk istismarı ve ihmali. *T.S.A. Dergisi*, 1, 9-18.

Van Duin, E. M., Verlinden, E., Vrolijk-Bosschaart, T. F., Diehle, J., Verhoeff, A. P., Brilleslijper-Kater, S. N., & Lindauer, R. J. (2018). Sexual abuse in very young children: A psychological assessment in the Amsterdam Sexual Abuse Case study. *European Journal of Psychotraumatology*, 9(1), 1503524. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1503524>

Van Heerden, W. F. P., Raubenheimer, E. J., & Bunn, B. K. (2017). Human papillomavirus infection of the oral cavity: What the dentist should know. *South African Dental Journal*, 72(2), 52-55.

Vrolijk-Bosschaart, T. F., Brilleslijper-Kater, S. N., Widdershoven, G. A., Teeuw, A. H., Verlinden, E., Voskes, Y., & Lindauer, R. J. (2017). Physical symptoms in very young children assessed for sexual abuse: A mixed method analysis from the ASAC study. *European Journal of Pediatrics*, 176, 1365-1374. <https://doi.org/10.1007/s00431-017-2996-7>

Wade, D. T. (2020). What is rehabilitation? An empirical investigation leading to an evidence-based description. *Clinical Rehabilitation*, 34(5), 571-583. <https://doi.org/10.1177/026921552090511>

Wallis, C. R., & Woodworth, M. D. (2020). Child sexual abuse: An examination of individual and abuse characteristics that may impact delays of disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 107, 104604. <https://doi.org/>

World Health Organization. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention*. Geneva, p. 13-7.

Young, J. C., & Widom, C. S. (2014). Long-term effects of child abuse and neglect on emotion processing in adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 38(8), 1369-1381. <https://doi.org/>

Zinzow, H. M., Resnick, H. S., McCauley, J. L., Amstadter, A. B., Ruggiero, K. J., & Kilpatrick, D. G. (2012). Prevalence and risk of psychiatric disorders as a function of variant rape histories: Results from a national survey of women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47, 893-902. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0397-1>

BÖLÜM XVIII

SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK TEMELLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ LİTERATÜRÜNÜN BİBLİYOMETRİK İNCELEMESİ

Bibliometric Review of Sustainability-Based Preschool Education Literature

Feriha Hande İDİL

(Dr.), Milli Eğitim Bakanlığı

E-mail: deuhande@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6205-7278

1. Giriş

İnsanlık, tarih boyunca doğal kaynaklara olan ihtiyacını karşılamak üzere çeşitli yollar geliştirmiştir. Ancak modernleşme, sanayileşme, kentleşme ve hızla artan tüketim alışkanlıkları sonucunda çevresel, sosyal ve ekonomik sorunlar karmaşıklaşmış, ekolojik denge ciddi şekilde zarar görmüştür (Baykal & Baykal, 2008; Kuşçuoğlu, 2022). Bu gelişmeler, doğal kaynakların tükenmesine ve yaşanabilir çevre koşullarının tehdit altına girmesine neden olmuştur. Sürdürülebilirlik kavramı, bu sorunların çözümü için temel bir paradigma olarak öne çıkmakta, doğayla uyumlu bir yaşam biçiminin mümkün olabileceğine işaret etmektedir. Latince kökeni “sustinere” olan sürdürülebilirlik, yalnızca çevresel değil, ekonomik ve toplumsal boyutlarıyla da insanlık için bütüncül bir yaklaşım sunar (Ayrancı, 2017). Bu bağlamda kaynakların bilinçli tüketimi, üretim-tüketim dengesinin sağlanması ve çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi, geleceğin güvence altına alınması açısından elzemdir (UNESCO, 2020).

Günümüz dünyasında hızlı nüfus artışı, yeşil alanların yok edilmesi ve iklim değişikliğinin etkileri, canlı yaşamını doğrudan tehdit eden küresel krizleri beraberinde getirmiştir. Tüm bu sorunlar, bireylerin sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları kazanmasını gerektirmektedir (Işıkecevahir, 2017). Bunun en etkili

yolu ise sürdürülebilirlik bilincini erken yaşta kazandırmaktan geçmektedir. Nitelikli ve kalıcı davranışların küçük yaşlarda şekillendiği düşünüldüğünde, okul öncesi dönem, çevresel farkındalığın temellerinin atılması açısından stratejik bir dönemdir (Uludağ, Karademir & Cingi, 2017).

Eğitim, bireylerin doğa ile ilişki kurma biçimlerini dönüştürmede güçlü bir araçtır. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının çevreyle olan etkileşimleri, sürdürülebilirlik değerlerinin davranışa dönüşmesi açısından kritik öneme sahiptir (Davis, 2010). Bu süreçte çocuklara yalnızca bilgi vermek yeterli değildir; aynı zamanda doğayı gözlemleme, kaynakları tasarruflu kullanma, iş birliği içinde çözüm üretme gibi beceriler de kazandırılmalıdır (Hedefalk, Almqvist & Östman, 2015). Sürdürülebilirlik, bireyin yalnızca çevreye karşı değil, aynı zamanda topluma ve ekonomiye yönelik sorumluluk bilinci geliştirmesini de içerir. Bu nedenle sürdürülebilir bir yaşam anlayışı, bütüncül bir eğitim modeliyle desteklenmelidir (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2010). Gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakmak için, erken çocuklukta verilen eğitimin sürdürülebilir kalkınma perspektifiyle yapılandırılması kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Sürdürülebilir kalkınma, günümüz dünyasında yalnızca çevresel sorunların çözümünü değil, aynı zamanda ekonomik istikrar, toplumsal adalet ve kültürel devamlılık gibi çok boyutlu bir dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Bu kapsamda bireylerin erken yaşlardan itibaren sürdürülebilir bir yaşam biçimine yönelik tutum, değer ve beceriler geliştirmesi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kalıcı dönüşümler için kritik bir ön koşul haline gelmiştir (UNESCO, 2020). Bu noktada, özellikle okul öncesi dönem, çocukların dünyayı anlama, ilişkilendirme ve değer oluşturma kapasitelerinin geliştiği temel bir evre olarak, sürdürülebilirliğe yönelik eğitimin başlangıç noktası kabul edilmektedir (Siraj-Blatchford et al., 2010).

0–6 yaş arası dönem, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin en yoğun yaşandığı evredir. Çocukların doğuştan getirdiği potansiyellerin desteklenmesi, bu dönemde sağlanan kaliteli eğitimle mümkündür (Uyanık & Kandır, 2010). Nitelikli bir okul öncesi ortamı; çocukların çevreyle, akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla gelişimlerini destekler (Gülay Ogelman, 2011). Bu dönemde verilen eğitimin bireysel faydası kadar, toplumun geleceği açısından da kalıcı etkileri olduğu bilinmektedir (Başer, 2004). Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada erken çocukluk eğitimi stratejik bir rol oynamaktadır. Erken yaşlarda çevresel farkındalık, sorumlu tüketim ve doğal kaynakların korunması gibi değerlerin kazandırılması, geleceğe yönelik güçlü bir bilinç oluşmasına katkı sağlar (Kızılkın & Türkyılmaz, 2021). Bu değerler, aynı zamanda problem çözme, yaratıcı düşünme ve iş birliği gibi üst

düzey becerilerle bütünleştğinde, bireyin sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları geliştirmesi mümkün olur (Bulut & Polat, 2019; Çakır & Kanak, 2023). Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerine düşen görev, yalnızca kavramsal öğretimi sağlamak değil, aynı zamanda çocukların doğayla anlamlı bağlar kurabilecekleri öğrenme ortamları tasarlamaktır. Bu durum, hem eğitimin niteliğini artırmakta hem de sürdürülebilir toplumların temellerini inşa etmektedir (Pramling Samuelsson & Park, 2017). Bu bağlamda, erken çocukluk dönemindeki eğitim uygulamalarının sürdürülebilirlik ile ilişkilendirilmesi, eğitim politikalarının evrensel gündemlerinden biri haline gelmiştir (UNESCO, 2021).

Son yıllarda, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi konularını bir araya getiren akademik çalışmaların sayısında artış gözlemlenmektedir. Bu eğilim, alanın disiplinler arası doğasını ve küresel önemini ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmaların sistematik biçimde haritalanması, eğilimlerinin, boşluklarının ve öncü araştırma alanlarının ortaya konulması oldukça sınırlıdır. Bu noktada, bibliyometrik analiz yöntemi, literatürdeki eğilimleri, öne çıkan kavramları, üretken yazarları ve iş birliği ağlarını nesnel biçimde ortaya koymak için etkili bir araçtır (Aria & Cuccurullo, 2017).

Bu çalışma, yayımlanan akademik yayınlar üzerinden, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi literatürünü VOSviewer yazılımı aracılığıyla bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan yayınlar taranmış, sürdürülebilirlik ve okul öncesi eğitim kavramlarının kesişiminde yer alan bilimsel literatür incelenmiştir. Bu analiz, disiplinler arası yaklaşımı temel alan özgün bir alanın yapısını, üretkenliğini, anahtar temalarını ve iş birliği ağlarını görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Araştırma, alanın genel görünümünü bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek üzere 1976-2025 yıllarını kapsamaktadır. Böylece, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ilan edilmesiyle birlikte eğitim alanında oluşan akademik yönelimler detaylı şekilde haritalanmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmalar aşağıdaki sorular çerçevesinde incelenmiştir:

- Söz konusu yayınların yıllara göre sayısal dağılımları nasıldır?
- Yayınların hazırlandığı dillere göre dağılımları nasıldır?
- Yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Yazarların bağlı oldukları kurumlara göre dağılımları nasıldır?
- Yazarlara göre dağılımları nasıldır?

- Yayınların yer aldığı kaynaklara göre dağılımları nasıldır?
- Yayınların yayımlandığı ülkelere göre dağılımları nasıldır?
- Yayınların yıllara göre atıf alma sayıları nasıldır?
- Yayınlarda en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanındaki akademik yayınları analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan bibliyometrik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, belirli bir akademik alanda yayımlanan çalışmaları sistematik biçimde inceleyerek, o alanın gelişim seyri, bilimsel üretkenlik düzeyi, iş birliği ağları, atıf ilişkileri ve anahtar kavram kümeleri hakkında kapsamlı ve nesnel veriler sunmaktadır (Aria & Cuccurullo, 2017; Donthu et al., 2021).

Bibliyometrik yöntem, yalnızca yayın sayısı ve atıf ölçütlerine değil; aynı zamanda yazar, ülke, kurum ve anahtar kelime analizlerine de dayanmaktadır. Bu yöntem sayesinde, literatürdeki bilgi akışı, disiplinlerarası etkileşimler ve alanın odaklandığı tematik alanlar görselleştirilebilmektedir (van Eck & Waltman, 2014). Bu çalışmada, Web of Science Core Collection veri tabanı temel alınmış, sürdürülebilirlik ve okul öncesi eğitim temalarını kesişimsel olarak içeren yayınlar analiz edilmiştir. Bu çalışmada, yayınların yıllara göre dağılımı, yazar üretkenliği, ülke ve kurum bazlı analizler, dillere ve yayın türlerine göre dağılım, en sık kullanılan anahtar kelimeler, atıf yoğunlukları ve iş birliği ağları gibi parametreler temel alınarak literatürün görünümü detaylı biçimde ortaya konmuştur. Bu yönüyle araştırma, hem sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu eğitim araştırmalarını hem de okul öncesi eğitiminin bilimsel gelişim yönelimlerini bütüncül bir bakışla değerlendirmektedir.

2.1. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri kaynağı olarak Web of Science (WoS) Core Collection tercih edilmiştir. WoS, akademik dünyada köklü ve güvenilir bir bibliyografik ve atıf indeksleme sistemidir. 1960'lı yılların başında *Institute for Scientific Information (ISI)* tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Thomson Reuters tarafından devralınarak, günümüzde Clarivate Analytics çatısı altında yönetilmektedir (Falagas et al., 2008). Bibliyometrik analizlerde sıklıkla başvuru WoS, özellikle disiplinler arası araştırmalarda geniş kapsamı, güçlü indeksleme sistemi ve yüksek veri doğruluğu ile ön plana çıkmaktadır (Boyle & Sherman, 2006; Donthu et al., 2021).

WoS, dünya genelinde yayımlanan milyonlarca akademik çalışmayı kapsamlı biçimde indeksleyen bir platformdur. Bünyesinde yer alan başlıca indeksler arasında; *Science Citation Index Expanded (SCI Expanded)*, *Social Sciences Citation Index (SSCI)*, *Arts and Humanities Citation Index (A&HCI)*, *Emerging Sources Citation Index (ESCI)*, *Conference Proceedings Citation Index – Science (CPCI-S)*, *Conference Proceedings Citation Index – Social Sciences & Humanities (CPCI-SSH)* ve *Book Citation Index (BKCI)* bulunmaktadır. Bu indeksler sayesinde, farklı disiplinlerde yayımlanmış yüksek nitelikli bilimsel çalışmalara erişim sağlanabilmekte, atıf ilişkileri ve iş birliği ağları detaylı biçimde analiz edilebilmektedir (van Eck & Waltman, 2014). Bu yönüyle WoS, özellikle literatür haritalama, eğilim belirleme ve bilimsel iş birliklerini ortaya koyma amacı güden bibliyometrik çalışmalarda güçlü bir referans kaynağı olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın verileri, Haziran 2025 tarihinde Web of Science (WoS) veri tabanı aracılığıyla gerçekleştirilmiş olan sistematik bir tarama süreci sonucunda elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimiyle ilişkili literatürü kapsamlı biçimde analiz edebilmek amacıyla WoS bünyesindeki tüm koleksiyonlar ve tüm zaman aralığı dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimi temsil eden şu ifadeler kullanılmıştır: “preschool education” or “early childhood education” or “early education” or “kindergarten education”. Bu anahtar sözcükler, sürdürülebilirlik temasıyla ilişkili kavramlarla birleştirilmiştir: “sustainability” or “sustainable development” or “education for sustainable development” or “environmental education”. Arama dizgesi içerisinde “and” ve “or” bağlaçları birlikte kullanılmış, böylece sürdürülebilirlik ile ilişkilendirilmiş okul öncesi eğitim yayınlarının tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu sayede, literatürde kullanılan farklı terminolojilerin tümü tarama kapsamına alınmıştır. Arama alanı olarak “all fields” (tüm kayıtlar) seçilmiş ve böylece başlık, özet, anahtar kelimeler ve diğer bibliyografik bilgiler dâhil olmak üzere ilgili tüm bölümlerde eşleşen çalışmalar dâhil edilmiştir. Yapılan tarama sonucunda yayımlanmış toplam 601 akademik yayına ulaşılmıştır. Bu yayınlara ait bibliyometrik bilgiler (yazar, yayın yılı, ülke, kurum, kaynak dergi, atıf sayısı ve anahtar kelimeler gibi) veri kümesini oluşturarak analiz sürecinin temelini oluşturmuştur. Verilerin analizinde VOSviewer yazılımı kullanılarak anahtar kelime kümeleri, yazarlar arası iş birlikleri ve tematik yoğunluk alanları görselleştirilmiştir. Bu kapsamda oluşturulan grafikler ve ağ haritaları, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi literatürünün tematik eğilimlerini ve bilimsel üretim yapısını ortaya koymuştur.

2.2. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, yayımlanan 601 akademik yayına ait bibliyografik veriler, bibliyometrik analiz yöntemine uygun şekilde düzenlenmiş ve çözümlenmiştir. Veriler; yıl, yazar, ülke, kurum, yayın türü, anahtar kelimeler ve atıf sayıları gibi değişkenler doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Her bir değişkene ilişkin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, bulgular tablolar ve grafiklerle görselleştirilmiştir.

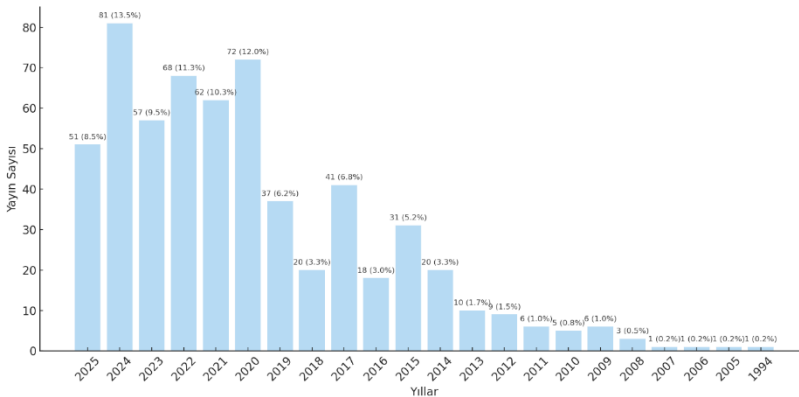
Buna ek olarak, veriler VOSviewer (v1.6.20) yazılımı ile analiz edilmiştir. Yazılımın sunduğu görsel ağ haritaları sayesinde literatürdeki tematik yoğunluklar ve yapısal bağlantılar net biçimde ortaya konmuştur. Bu analizler, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanındaki eğilimleri ve boşlukları belirlemede önemli katkılar sağlamıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalara ilişkin bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sistematik olarak sunulmuştur.

WoS veri tabanında yer alan akademik yayınların yıllara göre sayısal dağılımı, araştırmanın ilk sorusu kapsamında incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda çalışmaların yıllara göre değişimi Grafik 1’de görsel olarak sunulmuştur.

Grafik 1’de yer alan verilere göre , sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimiyle ilgili olarak en fazla yayın yapılan yıllar 2024 (f=81), 2020 (f=72) ve 2022 (f=68) olmuştur.



Grafik 1. Sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi yayınlarının yıllara göre sayısal dağılımı (WoS, Haziran, 2025)

Grafik incelendiğinde, 2006 yılından itibaren sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların yıllar içerisinde artış gösterdiği görülmektedir. Özellikle 2020, 2022 ve 2024 yıllarında yayın sayılarında belirgin bir yükseliş gözlemlenmektedir. 2024 yılı, %13,5 oranıyla en fazla yayının yapıldığı yıl olarak öne çıkmaktadır. Bu artış, erken çocukluk döneminde sürdürülebilirlik kavramının eğitim politikalarında ve akademik araştırmalarda giderek daha fazla önem kazandığını ortaya koymaktadır.

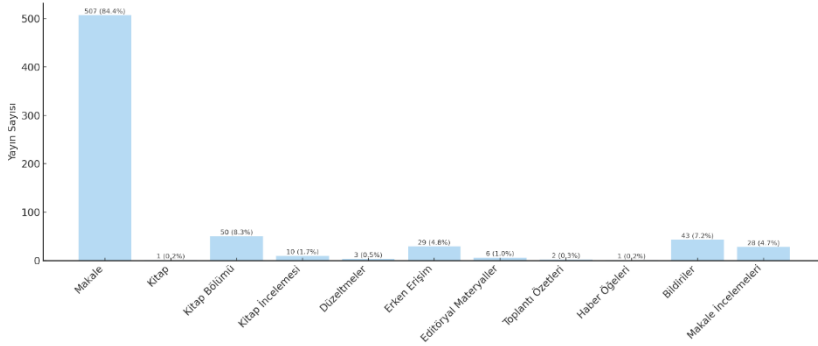
WoS veri tabanında sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların hazırlandıkları dillere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sürdürülebilirlik Temelli Okul Öncesi Eğitimi Araştırmalarının Hazırlandıkları Dillere Göre Dağılımı (WoS, Haziran 2025)

Yayın Dili	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bulgarca	2	0,333
Hırvatça	1	0,166
Çek	1	0,166
İngilizce	566	94,176
Almanca	1	0,166
Malayca	1	0,166
Portekizce	6	0,998
Rusça	1	0,166
Slovençe	2	0,333
İspanyolca	19	3,161
Türkçe	1	0,166

Tablo 1’de sunulan veriler incelendiğinde, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanında yayımlanan çalışmaların büyük çoğunluğunun İngilizce (%94,176) dilinde yapıldığı görülmektedir. Bu durum, WoS veri tabanında yer alan dergilerin büyük ölçüde İngilizce yayın yapmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer dillerdeki yayın sayılarının oldukça sınırlı kalması ise, bu alandaki araştırma çıktılarına erişim ve katkının büyük oranda İngilizce literatür üzerinden gerçekleştiğini göstermektedir.

WoS’ta sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı Grafik 2’de sunulmuştur.



Grafik 2. Sürdürülebilirlik Temelli Okul Öncesi Eğitimi Yayınlarının Yayın Türlerine Göre Sayısal Dağılımı (WoS, Haziran, 2025)

Grafik incelendiğinde, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanında en fazla yayın türünün makale olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla kitap bölümleri ve bildiriler izlemektedir. Bu durum, alan yazında özgün araştırmalara dayalı bilimsel makalelerin hâkim olduğunu, ancak derleme ve uygulama odaklı kaynakların da önem kazandığını göstermektedir.

Sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanında WoS veri tabanında yayımlanan akademik çalışmaların yazarlarının bağlı oldukları kurumlara ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Bu kategoriye dâhil edilen toplam kurum sayısının oldukça fazla olması nedeniyle, tabloda yalnızca yayın sayısı bakımından ilk 10 kuruma yer verilmiştir. Bu seçim, çalışmanın kapsamını daraltarak daha anlamlı ve karşılaştırılabilir bir analiz yapılmasına olanak sağlamayı amaçlamaktadır.

Tablo 2. Sürdürülebilirlik Temelli Okul Öncesi Eğitimi Araştırmalarının Yazarların Çalıştığı Kurumlara Göre Dağılımı (WoS, Haziran 2025)

Kurumlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Queensland Teknoloji Üniversitesi (QUT)	23	3.827
Göteborg Üniversitesi	19	3.161
Valencia Üniversitesi	14	2.329
Batı Norveç Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	13	2.163
Southern Cross Üniversitesi	12	1.997
Deakin Üniversitesi	11	1.830
Stockholm Üniversitesi	11	1.830
Avustralya Katolik Üniversitesi	10	1.664
Dalarna Üniversitesi	10	1.664
Malardalen Üniversitesi	10	1.664

Tablo 2 incelendiğinde, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanında en fazla yayına sahip kurumun Queensland Teknoloji Üniversitesi (QUT) olduğu görülmektedir. Bu üniversiteyi Göteborg Üniversitesi, Valencia Üniversitesi ve Batı Norveç Uygulamalı Bilimler Üniversitesi takip etmektedir. İlk 10 sırada yer alan kurumların çoğunlukla Avustralya ve Avrupa ülkelerinde konumlanmış olması, bu bölgelerdeki üniversitelerin erken çocukluk eğitimi ve sürdürülebilirlik temalı araştırmalara yüksek düzeyde katkı sunduğunu göstermektedir.

WoS'ta sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yazarlara göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Bu kategoride yer alan yazar sayısının fazla olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 yazara yer verilmiştir.

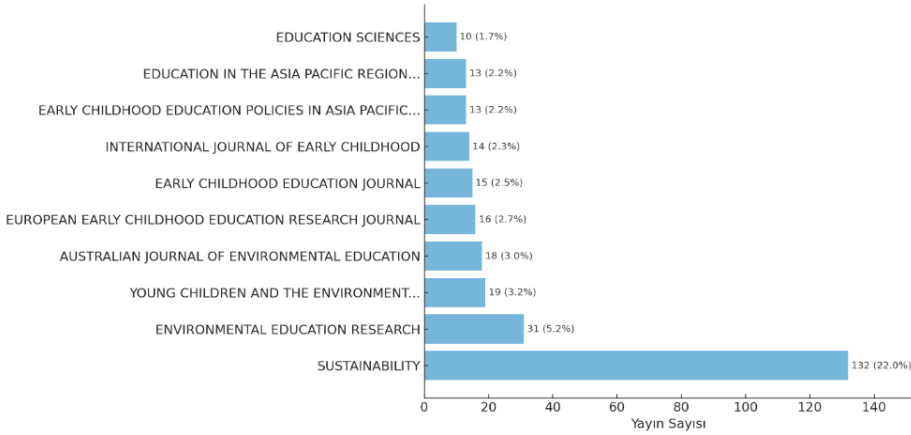
Tablo 3. Sürdürülebilirlik Temelli Okul Öncesi Eğitimi Araştırmaların Yazarlara Göre Dağılımı (WoS, Haziran, 2025)

Yazarlar	Yayın Sayısı	%
Li H	11	1.830
Borg F	10	1.664
Edwards S	10	1.664
Cutter-mackenzie A	9	1.498
Davis JM	7	1.165
Spiteri J	7	1.165
Engdahl I	6	0.998
Samuelsson IP	6	0.998
Ull MA	6	0.998
Boyd W	5	0.832

Tablo 3 incelendiğinde, sürdürülebilirlik temelli erken çocukluk eğitimi alanında en fazla yayına sahip yazarın Li H (f=11) olduğu görülmektedir. Bu yazarı sırasıyla Borg F ve Edwards S (f=10), ardından Cutter-Mackenzie A (f=9) izlemektedir.

WoS veri tabanında sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların, yayımlandıkları kaynaklara göre dağılımı Grafik 3'te sunulmuştur.

Bu kategoride toplamda 264 farklı kaynak yer almakla birlikte, yalnızca yayın sayısı açısından öne çıkan ilk 10 kaynak grafikte gösterilmiştir.



Grafik 3. Sürdürülebilirlik Temelli Okul Öncesi Eğitimi Yayınlarının Yayımlandıkları Kaynaklara Göre Sayısal Dağılımı (WoS, Haziran, 2025)

Grafik 3 incelendiğinde, erken çocukluk eğitimi ve sürdürülebilirlik temalı çalışmaların en çok yayımlandığı kaynağın *Sustainability* dergisi ($f=132$; %21,96) olduğu görülmektedir. Bu derginin *Environmental Sciences* ve *Green & Sustainable Science & Technology* alanlarında indekslenmesi, çalışmaların disiplinlerarası niteliğini ortaya koymaktadır. Ardından gelen *Environmental Education Research* ($f=31$; %5.16) ve diğer çevre eğitimi odaklı dergiler, sürdürülebilirlik konusunun erken çocukluk eğitiminde giderek daha fazla önem kazandığını göstermektedir.

WoS'ta sürdürülebilirlik temelli erken çocukluk eğitimi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelere göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur. Ülke sayısının fazla olması ($n=81$) nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısı bakımından ilk 10 ülkeye yer verilmiştir. Bu durum, söz konusu alandaki üretkenliğin coğrafi olarak nasıl dağıldığını göstermesi açısından önemlidir.

Tablo 4. Sürdürülebilirlik Temelli Okul Öncesi Eğitimi ile İlgili Yapılan Yayınların Yayınlandığı Ülkeler (WoS, Haziran, 2025).

Ülkeler	Yayın Sayısı (f)	Yüzde (%)
Avustralya	92	15.308
İspanya	84	13.977
Amerika Birleşik Devletleri	72	11.980
İsveç	56	9.318
Çin Halk Cumhuriyeti	55	9.151
İngiltere	35	5.824
Norveç	34	5.657
Türkiye	24	3.993
Yeni Zelanda	22	3.661
Finlandiya	19	3.161

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, erken çocukluk eğitimi ve sürdürülebilirlik temelli yayınların en fazla üretildiği ülkenin Avustralya (f=92; %15.31) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla İspanya (f=84; %13,98), Amerika Birleşik Devletleri (f=72; %11,98) ve İsveç (f=56; %9.32) takip etmektedir.

Sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi üzerine yapılan ve alan yazında köşe taşı, popüler, en dikkat çekici ve en etkili yayınları belirlemek için atıf analizi yapılmıştır. Atıf analizinde bir makalenin alması gereken minimum atıf sayısı en az 10 olarak belirlenmiş ve 601 yayın içinden en etkili olan 10 yayın Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yapılan Çalışmalar Arasında En Etkili Bilimsel Yayınlar
(Wos, Haziran, 2025).

Sıra	Yazarlar	Makale Başlığı	Atıf Sayısı
1.	Sheridan et.all (2009)	Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs	314
2.	Davis, (2009)	Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature	155
3.	Ardoın et.all (2020)	Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature	124
4.	Hedefalk, et.all (2015)	Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature	109
5.	Duhn (2012)	Making ‘place’ for ecological sustainability in early childhood education	91
6.	Bascope, et.all (2019)	Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development	70
7.	Cutter-Mackenzie, et.all (2013)	Toward a Model for Early Childhood Environmental Education: Foregrounding, Developing, and Connecting Knowledge Through Play-Based Learning	67
8.	Caiman, et. all (2014)	Pre-school children’s agency in learning for sustainable development	63
9.	Somerwille, et.all (2015)	Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field	60
10.	Hallinger, (2020)	Mapping the Landscape and Structure of Research on Education for Sustainable Development: A Bibliometric Review	56

Atıf sayılarına göre değerlendirildiğinde (Tablo 5), erken çocukluk eğitimi ve sürdürülebilirlik alanında en etkili yayının Sheridan et al. (2009)’a ait olduğu görülmektedir ($f=314$). Onu Davis (2009) ve Ardoın et al. (2020) takip etmektedir. Bu durum, alanda mesleki gelişim, sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi temalarının öne çıktığını göstermektedir.

Sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi ile ilgili genel araştırma alanları ve bu alanlar arasındaki ilişkiler Şekil 1’de gösterilmiştir.

Araştırmada ulaşılan 601 yayının çoğunluğunun İngilizce olarak yayımlandığı görülmüştür. Bu durum, alan yazınının küresel düzeydeki bilimsel iletişiminin yoğunlukla İngilizce olarak gerçekleştiğini göstermekte ve literatüre katkı sunmak isteyen araştırmacılar için İngilizce dilinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca en fazla yayın yapılan ülkelerin başında Avustralya, İspanya ve Amerika Birleşik Devletleri'nin gelmesi, bu ülkelerdeki üniversitelerin ve araştırma merkezlerinin sürdürülebilir okul öncesi eğitimi alanına yüksek düzeyde katkı sunduğunu göstermektedir. Ivanović ve Ho (2019) tarafından yürütülen bibliyometrik incelemede, SSCI kapsamındaki "Eğitim ve Eğitim Araştırmaları" WoS kategorisinde yer alan ve en çok atıf alan 2091 makale analiz edilmiştir. Bulgular, Amerika Birleşik Devletleri'nin hem kurumsal üretkenlik hem de toplam yayın sayısı bakımından bu alanda lider konumda olduğunu ortaya koymuştur. Bu liderliğin; güçlü akademik altyapı, yoğun araştırma fonlaması ve uluslararası iş birliği kültürüyle desteklendiği ifade edilmektedir (Lee & Bozeman, 2005). Ayrıca, çalışmada İngilizce dilinin akademik çalışmalarda baskın bir dil olduğu ve bu durumun hem erişilebilirlik hem de atıf alma açısından belirleyici rol oynadığı vurgulanmıştır (van Raan, 2019). Bu bulgu, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitimi alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun İngilizce yayımlanmış olmasıyla da örtüşmektedir.

Çalışmada, sürdürülebilirlik temelli erken çocukluk eğitimi alanında en çok yayın üreten araştırmacıların bağlı olduğu kurumlar arasında Queensland University of Technology (QUT), University of Gothenburg ve University of Valencia öne çıkmaktadır. Bu kurumların, sürdürülebilir eğitim politikalarına yönelik güçlü kurumsal destek sistemlerine ve disiplinler arası araştırmaları teşvik eden altyapılara sahip olmaları, üretkenlik düzeylerini artıran önemli etkenler arasında değerlendirilebilir (Ellegaard & Wallin, 2015). Aynı şekilde, literatürde en çok yayına sahip yazarlar arasında Li H., Borg F. ve Edwards S.'nin yer aldığı görülmektedir. Bu yazarların sürdürülebilirlik, çevre eğitimi ve oyun temelli sürdürülebilirlik öğretimi gibi alt temalar kapsamında çalıştıkları, dolayısıyla sürdürülebilir kalkınma eğitiminin erken çocukluk dönemine entegrasyonuna önemli katkılar sundukları anlaşılmaktadır (Siraj-Blatchford et al., 2010). Ancak, atıf sayıları incelendiğinde akademik etkisi en yüksek olan çalışmalarda Sheridan, Davis ve Ardoin gibi yazarların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum, yalnızca yayın sayısının değil, aynı zamanda yayınların içeriğinin alandaki teori ve uygulamaya yön verici niteliğinin de önem taşıdığını göstermektedir. Özellikle Davis'in (2009) sürdürülebilirlik eğitiminde araştırma boşluklarını ortaya koyan çalışması ile Ardoin et al.'in (2020) sistematik

derlemesi, alana yön veren temel referanslar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, en fazla yayına ev sahipliği yapan akademik dergilerden *Sustainability*, *Environmental Education Research* ve *Australian Journal of Environmental Education* gibi dergiler; sürdürülebilirlik, eğitim için sürdürülebilirlik ve eğitim politikaları odağında yüksek etki faktörüne sahip yayınlar dikkat çekmektedir (Falagas, Pitsouni, Malietzis, & Pappas, 2008). Bu dergilerin disiplinler arası yapıları, erken çocukluk dönemine ilişkin sürdürülebilirlik odaklı araştırmaların uluslararası bilimsel görünürlüğünü artırmakta önemli bir rol oynamaktadır.

Sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitim; yalnızca çocuklara çevresel farkındalık kazandırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sosyal adalet, ekonomik sorumluluk ve kültürel duyarlılık gibi çok yönlü değerleri de küçük yaşlardan itibaren yapılandırmayı amaçlayan bütüncül bir pedagojik yaklaşımdır. Erken çocukluk dönemi, bireyin değerlerinin, tutumlarının ve davranış kalıplarının temellendiği kritik bir gelişim evresidir (UNESCO, 2017). Bu nedenle, bu dönemde sürdürülebilirlik odağında sunulan eğitim, uzun vadeli toplumsal dönüşüm açısından stratejik bir öneme sahiptir (Davis, 2015). Çocuklara doğal kaynakların korunması, iş birliği, empati ve toplumsal sorumluluk gibi kavramların erken yaşta kazandırılması, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için gerekli olan vatandaşlık becerilerinin temelini oluşturur (Siraj-Blatchford et al., 2010).

Atıf analizine göre en etkili yayınların, çevre eğitimi, mesleki gelişim ve sürdürülebilir kalkınma odaklı temalara sahip olması, bu alanların sürdürülebilir okul öncesi eğitiminin temel yapı taşları olduğunu göstermektedir. Çünkü, anahtar kelime analizi, bilimsel literatürde hangi konuların ön planda olduğunu, hangi kavramların sıklıkla tekrarlandığını ve alanın hangi teorik yapı taşları üzerine inşa edildiğini ortaya koyması açısından bibliyometrik çalışmalar için kritik önem taşımaktadır (Donthu et al., 2021). Anahtar kelime analizinde “erken çocukluk eğitimi”, “sürdürülebilirlik” ve “sürdürülebilirlik için eğitim” kavramlarının en yüksek bağlantı gücüne sahip olması literatürün bu eksenlerde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular, sürdürülebilirlik temelli erken çocukluk eğitimi alanında çalışma yapmayı hedefleyen araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır. Öncelikle, bibliyometrik analizler, alandaki temel kavramların, araştırma eğilimlerinin ve yaygın temaların sistematik bir şekilde haritalanmasını sağladığı için literatürü tanıma sürecinde önemli bir kılavuz işlevi görmektedir. Araştırmacılar, bu kapsamlı analizlerden elde edilen anahtar kelime kümeleri ve kavramsal yoğunluk alanlarını inceleyerek, çalışılmamış veya az incelenmiş konulara odaklanabilir, böylece hem güncel hem de özgün

araştırma başlıkları geliştirebilirler. Ayrıca, bulgular uluslararası yayın ağlarının ve kurumsal iş birliklerinin alandaki görünürlük ve etki açısından belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, araştırmacılar yüksek üretkenliğe sahip kurumları, öne çıkan yazarları ve sürdürülebilirlik temalı çalışmalarda yoğunluk gösteren ülkeleri analiz ederek bilimsel etkileşim ağlarını güçlendirebilirler. Böyle bir strateji, hem disiplinler arası etkileşimi destekleyecek hem de küresel araştırma sahnesinde daha etkili sonuçlar doğuracaktır.

Bununla birlikte, bu çalışmada yalnızca Web of Science veri tabanı ve VOSviewer yazılımı kullanılmıştır. Gelecekte gerçekleştirilecek benzer çalışmalar için, Scopus, ERIC ve Google Scholar gibi farklı veri tabanlarından yararlanılması; ayrıca CiteSpace, Bibliometrix veya HistCite gibi alternatif bibliyometrik analiz araçlarının kullanılması, daha derinlemesine çıktılar sunarak farklı boyutların değerlendirilmesine olanak tanıyabilir. Bu yöntemler; kavramsal evrimleri, atıf zincirlerini ve disiplinler arası etkileşimleri daha ayrıntılı biçimde ortaya koyabilir. Sürdürülebilirlik temelli erken çocukluk eğitimi alanında yapılacak yeni araştırmaların, yalnızca literatürdeki durumu incelemekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda geleceğe dönük stratejik yönelimleri de belirlemesi önemlidir. Bu bağlamda bibliyometrik analizlerin, araştırma tasarımı aşamasından itibaren kullanılacak güçlü bir araç olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitim literatürü, son on yılda hem nitelik hem de nicelik açısından önemli gelişmeler göstermektedir. Ancak literatürdeki yayınların büyük oranda belirli ülkelerde ve kurumlarda yoğunlaştığı, diğer bölgelerdeki üretimin daha sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, daha kapsayıcı ve küresel düzeyde eşitlikçi bir bilimsel üretim için farklı ülkeler ve kurumlar arasında iş birliği ağlarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca sürdürülebilirlik temelli okul öncesi eğitime ilişkin daha fazla uygulamalı, kültürler arası ve yerel bağlamı dikkate alan çalışmalar yapılması, alanın zenginleşmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ardoyn, N. M., Bowers, A. W., Roth, N. W., & Holthuis, N. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). *bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis*. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>

Ayrancı, E. (2017). Sürdürülebilirlik ve çevre yönetimi. *Çevre Bilimleri Dergisi*, 8(1), 12–19.

Başer, F. (2004). Müziğin okul öncesi dönemde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8).

Baykal, A., & Baykal, N. (2008). *Çevre ve insan: Sürdürülebilir çevre için eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Boyle, F. & Sherman, D. (2006). Scopus: The product and its development. *The Serials Librarian*, 49(3), 147-153.

Bulut, Y., & Polat, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilirlik kavramının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 35-58.

Çakır, B., & Kanak, M. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarına çevre okur yazarlığı becerisi kazandırma: Bir deneme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 851-874.

Davis, J. (2010). *Young children and the environment: Early education for sustainability* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Davis, J.M. (2009). Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241. <https://doi.org/10.1080/13504620802710607>

Davis, J. M. (2015). *Young children and the environment: Early education for sustainability* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>

Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, 105(3), 1809–1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>

Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: Strengths and weaknesses. *FASEB Journal*, 22(2), 338–342. <https://doi.org/10.1096/fj.07-9492LSF>

Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>

Işıkcevhahir, M. (2017). Sürdürülebilirlik kavramının eğitimde yeri ve önemi. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 13(1), 88–97.

Ivanović, D., & Ho, Y. S. (2019). Highly cited articles in the WoS category of Education and Educational Research: A bibliometric analysis. *Educational Review*, 71(3), 281–298. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1422810>

Kızıllkan, G., & Canbay Türkyılmaz, Ç. (2021). Sürdürülebilir Mimari Yaklaşım İle Tasarlanmış Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Ergonomi Kavramının Bahriye Çok Ekolojik Anaokulu Üzerinden İncelenmesi. *Megaron*, 16(1).

Kuşçuoğlu, A. H. (2022). Sürdürülebilirlik bilinci ve çevresel farkındalık: Küresel tehditler bağlamında değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 165–180.

Lee, S., & Bozeman, B. (2005). The impact of research collaboration on scientific productivity. *Social Studies of Science*, 35(5), 673–702. <https://doi.org/10.1177/0306312705052359>

Ogelman, Gülay, H., & Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkinliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31).

Pramling Samuelsson, I., & Park, E. (2017). How to educate children for sustainable learning and for a sustainable world. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 273–285. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0200-6>

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., & Samuelsson, I. P. (2010). Education for sustainable development in early childhood care and education: An international perspective. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 11–22. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0003-5>

Uludağ, G., Karademir, A., & Cingi, M. (2017). Okul öncesi dönemde çevre eğitiminin önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 123–139.

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2014). Visualizing bibliometric networks. In Y. Ding, R. Rousseau, & D. Wolfram (Eds.), *Measuring scholarly impact* (pp. 285–320). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13

Van Raan, A. F. J. (2019). Measuring science: Basic principles and application of advanced bibliometrics. *Scientometrics*, 118(1), 1–33. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2954-3>



-  livredelyon.com
-  [livredelyon](#)
-  [livredelyon](#)
-  [livredelyon](#)