

ARALIK 2025

PROF. DR. ERDAL BAY
PROF. DR. BÜLENT PEKDAĞ
PROF. DR. ONUR ZAHAL



Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2025

ISBN • 978-625-8682-48-9

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 42488

EĞİTİM ALANINDA ULUSLARARASI DERLEME, ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

EDİTÖRLER

PROF. DR. ERDAL BAY

PROF. DR. BÜLENT PEKDAĞ

PROF. DR. ONUR ZAHAL

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE KURAMSAL BİR BAKIŞ:
TÜRLERİ, TANILANMASI VE EĞİTİM SÜREÇLERİ 1

Ayça BAYER

Kezban TEPELİ

BÖLÜM 2

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM BİLİŞİM AĞINA (EBA)
YÖNELİK TUTUMLARI İLE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANIM
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ..... 17

Eda GÜNER

Belgin ARSLAN CANSEVER

BÖLÜM 3

SOSYO EKONOMİK DÜZEY VE CİNSİYET DEĞİŞKENLERİ
BAĞLAMINDA ÇOCUĞUN SERBEST ZAMAN TERCİHLERİ43

Mustafa ASLAN

Özlem KEKİL

BÖLÜM 4

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
MESLEK ETİĞİ PROFİLLERİ57

Yaren GÜNDOĞDU

Sedef ÖZDEMİR

Pınar ÇAVAŞ

BÖLÜM 5

NEDİR BU YAPAY ZEKÂ?.....73

Yusuf Ziya OLPAK

BÖLÜM 6

PSİKOLOJİDE BİLGELİK: KAVRAMSAL SINIRLAR, ÖLÇME
YAKLAŞIMLARI VE ELEŞTİREL BİR DEĞERLENDİRME.....87

Osman Nejat AKFIRAT

BÖLÜM 7

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE TİPİK GELİŞİM
GÖSTEREN BİREYLERDE ÖZ ŞEFKAT BECERİLERİ VE
İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLER..... 117

Mine SAYIN

Gözde AKOĞLU

BÖLÜM 8

GÖRSEL KÜLTÜR İMGESİ OLARAK ŞEHİRLERİN
ÖĞRENCİLERİN SANATSAL ÇALIŞMALARINA YANSIMASI..... 135

Elif EKİNCİ

Selma TAŞKESEN

BÖLÜM 9

ENGELLİ YETİŞKİNLERİN PSİKOSOSYAL GELİŞİMİ VE
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK İHTİYAÇLARI..... 153

Mustafa GÜLER

BÖLÜM 10

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE KURAMSAL BİR BAKIŞ:
TÜRLERİ, TANILANMASI VE EĞİTİM SÜREÇLERİ..... 171

Ayça BAYER

Kezban TEPELİ



ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE KURAMSAL BİR BAKIŞ: TÜRLERİ, TANILANMASI VE EĞİTİM SÜREÇLERİ

“ ”

Ayça BAYER¹
Kezban TEPELİ²

1 Dr. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü/Nasreddin Hoca Uygulama Anaokulu,
ayca_bayer@hotmail.com.tr, ORCID: 0000-0001-6936-5866.

2 Prof. Dr. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,
ktepel@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3403-3890.

GİRİŞ

Özgül öğrenme güçlüğü, çocukların akademik yaşamlarını, okul uyumlarını ve buna bağlı olarak sosyal-duygusal gelişimlerini etkileyebilen, eğitsel açıdan desteklenmesi gereken bir alandır. Okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerilerde yaşanan güçlükler, bireyin potansiyelini tam olarak ortaya koymasını zorlaştırmakta eğitimsel desteklere duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu güçlükler çoğu zaman erken çocukluk döneminde fark edilse de bazı bireylerde ilerleyen dönemlerde belirgin hâle gelebilmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü her bireyde farklı biçimlerde ortaya çıkabilir. Bu nedenle bireyin güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek, tanılama sürecinin dikkatli şekilde ele alınması ve sonrasında uygulanacak eğitsel müdahalelerin doğru planlanıp uygulanması, özgül öğrenme güçlüğü ile başa çıkmayı kolay hale getirilebilmektedir.

Bu bölümde özgül öğrenme güçlüğü kavramı genel çerçevesiyle ele alınarak öğrenme güçlüğü türleri, tanılama, değerlendirme süreçlerine ilişkin temel noktalar açıklanmakta, eğitsel yaklaşımlar ve destek uygulamalarına yer verilmektedir. Böylece öğretmenler, uzmanlar ve aileler için özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitim sürecini daha etkili biçimde katılmalarına yönelik farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır.

1.ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Tarihçesi

Özgül öğrenme güçlüğü matematiksel hesap yapma, heceleme, yazma, okuma, konuşma, düşünme ya da dinleme becerilerinde yetersizlikle kendini gösterebilen konuşma, yazma, dili kullanma ya da anlamada temel psikolojik süreçleri içeren bir ya da daha fazla bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004). DSM-V (American Psychiatric Association [APA], 2013) öğrenme güçlüğü'nü okuma, yazı ile ifade etme ve sayısal işlem becerilerinde zorlanma ile kendini gösteren bir nörogelişimsel bozukluk olarak ifade eder.

Öğrenme güçlüğü hakkındaki ilk görüşler 1800lü yılların başlarına dayanır. Bu dönemde nöroloji alanında çığır açan keşifler yapıp okuma güçlüğü hakkında önemli makaleler ve kitaplar yayımlanmıştır. Franz Joseph Gall, beyin hasarı almış askerleri gözlemleyerek beyin hasarı ve zihin bozuklukları arasında ilişkinin olduğunu keşfetmiş, ayrıca beynin dil ve konuşma ile ilgili alanlarının belirlenmesine katkıda bulunmuştur. Adolph Kussmaul kelime/metin körlüğü denilen özel okuma güçlüğü görüşünü, John Hinshelwood ve W. Pringle Morgan okuma güçlüğü'nün kalıtsallığını ifade etmiştir (Hallahan & Mercer, 2001). Samuel Orton çocukların dil gelişimindeki bazı bozuklukların tanıtılması ve tedavisinde etkili olmuştur. Bunun yanında

okuma güçlüğü yaşayan çocukların zeka puanlarını incelemiş, puanların ortalamasının üzerinde ya da ortalama değerlerde olduğunu vurgulamıştır (Orton, 1937). Marion Monroe okuma güçlüğü olan çocukların eğitimlerinin önemini belirtip bu çocuklar için öğretim yöntemleri geliştirmiştir (Monroe & Backus, 1937). 1950’de Samuel Kirk, Illinois Psikolinguistik Yetenekler Testini (ITPA) geliştirmiştir. İlerleyen zaman içinde Kirk, öğrenme güçlüğü terimini kullanmış ve 1970 mevzuatında bu tanıma yer verilerek öğrenme güçlüğü terimine resmi bir boyut kazandırılmıştır (Kirk, 1993).

Öğrenme süreci girdi, işleme/bütünleştirme, bellek/kaydetme ve çıktı olmak üzere dört aşamadan meydana gelir. Süreçlerin birinde ya da birkaçında meydana gelen herhangi bir sorun öğrenme güçlüğüne neden olabilir. Öğrenme süreçleri şu şekilde ifade edilebilmektedir (Loonin, 2012; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008):

Girdi Süreci: Bu adımda birey duyu organları vasıtasıyla bilgiyi algılar. Öğrenme güçlüğüne sahip bireyin duyu organları çok iyi çalışsa bile beyne ulaşan bilgiyi algılamada sorun yaşadığı için matematik problemlerini çözme, yazma ve okumayı öğrenmede güçlük yaşayabilir. Eğer sorun işitsel girdiyi engelliyorsa birey benzer sesleri ayırt etmede ya da sınıftaki diğer öğrencilerin arka plan gürültüsünden öğretmenin ve arkadaşının ne söylediğini anlamakta güçlük çekebilir.

İşleme/Bütünleştirme Süreci: Bu adımda beyin alınan bilgiden anlam çıkartır. Bu aşamadaki bir yetersizlik ile kelimelerin, sayıların, harflerin düzenini algılamada zorluk yaşanır. Birey yaygın bir hikayedeki fikirleri ya da benzer matematik problemlerini çözmek için kullandığı fikirleri uygulamada güçlük çekebilir. Ayrıca bir şakanın önemli noktasını anlamak, hikayedeki resimlerden anlam çıkarmak zorlaşabilir.

Bellek/Kaydetme Süreci: Bu adımda bilgi beyinde işleme tabi tutulup saklanır. Bu aşamadaki bir yetersizlikle birey telefon numarasının sayılarını aklında tutamayabilir ya da bugün ezberlediği bir listeyi yarın unutabilir.

Çıktı Süreci: Bu adımda gerekirse beyin bilgileri kaslara, sinirlere göndererek kullanabilir. Alınan çıktılar yazma, çizme, konuşma, elleriyle işaret etme ya da diğer kaslarını kullanma şeklinde gerçekleşir. Bu adımdaki bir öğrenme güçlüğü bu becerileri yerine getirmeyi zorlaştırır. Örneğin beyin, el ya da parmak kaslarına gönderdiği sinyalleri karıştırabilir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, konuşma, dil, okuma, heceleme, yazma, aritmetik ya da diğer süreçlerde bir ya da daha fazla gelişimsel yetersizlik, bozukluk ya da gerilemeye sahip olan, olağan öğretim yöntemlerinden gelişme ya da fayda görmeyen ve yetersizliklerinin giderilmesi için özel iyileştirici eğitime ihtiyaç duyan çocuklardır (Kirk, 1993).

1.2. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin Özellikleri

Bir bireyin algılama yeteneğinde ya da bilgiyi doğru ve verimli işleme durumunda belirli yetersizliklerin olması öğrenme güçlüğü hakkında bilgi verir. Bu durum ilk olarak okul yılları boyunca kendini gösterirken matematik, okuma, yazma ve temel akademik becerilerini öğrenmede zorluklarla ve kalıcı olmakla nitelendirilir (APA, 2013).

Özgül öğrenme güçlüğüne sahip her çocuk aynı özelliği göstermez. Örneğin bir çocuk kendine güvensiz davranışlar gösterirken bir diğeri grubun önderi olabilir (Baumberger & Harper, 2016). Öğrenme güçlüğüne sahip bireyden bireye farklılık gösterdiği gibi güçlüğü düzeyi de farklılık gösterebilir. Buna bağlı olarak öğrenme güçlüğü hafif, orta ve ağır olmak üzere üç düzeyde ele alınır. Hafif düzeyde, bireyin ihtiyaç duyduğu yardımlar bireye sunulduğunda bu güçlükler karşılanabilir. Orta düzey, bireyin yaşadığı güçlükler daha belirgindir ve bunları telafi etmek için bireyin çevresinde ona uygun düzenlemeler yapmak gerekir. Ağır düzeyde ise bu bireyler eğitim hayatları boyunca özel eğitime ihtiyaç duyup bu eğitim sağlansa dahi istenen kazanımları tam olarak elde edemeyebilirler (Çakıroğlu, 2021).

Orton (1937), yaptığı araştırmalar sonucunda özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların zeka puanlarının ortalamasının üzerinde ya da ortalama düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ancak bu çocuklar, her ne kadar zeka bakımında sorun yaşamazlar da akademik anlamda etkili bir sonuç göstermekte zorlanabilirler (Arı, 2018). Bu durum algısal bir sorun olmayıp yoruma bağlı güçlüklerle gerçekleşir. Buna bağlı olarak harfleri ve sesleri karıştırır, talimatları yerine getirmekte, kendini sözel olarak ifade etmekte, kavramları ve kelimeleri hatırlamakta güçlük çeker. Öğrenmeye yoğunlaşma, büyük grupla eğitim alma, soyut ifadeleri kavrama gibi konularda zorlanır. Farklılıklara olumsuz tepkide bulunur, sorun yaşadığında öfkeli, aceleci ya da sıkılgan davranışlar gösterebilir (Maviş, 2021; MEB, 2014; Melekoğlu, M. 2020). Özgül öğrenme güçlüğüne sahip bir çocuk hareketli ve gergin davranışlar gösterip kendini ifade etmede sorun yaşayabilir. Bu durum kendinin ve başkasının duygularını anlayıp çevresine aktarmasında ve sosyal etkileşim kurmasında zorlanmasına neden olur. Arkadaşlarıyla zaman geçirmek istemeyebilir ve buna bağlı olarak okula karşı isteksiz hale gelir. (MEB, 2014; Öncül, 2019; Şahin, 2020).

Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü yaşayan bir çocuk, büyük ve küçük kas gelişiminde zayıflık gösterebilir. Dikkat dağınıklığı, karışık etkinliklerden çabuk sıkılma, kıyafetlerini ters giyme, dil becerisinde eksiklik, sınıflandırma-eşleştirme becerilerinde yetersizlik de bu çocuklarda görülebilecek yetersizlikler arasındadır (Fırat, 2020; Lerner & Johns, 2015). Okul döneminde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler akranlarıyla benzer

özellikler gösterse de öğrenme hızları daha yavaştır (Jena, 2013). Bu dönemde okuma-yazma ve matematik işlemlerini yapmada güçlük, sakarlık, okunaksız yazı yazma, cümlelerde kelime atlama, düşüncelerini ifade etmede zorlanma, sosyal gelişimde yetersizlik gibi durumlarla öğrenme güçlüğü kendini gösterebilir (Fırat, 2020). Konuşmayı geç öğrenme, telaffuzda zorlanma, talimatları takip etmede güçlük, önce/sonra- sağ/sol gibi kavramlarda kafa karışıklığı, okumada, kafiyeli kelime üretmede ve kelimedeki farklı sesleri ayırmada güçlük, okurken ya da hecelerken harflerin yerini değiştirme, kağıda hayallerini aktarmada zorlanma öğrenme güçlüğünün işaretleri arasında sayılabilir (Judd, 2012).

Bu bireylerin akademik becerilerini etkileyen bireysel performansları yaşa göre ortalamanın çok altındadır. Çocuklardaki düşük akademik becerileri okul performansında önemli müdahalelere neden olurken yetişkinlerde bu durum akademik beceri gerektiren faaliyetlerden kaçınma şeklinde görülür. Ayrıca yetişkinlerde düşük akademik beceriler, mesleki performansa ve bu becerileri gerektiren günlük aktivitelere müdahale eder (APA, 2013)

Bu özelliklerin yanında özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların zeka seviyesinin normal ya da normalin üzerinde olduğu belirtilmektedir (Korkmazlar, 2018; Pullen, Lane, Ashworth & Lovelace, 2011). Duygusalılığı, hayal gücü ve merak duygusu yüksek olan bu çocuklar çoğunlukla daha fazla aktiviteye ihtiyaç duyan yetenekli çocuklardır. Öğrenme ihtiyaçları karşılanmazsa dikkatsiz, yıkıcı ve kıpır kıpır davranışlar içinde bulunabilirler. Özellikle bu çocukların okulla ilgili yaşadığı zorlukların başarısızlığa, depresyona, hayal kırıklığına yol açarak öğrenme fırsatlarını kısıtlamasına engel olunması, öğrenme güçlüğü yaşayan yetenekli bireylerin oldukça başarılı yetişkinler haline gelebilmesine fırsat sağlayacaktır (Lerner & Johns, 2015).

1.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Olası Nedenleri

Öğrenme güçlüğünün altında yatan tıbbi bozukluk, merkezi sinir sistemindeki bir işlev bozukluğudur. İşlev bozukluğunun pek çok nedeni olabilir. Bu nedenler doğum öncesi ve doğum sonrası faktörlere bağlı olarak gelişir (Judd, 2012).

Doğum Öncesi Faktörler: Gebelik döneminde annedeki bazı hastalıklar ve annenin zararlı madde kullanımı öğrenme güçlüklerine neden olabilir (Melekoğlu, M. A. 2021). Küçük yaşlarda hamile kalma, genetik faktörler ve doğum sırasında forseps kullanımından kaynaklanan beyin hasarı da öğrenme güçlüğüne neden olabilecek etmenlerden bazılarıdır (Judd, 2012; Şahin, 2020).

Doğum Sonrası Faktörler: Beyin yaralanmaları, eksik beslenme ve kimyasal maddelerden etkilenme öğrenme güçlüğüne neden olabilir

(Melekoğlu, M.A. 2021). Ayrıca bazı aşılar, belirli kafa travmaları, ensefalit, menenjit, pnömoni, şiddetli grip, kızamık gibi enfeksiyonlar ve kişinin bağışıklık sistemini etkileyen diğer çocukluk hastalıkları merkezi sinir sisteminin düzgün çalışmasını etkileyerek öğrenme gücüne yol açabilir (Judd, 2012).

1.4. Özgül Öğrenme Gücünün Tanınması

DMS-V verilerine göre özgül öğrenme gücünün yaygınlığı, farklı dil ve kültürlerdeki okul çağındaki çocuklar arasında %5 ila %15 arasındadır. Bu oran yetişkinlerde tam bilinmemekle birlikte yaklaşık olarak %4 olarak ifade edilmiştir (APA, 2013). Erken çocukluk döneminde işitme, görme, büyük ve küçük kas becerilerinde yaşanan bazı belirtiler öğrenme gücünün erken teşhis edilmesi bakımından önemlidir (Kabasakal, 2020).

Öğrenme gücü belirtilerinin bazıları farklı gelişimsel problemlerde de yer alabileceği için çocuğun tanılanma işleminin kapsamlı bir şekilde yapılması gerekir. Öncelikle çocuğun öğrenme gücünün herhangi bir işitsel, görsel, zihinsel vb. sorun kaynaklı olup olmadığı belirlenmeli ve tıbbi muayeneden geçirilmelidir. Eğer herhangi bir rahatsızlık bulunmazsa psikoeğitimsel değerlendirme bir psikolog, psikiyatrist, nörolog, nöropsikolog veya öğrenme uzmanı tarafından yapılmalıdır. Tam bir ailesel, sosyal, tıbbi ve eğitimsel geçmiş; okul kayıtları, çocuğun ebeveynleri, öğretmenleri ve çocukla yapılan görüşmelerden derlenir. Daha sonra çocuğun bilişsel ve akademik gelişimini değerlendirmek için bir dizi yazılı ve sözlü test verilir. Net bir kriter olmamasına karşın akademik başarı testinden elde edilen puanın zeka testinden elde edilen puandan en az 1 standart sapma (15 puan) gerisinde olması değerlendirme bakımından fikir yürütülmesine yardımcı olur. Yaygın olarak kullanılan bazı testler Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-III), Woodcock-Johnson Psikoeğitim Bataryası, Peabody Bireysel Başarı Testi (PIAT-R) ve California Sözlü Öğrenme Testi (CVLT) olarak belirtilebilir (Akoğlu, Saranlı ve Şahin, 2019; Ergül, 2020; Ford-Martin & Frey, 2010; Korkmazlar, 2018).

1.5. Özgül Öğrenme Gücüne Sahip Çocukların Eğitimleri

Öğrenme gücü yaşayan çocuklar daha çok alıcı ve ifade edici dil sorunları ile dikkat çeker. Küçük yaşlarda bir çocuğun konuşmasındaki sorunlar aile içinde normal karşılanırken bir okul öncesi kuruma gitmesiyle ya da ilkokula başladığında okuma-yazmada güçlük yaşamasıyla öğrenme gücü ortaya çıkabilir (Maviş, 2021).

Öğrenme gücü olan çocukların eğitim yaşamlarını sürdürülebilmesi için kendilerine uygun bir eğitim kurumu belirlenmelidir. Gittiği okulun, çocukları rekabete sevk eden bir okul olmasından ziyade çocuğun seviyesine

uygun eğitim verebilecek ve mevcudun az olduğu bir okul olması fayda sağlayacaktır (Erden, 2009). Özellikle bireyin öğrenme güçlüğüne hangi alanda olduğu belirlenip bu alanlara uygun destek eğitimi vermek önemlidir. Kendi yaş gruplarıyla aynı sınıflarda eğitim alan bu çocuklara kendileri için özel hazırlanmış eğitim programları hazırlamak, bu programlarda çocuğun güçlü yanlarının üzerinde durmak ve dersleri somutlaştıracak materyaller kullanmak eğitimi etkili hale getirir (Akoğlu ve diğerleri, 2019; Kargın, 2021; Öncül, 2019). Ayrıca program, basitten karmaşığa, kolaydan zora gibi ilkeler göz önünde bulundurularak çocuğa sunulmalı, ebeveynlere çocuklarını nasıl destekleyecekleri konusunda rehberlik edilmelidir. Zaman zaman değerlendirmeler yapılarak başarılı olunmayan öğrenmeler için yeni yöntemler belirlenip uygulanmalıdır (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016).

Yapılan araştırmalar ülkemizdeki öğretmenlerin bu konuda bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Coğaltay ve Çetin (2020)'in sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterliliklerini inceledikleri çalışma sonucunda öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü hakkında eksik ve yanlış bilgiye sahip oldukları, ayrıca özel öğrenme eğitimine ihtiyacı olan öğrencileri yönlendirmede yeterli olmadıkları belirtilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne yönelik hiç eğitim almadıkları ya da yetersiz eğitim aldıkları yönündedir. Bu bakımdan araştırma, öğretmenlere öğrenme güçlüğü hakkında destek eğitimler verilmesinin önemini belirtmiştir (Birol ve Aksoy, 2018).

1.6. Özgül Öğrenme Güçlüğü Türleri

Öğrenme güçlüğü disleksi (okuma güçlüğü), diskalkuli (matematik güçlüğü) ve disgrafi (yazma güçlüğü) olarak ele alınmaktadır (Korkmazlar, 2018).



Şekil 1: Özgül Öğrenme Güçlüğü Türleri

1.6.1. Disleksi (Okuma Güçlüğü)

International Dyslexia Association [IDA] (2002)'nın tanımına göre disleksi, nörolojik kökenli bir öğrenme bozukluğudur. Doğru/akıcı kelime tanıma, zayıf heceleme ve kod çözme yeteneği ile nitelendirilir. Bu zorluk genellikle tipik olarak etkili sınıf yöntemlerinin sağlanmasıyla ve diğer bilişsel yeteneklerle bağlantılı olmayan dilin fonolojik bileşenindeki bir eksikliğin sonucudur. İkincil sonuçlar, arka plan bilgisi ve kelime haznesinin gelişimini engelleyebilen indirgenmiş okuma deneyimi ve okuduğunu anlamadaki problemleri içerir.

Okuma yetersizliği okullarda sık görülebilir. Ancak bu durumun diğer okuma başarısızlıkları ile karıştırılmaması gerekir. Bazı çocuklar çevresel ve eğitici faktörler nedeniyle okuma güçlüğü çekiyor olabilir. Bu tür durumlar çoğunlukla düzeltici okumaya uygundur ve sınıfta uygulanacak gelişimsel ve düzeltici öğretim yöntemleri ile geliştirilebilir. Gerçek okuma yetersizliği olan bir çocuk akademik becerilerin kazanılmasında ve temel psikolojik özelliklerin gelişiminde eksiklik olduğu teşhis edilen kişilerdir (Kirk & Kirk, 1975).

1.6.1.1. Disleksinin Belirtileri

Disleksili çocuklar okula başladıkları ilk yıllarda seslerle harfleri eşleştirme, heceleme gibi becerilerde diğer çocuklara göre daha çok zorlandıklarından kolayca fark edilirler. Bazı disleksili çocuklar ise güçlü bellek becerileri sayesinde kelimeleri ezberleyerek okuma sorununu çözmüş gibi görünebilirler. Ancak ilerleyen zamanlarda okuma yükünün artmasından dolayı ezberlemek yetmez ve bu güçlükler belirgin hale gelir (Mather & Wendling, 2024). Kod çözme stratejisi denilen kelimeleri oluşturan parçaları doğru ayırmakta ve kelimeleri kod çözme stratejisinden görsel bir stratejiye aktarmakta zorlanabilir. Fazla kelime dağarcığına sahip değildirler, yüksek sesle okurken bir kelimenin yerine benzer başka kelimeler kullanabilirler (Reid, 2005). Konuşurken ifade etmek istedikleri durumlar için uygun sözcükler bulmada zorlanırlar. Harf ve hecelerin yerlerini değiştirerek 54'ü 45, ve'yi ev olarak algılayabilirler. Benzer işaretleri karıştırabilirler. Okunaksız yazı yazarlar. (Yılmaz, 2019). Aynı satırı defalarca okuyup bir sonraki satıra geçmede zorlanabilirler. Disleksili çocukların akranlarına kıyasla geç konuştukları görülür. Zaman kavramını ve yönleri karıştırırlar. Ayakkabılarını bağlamakta, düğmeleri doğru sırada iliklemede zorlanırlar (Doyle, J. 2005; Tuncay ve Öznacar, 2014).

Disleksi entelektüel seviyeye sahip insanlarda görülebilir. Çok parlak insanlar da dislektik olabilir. Onlar çoğunlukla sanat, bilgisayar bilimi, dizayn, drama, fizik, satış, spor gibi güçlü bir dil becerisi gerektirmeyen alanlarda yeteneklidir. Birçok disleksili birey, yaşamlarının erken dönemlerinde disleksili olarak tanımlansa da bir kısmı yaşlanana kadar tanı almaz (IDA, 2011).

1.6.1.2. Disleksiye Sahip Çocukların Okuma Becerilerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar akranlarıyla aynı sınıflarda kendileri için hazırlanmış özel eğitim yöntemleri kullanılarak konuda uzmanlaşmış eğitimciler tarafından eğitim almalıdır. Eğitimci olumlu geri bildirimlerde bulunmalı ve çocuğun kendilerine güven duymasına yardımcı olmalıdır (Tuncay ve Öznacar, 2014). Disleksili bir çocuğun eğitiminde yer alan öğretmenin kullandığı materyaller yazı tahtası, harfler, cümle oluşturma araçları, sözlük, kitap gibi materyaller olup diğer çocuklar için kullanılan materyallerden farklı değildir. Ancak öğretimin nasıl yapıldığı farklıdır. Bu çocuklara destek eğitimler verilmeli, eğitimler küçük gruplarla sağlanmalı, değerlendirmelerde sözlü ifadeler dikkate alınmalıdır (Doyle J, 2005).

Zaman zaman sesli okumalar yaptırılarak geri dönüt verilmeli ve çocuğa rehber olunmalıdır. Okuduklarında geçen bilgilerin öğrenimini pekiştirmek için çocukla bu bilgiler hakkında konuşulabilir. Küçük yaşlarda çocuğun öğrendiği bir kelimeyi doğru seslendirip seslendirmedini anlamak için kelimeleri yüksek sesle tekrar etmesini istemek ve bu konuda onu yüreklendirmek okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Shaywitz, 2020). Ders çalışırken gelen seslerden rahatsız olmasını engellemek için mümkün olduğunca sessiz bir ortam sunmak dikkatini yoğunlaştırmada zorluk yaşayan bu çocuklar için faydalı olur (Fırat, 2020).

Bunun yanında okuma güçlüklerinin tedavisine yönelik geliştirilen programlar ve yöntemler dislektik çocukların eğitiminde kullanılabilir. Bunlardan bazıları Wilson Okuma Programı, Okumayı Düzeltme Programı, Doğrudan Öğretim Programları, Çoklu Duyusal Yöntem, Orton-Gillingham Yöntemi, Fernald Yöntemi, Kelime Tekrar Yöntemi, Eşli Okuma- Koro Halinde Okuma, Yankılayıcı Okuma Yöntemi, Okuma Tiyatrosu Yöntemi, Tekrarlı Okuma tekniğidir (Yılmaz, 2019).

1.6.2. Diskalkuli (Matematik Güçlüğü)

Matematik; bireyin günlük hayatında, mesleğinde ve eğitim hayatında ihtiyaç duyduğu bir beceridir. Bazı kişiler matematiği eğlenceli bulurken bazıları ise zor ve sıkıcı bulabilir. Bu kişiler arasında matematik alanında öğrenme güçlüğüne sahip kişiler de vardır (Mutlu ve Olkun, 2019). Bu durum aritmetik gerçeklikleri öğrenme, sayıları kavrama, doğru ve akıcı hesaplamalar yapma ve sayısal bilgileri işleyen problemlerde, zekadan bağımsız şekilde ortaya çıkan bir güçlüktür ve Diskalkuli olarak adlandırılır (APA, 2013; Sürmeli, 2019). “Diskalkuli, normal ve üstü bir zekaya sahip olan bireyin, yaşına uygun bir eğitim almasına karşın yaşından ve zeka düzeyinden beklenen matematiksel performansın çok altında bir başarı

sergilemesi, sayı hissine sahip olmaması ve akranlarından yaklaşık iki veya daha fazla yıl geride olması durumudur” (Mutlu, 2020).

Diskalkuli aritmetik öğrenme becerilerini kazanmayı engelleyen bir durumdur. Diskalkuliye sahip bireyler temel sayı kavramlarını anlamakta ve sayı kavramlarının sezgisel olarak kavranmasında yetersizliğe sahip olup sayı olgularını ve yöntemlerini öğrenmede sorunlar yaşayabilirler. Doğru cevap verseler ya da doğru yöntemler kullansalar dahi bunu kendilerine güven duymadan ve mekanik olarak yaparlar (Doyle, A. 2010).

1.6.2.1. Diskalkulinin Belirtileri

Beynin bölgelerindeki ve matematiksel süreçlerdeki işlev bozukluğu diskalkuliye neden olan bir etmendir. Bu durum tam olarak netlik kazanmasa da yapılan araştırmalar bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca kısa süreli bellek sorunlarının hesap yapmayı zor hale getirebileceği ve kalıtsal bozuklukların da diskalkuliye neden olabileceği belirtilmektedir (Adhikari, 2013).

Aritmetiksel işlemleri yapmada yavaşlık/zorluk, yanlış hesap yapma, sayıları karıştırma, geometrik şekilleri çizmede ve negatif/pozitif sayıları kavramada zorluk matematik güçlüğünde görülen problemlerdendir (Sürmeli, 2019). Diskalkuliye sahip bireyler dört işlem yaparken sayıları doğru düzende alt alta getirmede sorun yaşar, büyük sayıları okumakta zorlanıp sayıları atlayabilir. Küçük sayıları tanımakta ve çokluk kavramını kavramada başarısızdırlar (Butterworth, 2003). Görsel-algısal hafızaları zayıftır ve sembollerini hatırlamada zorlanırlar (Salman ve diğerleri, 2016).

1.6.2.2. Diskalkuliye Sahip Çocukların Matematik Becerilerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Diskalkuli değerlendirmesi erken dönemde çocukta var olan sayısal problemleri belirleyerek sayısal bilgileri ele alır. Sayısal bilgi ve kavramların öğrenilmesi gereken kritik dönemler göz önünde bulundurularak öğretim yapılandırılır. Bu noktada özellikle somut materyaller kullanmak ve çocuğun yaptığı sayısal işlemleri sözel olarak ifade etmesine imkan sağlamak önemlidir (Emerson & Babbie, 2010).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik becerileri kademeli olarak işlenmeli ve matematik eğitimine yönelik çalışmalara daha çok yer verilmelidir (Bender, 2019). Bunun yanında öğrencinin akranlarından destek alması sağlanabilir. Şarkılarla ve resimlerle öğretim, soruların önemli yerlerini renkli kalemle belirte, örnek çalışmalara yer verme gibi çalışmalarla diskalkuliye sahip çocuklar desteklenebilir (Sürmeli, 2019). Nurkan ve Yazıcı (2020)'nin Matematik öğretmenlerinin diskalkuli farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin yaptıkları araştırma sonuçları öğretmenlerin matematik

öğrenme güçlüğüne tam olarak bilmedikleri ve bu öğrencilere müdahale programlarına yönelik bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedir.

1.6.3. Disgrafi (Yazma Güçlüğü)

Disgrafi, kelime anlamı olarak elle harf yazmadaki bozukluk durumudur. Ayrıntılı anlatım yapılmasına rağmen çocuk uygun olmayan büyüklükte, düzensiz aralıklarla ve yanlış yazar (Omnigraphics, 2019). Bu durum metin yazma hızını ve yazılı kelimeleri hecelemeyi öğrenmeyi engelleyebilir. Disgrafilı çocuklar sadece bozuk el yazısına, sadece bozuk hecelemeye ya da hem bozuk el yazısına hem de bozuk hecelemeye sahip olabilir (IDA, 2020). Tanı konmadan önce çocuğun el ve parmak kaslarının gelişiminde gerilik olup olmadığı incelenmeli ve yazma güçlüğüne sadece bedensel gelişim kaynaklı olmadığından emin olunmalıdır. Bu bireyler yaş, zeka seviyesi ve aldığı eğitim dikkate alındığında bireyden beklenen düzeyin çok altında bir yazma becerisine sahip oldukları görülür (Doğangün, 2008).

1.6.3.1. Disgrafinin Belirtileri

Yazma güçlüğü olan çocukların kalem doğru tutmakta zorlandıkları ve yazı yazarken devamlı el hareketlerine odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca yazı yazarken sözcükleri yarım bırakma, yazdıklarını sesli okuma gibi özelliklere sahip olabilirler. Bu çocukların yazıları okunaksızdır. Düşüncelerini yazıya iyi bir şekilde dökemedikleri için kendilerini daha çok sözel olarak ifade etmeyi seçerler (Kuşdemir, 2018). Yazı yazarken güçlük yaşanması heceleme becerisini de olumsuz etkiler ve buna bağlı olarak zayıf bir yazılı anlatım becerisine sahip olurlar (Bayraktar ve Seçkin, 2020).

1.6.3.2. Disgrafiye Sahip Çocukların Yazma Becerilerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Yeni okuma yazmaya başlamış bir çocuk yazma öğrenimine yeni başladığı için disgrafi teşhisini hemen koymak uygun olmaz. Ancak yazma güçlüğüne beraberinde başka becerileri de etkilediği ve belirli bazı yazım hatalarının yapıldığı düşünüldüğünde öğrencilerin yazılarının öğretmenler tarafından titizlikle incelenmesinin bu konuda yarar sağlayacağı belirtilebilir (Altunbay, 2021).

Öğretmen, öğrencilerin eğitimini desteklemek için öğrencilerin özelliklerine uygun olarak eğitim yöntemlerinden ve klavye gibi teknolojik araçlardan faydalanabilir. Bu çocuk için ergonomik yazı araçları sağlanabilir. Özellikle okunaksız harfleri doğru yazmak için daha çok alıştırma yaptırmak ve çocuğun yazı yazmasını arttırmak için sorumluluklar vermek eğitimlerine katkı sağlayacaktır (Seçkin Yılmaz, 2021). Çocuğun kalem tutmadaki sorunlarını gidermek amacıyla ona doğru kalem tutma gösterilebilir, el ve

parmak kaslarının gelişmesi için ince motor becerilerini geliştirici etkinliklerle destek verilebilir. Öğretmenin çocukların zaman zaman rol oynama, fotoğraf, video-ses kaydı gibi farklı yöntemlerle ödevlerini hazırlayabilmelerine fırsat vermesi başarılarını farklı şekilde de olsa gösterebilmelerine imkan sağlayıp kendilerine güven duymalarında etkili olacaktır (Kuşdemir, 2018).

SONUÇ

Bu bölümde özgül öğrenme güçlüğü kavramı genel bir çerçeve altında ele alınmıştır. Bu bilgilerden hareketle okuma, matematik ve yazma becerileriyle ilgili yaşanan sorunların çocukların diğer gelişim alanlarını da etkilediği belirtilebilir. Özgül öğrenme güçlüğü'nün bazı tipik belirtilere sahip olmasına rağmen her çocukta aynı şekilde ortaya çıkmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar da göz önüne alındığında bu çocukların eğitiminde bireyselleştirilmiş bir yaklaşım uygulamak daha doğru olacaktır. Erken dönemde tanı ve gerekli destekleyici eğitimin önemi büyüktür. Bu süreçte öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara doğru bir yaklaşımda bulunabilmek için ebeveyn ve eğitimcilerin doğru bilgiye sahip olması ve doğru rehberliği uygulayabilmesi gerekir.

KAYNAKÇA

- Adhikari, K. (2013). *The dyscalculia: An issue in the mathematics education in Nepal*. Erişim tarihi:18.05.2021, Erişim adresi: https://www.academia.edu/4103196/The_dyscalculia_An_issue_in_the_mathematics_education_in_Nepal_Khagendra_Adhikari
- Akoğlu, G., Saranlı, A. G., ve Şahin, S. (2019). Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme. Ç. Dinçer (Ed.), *Gelişimsel tanı ve değerlendirme yöntemleri* (s. 60-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Altunbay, M. (2021). Yazma eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (3. Basım) (s. 97-114).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Arı, M. (2018). Özgül öğrenme güçlükleri. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (2. Basım) (s. 291-319). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baumberger, J. P., ve Harper, R. E. (2016). *Okul psikolojik danışmanları için özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yardım el kitabı*. (Çev. A. H. Civelek). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, A. ve Seçkin, Ş. (2020). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* (4. Basım) (s. 167-195).
- Bender, W. N. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. H. Sarı (Çev. Ed.) (6. Basımdan Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Biröl, Z. N., ve Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia screener: Highlighting pupils with specific learning difficulties in maths*. London: Nelson Publishing Company.
- Çakıroğlu, O. (2021). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (5. Basım) (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoğaltay, N., ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiyede Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri. 62, s. 157-174.
- Doyle, J. (2005). *Dyslexia: An introductory guide*. (2nd ed). London: Whurr Publishers.
- Doyle, A. (2010). *Dyscalculia and mathematical difficulties: Implications for transition to higher education in the Republic of Ireland*. University of Dublin, Trinity College.

- Emerson, J., & Babbie, P. (2010). *The dyscalculia assessment*. London: Continuum International Publishing Group.
- Erden, M. (2009). *Okula uyum sağlayamayan farklı çocuklar*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergül, C. (2020). Sık rastlanan yetersizlikler. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (6. Basım) (s. 246-272). Ankara: Pegem Akademi.
- Fırat, T. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sınıf yönetimi. A. Bildiren ve B. Akyol (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirilmiş sınıf yönetimi* (s.89-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Ford-Martin, P. & Frey, R. (2010). Overview of learning disabilities. C. F. Naff (Ed.), *Perspectives on diseases and disorders learning disabilities* (p. 16-21). USA: Greenhaven Press.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives. executive summary*. Washington, DC: Special Education Programs.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004). 20 USC. §1400 et seq.
- International Dyslexia Association. (2002). Erişim tarihi: 13.05.2021, Erişim adresi: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- International Dyslexia Association. (2011). Dyslexia is the most common learning disability. A. Gillard (Ed.), *Learning disabilities* (p. 30-36). USA: Greenhaven Press.
- International Dyslexia Association. (2020). Erişim tarihi: 15.05.2021, Erişim adresi: <https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/>
- Jena, S. P. K., (2013). *Learning disability: Theory to Practice*. New Delhi: SAGE Publications
- Judd, S. J., (2012). *Learning disabilities sourcebook* (4th ed.). USA: Omnigraphics Inc.
- Kabasakal, Z. (2020). Erken çocuklukta öğrenme. G. Yıldırım ve G. Özyılmaz (Ed.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları* (1. Basım) (s. 2-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (20. Basım) (s. 60-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Kirk, S. A., & Kirk, W. D. (1975). *Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation* (5th ed.). London: University of Illinois Press.
- Kirk, S. A., (1993). Elementary and secondary education act of 1966. G. A. Harris ve W. D. Kirk (Ed.), *The foundations of special education, selected papers and speeches of Samuel A. Kirk*. (p. 248-260). United States of America: Council for Exceptional Children.
- Korkmazlar, Ü. (2018). Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları "Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi"* (3. Basım) (s. 180-193). Ankara: Pegem Akademi.

- Kuşdemir, Y. (2018). Yazma güçlüğü. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* (s. 242-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities strategies for success* (13th ed.). USA: Cengage Learning.
- Loonin, M. (2012). *Learning disabilities*. USA: Lucent Books.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2024). Essentials of dyslexia assessment and intervention, (2nd ed.). A. S. Kaufman & N. L. Kaufman (Eds.), *Essentials of psychological assessment series*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Maviş, İ. (2021). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (20. Basım) (s. 318-350). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, öğrenme güçlüğü*. Ankara: TC. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melekoğlu, M. (2020). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (1. Basım) (s.106-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A., (2021). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. (5. Basım) (s. 24-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Monroe, M., & Backus, B. (1937). *Remedial reading: A monograph in character education*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Mutlu, Y. (2020). Gelişimsel diskalkuli nedir? Y. Mutlu, S. Olkun, L. Akgün, M. H. Sarı. (Ed.), *Diskalkuli matematik öğrenme güçlüğü, tanımı, özellikleri, yaygınlığı, nedenleri ve tanılanması* (s. 1-9). Ankara: Pegem Akademi.
- Mutlu, Y., ve Olkun, S. (2019). Tanılamadan eğitimsel müdahaleye gelişimsel diskalkuli. S. Olkun, M. E. Deniz, M. Toran, M. H. Sarı ve H. Kamışlı (Ed.), *İlköğretim çalışması bütünsel açıdan çocuk* (s. 369-384). Ankara: Pegem Akademi.
- Nurkan, M. A., ve Yazıcı, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin bir durum çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 95-109.
- Omnigraphics. (2019). *Learning disabilities sourcebook: Basic consumer health information about dyslexia, dyscalculia, dysgraphia, speech and communication disorders, auditory and visual processing disorders, and other conditions that make learning difficult* (6th ed). Detroit, MI: Omnigraphics.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: W.W. Norton and Company, inc.
- Öncül, N. (2019). Çocuk gelişimini etkileyen yetersizlikler 1., A. Cavkaytar (Ed.), *Çocuk gelişiminde normal ve atipik gelişim* (s. 156-177). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P. (2011). Learning disabilities. J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Ed.), *Handbook of special education* (p. 187-197), New York: Routledge.
- Reid, G. (2005). *Dyslexia*. London: Continuum international Publishing Group.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “disleksi”. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*. 2(2), s.170-176.
- Seçkin Yılmaz, Ş. (2021). Yazma güçlüğü (disgrafi). H. M. Sümer Dodur ve Ş. Seçkin Yılmaz (Ed.), *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale* (3. Basım) (s. 59-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaywitz, S. (2020). *Disleksi ile başa çıkma rehberi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Sürmeli, Z. (2019). *Özgül öğrenme bozukluğu*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Şahin, S. (2020). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimi. A. Dikici Sığırtmaç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* (1. Basım) (s. 66-84). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncay, N. ve Öznacar, M., D. (2014). *Sanal düşler ve özel gerçekler, özel eğitim gerektiren bireyler ve uzaktan eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM BİLİŞİM AĞINA (EBA) YÖNELİK TUTUMLARI İLE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANIM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

“ ”

Eda GÜNER²

Belgin ARSLAN CANSEVER³

¹ Bu çalışma birinci yazarın, Prof. Dr. Belgin Arslan Cansever danışmanlığında tamamladığı “Güner, E. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağına (Eba) Yönelik Tutumları İle Eğitim Teknolojilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir” künyeli yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

² Uzman Sınıf Öğretmeni, Halil Atilla İlkokulu, edagn32@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-2043-9128

³ Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
belgin.arslan.cansever@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0720-8096.

GİRİŞ

Son yıllarda teknolojiye yaşanan gelişmeler insan yaşamında büyük değişimleri de beraberinde getirmiştir. 21. yüzyılda sürekli gelişen ve değişen teknoloji doğrultusunda bilgi kavramının anlamında da değişiklikler olmuş, üst düzey bilişsel beceriler önem kazanmıştır. Yaşamın tüm alanlarını etkileyen teknolojinin, eğitim kurumlarını yeniden biçimlendirmesi yadsınamaz bir gerçektir. Teknolojinin gelişimi ve ilerlemesi, toplumsal kurumların değişimini de beraberinde getirmiştir. 2011 yılında ilk kez Almanya Hannover Fuarı'nda Sanayi 4.0'dan bahsedilmiştir. Sanayi 4.0, teknolojinin fazlaca ön plana çıktığı bir süreçtir. Bu süreçte, eğitim kurumlarının yapısal boyutta gereken dönüşümü gerçekleştirmesi beklenmektedir. Eğitim, bireylerin niteliklerinin gelişmesini sağlayarak hayatlarına yön veren, bir ülkenin iktisadi, sosyal ve kültürel açıdan gelişmesinde kayda değer işleve sahip bir kavramdır. Sanayi 4.0'ın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmede yenilikçi eğitim anlayışı ile eğitimin dönüşümü gerçekleştirilmiştir. Yenilikçi eğitim anlayışı ve Eğitim 4.0 kavramı, Sanayi 4.0 sonrasında ortaya çıkan dijital gelişmelerin eğitim ortamlarına yansımaları sonucunda bireysel öğretimin ön plana çıktığı dijitalleşme süreci olarak tanımlanmaktadır (Arslan Cansever, 2020a; Arslan Cansever, 2020b). Eğitim ortamlarının dijitalleştirilmesinin hız kazandığı, yeni nesil öğrenme ortamlarının oluşturulduğu bu çağda, teknolojinin öğrenme süreçlerinde kullanılmadığı tamamen yalıtılmış bir eğitim ortamı düşünülemez. Öğrenci merkezli eğitim modellerinin benimsendiği eğitim faaliyetlerinde öğrenmeyi arttırmak için teknolojinin sunduğu olanaklar en üst düzeyde kullanılmaktadır. İşte bu noktada teknolojik araçların kullanılmasında eğitimcilere önemli bir rol düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında bu teknolojik araçları daha zengin öğrenme ortamları yaratmak için kullanmalıdırlar. Bu şekilde öğrenciler öğrendikleri bilgileri teknolojiden yararlanarak daha kalıcı hale getirebilirler (Karadeniz, 2015). Ayrıca çocukların çok küçük yaşlardan itibaren teknolojiyle iç içe büyüdüğü göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin teknoloji yeterliklerini okulda da geliştirmelerine yardımcı olmak önem kazanmaktadır. Öztürk de (2013), okullarda teknolojiden yararlanırken en etkili ve öğrenciler için en uygun materyali tercih edecek kişinin öğretmen olduğunu vurgulamaktadır. Öğretilcek konuya uygun teknoloji seçimi, öğretimin teknolojiyle bütünleştirildiği öğrenme ortamları, öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerilerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Bu aşamada öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etmesi ve eğitim- öğretim sürecine uyarlaması gerekmektedir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA), teknoloji destekli öğrenme sürecine katkı sağlayan platformlardan biridir.

EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) VE ÖĞRETMENLERİN EBA'YA İLİŞKİN TUTUMLARI

EBA, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) hazırladığı, bireylerin kullanımına ücretsiz olarak sunulmuş, hayat boyu öğrenmeyi destekleyen bir eğitim platformudur. EBA, 2012 yılında Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK) tarafından tasarlanmış, zaman içerisinde yapılan güncellemeler ile eğitsel açıdan zengin bir içerik hizmeti haline gelmiştir. Günümüzde öğrenci ve öğretmenler haricinde velilerin ve yöneticilerin de kullanabileceği bir eğitim aracıdır. EBA, her öğrencinin zaman ve mekândan bağımsız olarak zengin ders içeriklerine ve materyallere ulaşabilmesini sağlar. Ayan (2018) EBA'nın eğitimde kullanılmasının avantajlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmenler ve öğrenciler farklı formatta e-içerikler üreterek kendi kullanıcı bilgileri ile üretilen e-içeriğe güvenli bir şekilde erişebilir.
- Görsel ve duyuşsal açıdan zengin öğretim materyalleri kullanıcılara sunulmaktadır.
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmesine katkı sağlar.
- Öğretmenlerin çevrimiçi ortamda uygun e-içeriği öğrencilerine göndererek etkileşim ve paylaşım yapabilmesini sağlar.
- EBA'da sunulan e-içerik erişime açılmadan önce belirli kontrol ve filtrelerden geçirildiği için öğretim süreçleri açısından daha güvenli ve tutarlı bir öğrenme ortamı sağlar.

EBA'ya, öğretmenler, öğrenciler ve veliler e-devlet, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS), e-okul, karekod ile giriş gibi farklı platformlar aracılığıyla internet tarayıcıları üzerinden ve mobil cihazlarından çeşitli uygulamalar ile giriş yapabilmektedirler. EBA'nın ana sayfasındaki hızlı erişim butonuyla TRT EBA TV, Dil Öğrenme Portalı, Siber Güvenlik Portalı, Okul Öncesi Portalı, Temel Eğitim Materyali, Ortaöğretim Materyali, Din Öğretimi Materyali, Yardım gibi menülere erişim sağlanabilmektedir. Teneffüs zamanı uygulaması ile öğrenciler sanal müzeleri gezebilmekte, eğlenceli EBA uygulamaları ve gri ceviz uygulaması ile potansiyellerini keşfedip kendilerini geliştirebilmektedirler. Reading books ve okuma kitapları uygulamaları ile çeşitli e-kitaplar okuyabilmekte, 365 Gün Oyun Projesi ile öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış oyunları oynayabilmektedirler. Bu yönüyle EBA Teneffüs Zamanı öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğini sağlamakta, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirerek kullanabilecekleri eğlenceli materyallere

ulaşımlarını kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler EBA'ya ilk giriş yaptıklarında sayfam menüsü karşlarına çıkmaktadır. Bu menüden mesajlar ve bildirimlere ulaşılabilenkte, iletiler paylaşılabilenkte, tartışma, oylama ve etkinlikler oluşturulabilmektedir. Ayrıca öğretmenler, bu menüden dersler, canlı dersler, portfolyolar, kütüphane, mesleki gelişim ve içerik üretimi gibi menülere ulaşabilmektedirler. Ayrıca EBA dersler menüsünden öğretmenler sınıf kademelerine uygun ünitelere, öğrenme alanlarına ve konu içeriklerine ulaşabilmektedirler. Bu menüde videolar, EBA TV yayınları, ders kitapları, yardımcı kaynaklar, başarı testleri gibi çeşitli öğrenim materyalleri bulunmaktadır. Canlı ders menüsü EBA'ya 2020 yılında Covid-19 salgını sürecinde kazandırılmıştır. İlk olarak okul yönetiminin, öğretmenlere belli bir saatte sınıf ve sınıflara ders tanımlamasıyla başlamıştır. 2021 yılı ile birlikte öğretmenler EBA Canlı Dersler menüsünden zoom, google meet veya skype uygulamasını kullanarak kendi belirledikleri saatlerde harici canlı ders oluşturabilmektedir. Canlı ders menüsü ile öğretmenler EBA ders içeriklerini veya kendi oluşturdukları eğitsel teknolojik öğretim araçlarını kullanarak derslerini işleyebilirler. EBA sınavlar menüsü ile öğretmenler çeşitli ölçme değerlendirme araçlarını kullanarak öğrencilerin kazanımları öğrenme düzeylerini belirleyebilirler. Öğrencilerine alıştırma, tarama testi ve yaprak testleri kullanarak ünite kazanımlarını pekiştiren ödevler gönderebilirler. Ayrıca öğretmenler gönderdikleri sınavların ve çalışmaların sonuçlarını EBA Raporlar sayfasından inceleyebilirler. EBA Kütüphane menüsünde öğretmen ve öğrenciler için kültür ve sanat, bilim ve teknoloji, eğlence ve oyun, doğa ve çevre, sağlık ve spor, Türk dili ve yabancı diller, özel eğitim ve rehberlik hizmetleri alanlarında bilgi edinebilecekleri, eğlenceli vakit geçirebilecekleri etkinliklere yer verilmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler bu menüyle çeşitli belgesellere, dokümanlara, videolara ve seslere erişim sağlayabilirler. EBA Mesleki Gelişim menüsü ile öğretmenler ilgi alanlarına yönelik kurslara MEBBİS üzerinden açılan eğitimlere başvurabilir, EBA Portfolyolar menüsü üzerinden öğrenci portfolyolarını görüntüleyebilirler ve EBA İçerik Üretimi menüsü ile kendi öğretim materyallerini oluşturabilirler. Covid-19 pandemisi sonrasında müze eğitimleri ve sanal müze kavramı gittikçe önem kazanmıştır. Dijitalizasyon sürecinin ardından Topkapı Sarayı, Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Şanlıurfa Arkeoloji Müzesi ve Göbeklitepe müzesi, Pera müzesi kitlerinin uzaktan eğitimleri EBA mesleki gelişim menüsünden gerçekleştirilmektedir.

EBA'de yer alan içeriklerin öğrenciyle buluşturulmasında öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumları önemli rol oynamaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA'ya ilişkin Tutumları (Aztekin, 2020; Gürsoy ve Uğurlu, 2018; Şireci, 2021) farkındalık düzeyleri (Aztekin, 2020; Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019) kullanım sıklıkları (Ayan, 2018; Bayyığıt Teker, 2019; Elçiçek, 2019; Güvendi, 2014; Kuloğlu, 2018; Özgümüş, 2018; Tutar,

2015), görüşleri (Arslan, 2019; Arslan, 2016; Ceylan, 2019; Durmuşçelebi ve Temircan, 2017; Gökdemir, 2020; Gömleksiz ve Koç Deniz, 2019; Kartal, 2017; Kaya, 2019; Kesik ve Baş, 2021; 2019; Keskin ve Yorgancı, 2019; Tüysüz ve Çimen, 2016; Yeşilyurt, 2019; Yılmaz, 2019) ile ilgili pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. EBA, farklı öğretim kademelerinde kullanılan öğretmenlere ve öğrencilere içerik sağlayıcı bir platformdur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumları son derece önemlidir. Yapılan çalışmalara (Ardies, De Maeyer, Gijbels ve VanKeulen, 2015; Klerk Wolters, 1989; Vishwanah ve Goldhaber, 2003) göre öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiyi kullanma düzeyleri tutumlarıyla ilgilidir. Bu yüzden EBA'nın uygulayıcısı olan öğretmenlerin tutumları, motivasyonları, yaşadıkları sorunlar, beklentileri, farkındalık düzeyleri ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumları ile eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişki durumunun incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın problemi *Sınıf öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumları ile eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* olarak belirlenmiştir. Araştırma problemi doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumları; yaşlarına, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve teknoloji içerikli eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanımları ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri; yaşlarına, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve teknoloji içerikli eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumları ile eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağına yönelik tutumları ile eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişki durumunun incelenmesine yönelik bir nicel araştırmadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada ihtiyaç duyulan verilere ulaşabilmek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama

modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2017) tarama araştırmasını, bir grubun çeşitli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan, genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalar olarak tanımlar. Karasar (2018) ise taramayı “geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlamaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar ancak ilişkisel tarama yolu ile bulunan ilişkiler neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz (Karasar, 2018, s.114). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutumları ile eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki durumunun incelenmesi sebebiyle ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020–2021 eğitim-öğretim döneminde Van’da devlet ilkokullarında çalışmakta olan 3880 sınıf öğretmenin yaklaşık yüzde 10’unu temsil eden, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 402 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma Van ilinin Edremit, Erciş, İpekyolu ve Tuşba ilçelerine bağlı devlet ilkokullarında yürütülmüştür. Örnekleme ulaşabilmek için toplam 529 sınıf öğretmenine ölçek dağıtılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak 411 sınıf öğretmeni katılmıştır. Ölçeklerde eksik madde işaretleyen 9 öğretmen veri setinden çıkarılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Bunun sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni sayısı 402 (232 kadın, 170 erkek) olmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %58’nin 21-30 yaş aralığındadır. Bu durumun sebebinin Van ilinin ilk atama bölgesi olarak tercih edilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin % 49’u 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahiptir. Bu durumun nedeninin de zorunlu hizmet bölgelerinden biri olan Van ilinin sınıf öğretmenleri tarafından ilk atamada tercih edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin % 58.2’si teknoloji eğitimi almıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağına yönelik tutumları ile eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla Uğurlu ve Gürsoy (2018) tarafından geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeği ile Bayraktar (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. *Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeği* (Uğurlu ve Gürsoy, 2018), EBA’nın gerekliliği ve EBA’nın uygulanabilirliği olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde olan ölçek 5 dereceli ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum

(4), Kesinlikle Katılıyorum (5)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Olumsuz maddeler için ise cevap seçenekleri tam tersi şekildedir. Örneğin, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği 5 puan olarak belirlenmiştir. Ölçekte 8 adet olumsuz madde bulunmaktadır. Bu maddelere 3., 6., 11., 14., 18., 22., 24., ve 29. maddelerdir. Anketin 1. - 24. maddeleri (24 dahil) arasındaki tüm maddeler, ölçeğin birinci boyutu olan “EBA’nın gerekliliği” bölümünü oluşturmaktadır. Ölçeğin 25.- 30. maddeleri (30 dahil) arasındaki tüm maddeler ile birlikte ölçeğin alt boyutu olan “EBA’nın uygulanabilirliği” bölümünü oluşturmaktadır. EBA tutum ölçeğinden alınacak en büyük değer 150, en küçük değer 30’dur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olup iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini saptamak için Cronbach alfa değeri her alt boyut için ve genel ölçek için ayrı ayrı hesaplanmıştır. EBA’nın gerekliliği boyutuna ilişkin alfa değeri .961, ve EBA’nın uygulanabilirliği boyutuna ilişkin alfa değeri ise .712 olarak belirlenmiştir. Genel olarak ölçeğin güvenirlik katsayısı ise .950 olarak belirlenmiştir (Uğurlu ve Gürsoy,2018). *Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği*, “Teknoloji Okuryazarlığı”, “Derse Teknoloji Entegrasyonu”, “Sosyal Etik ve Yasal Hükümler”, “İletişim” kategorilerini içeren 4 alt boyut ve toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Likert tipindeki ölçek 5 dereceli ve “Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinden alınabilecek en üst değer 190, en alt değer 38 olmaktadır. Bayraktar (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olup, ölçeğin dört faktörlü olduğu belirlenmiştir. İlk faktörde 19 madde, ikinci faktörde 9 madde, üçüncü faktörde 6 madde, dördüncü faktörde 4 madde, yer almaktadır. Güvenirlik çalışması doğrultusunda da Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.975 olarak belirlenmiştir. Faktörlerin her biri için Cronbach Alpha katsayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Birinci faktör için Cronbach Alpha katsayısı 0.959, ikinci faktör için 0.912, üçüncü faktör için 0.901 ve son olarak dördüncü faktör için 0.767 olarak bulunmuştur (Bayraktar, 2015). *Kişisel Bilgi Formu*, araştırmanın probleminden yola çıkarak sınıf öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere ulaşabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdemi, teknoloji eğitimi alma durumları belirlenmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada uygulanan ölçekler aracılığıyla toplanan veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0 paket programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağına yönelik tutumları ile eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerini ölçmek amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum değerler gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce kullanılacak istatistiki yöntemleri

belirlemek için normallik dağılımları incelenmiştir. Büyüköztürk, vd. (2017) göre veriler homojen dağılım gösteriyorsa parametrik testler, verilerin homojen dağılmadığı koşullarda ise parametrik olmayan testlerin kullanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin EBA tutum ve eğitim teknoloji yeterliklerini belirleme ölçeğinden aldıkları puanların normal Kolmogorov - Smirnov, Shapiro -Wilk test ve betimsel analiz sonuçlarına göre incelenmiştir. Verilerin normal dağılımı öncelikle her iki ölçek için Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin EBA tutum ölçeğinden aldığı puanların Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılmadığı belirlenmiştir ($p < 0.05$). Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerini belirleme ölçeğinden aldıkları puanların Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılıma sahip olduğu bulunmuştur ($p > 0.05$). Bu doğrultuda her iki ölçeğe göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerleri konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri için Hair vd. (2013) +1.0 ve -1.0 değerleri arasında, Tabachnick ve Fidell (2013), +1.5 ve -1.5 değerleri arasında, George ve Mallery (2010) ise +2.0 ve -2.0 değerleri arasında olduğunda normal dağılım özelliklerini gösterdiğini belirtmektedir. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarının +1.0 ve -1.0 değerleri arasında olduğu ve normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde sosyal etik ve yasal hükümler alt boyutu dışında kriter değerlere sahip olduğu ve normal dağılım özelliği gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda verilerin analizinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, yüzde, frekans vb.), ilişkisiz örneklem için t testi, tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova), Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin EBA’ya Yönelik Tutum Düzeyleri Tanımlayıcı Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
EBA’ya Yönelik Tutumları	1.13	4.80	3.39	.61
EBA’nın Gerekliliği	1.08	4.92	3.44	.65
EBA’nın Uygulanabilirliği	1.33	4.67	3.20	.58

Tablo 1’de sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutumları ortalama puanının $3.39 \pm .61$ olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde EBA’nın gerekliliği alt boyutunun ortalama puanının ($3.44 \pm .65$) EBA’nın uygulanabilirliği alt boyutu ortalama puanına ($3.20 \pm .58$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin EBA tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları yorumlanırken Çoklar ve Şahin’in (2011) değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu aralıklar; 1,00 – 1,80 “yüksek düzeyde olumsuz tutum” 1,81 – 2,60 “olumsuz tutum” 2,61 – 3,40 “orta düzeyde olumlu tutum” 3,41 – 4,20 “iyi düzeyde olumlu tutum” 4,21 – 5,00 “yüksek olumlu tutum” oluşmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin genel puan ortalamasına göre sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutumlarının ($\bar{X} = 3.39$) “orta düzeyde olumlu tutum” olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi şöyledir: “sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutumları, öğretmenlerin, yaşlarına, cinsiyetlerine, görev yaptıkları okulun yerleşim birimine, eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine, teknoloji içerikli eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre EBA’ya yönelik tutum düzeyleri, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin analizinde parametrik istatistiki testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin EBA Tutum Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
EBA Tutum Ölçeği	21-30	233	3.45	.57	1.735	.159
	31-40	116	3.33	.64		
	41-50	38	3.33	.65		
	50+	15	3.19	.61		
EBA’nın Gerekliliği	21-30	233	3.50	.60	1.951	.121
	31-40	116	3.37	.69		
	41-50	38	3.37	.69		
	50+	15	3.21	.92		
EBA’nın Uygulanabilirliği	21-30	233	3.23	.56	.469	.704
	31-40	116	3.16	.59		
	41-50	38	3.18	.64		
	50+	15	3.13	.71		

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin EBA tutum düzeyleri, EBA'nın gerekliliği ve EBA'nın uygulanabilirliği alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı seviyede farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre EBA'ya yönelik tutum düzeyleri, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında normal dağılımı sebebiyle verilerin analizinde parametrik istatistiki testlerden ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin EBA Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
EBA Tutum Ölçeği	Kadın	232	3.42	.60	.768	.443
	Erkek	170	3.37	.63		
EBA'nın Gerekliliği	Kadın	232	3.46	.64	.611	.542
	Erkek	170	3.42	.67		
EBA'nın Uygulanabilirliği	Kadın	232	3.24	.56	1.306	.192
	Erkek	170	3.16	.60		

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre EBA tutum düzeyleri ile alt boyutları karşılaştırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin EBA tutum düzeyleri, EBA'nın gerekliliği ve EBA'nın uygulanabilirliği alt boyutları ile cinsiyet değişkeni karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre EBA'ya yönelik tutum düzeylerindeki farklılaşmayı test etmede ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin EBA Tutum Düzeylerinin Mesleki Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
EBA Tutum Ölçeği	1-5 yıl	197	3.45	.57	1.259	.286
	6-10 yıl	94	3.39	.61		
	11-15 yıl	42	3.25	.69		
	16-20 yıl	35	3.31	.67		
	20+	34	3.34	.66		
EBA'nın Gerekliliği	1-5 yıl	197	3.51	.61	1.525	.194
	6-10 yıl	94	3.43	.65		
	11-15 yıl	42	3.27	.73		
	16-20 yıl	35	3.35	.73		
	20+	34	3.37	.70		
EBA'nın Uygulanabilirliği	1-5 yıl	197	3.21	.55	.402	.807
	6-10 yıl	94	3.25	.58		
	11-15 yıl	42	3.15	.65		
	16-20 yıl	35	3.11	.60		
	20+	34	3.21	.65		

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin EBA tutum düzeyleri, EBA'nın gerekliliği ve EBA'nın uygulanabilirliği alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı seviyede bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin teknoloji içerikli eğitim alma durumlarına göre EBA'ya yönelik tutum düzeylerindeki farklılaşmayı ölçmek amacıyla bağımsız örneklem t- testi yapılmıştır. Bu doğrultuda t-testinden elde edilen bulgulara Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin EBA Tutum Düzeylerinin Teknoloji İçerikli Eğitim Alma Durumlarına Göre İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
EBA Tutum Ölçeği	Eğitim Aldım	234	3.42	.65	1.043	.297
	Eğitim Almadım	168	3.36	.56		
EBA'nın Gerekliliği	Eğitim Aldım	234	3.47	.69	1.136	.257
	Eğitim Almadım	168	3.40	.60		
EBA'nın Uygulanabilirliği	Eğitim Aldım	234	3.21	.62	.397	.691
	Eğitim Almadım	168	3.19	.53		

Tablo 5'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin EBA tutum düzeyleri, EBA'nın gerekliliği ve EBA'nın uygulanabilirliği alt boyutları ile teknoloji içerikli eğitim alma durumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi şu şekildedir: “*Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanımları ne düzeydedir?*” Bu doğrultuda Tablo 6'da ***sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.***

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanım Düzeyleri

Ölçek/Alt Boyut	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği	52.00	190.00	147.85	23.46
Teknoloji Okuryazarlığı	27.00	95.00	70.23	14.33
Derse Teknoloji Entegrasyonu	10.00	45.00	36.99	5.83
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	6.00	30.00	26.34	3.84
İletişim	4.00	20.00	14.28	3.49

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri puan ortalamasının 147.85 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınacak en üst puanın 190, en alt puanın 38 olduğu göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek alt boyutları arasında en yüksek ortalama puana teknoloji okuryazarlığı alt boyutunun ($\bar{X} = 70.23$), en düşük ortalama puana ise iletişim alt boyutunun ($\bar{X} = 14.28$) sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, yaşlarına, cinsiyetlerine, görev yaptıkları okulun yerleşim birimine, eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine, teknoloji içerikli eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, sosyal, etik ve yasal hükümler alt boyutu dışında yaş değişkenine göre kullanım düzeylerinin belirlenmesinde ANOVA testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 7’da yer almaktadır.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanım Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği	21-30	233	151.79	20.40	9.482	.000*
	31-40	116	146.22	24.72		
	41-50	38	131.71	24.88		
	50+	15	140.13	34.16		
Teknoloji Okuryazarlığı	21-30	233	12.21	.80	12.568	.000*
	31-40	116	14.82	1.37		
	41-50	38	16.96	2.75		
	50+	15	18.34	4.73		
Derse Teknoloji Entegrasyonu	21-30	233	37.99	5.12	8.746	.000*
	31-40	116	36.50	6.32		
	41-50	38	33.63	5.97		
	50+	15	33.80	7.58		
İletişim	21-30	233	14.49	3.36	.942	.421
	31-40	116	14.10	3.42		
	41-50	38	13.86	4.09		
	50+	15	13.33	4.41		

**p<0.05*

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri iletişim alt boyutu ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı seviyede bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri ve teknoloji okuryazarlığı ile derse teknoloji entegrasyonu alt boyutlarının öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games- Howell testi yapılmıştır. Test sonuçları incelendiğinde 21-30 ve 31-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca 21-30 ve 31-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve 21-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre derse teknoloji entegrasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal, etik ve yasal hükümler alt boyutunun öğretmenlerin yaşlarına göre eğitim teknolojilerini kullanım düzeyinin belirlenmesinde Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 8’de bu test sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Etik ve Yasal Hükümler Alt Boyutları Düzeylerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	H	p
	21-30	233	209.71		
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	31-40	116	187.34	3.354	.340
	41-50	38	191.75		
	50+	15	208.17		

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sosyal, etik ve yasal hükümler alt boyut düzeyleri, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, sosyal, etik ve yasal hükümler alt boyutu hariç cinsiyet değişkenine göre kullanım düzeylerinin incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanım Düzeylerinin Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği	Kadın	232	146.26	22.08	-1.593	.112
	Erkek	170	150.02	25.13		
Teknoloji Okuryazarlığı	Kadın	232	68.47	14.15	-2,898	.004*
	Erkek	170	72.63	14.27		
Derse Teknoloji Entegrasyonu	Kadın	232	37.01	5.50	.072	.943
	Erkek	170	36.97	6.27		
İletişim	Kadın	232	14.12	3.47	-1.075	.283
	Erkek	170	14.50	3.52		

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri ile sosyal, etik ve yasal hükümler hariç alt boyutları karşılaştırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, derse teknoloji entegrasyonu ve iletişim alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Buna karşın sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($t=-2,89$, $p<0.05$). Erkek sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı ($\bar{X} =72.63$), kadın sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} =68.47$) göre daha yüksektir. Bu anlamlı farkın etki

büyükliğini belirlemek amacıyla cohen d istatistiği kullanılmış ve cohen d etki büyüklüğü 0.29 bulunmuştur. Bu değer küçük etki büyüklüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2019).

Sosyal, etik ve yasal hükümler alt boyutunun öğretmenlerin cinsiyetlerine göre eğitim teknolojilerini kullanım düzeyinin belirlenmesinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 10'da bu test sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Etik ve Yasal Hükümler Alt Boyutları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	p	Z
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	Kadın	232	26.65	48073.00	18395.000	.239	-1.178
	Erkek	170	25.92	32930.00			

Tablo 10'a bakıldığında sınıf öğretmenlerinin sosyal, etik ve yasal hükümler alt boyut düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı seviyede farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanım Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanım Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği	1-5 yıl	197	152.53	21.05		
	6-10 yıl	94	146.80	20.08		
	11-15 yıl	42	147.04	29.57	5.890	.000*
	16-20 yıl	35	142.28	22.31		
	20+	34	130.35	28.98		
Teknoloji Okuryazarlığı	1-5 yıl	197	72.69	12.54		
	6-10 yıl	94	70.59	12.47		
	11-15 yıl	42	71.16	17.23	5.705	.000*
	16-20 yıl	35	65.40	14.01		
	20+	34	58.85	18.89		
Derse Teknoloji Entegrasyonu	1-5 yıl	197	38.31	5.35		
	6-10 yıl	94	36.54	5.12		
	11-15 yıl	42	36.23	7.28	7.931	.000*
	16-20 yıl	35	35.57	5.63		
	20+	34	35.57	5.63		

	20+	34	32.97	6.32		
	1-5 yıl	197	14.61	3.38		
	6-10 yıl	94	14.02	3.36		
İletişim	11-15 yıl	42	14.11	3.59	2.082	.082
	16-20 yıl	35	14.62	3.30		
	20+	34	12.88	4.29		

* $p < 0.05$

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin iletişim alt boyutu düzeylerinin, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı bulunmuştur ($p > 0.05$). Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, teknoloji okuryazarlığı ve derse teknoloji entegrasyonu alt boyutları ise mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin hangi gruplar aralığında farklılaştığını ölçmek amacıyla Games-Howell testi yapılmıştır. Bu doğrultuda 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığının hangi gruplar arasında anlamlı farka sahip olduğunu belirlemek amacıyla Games-Howell testi kullanılmıştır. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre teknoloji okuryazarlığı alt boyutlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin derse teknoloji entegrasyonu alt boyutunun hangi gruplar arasında anlamlı farka sahip olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre derse teknoloji entegrasyonu alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, sosyal, etik ve yasal hükümler alt boyutu dışında teknoloji içerikli eğitim alma durumları değişkenine göre kullanım düzeylerinin incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanım Düzeylerinin Teknoloji İçerikli Eğitim Alma Durumlarına Göre İlişkisz Örneklemeler t-testi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği	Eğitim Aldım	234	150.38	23.16		
	Eğitim Almadım	168	144.32	23.49	-2.572	.010*
Teknoloji Okuryazarlığı	Eğitim Aldım	234	71.96	14.62		
	Eğitim Almadım	168	67.82	13.60	-2.881	.004*
Derse Teknoloji Entegrasyonu	Eğitim Aldım	234	37.50	5.74		
	Eğitim Almadım	168	36.28	5.89	-2.073	.039*
İletişim	Eğitim Aldım	234	14.56	3.49		
	Eğitim Almadım	168	13.88	3.47	-1.951	.052

* $p < 0.05$

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin teknoloji içerikli eğitim alma durumlarına göre eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri ile alt boyutları karşılaştırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim alt boyutu düzeyleri ile teknoloji içerikli eğitim alma durumları değişkeni arasında anlamlı seviyede farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Buna karşın sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri ile teknoloji içerikli eğitim alma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($t = -2.572$, $p < 0.05$). Teknoloji içerikli eğitim alan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri ($\bar{X} = 150.38$), teknoloji içerikli eğitim almayan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 144.32$) göre daha yüksektir. Belirlenen anlamlı farkın cohen d etki büyüklüğü hesaplanmış ve 0.26 bulunmuştur. Bu değer küçük etki büyüklüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı alt boyutu düzeyleri ile teknoloji içerikli eğitim alma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($t = -2.881$, $p < 0.05$). Teknoloji içerikli eğitim alan sınıf **öğretmenlerinin teknoloji** okuryazarlığı düzeyleri ($\bar{X} = 71.96$), teknoloji içerikli eğitim almayan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 67.82$) göre daha yüksektir. Bu farkın cohen d etki büyüklüğü 0.29 olarak hesaplanmış ve küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. (Büyüköztürk, 2019). Sınıf öğretmenlerinin derse teknoloji entegrasyonu alt boyutu düzeyleri ile teknoloji içerikli eğitim alma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($t = -2.073$, $p < 0.05$). Teknoloji içerikli eğitim alan sınıf öğretmenlerinin derse teknoloji entegrasyonu düzeyleri ($\bar{X} = 37.50$), teknoloji içerikli eğitim almayan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 36.28$) göre daha yüksektir. Bu farkın cohen d etki büyüklüğü 0.21 olarak hesaplanmış olup küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2019).

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi şu şekildedir: “sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutumları ile eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Beşinci alt problem doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutumları ile eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ölçmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin EBA Tutum Düzeyleri İle Eğitim Teknolojilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Bulguları

		EBA’nın Gerekliliği	EBA’nın Uygulanabilirliği	EBA Tutum Düzeyleri
Teknoloji Okuryazarlığı	r	.140*	.051	.129*
Derse Teknoloji Entegrasyonu	r	.248*	.137*	.238*
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	r	.127*	.052	.118*
İletişim	r	.122*	.067	.117*
Eğitim Teknolojilerini Kullanım Düzeyleri	r	.186*	.084	.175*

**p<0.05*

Tablo 13 incelendiğinde Pearson korelasyon analizine göre sınıf öğretmenlerinin EBA tutum düzeyleri ile eğitim teknolojilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve çok zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($p<.00$, $r=.175$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutum düzeyleri arttıkça eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri de artmaktadır. Benzer ilişkilerin her iki ölçeğin alt boyutlarında da geçerli olduğu, eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri ve teknoloji okuryazarlığı, sosyal etik ve yasal hükümler, iletişim alt boyutları ile EBA’nın uygulanabilirliği alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutumları ile eğitim teknolojilerini kullanma düzeyleri ve aralarındaki ilişki durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik orta düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Nitekim alanyazındaki Aztekin (2020), Bayyigit Teker (2019), Kuloğlu (2018) ve Tutar’ın (2015) çalışmaları da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Söz konusu çalışmalar da, benzer şekilde öğretmenlerin EBA’ya yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın

bulgularına göre EBA tutum düzeyleri alt boyutlarında EBA'nın gerekliliği alt boyutu ortalama puanının, EBA'nın uygulanabilirliği alt boyutuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak Aztekin (2020) çalışmasında öğretmenlerin EBA'ya yönelik iyi düzeyde olumlu tutum geliştirdiklerini ve EBA'nın gerekliliği alt boyutunun EBA'nın uygulanabilirliği alt boyutundan daha yüksek ortalama puana sahip olduğunu bulmuştur. Alanyazında araştırma sonuçlarından farklı sonuçların da olduğu görülmektedir. Nitekim Şireci (2021) araştırmasında öğretmenlerin tutumlarının EBA uygulanabilirliği alt boyutunda orta, EBA'nın gerekliliği alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kesik ve Baş (2021) ise, çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin EBA'yı ilk okuma yazma öğretiminde kullanmanın avantajlı yönlerinin bulunmasına rağmen karşılaştıkları zorluklar da olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Kesik ve Baş (2021), ilk okuma yazma öğretiminde EBA'nın dikkat çekme aşamasında oldukça yararlı ve çocukların okumaya yönelik tutumlarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgula olduğu sonucuna ulaşmıştır. Christopoulos ve Sprangers (2021) çalışmalarında Covid-19 pandemisi sonrasında öğretmenlerin eğitim teknolojilerini algılama biçimlerinin ve tutumlarının değiştiğini, eğitsel dijital platformlara ilgilerinin arttığını vurgulamaktadırlar. Türkiye'de de Covid-19 pandemisi sonrasında eğitim ortamlarının dijitalleşme süreci hız kazanmış, bu konuda düzenlenen hizmet içi eğitimler artış göstermiştir. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç, sınıf öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumları ve alt boyutlarının, öğretmenlerin, yaşlarına, cinsiyetlerine, görev yaptıkları okulun yerleşim birimine, eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine, teknoloji içerikli eğitim alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Benzer biçimde alanyazındaki çalışmalar da, öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumlarının cinsiyet (Aztekin, 2020); cinsiyet ve eğitim durumu (Şireci, 2021); cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem (Tutar, 2015); cinsiyet ve mesleki kıdem (Bayyığıt Teker, 2019; Kuloğlu, 2018 ve Arslan, 2016) değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Şireci (2021) çalışmasında bu araştırma sonucundan farklı olarak öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bir başka sonucu ise sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımlarının teknoloji okuryazarlığı boyutunda yüksek; iletişim boyutunda ise düşük düzeyde olduğudur. Araştırma sonucu alandaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Nitekim Cin'in (2018) çalışması da, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin teknoloji okuryazarlığı boyutunda yüksek, iletişim boyutunda ise düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Çelik (2019) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin, teknoloji okuryazarlığı, derse teknoloji entegrasyonu, sosyal etik ve yasal hükümler alt boyutlarında yüksek, iletişim alt boyutunda ise orta seviyede çıktığı bulunmuştur. Ivy (2011) de benzer

olarak çalışmasında öğretmenlerin TBAP düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Weiss (2009) ise çalışmasında öğretmenlerin bilgisayar kullanım ve erişim düzeylerinin yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Nicholson (2018) ise benzer olarak çalışmasında, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına karşı olumlu tutum sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin derslerde teknolojinin kullanımı sırasında yazılım uygulamaları ve programlarının sınırlamalarında, dijital araç gereçlerin kullanılabilirliğinde ve ağ problemleri konusunda sıkıntı yaşadıkları çalışmanın diğer sonuçları arasındadır. Durmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada ise bu araştırma sonucundan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin teknolojiden yararlanabilme konusunda öz yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin, yaşlarına, görev yaptıkları okulun yerleşim birimine, eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine ve teknoloji içerikli eğitim alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığıdır. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Males'in (2011) çalışması ise öğretmenlerin mesleki kıdemi ile teknoloji kullanımı, yaşları ve teknoloji kullanımı ile eğitim düzeyi ile teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan aynı çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi ile teknoloji kullanımı ve öğretmenlerin kıdemi ile teknolojiye karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İşman (2002), Aygün (2009) ve Safa'nın (2019) hazırladığı çalışmalar da sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hacısalihoğlu (2008), Çakmaz (2010) ve Safa (2019) ise eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çelik (2019) ise çalışmasında öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri ile yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Alanyazındaki tüm bu çalışmalar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarından bir diğeri ise sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmasıdır. 21-30 ve 31-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Çelik de (2019) çalışmasında buna benzer olarak öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin yaşa göre farklılaştığını, 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin 51 yaş üzeri öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanımı boyutlarından teknoloji okuryazarlığı ve derse teknoloji entegrasyonu düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 21-30 ve 31- 40 yaş aralığındaki sınıf

öğretmenlerinin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve 21-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre derse teknoloji entegrasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşlarının arttıkça teknoloji okuryazarlığı ve derse teknoloji entegrasyonu düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Bodur, 2019; Çelik, 2019; İşman, 2002; Uyduran, 2018). Öğretmenlerin yaşlarına göre sosyal, etik ve yasal hükümler ve iletişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, derse teknoloji entegrasyonu, sosyal, etik, yasal hükümler ve iletişim alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Erkek sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığının, kadın sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar olduğu ortaya konmuştur (Cin, 2018; Çelik, 2019; Hacısalıhoğlu, 2008; Uyduran, 2018). Sınıf öğretmenlerinin iletişim alt boyutu düzeyleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, teknoloji okuryazarlığı, derse teknoloji entegrasyonu ve sosyal, etik ve yasal hükümler alt boyutları ise mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahi p öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde eğitim teknolojilerini kullanımlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre teknoloji okuryazarlığı alt boyutlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre derse teknoloji entegrasyonu alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre sosyal etik ve yasal hükümler alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda kıdemi düşük olan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, teknoloji okuryazarlığı, derse teknoloji entegrasyonu ve sosyal, etik ve yasal hükümler düzeylerinin kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni yaş değişkeni ile ilişkilendirilebilir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin, teknolojiye yatkın olup teknolojiyle erken yaşta tanışmış

oldukları düşünülmektedir. Bir diğer neden ise kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, teknolojiye ilişkin bilgilerini güncellememesi, teknoloji ile ilgili yeterli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaması ve teknolojik gelişmeleri takip etmemesi olabilir (Çelik, 2019). Araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşan pek çok çalışma olduğu görülmektedir (Bodur, 2019; Cin, 2018; Çelik, 2019; Uyduran, 2018). Bununla birlikte bu araştırmanın sonucundan farklı sonuçlar da olduğu görülmektedir. Nitekim Çelik (2019), çalışmasında derse teknoloji entegrasyonu, sosyal, etik, yasal hükümler ve iletişim alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve sosyal, etik ve yasal hükümler alt boyutu düzeyleri ile teknoloji içerikli eğitim alma durumları değişkeni arasında anlamlı seviyede farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri, teknoloji okuryazarlığı ve derse teknoloji entegrasyonu alt boyutu düzeyleri ile teknoloji içerikli eğitim alma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Teknoloji içerikli eğitim alan öğretmenlerin, teknoloji içerikli eğitim almayan öğretmenlere göre eğitim teknolojileri kullanım, teknoloji okuryazarlığı ve derse teknoloji entegrasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu neticesine ulaşmıştır. Teknoloji içerikli eğitimlerin, öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımını olumlu bir şekilde etkilediği görülmektedir. Alanyazında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bodur, 2019; Çelik, 2019; Uyduran, 2018). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin EBA tutum düzeyleri ile eğitim teknolojilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif ve çok zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Safa (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin eğitimde teknoloji kullanım düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Aztekin (2020), öğretmenlerin EBA farkındalık düzeyleri ve tutum düzeyleri arasında yüksek ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Durmaz (2017) ise çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik, teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve teknolojiyi sınıflarında kullanma düzeyleri arasında anlamlı seviyede pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Norris vd. (2003) çalışmalarında öğretmenlerin teknolojiye erişimi ile teknoloji kullanım seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çalışmalar araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Araştırma sonucundan farklı olarak Bayyigit Teker (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin TPAB düzeyleri ve EBA kullanımlarına yönelik tutumları arasında doğrusal bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hanbay Tiryaki (2018) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğretmenlerinin TPAB öz yeterlik algısı ile EBA'yı kullanma öz yeterlik algısı arasında ise anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar kapsamında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler maddeler halinde aşağıda sunulmuştur.

1. Bu araştırma Van ilindeki devlet ilkokullarında sözleşmeli ve kadrolu olarak çalışmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Farklı branşlardaki öğretmenlerle ve farklı değişkenler kullanılarak yeni çalışmalar yapılabilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumlarını ve eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerini daha detaylı incelemek için yeni yapılacak çalışmalar nitel araştırma desenleriyle de desteklenebilir. Bu konuya ilişkin nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desenli araştırmalar yapılabilir.

3. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlere eğitimde teknoloji kullanımı konusunda seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Öğrenme- öğretme süreçlerinde eğitsel teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanmaları için uygulamalı eğitimler verilebilir.

4. Teknoloji içerikli eğitim alan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu doğrultuda teknoloji içerikli eğitim almayan öğretmenlere yeni hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

5. Öğretmenlerin EBA'nın uygulanabilirliği konusunda toplam puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin ders sürecinde EBA'yı daha etkin kullanmaları için yeni içerikler üretilebilir. Öğretmenlerin yeni içerikler üretmesi teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ardies, J., De Maeyer, S., Gijbels, D., ve van Keulen, H. (2015). Students attitudes towards technology. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(1), 43-65.
- Arslan Cansever, B. (2020a). Toplumsal yönden eğitim reformları ve eğitimin geleceği. (Ed. M. Avcı ve A. Özalp), *Eğitim Sosyolojisi* (ss. 295-312). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Arslan Cansever, B. (2020b). Sanayi 4.0 devriminin eğitime yansımaları ve gelecek perspektifleri: Sosyolojik bir değerlendirme. (Ed. E. Yeşilyurt), *Eğitim Sosyal ve Beşeri Bilimlerine Multidisipliner Bakış* (ss. 353- 371). İstanbul: Güven Plus Grup A.Ş.
- Arslan, Z. (2016). Eğitim bilişim ağındaki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği. *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Arslan, E. (2019). Eğitim bilişim ağına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon*.
- Ayan, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı içeriğini kullanma ve e- içerik geliştirme durumlarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Aygün, A. H. (2009). Yeni ilköğretim programının uygulanmasıyla eğitim teknolojileri kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (İstanbul ili Ümraniye ilçesi örneği), *Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya*.
- Aztekin, B. (2020). Öğretmenlerin eğitim bilişim ağına yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak*.
- Bayyığıt Teker, Ş. (2019). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlilikleri ile eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir*.
- Bayraktar, R. (2015). Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: ölçek geliştirme çalışması. *Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon*.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Bodur, E. (2019). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlilikleri ile etkileşimli tahtaya yönelik tutumları arasındaki ilişki, *Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.
- Ceylan, H. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim-öğretiminde, eğitim bilişim ağına (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne*.

- Cin, A. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Christopoulos, A., ve Sprangers, P. (2021). Integration of educational technology during the Covid-19 pandemic: An analysis of teacher and student receptions. *Cogent Education*, 8(1), 1964690.
- Coşkunserçe, O., ve İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 260-276.
- Çakmaz, B. (2010). Okul öncesi öğretmenliğinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi (Bolu ili örneği), Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, A. (2019). Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Sakarya ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Çoklar, A. N., ve Sahin, Y. L. (2011). Technostress levels of social network users based on ICTs in Turkey. *European Journal of Social Sciences*, 23(2), 171-182.
- Durmaz, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri, mesleki öz-yetkinlikleri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Durmuşçelebi, M., ve Temircan, S. (2017). Determining the Views of Students on Teaching Materials and Course Content in the Education and Information Network (EBA). *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(13), 632-652.
- Elçiçek, A. (2019). Eğitim bilişim ağı (eba) web sitesinin öğretmenler tarafından kullanım sıklığının incelenmesi: Mardin ili Kızıltepe ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gökdemir, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Gömleksiz, M. N., ve Koç Deniz, H. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) ders web sitesine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies- Information Technologies and Applied Sciences*, 14(3), 431-446.
- Güvendi, G. M. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: eğitim bilişim ağı (EBA) örneği. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Hacısalıhoğlu, H. (2008). Ticaret meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hair, J.F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. Ve Tatham, R.L. (2013). Multivariate data analysis: Pearson Education Limited.
- Hanbay Tiryaki, S. (2018). Fatih projesi uygulanan liselerdeki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve eğitim bilişim ağı kullanımalarına yönelik özyeterlik algılarının düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ivy, J.T. (2011). Secondary mathematics' teachers perceptions of their integration of instructional technologies. Doctoral Dissertation, University of Mississippi, Mississippi.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. The Turkish Online Journal Of Educational Technology –TOJET 1(10), 72-91.
- Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(3), 322 326.
- Karasar, N. (2018). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kartal, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) hakkındaki görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kaya, O. (2019). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağına ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesik, C. ve Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilkökuma ve yazma öğretimi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 11(1), 93-115.
- Kuloğlu, M.E. (2018). İngilizce öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı kullanım durumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Males, N. E. (2011). Uses and attitudes toward educational technology Among new teachers in urban schools: a correlational study. Doctoral Dissertation, University of Phoenix, Phoenix.
- Nicholson, H. D. (2018). Middle school educators' best practices for integrating technology in education: A descriptive case study. Doctoral Dissertation, University of Phoenix, Phoenix.
- Norris, C., Sullivan, T., Poirot, J. ve Soloway, E. (2003). No access, no use, no impact: Snapshot surveys of educational technology in K-12. Journal of Research on Technology in Education, 36(1), 15-27.
- Özgümüş, Ö. (2018). Bursa ilinde öğrenci-veli-öğretmenlerin eğitim bilişim ağı kullanım sıklığının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Öztürk E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 223-228.
- Safa, B. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Şireci, M. (2021). Öğretmenlerin eba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L.S. (2013). B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Tutar, M. (2015). Eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uğurlu, B.ve Gürsoy, G. (2018). Eğitim bilişim ağı tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2),35-66.
- Uyduran, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Weiss, C.T. (2009). Use Of Digital Technologies In Graphic Communication Education. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Yeşilyurt, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanımına ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yılmaz, N. Ş. (2019). Ortaokul görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin milli eğitim bakanlığının fatih projesiyle bağlantılı olarak sunmuş olduğu EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sosyal platformunun kullanımı hakkında görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.



SOSYO EKONOMİK DÜZEY VE CİNSİYET DEĞİŞKENLERİ BAĞLAMINDA ÇOCUĞUN SERBEST ZAMAN TERCİHLERİ

“ ”

Mustafa ASLAN¹

Özlem KEKİL²

¹ Öğr.Gör.Dr.Mustafa ASLAN Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO Çocuk Gelişimi Programı, Orcid id: 0000-0003-2373-2768

² Öğr.Gör.Özlem KEKİL Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO Çocuk Gelişimi Programı, Orcid id: 0000-0003-2516-5066

Giriş

Serbest Zaman ve Çocuk Gelişimi

Serbest zaman etkinlikleri, çocuğun birinin yönlendirmesi olmadan tamamen kendi isteği ile tercih ettiği faaliyetleri kapsamaktadır. Serbest zaman etkinlikleri, bireylerin serbest zamanlarında kendi isteğiyle ve gönüllü bir şekilde yer aldıkları, ticari bir kazanç hedeflemeyen, insanların mutluluğunu artıran faaliyetler olarak belirtilmektedir (Şen ve Sarıkaya, 2015). Çocuklarda serbest zaman aktiviteleri, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal psiko motor gelişimlerine katkıda bulunan önemli alanlarındandır. Serbest zaman aktivitesi, çocuğun yaratıcılığını artırma, kendini ifade etme, iş birliği yapma, paylaşma, başlanan görevi tamamlama konusunda kararlı olma, sorumluluk üstlenme ve bu sorumlulukları yerine getirme, problemleri çözme, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini anlama ve motor becerilerini geliştirme açısından büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Pala ve Kolayış, 2012).

Çocuk gelişiminde önemli yere sahip olan oyun etkinliği çocuğun her anında ve serbest zamanlarında çokça uygulanabilmektedir. Arda, Kaya ve Çakır (2021) her şeyin başında oyunu, istek ve arzular doğrultusunda gerçekleştirilen gönüllü bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Oyun ve boş zaman, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında çocuğun çevreyi anlamlandırma süreciyle ilişkilendirilirken; Vygotsky, oyun ortamlarının çocuğun sosyal etkileşimlerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki rolünü vurgulanmaktadır. Bu bağlamda serbest zaman yalnızca eğlence işlevi görmeyen; aynı zamanda çocuğun yaratıcı düşünme, problem çözme ve öz düzenleme becerilerini destekleyen bir öğrenme alanı olabilmektedir. Eyleme anlam katan bağımsız bir bileşeni bulunduran oyunda, yaşamın doğrudan ihtiyaçlarını aşan bir öğrenin mevcut olduğu belirtilmektedir (Arda, Kaya ve Çakır, 2021).

Eğitim-öğretim süreci içinde “serbest zaman” eğitimi, bireyin yeteneklerini ve potansiyelini ortaya koymasına ve geliştirmesine destek olan bir alan olarak tanımlanmaktadır (Aşkın, 2016). Okul öncesi eğitim programında yer alan serbest zaman etkinlikleri, genellikle günün ilk aşamasını oluşturur ve çocukların hem güne hem de sonraki etkinliklere uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Serbest zaman etkinliklerinde amaç çocuğun arkadaşlarıyla kaynaşması, sınıf ortamında özgürce hareket etmesi, günün ilk saatlerinde okul ortamına uyum sağlaması olarak ifade edilebilir. Öğretmenler genellikle öğrenci sınıfına girmeden, önce öğrenme alanlarını hazırlarlar. Bu hazırlık ile çocukların tercih ettiği alanlarda oyun oynamalarına olanak sağlanabilir. 0-6 yaş arası okul öncesi çocuklar için zengin uyarıcı çevre, sunulacak eğitici kaynaklar ile sağlanabilir (Dirlik,

2024). Öğrenme alanını seçen çocuk, ilgileri ve istekleri doğrultusunda serbest biçimde hareket edebilir. Bunun yansıra öğretmen, çocukların dikkatini toplamak ya da planlanan etkinliklere onları hazırlamak amacıyla gerektiğinde farklı bir etkinlikle de güne başlayabilir.

Ayrıca okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış yani serbest oyun ile çocuklar, bireysel ya da grup halinde oynadıkları oyunlarda tamamen kendi ilgi alanları ve tercihleri doğrultusunda hareket edebilmektedir. Çocukların okula gelirken ve okuldan ayrılmadan önce yapılandırılmamış oyun alanlarında serbestçe oyun oynamalarının kesinlikle teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2024). Serbest zaman etkinlikleri okul öncesi eğitim kurumlarında genellikle okuma ve dinleme merkezi, blok merkezi, matematik merkezi, fen merkezi, sanat merkezi, dramatik oyun merkezi gibi merkezlerde gerçekleştirilen oyun ve sanat uygulamalarını kapsamaktadır. Aşağıda şekil 1’ de okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan merkezlerin görseli verilmektedir.



ŞEKİL 1. 1. Okuma ve Dinleme Merkezi 2. Blok Merkezi 3. Matematik Merkezi 4. Fen Merkezi 5. Sanat Merkezi 6. Dramatik Oyun Merkezi (MEB, 2024)

Çocukların serbest zamanlarını nasıl kullanıldığı, sadece kişisel ilgi ve yeteneklerle değil; çocuğun yaşadığı sosyal ortam, aile yapısı ve kültürel etkenlerle de sıkı bir bağ içerisinde olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ailenin ekonomik kaynakları, eğitim seviyesi ve yaşam koşulları çocuğun serbest zaman seçimlerini etkileyebilir. Çocuğun cinsiyet rolleri ise toplumsal açıdan hangi etkinlikleri seçmesinin uygun olduğuna dair algıları da etkileyebilir. Örneğin kız çocuklarının genellikle sanatsal faaliyetler, evcilik, okuma, el işi ve daha az fiziksel efor gerektiren etkinlikleri tercih ettiği; buna karşın erkek çocuklarının bilgisayar oyunları, spor, dış mekân oyunları ve rekabete dayalı faaliyetlerde daha fazla vakit geçirdiği söylenebilir. Bu ayrımlar yalnızca bireysel tercihlerle değil; ailelerin, öğretmenlerin ve toplumun çocuklara ilişkin gizli beklentileriyle de ilişkili olabilir.

Bu bağlamda, sosyoekonomik durum ve cinsiyet faktörleri, çocukların hangi tür etkinlikleri tercih ettiklerini, bu etkinliklere ne kadar erişim sağladıklarını ve katılım sıklıklarını büyük ölçüde etkileyen iki önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır

Sosyoekonomik Düzeyin Çocuğun Serbest Zaman Tercihlerine Etkisi

Bir kişinin serbest zamanını nasıl kullandığı ve bu zamanı nasıl algıladığı üzerinde birden fazla etken rol oynamaktadır. Örnek olarak, sosyal ve ekonomik yapı, üretim ve tüketim yöntemleri ile teknolojik ilerlemeler, çevrenin fiziksel durumu (kentsel-kırsal, ulaşım türleri, iklim) ve bireylere ait nitelikler (cinsiyet, yaş, hobiler vb.) gibi unsurlara bağlı olabilir (Bulca, 1973: 21 akt; Yalçınkaya, 2015).

Ailenin bireyler ve toplum üzerindeki rolü, bu birimin mutluluklar ve hüznlerin yanı sıra geleceğe dair beklentilerin paylaşıldığı temel bir yapı olmasından gelmektedir (Kılıç, 2015). Ailenin yalnızca genetik bir birlik oluşturmadığını; bunun yanı sıra sosyal değerlerin, kültürel kuralların ve duygusal etkileşimlerin iletildiği bir yapı olduğunu söylenebilir.

Sosyoekonomik düzey (SED), ailenin maddi durumu, eğitim durumu ve iş statüsü gibi unsurlardan oluşan çok yönlü bir terimdir. Sosyoekonomik düzeyin (SED) çocukların günlük yaşamlarını etkilediği düşünülmektedir. Türkiye’de çağdaşlaşma süreçleriyle beraber, sosyo-ekonomik durumu yüksek, daha eğitilmiş, seküler ve hoşgörüsü yüksek bireylerde, çocuğun bağımsızlığına, bireysel deneyimlerine ve başarılarına verilen önemin artışına bağlı olarak, maddi yarar beklentisinin azaldığı belirtilmektedir (Yavuz ve Güllüpinar, 2019). Bu bulgu, modern toplumlarda ebeveynliğin giderek daha çok “çocuğun kişisel gelişimini destekleme” temeline oturduğunu ve çocuklardan ekonomik katkı beklentisinin kültürel dönüşümle birlikte önemini yitirdiğini göstermektedir. Böylece çocuk, yetenekleri ve ilgi duyduğu konularla ilgili deneyimler elde etmesi teşvik edilen bir birey haline gelebilmektedir.

Bunun yanı sıra düşük ve orta gelir seviyesine sahip ailelerde uzun çalışma süreleri ve mali endişeler, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte geçirdiği zamanın kısıtlanmasına yol açabilmektedir. Ekonomik sıkıntılar, belirli bir yaşam standardının altına düşmek istemeyen pek çok ebeveyni, kariyerlerini devam ettirmek amacıyla evden uzak kalmaya zorlamakta, bu durumun onların çocuklarına daha az zaman ayırmalarına yol açtığı söylenmektedir (Kılıç, 2015). Dolayısıyla ekonomik koşullar yalnızca gelir düzeyini belirlemekle kalmayıp, aile üyelerinin serbest zaman etkinliklerine katılım sıklığını, niteliğini ve çeşitliliğini de etkileyebilmektedir. Ebeveynlerin zaman darlığı, çocukların daha çok ev içinde, düşük maliyetli ve bireysel etkinliklere yönelmesine neden olabilirken; ekonomik olarak daha avantajlı ailelerde çocukların kültürel, sportif veya sanatsal faaliyetlere daha kolay erişebildiği söylenebilir.

Kentlerde apartman sayısının artması, konutların yerleşim düzeninin

değişmesine ve sokakların çocuklar için güvenli bir alan olmaktan çıkmasına neden olmakta ve bu durumun, çocukların boş zamanlarının büyük bir kısmını evde, yani kapalı alanlarda geçirmesine yol açtığı belirtilmektedir (Yalçinkaya, 2015). Bu bağlamda evde serbest zamanlarını geçiren çocukların televizyon izleme, mobil cihaz kullanımı ve dijital oyun gibi daha ulaşabilir ve az maliyetli olan etkinliklere yöneldikleri söylenebilir. Yapılan bir çalışmada gençlerin büyük bir kısmı, ihtiyaç duydukları verileri akıllı telefonları aracılığıyla elde etmekte, bu da beynin düşünme ve çeşitli işlevlerini olumsuz biçimde etkilemekte, unutkanlık, alzheimer gibi hastalıkların hem ülkemizde hem de dünya genelinde artışı olarak gözlemlenmektedir (Aşkın, 2016).

Cinsiyetin Serbest Zaman Davranışları Üzerindeki Rolü

Cinsiyet, çocukların serbest zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini belirleyen temel değişkenlerden biri olarak öne çıkabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri, çocukların boş zaman aktivitelerinde belirgin farklılıklara yol açabilir. Çocukların oyun seçimleri, oyuncak tercihleri ve zaman geçirdikleri etkinlik türleri çoğu zaman toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu bir biçimde şekillenebilir. Kız çocuklarının daha çok sanatsal faaliyetler, evcilik, okuma, el işleri ve az fiziksel efor gerektiren aktiviteleri tercih ettiği; erkek çocuklarının ise bilgisayar oyunları, spor etkinlikleri, açık hava oyunları ve rekabet içeren aktivitelerde daha çok vakit geçirdiği söylenebilir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda, kız ve erkek çocuklarının serbest zaman etkinliklerindeki tercihleri arasındaki belirgin farklılıkları ortaya koymaktadır. Örneğin; Güven (2018) yaptığı çalışmada, öğrencilerin evde oynanan oyunlar arasında satranç, tombala, solotest gibi kurallı oyunlara sahip oyunları tercih ettiğini ve kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla katıldıklarını belirtmiştir. Bunun sebeplerinin, kız çocuklarının evde vakit geçirmeyi ve oyun oynamayı daha çok istemeleri, erkek katılımcıların ise dışarıda vakit geçirmeye ve bilgisayar oyunlarına yönelmeleri olduğu ifade edilmektedir (Güven, 2018). Bu farklılık, toplumsal güvenlik algısı, aile tutumları ve kültürel beklentilerin çocukların mekânsal serbest zaman tercihlerini de cinsiyete bağlı olarak etkilediğini göstermektedir. Özdemir (2014) yaptığı çalışmada, kız çocuklarının çoğunlukla mutfak aletleri, bebekler, peluş oyuncaklar ve sanat malzemeleri ile vakit geçirdiği, erkek çocukların ise ahşap ve plastik legolar, sanat malzemeleri ve eğitici oyuncaklarla daha fazla oynadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, toplumsal cinsiyet kalıplarının oyun alanına erken yaşlarda yansıdığını ve çocukların yetişkin rollerine benzer biçimde sembolik davranışlar geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Kız çocuklarının bakım ve ev içi rollerle ilişkili oyuncaklara yönelmesi; erkek çocukların ise yapı, inşa ve mekanik işlev içeren oyunları tercih etmesi, kültürel beklentilerin çocuk davranışlarını dolaylı biçimde şekillendirdiğini ortaya koyabilir. Kız çocukları, en çok dramatik oyunlar oynamak ve sanatla uğraşmakla zaman geçirirken, erkek çocuklar dramatik oyunların yanı sıra

yapı ve inşa oyunları ile meşgul olmaktadır (Özdemir, 2014). Bu bulgularla dramatik oyunun her iki cinsiyet için de önemli bir etkinlik olduğu, ancak kız çocuklarının sosyal etkileşim ve duygusal ifade içeren rollere daha fazla yöneldiği söylenebilir. Buna karşılık erkek çocukların inşa temelli oyunlara ağırlık vermesi, motor beceriler, mekânsal düşünme ve problem çözme gibi becerilerin serbest zaman davranışlarında daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu çerçevede, cinsiyet çocukların boş zaman aktiviteleri açısından hem kültürel bir yönlendirici hem de sosyal bir sınırlayıcı işlev görebilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde öğrenim gören 5 – 6 yaş çocuklarının serbest zaman tercihlerini sosyo- ekonomik düzey ve cinsiyet bağlamında bir farklılığın olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç ile aşağıdaki alt amaçlar da incelenmiştir;

1. SED değişkenine göre serbest zaman tercihleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Cinsiyet değişkenine göre serbest zaman tercihleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Serbest zaman tercihi bağlamında SED yüksek ve SED düşük kız çocukları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Serbest zaman tercihi bağlamında SED yüksek ve SED erkek çocukları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde yer alan bir durumu var olduğu biçimde betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve kişide istendik davranışların ortaya çıkması için uygulanan süreçlerin tamamıdır. Genel tarama modelinde, sayı olarak yüksek olan bir evrende, evren hakkında genel kanıya varmak için evrenin tamamı veya ondan alınacak örnek bir grup ya da belirlenen bir örneklem üzerinden tarama yapılan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama yaklaşım biçimidir. Bu tarama modelinde, değişkenlerin değişip değişmediğini; değişme var ise bu değişimin nasıl olduğunu belirlemeye çalışmaktadır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesinde yaşayan ve geçimlerini asgari ücret ile sağlayan sosyo- ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları ile Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesinde yaşayan ve geçimlerini asgari ücretin iki katı - üstü olan sosyo - ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Her grupta bulunan çocuk sayısı 300 kişi olup araştırmanın örneklemini, toplam 600 kişiden oluşmaktadır. Bu çalışmada yer alan grupların cinsiyet dağılımı 150 kız ve 150 erkek şeklinde olup toplamda ise 300 kız ve 300 erkek bulunmaktadır. Gruplardaki çocukların yaş aralığı 4 - 6 yaş olacak şekilde planlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri bu şekilde toplanmıştır;

- Okul yönetimleri ve ailelerden gerekli izinlerin alınması ile araştırmanın tarihi ve saati belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan çocuklardan her biri diğerinden habersiz şekilde sırası ile araştırma yapılan odaya alınmıştır. Tüm çocuklara cevaplayabilecekleri tek soru sorulmuştur:” Ülkemizin kurucusu kimdir”.
- Soru araştırmaya katılan her iki grubun öğretmenleri tarafından belirlenmiştir.
- Sorulan sorudaki amaç; tüm çocuklar tarafından cevaplanabilmesidir.
- Araştırmada soruları doğru cevaplayan çocuklara sırası ile ödül olarak hangi görseldeki etkinliği yapmak istediği sorulmuştur.
- Çocuklara toplam 6 resim görseli gösterilmiştir. Bu görsellerden 3 tanesini **Sosyal Etkinlik** teması altında aile, sosyal arkadaşlar, park ile vakit geçirilen görsellerden oluşturulmuştur. Diğer üç tanesi ise **Dijital Etkinlik** teması altında televizyon, tablet ve telefon görsellerinden oluşmaktadır.
- Görseller çocuklara random şekilde tercih olarak sunulmuştur.
- Sırası ile biri birinden ve sorudan habersiz çocuklar uygulama odasına alınarak çocuklara soru sorulmuş ve sorunun ardından sırası ile görseller gösterilmiş bir etkinliği seçmesi istenmiştir. Çocukların seçmiş olduğu tercihler kayıt altına alınmış ve veriler bilgisayar ortamına kaydedilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS (Versiyon 29.0) kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde; araştırmada elde edilen

verilerin arasındaki ilişkinin varlığını tespit için Anova ve Post Hoc Testleri kullanılmıştır (Baştürk, 2010). Ayrıca betimsel istatistik tekniklerinden bilahare gruplar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek maksadı ile korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi. 05 olarak alınmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

1. Araştırma öncesi araştırmaya katılım sağlayan çocukların ailelerine yapılan çalışmanın bilimsel araştırma olduğunu ve çocuklarının adlarını kayıt altına alınmayacağı belirtilmiştir.
2. Araştırmaya katılım sağlayan çocuklardan elde edilen veriler ivedilikle kayıt altına alınmıştır.
3. Çocuklar uygulayıcının fiziksel özelliklerden etkilenmemesi adına her iki gruba da aynı uygulayıcı tarafından soru yöneltilmiştir.
4. Çocuklara sorulan tek soru öğretmenler tarafından belirlenmiştir.
5. Araştırma raporunda çocukların kimlikleri yerine kodlar verilmiştir.
6. Araştırmaya katılan çocuklar, gönüllülük ilkesi dikkate alınarak seçilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyo- ekonomik düzeyi düşük ve yüksek grupların serbest zaman geçirme tercihlerinin sosyal etkinlik teması tercihine ilişkin veri analiz sonuçları (anova testi)

Sed Düzey	N	X	S	Sd	F	p
SED Yüksek	300	197	98,5	55	156	,003*
SED Düşük	300	138	69			

Tablo 1 'i incelediğimizde SED yüksek grubundaki çocukların serbest zaman tercihlerini ortalama sosyal etkinlik temalı görsellerden kullanma eğilimi $\bar{X}=197$ iken; SED düşük grubundaki çocukların serbest zaman tercihlerini ortalama sosyal etkinlik temalı görsellerden yana kullanma eğilimi $\bar{X}=138$ olarak tespit edilmiştir. Bu durum bizlere araştırmaya katılan 300 SED yüksek çocuktan 197 tanesinin serbest zaman tercihinin sosyal etkinlik temasından yana kullandığını gösterirken; SED düşük 300 çocuğun da sosyal etkinlik temalı görsellerden yana kullanma sayısının 138 olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre ortalamalar arasında

farkın yüksek olduğu ve anlamlı bir farkın olduğu söylenmektedir ($p=,003$, $p>0.05$). Elde edilen bu verilere göre SED' in çocukların serbest zaman tercihi yönünden anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 2. Sosyo - ekonomik düzeyi yüksek ve düşük grupların serbest zaman geçirme tercihlerinin dijital etkinlik temalı (tv, telefon ve tablet) tercihine ilişkin veri analiz sonuçları (anova testi)

Sed Düzey	N	X	S	Sd	F	p
SED Yüksek	300	103	51,5	55	115	,004*
SED Düşük	300	162	81			

Tablo 2 'yi incelediğimizde SED yüksek grubundaki çocukların serbest zaman tercihlerini ortalama dijital etkinlik temalı görsellerden kullanma eğilimi $\bar{X}=103$ iken; SED düşük grubundaki çocukların serbest zaman tercihlerini ortalama dijital etkinlik temalı görsellerden kullanma eğilimi $\bar{X}=162$ olarak tespit edilmiştir. Bu durum bizlere araştırmaya katılan 300 SED yüksek çocuktan 103 tanesinin serbest zaman tercihinin dijital etkinlik temalı görsellerden yana kullandığını gösterirken; SED düşük 300 çocuğunda dijital etkinlik temalı görsellerden kullanma sayısının 162 olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre ortalamalar arasında farkın yüksek olduğu ve anlamlı bir farkın olduğu söylenmektedir ($p=,004$, $p>0.05$). Elde edilen bu verilere göre SED' in çocukların serbest zaman tercihinin dijital etkinlik tema bağlamında bir farkının olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Cinsiyet bağlamında grupların serbest zaman geçirme tercihlerinin sosyal etkinlik temalı görsellerden yana kullanımına ilişkin veri analiz sonuçları (anova testi)

Cinsiyet	N	X	S	Sd	F	p
Kız	300	217	98,5	55	156	,000*
Erkek	300	136	68			

Tablo 3 'ü incelediğimizde kız çocuklarının serbest zaman tercihlerini ortalama sosyal etkinlik temalı görsellerden kullanma eğilimi $\bar{X}=217$ iken; erkek çocukların serbest zaman tercihlerini ortalama sosyal etkinlik temalı görsellerden kullanma eğilimi $\bar{X}=136$ olarak tespit edilmiştir. Bu durum bizlere araştırmaya katılan 300 kız çocuğun 217 tanesinin serbest zaman tercihinin sosyal etkinlik temalı görsellerden yana kullandığını gösterirken; 300 erkek çocuğun da sosyal etkinlik temalı görsellerden yana kullanma sayısının 138 olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre ortalamalar arasında farkın yüksek olduğu ve anlamlı bir farkın olduğu söylenmektedir ($p=,000$, $p>0.05$). Elde edilen bu verilere göre cinsiyet bağlamında çocukların serbest zaman tercihinin sosyal etkinlik bağlamında bir farkının olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4. Sosyo - ekonomik düzeyi yüksek ve düşük grupların serbest zaman geçirme tercihlerinin dijital etkinlik temalı görsellerden yana kullanımına ilişkin veri analiz sonuçları (anova testi)

Cinsiyet	N	X	S	Sd	F	p
Kız	300	83	41,5	55	96	,000*
Erkek	300	164	82			

Tablo 4 'ü incelediğimizde kız çocuklarının serbest zaman tercihlerini ortalama dijital etkinlik temalı görsellerden yana kullanma eğilimi $\bar{X}=83$ iken; erkek çocukların serbest zaman tercihlerini ortalama dijital etkinlik temalı görsellerden yana kullanma eğilimi $\bar{X}=164$ olarak tespit edilmiştir. Bu durum bizlere araştırmaya katılan 300 kız çocuğundan 103 tanesinin serbest zaman tercihinin dijital etkinlik temalı görsellerden yana kullandığını gösterirken; 300 erkek çocuğun da dijital etkinlik temalı görsellerden yana kullanma sayısının 164 olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre ortalamalar arasında farkın yüksek olduğu ve anlamlı bir farkın olduğu söylenmektedir ($p=,000$, $p>0.05$). Elde edilen bu verilere göre cinsiyet bağlamında çocukların serbest zaman tercihinin dijital etkinlik bağlamında bir farkının olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 5. SED - Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasındaki sosyal etkinlik temalı görsellerden yana kullanma ilişki değerleri

Değişken	SED Düşük	SED Düşük	SED Yüksek	SED Yüksek
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
SED Düşük Kız	-	,018*	,675	,006*
SED Düşük Erkek	,018*	-	,011*	,665
SED Yüksek Kız	,675	,011*	-	,025*
SED Yüksek Erkek	,006*	,665	,025*	-

Tablo 5 incelendiğinde sosyal etkinlik temalı görsellerden yana kullanma tercihi açısından SED Düşük kız çocukları ile SED düşük erkek çocukları arasında($p=,018$, $p<0.05$). ve SED yüksek erkek çocukları arasında($p=,006$, $p<0.05$) anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Fakat SED bakımından kızlar arasında herhangi anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p=,675$, $p<0.05$). SED yüksek kız çocukları ile SED düşük erkek çocukları arasında($p=,011$, $p<0.05$). ve SED yüksek erkek çocukları arasında($p=,025$, $p<0.05$) anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. SED bağlamında erkek çocukları arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır ($p=,665$, $p<0.05$).

Tablo 6. SED - Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasındaki dijital etkinlik temalı görsellerden yana kullanma ilişki değerleri

Değişken	SED Düşük Kız	SED Düşük Erkek	SED Yüksek Kız	SED Yüksek Erkek
SED Düşük Kız	-	.005*	.229	.009*
SED Düşük Erkek	.005*	-	.016*	.875
SED Yüksek Kız	.229	.016*	-	.038*
SED Yüksek Erkek	.009*	.875	.038*	-

Tablo 6 incelendiğinde dijital etkinlik temalı görsellerden yana kullanma tercihi açısından SED Düşük kız çocukları ile SED düşük erkek çocukları arasında($p=,005$, $p<0.05$). ve SED yüksek erkek çocukları arasında($p=,009$, $p<0.05$) anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Fakat SED bakımından kızlar arasında anlamında herhangi anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p=,229$, $p<0.05$). SED yüksek kız çocukları ile SED düşük erkek çocukları arasında($p=,016$, $p<0.05$). ve SED yüksek erkek çocukları arasında($p=,038$, $p<0.05$) anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. SED bağlamında erkek çocuklar arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır ($p=,875$, $p<0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları genel olarak sosyoekonomik düzey (SED) ve cinsiyet değişkenlerinin çocukların serbest zaman tercihleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular hem sosyal etkinlikler hem de dijital etkinlikler açısından anlamlı farklılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır.

SED değişkeni açısından elde edilen sonuçlar, sosyal etkinlik temalı serbest zaman tercihinde yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların düşük sosyoekonomik düzeye sahip olanlara göre daha yüksek bir eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, yüksek SED'e sahip ailelerin çocuklarına sosyal ortamları destekleyen, kültürel veya toplumsal yönelimli etkinliklere katılım fırsatı sunabildiğini düşündürmektedir. Buna karşılık, düşük SED grubundaki çocukların sosyal etkinlik temalı görselleri daha az tercih etmeleri, ailelerin ekonomik sınırlılıkları veya sosyal çevredeki etkinlik çeşitliliğinin kısıtlı olmasından kaynaklanabilir.

Dijital etkinlik temalı tercihlerde ise sonuçlar ters yönde bir eğilim göstermektedir. Düşük SED grubundaki çocukların dijital etkinlik temalı görselleri daha yüksek oranda tercih ettiği görülmüştür. Bu durum, dijital etkinliklerin düşük maliyetli, kolay erişilebilir ve ev ortamında sürdürülebilir olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca düşük SED bağlamında ebeveynlerin çalışma koşullarının çocukları daha uzun süre evde dijital araçlarla baş başa bırakması da bu durumu destekleyen bir durum olabilir.

Cinsiyet değişkeni incelendiğinde kız ve erkek çocukları arasında belirgin farklılıkların olduğu görülmüştür. Kız çocukları sosyal etkinlik temalı görselleri açık biçimde daha yüksek oranda tercih ederken, erkek çocukları dijital etkinlik temalı görsellere yönelmiştir. Bu sonuçlar, toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel kodların çocukların serbest zaman davranışlarını biçimlendirdiğini göstermektedir. Kızların sosyal, iletişim temelli ve dramatik oyunlara yönelmesi; erkeklerin ise teknoloji, yapı-inşa ve dijital içerik temelli etkinliklere eğilim göstermesi literatürdeki ilgili çalışmalarla da paralellik göstermektedir.

SED ve cinsiyet değişkenlerinin birlikte değerlendirildiği analizlerde ise özellikle SED düşük kız ve erkek çocukları arasında hem sosyal hem de dijital etkinlik temalarında anlamlı farkların olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, sosyoekonomik koşulların çocukların oyun tercihlerini cinsiyetten bağımsız şekilde belirleyebildiğini göstermektedir. SED yüksek grubunda ise kız ve erkek çocukları arasındaki farkların daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ekonomik imkânların arttığı ortamlarda çocukların etkinlik seçimlerinin daha çeşitlenmesi ve toplumsal cinsiyet kalıplarının etkisinin göreceli olarak azalmasıyla açıklanabilir.

Araştırmanın genel sonuçları, sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerinin çocukların serbest zaman davranışlarında önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Yüksek SED grubundaki çocuklar sosyal etkinliklere yönelirken, düşük SED grubundakiler dijital etkinliklere daha fazla yönelmektedir. Cinsiyete göre ise kız çocukları sosyal etkinlikleri, erkek çocukları dijital etkinlikleri tercih etmektedir. Bu bulgular, ailelerin sosyoekonomik koşullarının ve kültürel normların çocukların oyun ve serbest zaman tercihlerine güçlü biçimde yansıdığını göstermektedir.

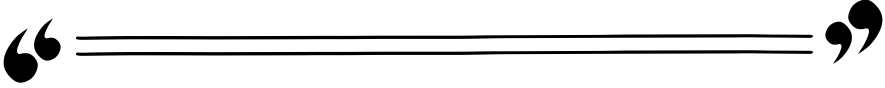
Bu doğrultuda araştırmanın sonuçları, eğitimcilerin, ebeveynlerin ve politika geliştiricilerin çocukların serbest zamanlarını daha dengeli ve gelişimsel açıdan zenginleştirici bir biçimde yönlendirmesi gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklar için sosyal etkinlik fırsatlarının artırılması ve dijital etkinliklere aşırı bağımlılığın azaltılması için çalışmaların yapılması gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

- Arda, Ü., Kaya, R., & Çakır, V. O. (2021). Serbest zaman etkinliği olarak dijital oyunlar ve toplumsal cinsiyet. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5791–5818.
- Aşkın, C. (2016). Öğretmenlerin serbest zaman eğitimi ve rekreasyon (serbest zamanda yapılan aktiviteler) etkinliklerine katılımlarındaki sosyo-ekonomik ve kültürel etkenler: Düzce örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 160–189.
- Dirlik, H. (2024). 0-6 yaş okul öncesi dönem eğitici materyaller. (Ed. Müslim Alanoğlu), *Eğitim & Bilim 2024-I içinde* (69-86). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Güven, S. (2018). Çocukların oyun tercihleri üzerine bir çalışma. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Karasar, N. (2011). Yöntem. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 22, 75-246.
- Kılıç, M. (2015). Aile ve serbest zaman ilişkisi: Düzce örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 27–49.
- MEB. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden 14.12.2025 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, S. (2014). 5–6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1–15.
- Pala, A., & Kolayış, H. (2012). Farklı bölgelere göre 11–15 yaş grubu çocukların rekreatif faaliyetlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1).
- Şen, S., & Sarıkaya, İ. (2015). Serbest zaman etkinlikleri dersinde seçilen etkinliklerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 55–73.
- Yalçinkaya, Ş. (2015). Modern kentin yeni kamusal alanında çocuk, alışveriş merkezleri ve serbest zaman etkinlikleri. *İdealkent*, 6(17), 80–105.
- Yavuz, S., & Güllüpinar, F. (2019). Türkiye’de çocuğun ekonomik değerini etkileyen faktörler: 2016 aile yapısı araştırması analizi üzerinden sosyolojik bir değerlendirme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 39(2), 379–409.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK ETİĞİ PROFİLLERİ



Yaren GÜNDOĞDU¹

Sedef ÖZDEMİR²

Pınar ÇAVAŞ³

¹ Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID: 0009-0000-1165-0525

² Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID: 0009-0001-9646-4330

³ Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-9492-9002.

Giriş

Etik kavramı insanlığın yüzyıllardır üzerine düşündüğü bir konu olmuştur. Antik Çağ'da başlayan etik tartışmalar günümüz teknoloji çağına kadar değerini korumuş ve üzerine yapılan tartışmalar hiç bitmemiştir. Sadece kişiler arası sosyal ilişkilerde değil bilim, ekonomi, siyaset ve hukuk birbirinden farklı her alanda etik kavramından ve etik eylemlerden söz edilmektedir. Bu durumun en önemli sebeplerinden başı çeken insan faaliyetlerinin etik değerlerle iç içe olmasından kaynaklanmaktadır (Altınkurt & Yılmaz, 2011). Günümüzde etkileri fazlasıyla hissedilen teknoloji ile etik kavramı sıklıkla bize sergilenen eylemleri sorgulatmaktadır. Antik Çağ'da Sokrates, Platon ve Aristo ile başlayan etik kavramı tartışmaları günümüze kadar devam etmiştir. Sokrates, erdemin ve bilginin kaynağını sorgulayarak etik tartışmaların temelini atmış, 18. yüzyılda Kant'ın çalışmalarıyla 19. yüzyılda ise Nietzsche'nin değerleri yeniden sorgulaması ile de devam etmiştir. Günümüz düşünürleri de etik hakkında bazı tanımlar yapmışlardır. Türk Dil Kurumu'nun güncel sözlüğüne bakıldığında etik kavramı “ahlak” olarak tanımlanmakta ahlak ise “herhangi bir durum karşısında bireyin sergilediği tutum ve davranışlar” olarak açıklanmaktadır. Uzun bir süredir devam eden etik ve ahlak kavramı tartışmalarına dikkat çeken Kayrın (2020, s. 30), bu iki kavram arasındaki temel ayrımın Kutlu (2017) ve Türkeri (2015) tarafından, “ahlakın etiğin konusu, etiğin ise bir ahlak felsefesi” olduğu şeklinde tanımlandığını aktararak iki kavram arasındaki anlam farklılığını net bir şekilde çizmiştir.

Günümüzde etkileri fazlasıyla hissedilen teknoloji ile karmaşıklaşan hayat bu soyut ve evrensel kabul gören etik ilkelerin belirli alanlara indirgenmesini zorunlu kılmıştır. Bu noktada etik kavramı çeşitli alanlara göre farklı isimler olarak karşımıza çıkar. Bir mesleğin icrası sırasında karşılaşılan özgün ahlaki ikilemleri ve sorumlulukları sistematik bir çerçevede ele alan disiplin ise Meslek Etiği (veya Uygulamalı Etik) olarak adlandırılır. Meslek etiği, kişinin mesleğini icra ederken dikkat ettiği saygı, güven ve adalet gibi ahlaki ilkeleri dikkate alarak mesleğini en iyi şekilde yerine getirirken dikkate alması gereken kurallardır. İcra ettiği mesleğin meslek etiği ilkelerine uygun davranış sergileyen meslek üyeleri, verdikleri hizmetin haklılığı ve doğruluğu karşısında, mesleki çevresinde bulunan kişilerin güvenliğini ve saygısını kazanır, kendi bilgi ve yeteneklerine daha çok güvenir ve kendi içinde vicdanen daha rahat olur (Başpınar & Çakıroğlu, 2012). Mesleğin belirlemiş olduğu standartlara ve kurallara uygun yapılan işlerin niteliği de daha yüksek olur. Meslek etiği, yapılan işlerin niteliğini artırma yanında, yasaların türetilmesi kısmında oldukça önemlidir (Coşkun & Çelikten, 2020; Kuçuradi, 2003).

Yetiştirdiği her bir bireyin gelecekteki topluma etkisi olacağını bilen öğretmenlik mesleğidir. Öğretmek eyleminin yalnızca kâğıt kalemle olmadığını bilen öğretmenlik meslek üyeleri öğrencilerine her anlamda rol model olmanın bilinciyle hareket etmelidir. Birçok hayata örnek olan öğretmenlik mesleği “ahlak uğraşı” olarak kabul edilir (Coşkun & Çelikten, 2020). Dolayısıyla da öğretmenlik mesleki etik ilkelere hassasiyetle uymalı alacağı her bir kararın ve yapacağı her bir eylemin topluma geri döneceğini bilmelidir. Diğer meslek gruplarına nazaran öğretmenlik mesleği etik ilke ve kuralların belirlenmesi ve hayata geçirilmesi ve uygulanması açısından kritik bir noktadadır. Öğretmenlik meslek etiği; öğretmenin meslektaşlarına, öğrencilerine, velilere ve topluma karşı olan sorumluluklarını ve görevlerini saygılı, adil, sorumluluk bilinciyle ve dürüst bir şekilde yerine getirmesini sağlayan ilke ve değerler bütünüdür.

Öğretmenlerin icra ettikleri mesleğin hem kalitesini artırmak hem de etik davranışlar sergilemeleri adına ahlaki değerlerin etik ilkelere indirgenmesi zorluğuna rağmen pek çok ülkede ve öğretmenlik meslek birliğinde öğretmenler için mesleki etik kodlar belirlenmiştir (Coşkun & Çelikten, 2020). Bu etik kodlar, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirirken öğrencilere, velilere, meslektaşlarına ve topluma karşı sergilemeleri beklenen davranışlara rehberlik etmektedir. Aynı zamanda mesleki karar alma süreçlerinde ortak bir değer çerçevesi sunarak öğretmenlik mesleğinin toplumsal güvenilirliğini ve saygınlığını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Etik kodlar öğretmenlerin hem mesleki yeterliklerini hem de etik duyarlılıklarını geliştirmede önemli bir görev üstlenmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Ahlak kavramı belli bir toplumda, belli bir dönemde kabul görmüş, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen ve genellikle gelenek, görenek veya alışkanlıklardan beslenen davranış kuralları bütünü olarak tanımlanabilir (Kayrın, 2023). Ahlak felsefesi olarak da adlandırılan etik, ahlaki kavramların, yargıların ve değerlerin doğasını, özünü ve temelini sistematik bir biçimde inceleyen felsefi bir disiplindir. Etiğin temel amacı, “iyi nedir” veya “doğru eylem nedir” gibi sorulara yanıt aramaktır. Etik, ahlakın kuramsal ve eleştirel boyutunu oluşturur (Sakin, 2007; Kayrın, 2023). Mesleki etik kavramı ise belirli bir meslek grubunun üyelerinin uyması gereken, mesleğin hizmet ideallerini korumayı amaçlayan ve meslek üyelerini belirli bir şekilde davranmaya zorlayan, yazılı veya yazısız kurallar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Berdibek, 2019). Meslek etiği, meslek üyelerinin karşılaştığı ahlaki ikilemleri çözmelerine rehberlik eden taahhütleri içerir ve yetersiz veya ilkesiz üyeleri meslekten dışlama gücüne sahiptir. Temelinde evrensel etik değerler yatar. Meslek etiği, meslek üyelerinin keyfi davranışlarının ve kişisel arzularının önüne geçerek mesleki uğraşlarının

iyi ve doğruya yönlendirilmesini sağlayan ilke ve kurallar bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani meslek üyelerinin uygulamaları yerine getirirken mesleki ilkelere uygun hareket etmeleri olarak

Eğitimde etik kurallar öğretmenlik mesleği, öğrenciler ve veliler gibi çeşitli başlıklar altında kategorize edilmektedir. Geçmişten bugüne bakıldığında öğretmenlik meslek etiği üzerine sistemli çalışmalara 1896 yılında Amerika’da başlamıştır (Kayrın, 2023). Georgia Öğretmenler Derneği öğretmenler için etik kurallar belirlemiştir. Amerika’da faaliyet gösteren bir diğer eğitim derneği olan NEA (Amerika Ulusal Eğitim Birliği) eğitimciler için etik kodlar belirlemiştir (Sakin, 2007). Belirlenen bu kodlar ilerleyen yıllarda içinde bulunan koşulların ihtiyaçlarına göre revize edilerek kullanılmaya devam edilmiştir. İngiltere’de eğitim için yapılan etik çalışmalarında 2011 yılında tüm eğitimle ilgilenen tüm personelleri kapsayan bir etik kodlar belirlenmiştir. Genel olarak İngiltere’de eğitimciler için belirlenen etik kodlar öğrenciyi öncelik haline getirme, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve veli ile kurdukları iş birliğini konularının altını çizmektedir (Demirkasımoğlu, 2020). Hong Kong’da eğitim alanında belirlenen etik kurallar 1982 yılında hazırlanmış son olarak 1995’te güncellenmiştir. Geniş bir içeriğe sahip etik ilkeler genele olarak 6 başlık adı altında toplanmıştır. Başlıklar mesleğe bağlılık, öğrenciye bağlılık, meslektaşla bağlılık, işverene bağlılık ebeveynlere ve topluma bağlı olarak belirlenmiştir (Ekinci, 2021).

Ülkemize bakıldığında Kazım Nafi’nin yazmış olduğu (1934) “Muallimin Meslek Ahlakı” adlı kitabın etik konusunda öğretmenlere rehberlik eden ilk eser olduğu söylenebilir (Kayrın, 2023). Bu kitapta Nafi öğretmenlerin mesleki ve kişisel durumları üzerinden sahip olması gereken mesleki özelliklerin çerçevesini çizmeye çalışmıştır. olduğu eser ile öğretmenin kişisel ve mesleki yönleri hakkında açıklamalar yapmıştır. Kitap; mesleki kültür, mesleki vicdan, eğitimde laiklik, devletin hukuki ve ahlaki temelleri, çocuğun şahsiyeti, muallimler arası ilişkiler, amirlerle ilişkiler, mektep dışı vazifeler, muallimin hususi hayatı, muallimin umumi hayatı ve muallimin hakları olmak üzere 12 başlıktan meydana gelmektedir. Eser eğitimde laiklik, mesleki kültür ve mektep dışı vazifeler gibi konularla birlikte 12 başlıktan oluşmaktadır (akt., Kayrın, 2023).

Toplumlarda mesleki standartların belirlenmesi ve yaşanan değişim ve gelişmelere bağlı olarak güncellenmesi sürecinde yetkili otoritelerin, karar verici mekanizmaların ve de meslek örgütlerinin olması gerekmektedir (Freeman, 2000). Türkiye bağlamında bu sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) üstlenmiştir. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2009), öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarını *program ve içerik bilgisi, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenciyi tanıma, öğrenmeyi değerlendirme, okul-aile-toplum ilişkileri* ile *kişisel ve mesleki gelişim* başlıkları altında

toplamıştır. MEB (2009), eğitim-öğretim hizmeti yürüten öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik mesleki etik ilkeleri altı temel kategori çerçevesinde tanımlamış ve yayımlamıştır. Bu kategoriler ve açıklamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Mesleki Etik İlkeleri

Etik Alan	Temel Etik İlkeler
Öğrencilerle İlişkiler	Sevgi ve saygı, hoşgörü, adalet, gizlilik, olumlu rol model olma, öğrenci gelişimini destekleme, kötü muameleden kaçınma
Eğitim Mesleğine İlişkin Etik	Mesleki yeterlilik, zaman ve görev bilinci, güvenli eğitim ortamı sağlama, kişisel menfaat sağlamama, hediye kabul etmeme, özel ders ve bağış talep etmeme
Meslektaşlarla İlişkiler	Ayrımcılık yapmama, gizlilik, saygı, iş birliği
Velilerle İlişkiler	Sağlıklı iletişim, rehberlik, eşitlik
Okul Yönetimi ve Toplum	Kurumsal iş birliği, kaynakları etkili kullanma, toplumsal sorumluluk
Okul Yöneticilerine Yönelik Etik	Eşitlik ve liyakat, güvenli eğitim ortamı, katılımcı ve şeffaf yönetim

Öğretmenlik mesleği, yalnızca bilgi aktarmayı değil; profesyonellik, adalet, sorumluluk ve saygı temelinde şekillenen bütüncül bir etik anlayışı gerektirir. Profesyonel bir öğretmen, görevlerini zamanında yerine getirir, kendini sürekli geliştirir ve öğrenciler için nitelikli, güvenli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturur. Eğitim hizmetinin kamusal niteliğinin bilincinde olarak, her öğrencisine eşit davranır, ayrımcılıktan uzak durur ve kaynakları doğru amaçlar doğrultusunda kullanır. Öğretmen, sınıf içi ve dışındaki tüm ilişkilerinde tarafsızlığı gözetirken, öğrencilerin söz hakkına saygı duyar ve onların gelişimini destekleyecek adil süreçler yürütür. Mesleğini kişisel çıkarları için kullanmaktan kaçınır; yolsuzluğa, kayırmacılığa ve etik dışı davranışlara karşı durur. Tüm bunların ötesinde, mesleki bağlılığını ve sürekli gelişimini sürdürerek hem kendi liderliğini güçlendirir hem de öğrencilerin okula bağlılığını artıracak planlı etkinliklerle onların bütüncül gelişimine katkı sağlar.

Meslek etiği alanında yürütülen çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarından okul yöneticilerine ve akademik personele uzanan geniş bir örneklem yelpazesinde etik algı, tutum ve uygulamaların ele alındığı görülmektedir. Ay (2004), ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının alan bilgisi ve mesleki etik yeterliliklerini inceleyerek, adayların teorik ve ileri düzey akademik derslerden ziyade uygulamaya dönük mesleki formasyon derslerini ve okul deneyimini daha işlevsel bulduklarını ortaya koymuştur. Dayanç (2007) ise sınıf öğretmeni adaylarının mesleki

etik görüşlerini ve etik ikilemleri çözme biçimlerini senaryo temelli bir yaklaşımla ele almış; etik düşünce düzeylerinin cinsiyet, annenin eğitim durumu ve bireysel tutumlarla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Sakin'in (2007) anaokulu öğretmenleriyle yürüttüğü çalışma, etik davranışların felsefi ve psikolojik temellerini kapsamlı bir biçimde ele alarak öğretmenlerin ahlaki yargı düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiye odaklanmış ve demokratik tutumun baskın olduğunu göstermiştir. Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda etik davranışlar, öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve kurumsal algılar bağlamında incelenmiştir. Berdibek (2019), okul yöneticilerinin algıları doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarını değerlendirerek, öğretmenlerin öğrenci onurunu koruma gibi temel etik ilkelere büyük ölçüde uyduklarını, ancak görev performansı ve zaman yönetimi gibi alanlarda etik hassasiyetin görece zayıf kaldığını ortaya koymuştur. Tezuçar (2019), öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile etkili öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; her iki boyutta da yüksek algı düzeyi bulunmasına rağmen bu değişkenler arasında düşük düzeyli bir ilişki saptamıştır. Kayrın'ın (2023) karma yöntemle yürüttüğü çalışması ise ilkökul öğretmenlerinin etik ilkeleri yüksek düzeyde benimsediğini, ancak bu etik duyarlılığın sınıf yönetimi uygulamalarında çeşitli zorluklarla karşılaşabildiğini göstermiştir. Son olarak Taş (2024), akademik personelin etik davranışlarını öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ele alarak, öğretim elemanlarının etik rol model olma sorumluluğuna dikkat çekmiş ve akademik ortamlarda etik farkındalığın güçlendirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Bu çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğinde etik ilkelerin yalnızca bireysel tutumlar değil, öğretmen yetiştirme süreçleri, mesleki uygulamalar ve kurumsal yapıların işleyişiyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Temel eğitim yaşantısının önemi göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin eğitim ve bireysel yaşantısında etik ilkelerine uyumu önemli bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerine uyumu nitelikli öğrenci yetiştirilmesine ve eğitim sürecinin sürdürülebilir ve kaliteli bir şekilde geçmesine yardımcı olur. Mesleki etik ilkelere uyumu yüksek bir sınıf öğretmenin öğrencilere adalet, iş birliği, saygı ve toplumdaki etik bilincinin yayılmasına yardımcı olur. Dolayısıyla öğretmenlik eğitimine devam eden sınıf öğretmeni adaylarının mesleki etik ilkelere uyumu önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı da sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiğine ilişkin etik tutum değer ve davranış profillerini belirlemek ve bu profilleri çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklı olmadığını ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırmanın problem durumu “Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki etik ilkelere uyum düzeyi nedir?” şeklinde belirlenmiş olup alt problemler aşağıda verilmiştir.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiği profilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiği profilleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiği profilleri mezun olunan lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiği profilleri yaşantılarının büyük bir bölümünü geçirdikleri bölgeye göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının etik ilkelere uyum düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grup insanın birtakım özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalardır. Oldukça çok bireyden oluşan örneklemde veri toplanmasına olanak sağlaması önemli bir avantajdır (Büyüköztürk, vd,2017)

Evren ve Örneklem

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek etiği profillerinin ortaya konulması amaçlayan bu çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri örneklem olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Eksik ya da hatalı verilerin ayıklanmasından sonra 85'i kadın 30'u erkek olmak üzere 115 sınıf öğretmeni adayı araştırmanın örneklemi oluşturmuştur.

Tablo 2. *Örnekleme Oluşturan Sınıf Öğretmeni adaylarının Cinsiyet, Yaş ve Görev Yaptıkları Okulun Yerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Kadın	85	73.9
Erkek	30	26.1
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	41	35.65
2. Sınıf	41	35.65
3. Sınıf	33	28.70
Mezun Olunan Lise Türü		
Anadolu Lisesi	84	73.04

Fen Lisesi	6	5.22
Sosyal Bilimler Lisesi	7	6.09
İmam Hatip Lisesi	5	4.35
Açık Öğretim Lisesi	8	6.96
Özel Lise	3	2.61
Meslek Lisesi	2	1.73
Yaşantılarının büyük bir bölümünü geçirdikleri bölge		
Ege Bölgesi	55	47.83
Marmara Bölgesi	13	11.30
İç Anadolu Bölgesi	5	4.35
Karadeniz Bölgesi	2	1.74
Akdeniz Bölgesi	10	8.70
Doğu Anadolu Bölgesi	7	6.09
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	23	20

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Koçyiğit ve Karadağ (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri” kullanılmıştır. Envanter 56 madde ve 6 alt boyuttan oluşan 4’lü Likert tipi geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçme aracının alt boyutları; öğrenci, mesleki duyarlılık, okul içi davranışlar, ayrıcalıklı davranma, ihtilaflı konular ve paydaşlardan oluşmaktadır. Envantere ilişkin güvenilirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir (Koçyiğit ve Karadağ, 2017).

Tablo 3. *Envantere İlişkin Güvenirlik Katsayıları*

Alt boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Yarıya bölme
Öğrenci	22	.933	.916
Mesleki Duyarlılık	14	.890	.891
Okul İçi Davranışlar	8	.818	.836
Ayrıcalıklı Davranma	5	.861	.864
İhtilaflı Konular	4	.512	.541
Paydaşlar	3	.633	.654

Verilerin Analizi

SPSS 25.0 paket programı kullanılarak araştırma örnekleminden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğretmenlik Meslek Etiği Envanteri kullanılarak elde edilen toplam puanların normalliği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonucunda, toplam puanların anlamlı bir şekilde normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (K-S $p < 0,001$; S-W $p < 0,001$). Ayrıca verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla -1,499 ve 1,973 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, toplam

puanların normal dağılım varsayımını karşılamadığını göstermektedir; bu nedenle analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiği profillerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesini kapsamaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre Öğretmenlik Meslek Etiği Envanteri toplam puanları açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Tablo 4'te cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiği Profillerinin Cinsiyete Göre Analizi*

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	Z	P
Öğretmenlik Meslek Etiği	Kadın	85	54,23	4338,50			
	Erkek	30	51,25	1332,50	981,500	-,430	,667
	Toplam	115					

Analiz sonucuna göre, kadın ve erkek katılımcılar arasında toplam puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,667$). Bu bulgu, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiği profilleri farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre Öğretmenlik Meslek Etiği Envanteri toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 5'te sınıf seviyeleri değişkenine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 5. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiği Profillerinin Sınıf Seviyelerine Göre Analizi*

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	ss	sd	p
Öğretmenlik Meslek Etiği	1. sınıf	41	51,83			
	2. sınıf	41	48,94			
	3.sınıf	33	57,92	14,746	2	0,465
	Toplam	115				

Analiz sonucuna göre, sınıf seviyesine göre toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, ($p = .465$). Elde edilen sıra ortalamalarına göre 3. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları, 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerinden yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, sınıf seviyesi değişkenine göre sınıf

öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiği profilleri farklılaşmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre Öğretmenlik Meslek Etiği Envanteri toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Tablo 6'da mezun oldukları lise türü değişkenine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 6. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiği Profillerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Analizi*

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	ss	sd	p
Öğretmenlik Meslek Etiği	Anadolu Lisesi	84	54,40	14,746	6	0,379
	Fen Lisesi	6	42,25			
	Sosyal Bil. Lisesi	7	50,64			
	İmam Hatip Lisesi	5	55,40			
	Açık Öğretim Lisesi	8	33,42			
	Özel Lise	3	82,50			
	Meslek Lisesi	2	43,00			

Analiz sonucunda, mezun olunan lise türüne göre toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, ($p = .379$). Elde edilen sıra ortalamalarına bakıldığında ise özel lise mezunlarının toplam puan ortalamalarının en yüksek, açık öğretim lisesi mezunlarının ise en düşük olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, öğrencilerin mezun oldukları lise türünün toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşantılarının büyük bir bölümünü geçirdikleri bölgeye göre Öğretmenlik Meslek Etiği Envanteri toplam puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 7'de yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri bölge değişkenine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 7. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiği Profillerinin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Bölge Türüne Göre Analizi*

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	ss	sd	p
Öğretmenlik Meslek Etiği	Ege Bölgesi	55	61,14	14,746	6	0,165
	Marmara Bölgesi	13	52,50			
	İç Anadolu Bölgesi	5	54,63			
	Karadeniz Bölgesi	2	58,75			
	Akdeniz Bölgesi	10	32,81			
	Doğu Anadolu Bölgesi	7	52,79			
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	23	43,80			

Analiz sonucunda, bölge değişkenine göre toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, ($p = .165$). Elde edilen sıra ortalamalarına göre yaşantılarının büyük bir bölümünü Ege Bölgesinde geçirenlerin toplam puan ortalamaları en yüksek, Akdeniz Bölgesinde geçirenlerin ise en düşük olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. . Bu bulgu, yaşantılarının büyük bir bölümünü geçirdikleri bölge değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiği profilleri farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri veri toplama aracının alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. *Envanterin Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

	Alt Boyutlar	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri	Öğrenci	115	59	88	82.4561	5.67893
	Mesleki Duyarlılık	115	39	56	52.8174	4.40212
	Okul İçi Davranışlar	115	22	32	30.0348	2.79074
	Ayrıcalıklı Davranma	115	5	20	19.2348	2.01455
	İhtilaflı Konular	115	6	16	12.8000	2.63978
	Paydaşlar	115	8	12	11.6378	0.86666

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki etik profilleri alt boyutlar düzeyinde bütüncül olarak değerlendirildiğinde, adayların özellikle öğrenciyle ilişkilerde etik ilkelere yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri ve bu boyutta güçlü bir etik farkındalık sergiledikleri görülmektedir. Mesleki duyarlılık alt boyutuna ilişkin bulgular da adayların mesleki etik ilkelere yönelik genel olarak yüksek bir duyarlılık taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Okul içi davranışlara yönelik bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki etkileşimlerde etik kuralları büyük ölçüde gözetmeyi benimsediklerini ve okul ortamında etik davranış örüntülerini içselleştirdiklerini göstermektedir. Ayrıcalıklı davranma alt boyutunda elde edilen yüksek ortalama değerlerin, adayların ayrımcılığa ilişkin etik ilkeleri güçlü bir biçimde benimsediğini ve bu konuda ortak bir etik duruş sergilediklerini ortaya koyduğu görülmektedir.

İhtilaflı konular alt boyutuna ilişkin bulgular ise sınıf öğretmeni adaylarının etik ikilem barındıran veya tartışmalı durumlarda orta-yüksek düzeyde bir etik farkındalığa sahip olduklarını, ancak bu tür durumlara yönelik tutumların diğer alt boyutlara göre daha değişkenlik gösterdiğini işaret etmektedir. Paydaşlarla ilişkiler alt boyutunda ise adayların veli, yönetici gibi paydaşlarla olan iletişimlerinde etik kurallara yüksek derecede

bağlı kaldıkları ve bu alanda oldukça homojen bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır. Tüm alt boyutlar bir arada ele alındığında, sınıf öğretmeni adaylarının genel mesleki etik profillerinin yüksek düzeyde olduğu; özellikle öğrenci, ayrıcalıklı davranma ve paydaşlar alt boyutlarında güçlü, tutarlı ve belirgin bir etik duruş ortaya koydukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik etik yeterliklerinin gelişmiş olduğunu ve mesleki uygulamalara geçiş sürecinde etik değerleri içselleştirme potansiyellerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiğine ilişkin farkındalık, tutum ve davranış düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleki etik ilkelere yönelik farkındalıklarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle “öğrenci”, “ayrıcalıklı davranma” ve “paydaşlar” alt boyutlarında yüksek ortalamaların görülmesi, adayların mesleğin temel etik ilkeleri olan adalet, eşitlik, saygı ve mesleki sorumluluğu güçlü biçimde benimsediklerine işaret etmektedir. Buna karşın “ihtilafli konular” alt boyutunun görece daha düşük puanlanması, adayların etik ikilem ve çatışma içeren karmaşık durumlarla karşılaştıklarında karar verme süreçlerinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceklerini düşündürmektedir.

Bu sonuçlar, Türkiye’de öğretmenlik meslek etiği üzerine yapılan çalışmalarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Örneğin Kayrın (2023) sınıf öğretmenlerinin genel etik farkındalıklarının yüksek olduğunu, ancak demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının etik öğretmen algılarını inceleyen Karataş ve arkadaşları (2019), adayların etik ilkelere yönelik yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip olduklarını ve etik bilinçlerinin öğretim süreci boyunca geliştiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretmenlik formasyon sürecinin etik farkındalık kazandırmada etkili olduğunu göstermekte ve mevcut çalışmanın genel sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve yaşamın büyük bölümünün geçtiği bölge değişkenlerine göre öğretmenlik meslek etiği düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlik meslek etiği algısının büyük ölçüde evrensel değerlere dayandığını ve bireyler arasında demografik açıdan anlamlı değişim göstermediğini savunan literatürle uyumludur. Nitekim Coşkun ve Çelikten (2020) de öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin algılarında demografik değişkenlerin belirleyici olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca meslek etiği üzerine yapılan çeşitli nitel çalışmalar da etik ilke ve değerlerin bireysel

karakteristiklerden ziyade mesleki kültür ve öğretmen eğitimi programları aracılığıyla şekillendiğini ileri sürmektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etik ilkelere genel olarak yüksek düzeyde bağlılık göstermesine rağmen, bazı çalışmalar meslek içi uygulamalarda farklılaşmalar olabileceğini belirtmektedir. Örneğin Berdibek (2019), sınıf öğretmenlerinin görev performansı, hazırlık ve zaman yönetimi gibi alanlarda etik davranışları her zaman ideal düzeyde sergilemediklerini ifade etmiştir. Mevcut çalışmada adayların idealize edilmiş etik tutumlar sergilemesi, henüz mesleki baskı ve karmaşık okul ortamlarıyla karşılaşmamış olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu durum, etik farkındalık ile etik davranış arasındaki ayrımın önemini vurgular; öğretmen adayları etik ilkelere ilişkin güçlü bir kuramsal bilgiye sahip olsalar da gerçek mesleki uygulamalarda karşılaşılan ikilemleri çözme konusunda ek deneyime ihtiyaç duyabilirler.

Çalışmanın sonuçları, ayrıca örnek olay temelli etik çalışmaların bulgularıyla da tutarlıdır. Demir (2021), öğretmen adaylarının örnek olaylara verdikleri yanıtlarda etik çatışmaları çözmede sınırlı strateji geliştirdiklerini, daha çok bilişsel ve kuramsal açıklamalar yaptıklarını, ancak pratik ve uygulanabilir çözüm önerilerinin sınırlı kaldığını rapor etmiştir. Bu durum, etik eğitimin yalnızca kuramsal boyutta değil, aynı zamanda problem çözme, uygulama ve karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, mevcut çalışma sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek etiği ilkelerine yüksek düzeyde bağlılık gösterdiklerini, etik ilkeleri benimsediklerini ve bu bağlamda literatürdeki birçok çalışma ile tutarlı bir etik profil sunduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, etik ikilemler içeren karmaşık durumlarda karar verme ve çözüm üretme becerilerinin mesleki deneyimle geliştiği ve öğretmenlik eğitimi programlarında bu konuda daha fazla uygulamalı içeriğe yer verilmesi gerektiği açıkça görülmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında vaka temelli etik eğitimi, örnek olay analizleri, rol oynama teknikleri, öğretmenlik uygulaması sırasında etik mentörlüğü ve alan odaklı etik modüllerin güçlendirilmesi önerilmektedir. Bu tür uygulamalar, öğretmen adaylarının yalnızca kuramsal etik bilgilerini değil, aynı zamanda mesleki yaşamlarında karşılaştıkları etik çatışmaları çözme becerilerini de geliştirecektir.

KAYNAKÇA

- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113–128.
- Ay, H. G. (2004). *Eğitim fakültelerinin ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının alan bilgisi ve mesleki etik açısından gözlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aydın, İ. (Ed.). (2023). *Öğretmenlik meslek etiği ve etkinlik kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Beden, A., Yağcı, Z., Akalın, H., & Keskin, H. G. (2024). Küresel anlamda etik kavramı ve öğretmenlik mesleği etik ilkeleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 342–353.
- Berdibek, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının okul yöneticilerinin algılarına göre değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Berdibek, E., & Aküzüm, C. (2021). Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının okul yöneticilerinin algılarına göre değerlendirilmesi. *International Journal of Outstanding Future Education*, 7(2), 36–60. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1004002>
- Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 15(21), 688–701. <https://doi.org/10.26466/opus.666967>
- Dayanç, T. (2007). *Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Demir, S. (2021). Öğretmen adaylarının örnek olaylara ait çözüm stratejileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*.
- Demirkasımoğlu, N. (2020). *Etik ve eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
- Ekinci, A. (2021). Türkiye’de kamu yönetimi, eğitim ve öğretmenlerle ilgili etik düzenlemeler. In A. Ekinci, E. Erol, H. Beyaz, H. Ev, & E. Aslanargun (Eds.), *Eğitimde ahlak ve etik* (ss. 168–190). Pegem Akademi.
- Freeman, N. (2000). Professional ethics: A cornerstone of teachers’ preservice curriculum. *Action in Teacher Education*, 22(3), 86–93. <https://doi.org/10.1080/01626620.2000.10463015>
- Karaarslan, T., & Ergün, F. (2025). Eğitim alanında mesleki etik kavramını ele alan çalışmaların tematik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 1399–1423. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1478519>

- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B., & Kâhya, S. (2019). Perceptions of pre-service teachers on ethical teacher and professional ethics course. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 29–49.
- Kayrın, N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ve sınıf yönetimine karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Koçyiğit, M., & Karadağ, E. (2017). Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri'nin geliştirilmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 10(2), 247–273.
- Millî Eğitim Bakanlığı Etik Komisyonu. (2015). *Eğitimciler için mesleki etik ilkeler* (Genelge No. 2015/21).
- Özkan, H. H., & Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik meslek eğitimi ile ilgili etik olmayan durumlar. *TURK-JES*, 5(2), 76–84. <https://doi.org/10.33907/turk-jes.414323>
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Taş, C. (2024). *Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre akademisyenlerin mesleki etik davranışları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Tezucar, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.



NEDİR BU YAPAY ZEKÂ?

“ ”

Yusuf Ziya OLPAK¹

¹ Doç. Dr. Yusuf Ziya OLPAK Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5092-252X>
Email: yusufziyaolpak@gmail.com

Giriş

Günümüzde teknolojiye yaşanan gelişmeler gelecekteki yaşam biçimimizi de köklü bir şekilde değiştirme potansiyeline sahiptir. Genel özellikleri İngilizce v harfi ile başlayan; hacim (volume), hız (velocity), çeşitlilik (variety) ve doğruluk (veracity) gibi kelimelerle ortaya konulan (Babu et al., 2024; Favaretto et al., 2020; L'Heureux et al., 2017) ve tüm özelliklerini yansıtacak yeterli bir tanımı bulunmasa da, bir uygulama için depolanması, anlaşılması ve işlenmesi zor olan, farklı formatlardaki çok büyük verilerin toplanması ve birleştirilmesi (Rahul et al., 2023) şeklinde tanımlanabilecek olan büyük verinin bu gelişmelerdeki önemi yadsınamaz. Büyük verinin giderek yaygınlaşması ile birlikte ilk olarak 1980'li yılların sonlarına doğru kullanılmaya başlanmış olan (Coenen, 2011) ve “büyük miktarlardaki veri yığınları arasından verilerin analiz edilerek anlamlı bilgilerin ortaya çıkarılması işlemi” şeklinde tanımlanabilecek (Özbay, 2015) olan veri madenciliği kavramının; pazarlama, satış ve müşteri ilişkileri yönetimi (Filippoudi, 2024), sağlık (Idlahcen et al., 2024; Rao & Muneeswari, 2024; Santos-Pereira et al., 2022), finans (Chaudhary & Chaudhary, 2020; Odeyemi et al., 2024) ve lojistik (Akbari & Do, 2021; Tsolaki et al., 2023) gibi hayatımızın birçok farklı alanında giderek daha yoğun bir şekilde kendine yer bulduğu görülmektedir. Ancak, veritabanı teknolojileri, bilgisayar bilimleri ve istatistik gibi farklı bilim dallarından etkilenen disiplinler arası bir alan olan veri madenciliği, özellikle büyük veriden etkili bir şekilde faydalanarak popüler bir alan haline gelmiş olsa da, bu ve daha birçok alandaki gelişmeleri de daha ileriye taşıyan disiplinler arası bir bilim dalı olan yapay zekânın (YZ) devrim niteliğinde bir teknoloji olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda bu bölümde bundan sonraki kısımda sırasıyla; YZ'nin tarihsel gelişiminden ve tanımından, temel özelliklerinden, türlerinden, faydalarından, sınırlılıklarından ve YZ okuryazarlığından bahsedilecektir.

Yapay Zekânın Tarihsel Gelişimi ve Tanımı

Alan yazında YZ'nin tarihsel gelişimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde 20. yüzyılın ortalarından günümüze kadar uzanan bir süreç karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak Alan Turing tarafından yapılan bir çalışmada makineler düşünebilir mi? sorusu sorulmuştur (Turing, 1950). Ardından John McCarthy öncülüğünde 1956 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (Hanover, New Hampshire'daki Dartmouth Koleji'nde) Dartmouth Yaz Çalışma Grubu'nda YZ üzerinde durulmuş ve YZ kavramı alan yazına ilk defa böylece girmiştir (Moor, 2006; Solomonoff, 1985). Ayrıca, 1956 yılında Allen Newell ve Herbert A. Simon tarafından mantık teoremlerini sembolik bir şekilde ispatlamak amacıyla geliştirilen “Logic Theorist” ilk YZ programı olarak kabul edilmektedir (Gugerty, 2006; Kamer, 2009). Günümüzde ise yukarıda ayrıntılarına değinilen büyük verinin elde edilebilmesi ve kullanılabilirliği,

teknolojik donanımların işlem gücündeki önemli artışlar ve YZ araçlarının arkasında çalışan algoritmalarındaki gelişmeler ile YZ, sadece akademik bir araştırma konusu değil, insanlığın geleceğini şekillendiren dönüştürücü bir güçtür. Ancak, alan yazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanan YZ kavramının genel kabul görüş bir tanımı olmadığı göze çarpmaktadır. Örneğin Nedilko (2024) tarafından YZ kavramı ve temel özellikleri ile ilgili yapılan çalışmada, YZ'ye yönelik tanımların bilimsel bilgi alanını karakterize eden ve belirli cihazların veya sistemlerin özelliklerini ve niteliklerini karakterize eden tanımlar olmak üzere iki büyük gruba ayrılabilceği belirtilmiştir. Bununla birlikte, Arslan (2020) tarafından yapılan çalışmada ise YZ'nin “bir bilgisayarın akıl yürütme, problem çözme, anlam çıkarma ve genelleme gibi insansı davranışlar göstermesi yani üst seviye bilişsel becerileri kullanması” şeklinde tanımlanabileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde Stryker ve Kavlakoglu (2025) tarafından yapılan diğer bir tanıma göre ise, YZ “bilgisayarların ve makinelerin insanların öğrenme, kavrama, problem çözme, karar verme, yaratıcılık ve özerklik yeteneklerini simüle etmesine olanak sağlayan bir teknoloji” olarak ifade edilmiştir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarda vurgulanan üst düzey beceriler YZ uygulamalarının hayatın farklı alanlarında kendilerine giderek daha fazla yer edinmelerine imkan sağlamaktadır. Bu bağlamda, genellikle derin öğrenme ile eğitilen ve veriyi işleyerek anlamlandırabilen, üretebilen veya dönüştürebilen, insan benzeri dil yeteneklerine sahip YZ sistemleri şeklinde tanımlanabilecek olan üretken (generative) YZ (Bozkurt, 2023) uygulamaları ile metin, görsel, ses ve video gibi farklı formatlarda içerikler üretilmekte olup, OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT'nin Kasım 2022 de kamuoyuna duyurulmasından iki ay sonra 100 milyon kullanıcıya ulaşarak en hızlı büyüyen tüketici uygulaması rekorunu kırmayı ve giderek daha popüler hale gelen güçlü bir teknoloji olması da bunun en iyi örneklerindendir (Lim et al., 2023). Böylece dijital dönüşüm ve yaratıcılığın teşvik edilmesinin yanında bu uygulamalardan etkili şekilde yararlanılması ile; tarım, mühendislik ve iletişim gibi hayatımızın birçok alanında verimlilik de artırabilmektedir (Al Naqbi, Bahroun, & Ahmed, 2024). Ancak, üretken YZ araçları bir yandan verimliliği artırırken diğer yandan da rutin, tekrar eden ve yapılandırılmış bazı işlerde insanların yerini de alabilir. Ayrıca, üretken YZ uygulamalarının kötüye kullanımına ve suistimaline karşı koruma sağlayacak politikaların belirlenmesi ve uygulanması da oldukça önem arz etmektedir (Dwivedi et al., 2023). Bu bağlamda, YZ uygulamalarından etkili bir şekilde faydalanılabilmesi için, YZ'nin temel özelliklerinin doğru bir şekilde anlaşılmasının oldukça önemli olduğundan hareketle bir sonraki başlıkta YZ'nin temel özelliklerine değinilecektir.

Yapay Zekânın Temel Özellikleri

Alan yazın incelendiğinde; YZ'nin tek düze ve homojen bir yapıdan ziyade, farklı katmanlardan oluşan bir mimariyi esas alan bir sistemler bütünü

olduğu ve öğrenme, algılama, akıl yürütme, karar verme ve uyarlanabilirlik gibi farklı özelliklere sahip olduğu görölmektedir (Kühl, Schemmer, Goutier & Satzger, 2022; LeCun, Bengio & Hinton, 2015; Sefton, 2025; Stryker & Kavlakoglu, 2025; Swathi, Babu & Ayyavaraiah, 2019).

Öğrenme: YZ bilinçli olmadığından dolayı herhangi bir niyet barındırmaz ve herhangi birşeyi anladığını da hissetmez. Ancak, insan kapasitesinin çok üstünde büyük verileri çok hızlı bir şekilde işleyerek karmaşık örüntüleri belirleyebilmesinden ve verilen görevi yerine getirirken geleneksel bilgisayar programlarının aksine hep aynı talimatları izlemek yerine deneyimlerinden öğrenebilmesinden dolayı öğrenmesinin istatistiksel ama etkisinin bilişsel olduğu söylenebilir. Ayrıca YZ; denetimli öğrenme (supervised learning), denetimsiz öğrenme (unsupervised learning), yarı denetimli öğrenme (semi-supervised learning), pekiştirmeli öğrenme (reinforcement learning) ve derin öğrenme (deep learning) gibi her biri farklı özelliklere sahip olan birçok farklı şekilde öğrenmesini sürdürebilir.

Problem Çözme: YZ sistemleri iyi yapılandırılmış olan ya da yeteri kadar ayrıntılı tanımlanmadığı için belirsizlikler içeren problemlere yanıt aramak ve kararlarının doğruluğunu artırmak için, karmaşık veri setlerini hızlıca değerlendirerek, farklı çözüm yollarının dikkate alındığı ve en önemli öğelere göre en iyi seçeneğin belirlenmeye çalışıldığı bir yol izlemektedir.

Akıll Yürütme: YZ sistemlerinin veri işlemenin ötesinde sonuçlara ulaşmak için eksik ve belirsiz bilgiler altında kararlar alabilmesini nitelemektedir. Trafikte kendi kendine giden bir aracın (otonom) sürüş esnasında kötü hava koşulları ya da diğer araçların sürücülerinin yapabileceği öngürülemez davranışlar altında aldıkları kararlar ile bir hastanın herhangi bir hastalığın tüm belirtilerini göstermemesi, bazı belirtilerin belirsiz ve hatta çelişkili olması durumlarında, kullanılan tıbbi tanı sistemleri ile ulaşılan kararlar buna örnek gösterilebilir.

Algılama: YZ sistemleri sensörler veya diğer algılayıcılar ile çevreden elde edilen metin, ses ve görüntü vb. verileri algılayabilir. Bu kapsamda, YZ sistemleri kamera veya benzeri görsel algılayıcılardan elde edilen görüntü ve video verilerini analiz ederek çevreye ilişkin anlamlı temsiller oluşturmak için bilgisayarla görmeden (computer vision) yararlanabilir. Bunun yanı sıra sadece kameradan elde edilecek veriler; gölge, ışık ve/veya hareket bulanıklığı gibi bazı çevresel belirsizlikler dolayısıyla yeterli olmayabileceğinden, bu veriler, ortamın lazer ışığı ile algılanmasına olanak tanıyan lidar (Light Detection and Ranging) veya ortamın radyo dalgaları ile algılanmasına olanak tanıyan radar (Radio Detection and Ranging) sensörlerle desteklenerek daha etkili bir görüntü algılama sağlanabilir. Ayrıca, konuşma tanıma (speech recognition) ile, mikrofon vb. araçlarla çevreden elde edilen sesleri yazılı

metne dönüştürme gibi dilsel temsiller oluşturmada da YZ sistemlerinin diğer bir algılama yeteneğini ifade eder. Bu bağlamda YZ sistemleri metin, resim ve ses gibi farklı girdi türlerini eşzamanlı olarak algılayabilir ve ardından da bunları işleyerek anlaşılması zor durumlarda en iyi performansı göstermeye çalışabilir.

Uyarlanabilirlik: Bu özellik YZ sistemlerinin değişen çevresel koşullara, yeni verisetlerine ve alışlagelmişin dışındaki durumlara, performanslarını koruyarak ve hatta geliştirerek, uyum sağlayabilme kapasitesini ifade etmekte olup, YZ'yi tasarlanan algoritma ve kuralların çalışma anında sabit kaldığı statik yazılımlardan ayıran en önemli farklardan biri olarak YZ uygulamalarının gerçek hayat koşullarında etkin biçimde kullanılabilmesine olanak tanır. Böylece YZ sistemleri daha önce herhangi bir örneği ile karşılaşmadıkları farklı durumlarda değişmez kurallara göre işlem yapmak yerine, yeni verilerden ve elde ettikleri geri bildirimlerden yararlanarak performanslarını iyileştirebilirler.

YZ'nin yukarıda ayrıntılı olarak değinilen söz konusu özelliklerinden dolayı, alan yazında YZ'nin; işlevsel kapasite, yetkinlik düzeyi ve öğrenme biçimi gibi farklı ölçütler kullanılarak, farklı türler ve sınıflandırmalar altında ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle, bu bölümde bir sonraki başlıkta, alan yazında yaygın olarak kabul gören YZ türleri ele alınacaktır.

Yapay Zekâ Türleri

Her ne kadar YZ farklı türler altında ele alınsa da, sınıflandırma için net kriterler belirlemek kolay değildir (Chung et al., 2022; Martinez, 2019) ancak en yaygın kabul gören yaklaşımlardan birine göre YZ; yapay dar zekâ (artificial narrow intelligence), yapay genel zekâ (artificial general intelligence) ve yapay süper zekâ (artificial super intelligence) olmak üzere üç türde sınıflandırılabilir (Kaplan & Haenlein, 2019; Lyons-Cunha, 2025; Singil, 2022).

Yapay Dar Zekâ: Birinci nesil YZ sistemleri olarak adlandırılan, belirli bir görev ya da sınırlı bir problem alanı için tasarlanmış olan ve bu dar alanda yüksek performans gösterebilen YZ türüdür. Otonom gidebilen sürücüsüz araçlardan, çeviri uygulamaları ve sohbet robotlarına kadar günümüzde kullanılan YZ sistemlerinin büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Yapay Genel Zekâ: Güncel olarak kullanılan YZ sistemlerinin tamamı önceden belirlenmiş bir dizi parametre içinde çalışırken, ikinci nesil olarak adlandırılan yapay genel zekâ uygulamaları ise özerk öz denetim özellikleri ile daha önce eğitilmediği bağlamlarda bile karmaşık sorunları çözebilme hedefiyle, insana benzer bilişsel yeteneklere sahip olmaya yönelik teorik bir kavramdır.

Yapay Süper Zekâ: Üçüncü nesil olarak adlandırılan ve problem çözme, yaratıcılık ve duygusal anlama gibi yetenekler de dahil olmak üzere tam manasıyla bilince sahip olan, her anlamda insan zekâsını aşan, diğér bir deyişle insana olan ihtiyacı ortadan kaldıran, YZ'ye yönelik olarak ulaşılabilir en üst düzey gelişim seviyesini ifade eden bir YZ türüdür.

YZ ile ilgili yapılan yukarıdaki sınıflamalar ayrıntılı olarak incelendiğinde de görüleceğı üzere, bu sınıflandırmalar ile YZ türlerinin teknik kapasiteleri arasındaki farklılıklar ve görevleri yerine getirirken insansı davranışlar gösterebilme seviyeleri ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, YZ uygulamalarının hangi tür kapsamında değerlendirildiğinden çok, bu sistemlerin nasıl tasarlandığı, ne için kullanıldığı, sınırlarının ne olduğu ve temel etik değerlere uygun olarak kullanılıp kullanılmadığı soruları kritik önem taşımaktadır. Bu nedenle, YZ uygulamalarının sunduğı fırsatların yanında ortaya çıkardığı risklerin de bütüncül biçimde ele alınabilmesi için, bir sonraki başlıkta YZ'nin faydalarına ve sınırlılıklarına değinilecektir.

Yapay Zekânın Faydaları ve Sınırlılıkları

YZ, gerçek yaşam koşullarında çok farklı alanlarda birçok fayda sağlamakta olup, alan yazında öne çıkanlardan bazıları şu şekilde belirtilebilir (Özizer, 2024; Sefton, 2025; Stryker & Kavlakoglu, 2025; Temur, 2024; Uslu, 2023):

Otomasyon: YZ uygulamaları tekrar eden ve zaman alan görevleri otomatikleştirebilirler. Ayrıca, bu görevleri yerine getirirken, insana özgü ihtiyaçları (beslenme, uyuma, dinlenme, değer görme ve başarı hissi gibi) olmadığından dolayı da hem kesintisiz olarak hem de tutarlı bir şekilde çalışabilirler. Bu durum bir fabrikada üretilen ürünlerin otomatik olarak paketlenmesi gibi büyük hacimli ve devamlılığı olan işlerde verimliliğın artmasına katkı sağlarken, maliyetleri de düşürür. Böylece insanların daha üst düzey beceriler gerektiren (yaratıcılık, problem çözme vb.) görevlere yoğunlaşabilmelerine de olanak tanır.

Erişilebilirlik: YZ sistemleri engelli bireyler için bilgiye ve hizmetlere erişimi kolaylaştırabilir. Örneğın görme engelli bir birey, sesli bir asistan yardımıyla çevresini kolayca algılayabilir ya da tek başına otonom araçlarla istediğı yere güvenli bir şekilde seyahat edebilir. Benzer şekilde işitme engelli bir birey de, ders esnasında öğretim elemanı tarafından yapılan açıklamaları, sesleri tanıyan ve istenilen dile yazılı olarak çevirebilen YZ uygulamaları ile kolaylıkla takip edebilir.

Kişiselleştirme: YZ sistemleri kullanıcıların ihtiyaç, ilgi ve davranışlarına uygun olarak içerik veya hizmet sunabilirler. Çevrimiçi alışveriş yapan bir bireye beğenebileceğı ve/veya ihtiyaç duyabileceğı ürünlerin önerilmesi veya

daha önceki izleme alışkanlıklarının analizinden yola çıkarak beğenebileceği filmlerin/dizilerin tavsiye edilmesi buna örnek verilebilir. Benzer şekilde öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öğrenme hızları ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarına göre uyarlanarak bireyselleştirilmiş öğrenme imkanı verilmesi de YZ sistemlerinin kişiselleştirme sağlamaları ile ilgili bir diğer örnektir.

Hata Riskinin Daha Düşük Olması: YZ sistemleri görevleri yerine getirirken; veri girişlerini, hesaplamaları veya analizleri insanlardan daha hızlı bir şekilde yüksek doğruluk ve tutarlılıkla gerçekleştirerek ve insan performansının iniş çıkışlarından etkilenmeden çalışarak hataları azaltabilir. Bu bağlamda; insanları ilgili sürecin yerine getirilmesinde doğru bir şekilde yönlendirmekten, potansiyel olarak ortaya çıkabilecek hatalar oluşmadan önce uyarı vermeye kadar geniş bir aralıkta önemli katkılar sağlayarak hataları azaltabilir. Otonom olarak seyahat etme imkanı veren sürücüsüz araçların farklı durumlara yönelik daha fazla veriden ve deneyimlerden öğrendikçe sürüş kabiliyetlerini sürekli olarak artırabilmesi ve hatalarını daha da azaltabilmesi buna örnek gösterilebilir. Benzer şekilde havacılık sektörü gibi kritik alanlarda YZ uygulamaları ile; hava araçlarının bakım geçmişlerine ve uçuş sürelerine yönelik kayıtlar, çevresel koşullar, üretici tarafından sağlanan teknik veriler ve önceki arıza türleri ve sıklığı gibi bir çok değişken analiz edilerek çok ciddi zararlara neden olabilecek beklenmedik aksaklıkların önüne geçilebilmesi buna örnek gösterilebilir.

Tehlikeli Görevleri Gerçekleştirme: YZ uygulamaları, patlayıcı maddelerin imhası, tehlikeli veya bulaşıcı maddelerin yönetimi, yanardağların içinin veya vahşi hayvanların doğal ortamlarının keşfinin yapılması gibi insan sağlığını veya güvenliğini olumsuz olarak etkileyebilecek tehlikeli görevleri gerçekleştirebilir.

Kesintisiz Hizmet Verme: YZ sistemleri 7 gün 24 saat kesintisiz çalışabilir ve çalıştığı süre boyunca da her seferinde tutarlı performans sunmaya devam edebilir. Örneğin, sohbet robotları veya sanal asistanlar gibi uygulamalar ile firmaların müşterileri ile sürekli iletişim halinde kalmaları ve müşteri deneyimi iyileştirmek için neler yapılabileceğini öğrenmeleri mümkün olabilir. Böylece bu işleri yerine getirmek için istihdam edilmesi gereken destek personeli ihtiyacı da azaltılabilir. Farklı özelliklerinden dolayı iyi korunması gereken alanların güvenliğinin sağlanmasında da sürekli tam bir konsantrasyon gerektiğinden, insan kaynaklı hataları en aza indirmek ve her an mükemmel bir takip gerçekleştirmek için de YZ sistemlerinin oldukça etkili olabileceği söylenebilir.

Verilerden Bilgi Edinme: YZ sistemleri insanların bir araya gelseler bile analiz edemeyeceği veya analiz etmekte zorlanacağı büyüklükteki verileri

kısa sürede işleyerek büyük veri kümelerindeki eğilimleri ve içgörülerini açığa çıkarabilirler. Böylece daha isabetli kararlar alınması desteklenerek yeni malzemelerin ve ilaçların keşfi gibi bilimsel süreçler de hızlandırılabilir.

YZ'nin yukarıda açıklanan faydalarının yanında; karmaşık problemlerin çözümüne katkı sağlaması, karar destek sistemlerini iyileştirmesi ve değişen şartlara daha hızlı uyum sağlamak için uyarlanabilir olması gibi yararları da vardır. Ancak tüm bunlar YZ teknolojilerinin kusursuz ya da tamamen tarafsız olduğu anlamına da gelmemektedir. Bu bağlamda bundan sonraki kısımda, YZ'nin sahip olduğu sınırlılıklara değinilecektir. Bunlar (Abudureyimu & Oğurlu, 2021; Özizer, 2024; Sefton, 2025; Stryker & Kavlakoglu, 2025; Temur, 2024; Uslu, 2023):

Veri Güvenliği: YZ sistemleri, genellikle hassas bilgiler de dahil olmak üzere çok büyük veri setleri ile çalıştıklarından dolayı, potansiyel siber ataklar neticesinde; veri zehirlenmesi (kasıtlı olarak yanlış, yanıltıcı veya zararlı veriler eklenmesi), veri manipölasyonu (verilerin bilinçli olarak değiştirilmesi, çarpıtılması veya seçici biçimde kullanılması), veri önyargısı (belirli bireylerin, grupların veya durumların orantısız, eksik ya da önceden oluşmuş kalıp yargılarla temsil edilmesi) veya veri ihlalleri (kişisel veya hassas verilerin yetkisiz kişiler tarafından ele geçirilmesi, sızdırılması veya ifşa edilmesi) gibi problemlerle karşılaşabilir.

Şeffaflık: YZ sistemleri ile ilgili geliştirilmesi gereken alanlardan biri de şeffaflık olup, bazı durumlarda sistemlerin neye göre karar verdikleri; kullanıcılar, geliştiriciler veya karar vericiler tarafından tam olarak anlaşılamamaktadır. Diğer bir ifadeyle alan yazında kara kutu problemi (black box problem) olarak geçen bu durum bir sistemin ulaşılmak istenene yakın veya gerçekten başarılı çıktılar üretmesine rağmen, bu çıktıların hangi süreçlerden geçilerek üretildiğinin tam olarak açıklanamaması durumunu ifade etmektedir. Günlük hayatta zaman zaman kullanılan deyimlerden biri olan ve bir kişinin insanları hızlı ve çoğu zaman da doğru biçimde değerlendirerek bir kanı oluşturmalarını anlatan “insan sarrafı olmak” ifadesi de, değerlendirmeyi yapan kişinin sonuca varırken hangi ölçütlere dayanarak neler yaptığına yönelik açık, sistematik ve nesnel bir açıklama sunamamasından dolayı kara kutu problemine benzetilebilir. Şeffaflık ile ilgili bahsedilen sorunlar YZ sistemlerinin hesap verilebilirliğini sınırlarken, olası önyargıların tespitini güçleştirir ve bu sistemlerden elde edilen çıktılara güvenmeyi zorlaştırabilir.

Maliyet: YZ sistemlerinin hayata geçirilebilmesi için; farklı alanlardan (yazılım geliştirici, sistem yöneticisi vb.) özel yeterliliklere sahip uzman personele duyulan ihtiyaç, sistemlerin çalışabilmesi için gerekli donanım altyapısının kurulmasının pahalı olması, sistemin çalışması için çok büyük miktarda enerji

gerekmesi ve sistemin ihtiyaç duyduğu nitelikli veriyi elde etmenin maliyeti gibi etkenler YZ sistemlerini ulaşılabilir olmaktan uzaklaştırabilmekte ve sosyal eşitsizlikleri derinleştirme potansiyeli taşımaktadır.

Etik: YZ sistemlerinin geliştirilmesinden kullanılmasına kadar her aşamada etik konusunda gereken özen gösterilse de, bu sistemler kullanılarak elde edilen çıktılardan; geliştiricilerin mi, kullanıcıların mı yoksa ilgili çıktı oluşturulurken yararlanılan kaynakları üretenlerin mi sorumlu tutulacağı her durumda net olarak belirlenemeyebilmektedir. YZ sistemlerini kullananların kullanıcı deneyimlerini iyileştirmek adına yapılan işlemler için kullanılan veriler; kişisel verilerin gizliliğine aykırılık teşkil edebilir, gözetim ile ilgili riskler oluşturabilir ve izin alınmadan ilgili verilere erişilmesi gibi durumlar yaşanmasına sebep olabilir ki bu da YZ uygulamalarını etik açıdan tartışmalı bir hale getirebilmektedir. Örneğin, bir kuruluştaki işe alım kararlarına destek olmak için kullanılan bir YZ uygulamasındaki önyargılı eğitim verileri bireyleri; cinsiyet, doğum yeri veya din değişkenleri açısından belirli demografik grupları kayıran etik dışı uygulamalarla karşı karşıya bırakabilir. Bu nedenle YZ sistemlerinin etik ilkelere uygun olarak kullanılması yalnızca kişiler için önemli değildir aynı zamanda toplumsal faydayı da önceleyerek sürdürülebilir bir YZ ekosistemi oluşturulması için bir zorunluluktur.

YZ ile ilgili yukarıda belirtilen faydalardan en üst düzeyde yararlanmak ve sınırlılıklardan da en az derecede etkilenmek için bireylerin 21. yüzyılın kritik becerilerinden (Ng et al., 2021a, 2021b) olan YZ okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir (Hornberger et al., 2023; Yılmaz & Karaoğlu Yılmaz, 2023). Bu bağlamda bundan sonraki bölümde YZ okuryazarlığı kavramı ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilecektir.

Yapay Zekâ Okuryazarlığı

YZ okuryazarlığı Long ve Magerko (2020) tarafından yapılan tanıma göre; bireylerin YZ teknolojilerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini, YZ ile etkili bir şekilde iletişim kurmalarını ve iş birliği yapmalarını ve evde ve iş yerinde YZ'yi çevrimiçi bir araç olarak kullanmalarını sağlayan bir dizi yetkinliktir. Wang, Rau ve Yuan (2023) tarafından yapılan başka bir tanıma göre ise; YZ teknolojisini gerçek yaşam uygulamalarında fark edebilme ve anlayabilme; görevleri etkili bir şekilde yerine getirmek için YZ teknolojisini uygulayabilme ve yararlanabilme; ayrıca YZ tarafından sunulan veri ve bilgileri analiz edebilme, seçebilme ve eleştirel biçimde değerlendirebilme, bununla birlikte kişinin kendi sorumluluklarının farkında olması ve karşılıklı hak ve yükümlülöklere saygı bilincini geliştirebilme yeteneğidir. Yapılan farklı tanımlamalardan da görülebileceği üzere YZ okuryazarlığı YZ uygulamalarını fark edebilme, kullanma ve değerlendirme gibi birçok yetkinliği içinde barındıran oldukça geniş bir kavramdır. Wang ve

arkadaşları (2023) tarafından yapılan araştırmada da YZ okuryazarlığının; farkındalık, kullanım, değerlendirme ve etik olmak üzere dört alt boyutta incelenebileceği belirtilmiştir. Buna göre; farkındalık (awareness) boyutu, YZ uygulamalarının kullanımı sırasında YZ teknolojisini tanımlama ve anlama yeteneğini ifade ederken, kullanım (usage) boyutu ise, YZ teknolojisini görevleri verimli bir şekilde gerçekleştirmek için uygulama ve kullanma yeteneğini ifade etmektedir. Ayrıca, değerlendirme (evaluation) boyutu YZ uygulamalarını ve onları kullanarak elde edilen ıktıları; analiz etme, seçme ve eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneğini ifade ederken, etik (ethics) boyutu ise, YZ teknolojisinin kullanımıyla ilgili sorumlulukların ve risklerin farkında olma yeteneğini ifade eder. YZ okuryazarlığını oluşturan bu dört alt boyutu birlikte değerlendirdiğimizde, kişilerin YZ sistemleri ile etkileşim kurarken sadece çıktı odaklı olarak üretilen bilgileri pasif bir şekilde kabul etmeleri yerine birçok değişkeni göz önünde bulundurarak süreç odaklı ve sorgulayıcı bir yaklaşım benimsemelerinin önemli olduğu söylenilebilir.

Sonuç olarak, elektriğin icadından sonraki en büyük icatlardan biri olarak nitelenebilecek olan YZ'nin sadece günümüzde değil gelecekte de hayatımızın ayrılmaz bir parçası olacağı göz önünde bulundurulduğunda bu önemli teknoloji hakkında bilgi sahibi olunması, kullanımında sorumlu ve etik davranılması ve sınırlılıklarının da farkında olunması oldukça önemlidir. YZ ancak bu şekilde daha verimli bir araç olarak diğital dönüşümde daha önemli bir rol stlenebilecektir.

Kaynaklar

- Abudureyimu, Y., & Oğurlu, Y. (2021). Yapay zekâ uygulamalarının kişisel verilerin korumasına dair doğurabileceği sorunlar ve çözüm önerileri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(41), 765-782. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.863505>
- Akbari, M., & Do, T. N. A. (2021). A systematic review of machine learning in logistics and supply chain management: Current trends and future directions. *Benchmarking: An International Journal*, 28(10), 2977-3005. <https://doi.org/10.1108/BIJ-10-2020-0514>
- Al Naqbi, H., Bahroun, Z., & Ahmed, V. (2024). Enhancing work productivity through generative artificial intelligence: A comprehensive literature review. *Sustainability*, 16(3), 1166. <https://doi.org/10.3390/su16031166>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71–80.
- Babu, M. M., Rahman, M., Alam, A., & Dey, B. L. (2024). Exploring big data-driven innovation in the manufacturing sector: evidence from UK firms. *Annals of Operations Research*, 333, 689–716. <https://doi.org/10.1007/s10479-021-04077-1>
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, generative artificial intelligence and algorithmic paradigm shift. *CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences*, 4(1), 63-72.
- Chaudhary, K., & Chaudhary, G. (2020). Intelligent data mining approach for advanced risk analysis in financial sectors. *American Journal of Business and Operations Research*, 1(2), 93–100. <https://doi.org/10.54216/ajbor.010205>
- Chung, K., Le, D., Thaichon, P., & Quach, S. (2022). Types of artificial intelligence (AI) in marketing management. In *Artificial intelligence for marketing management* (pp. 29-40). Routledge.
- Coenen, F. (2011). Data mining: Past, present and future. *The Knowledge Engineering Review*, 26(1), 25–29. <https://doi.org/10.1017/S0269888910000378>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... & Wright, R. (2023). Opinion Paper: “So what if ChatGPT wrote it?” Multi-disciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Favaretto, M., de Clercq, E., Schneble, C. O., & Elger, B. S. (2020). What is your definition of Big Data? Researchers’ understanding of the phenomenon of the decade. *PLoS ONE*, 15(2), 1–20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228987>
- Filippoudi, Z. (2024). Data mining techniques for marketing, sales and customer relationship management. Practical implications for collaborative tools. (Unpublished Master of Science Thesis). International Hellenic University, School of Science & Technology, Thessaloniki – Greece.

- Gugerty, L. (2006). Newell and Simon's Logic Theorist: Historical background and impact on cognitive modeling. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 50(9), 880-884. <https://doi.org/10.1177/154193120605000904>
- Hornberger, M., Bewersdorff, A., & Nerdel, C. (2023). What do university students know about Artificial Intelligence? Development and validation of an AI literacy test. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100165. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100165>
- Idlahcen, F., Idri, A., & Goceri, E. (2024). Exploring data mining and machine learning in gynecologic oncology. *Artificial Intelligence Review*, 57. <https://doi.org/10.1007/s10462-023-10666-2>
- Kamer, V. (2009). Yapay Zekâ ve Monoton-olmayan Mantık. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, 62(1), 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>
- Kühl, N., Schemmer, M., Goutier, M., & Satzger, G. (2022). Artificial intelligence and machine learning. *Electronic Markets* 32, 2235–2244. <https://doi.org/10.1007/s12525-022-00598-0>
- LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521, 436–444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- L'Heureux, A., Grolinger, K., Elyamany, H. F., & Capretz, M. A. M. (2017). Machine learning with big data: Challenges and approaches. *IEEE Access*, 5, 7776–7797. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2017.2696365>
- Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *CHI '20: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Lyons-Cunha, J. (2025). What Is Artificial Superintelligence (ASI)? Retrieved December 23, 2025, from <https://builtin.com/artificial-intelligence/asi-artificial-super-intelligence>
- Martinez, R. (2019). Artificial intelligence: Distinguishing between types & definitions. *Nevada Law Journal*, 19(3), 1015-1042.
- Moor, J. (2006). The Dartmouth College Artificial Intelligence Conference: The next fifty years. *AI Magazine*, 27(4), 87–91.

- Nedilko, B. (2024). Concept and main characteristics of artificial intelligence: Domestic and foreign approaches. *Modern Scientific Journal*, 5(3), 15-21. <https://doi.org/10.36994/2786-9008-2024-5-2>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, K. W. S., & Qiao, M. S. (2021a). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 58(1), 504-509. <https://doi.org/10.1002/pra2.487>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021b). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Odeyemi, O., Ibeh, C. V., Mhlongo, N. Z., Asuzu, O. F., Olatoye, F. O., & Awonuga, K. F. (2024). Forensic accounting and fraud detection: A review of techniques in the digital age. *Finance & Accounting Research Journal*, 6(2), 202–214. <https://doi.org/10.51594/farj.v6i2.788>
- Özbay, Ö. (2015). Veri madenciliği kavramı ve eğitimde veri madenciliği uygulamaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 262–272. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.162>
- Özizer, H. (2024). Yapay zekânın faydaları ve zararları üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSH-SR)*, 11(104), 336–348. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10732044>
- Rahul, K., Banyal, R. K., & Arora, N. (2023). A systematic review on big data applications and scope for industrial processing and healthcare sectors. *Journal of Big Data*, 10, 1–35. <https://doi.org/10.1186/s40537-023-00808-2>
- Rao, G. S., & Muneeswari, G. (2024). A review: Machine learning and data mining approaches for cardiovascular disease diagnosis and prediction. *EAI Endorsed Transactions on Pervasive Health and Technology*, 10, 1–8. <https://doi.org/10.4108/eetpht.10.5411>
- Santos-Pereira, J., Gruenwald, L., & Bernardino, J. (2022). Top data mining tools for the healthcare industry. *Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences*, 34(8), 4968–4982. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2021.06.002>
- Sefton, B. (2025, March 27). What Makes AI Tick: The Key Characteristics of Artificial Intelligence. Retrieved December 23, 2025, from <https://insightfulai.co.uk/what-makes-ai-tick-the-key-characteristics-of-artificial-intelligence/>
- Singil, N. (2022). Yapay zekâ ve insan hakları. *Public and Private International Law Bulletin*, 42(1), 121-158. <https://doi.org/10.26650/ppil.2022.42.1.970856>
- Solomonoff, R. J. (1985). The time scale of artificial intelligence: Reflections on social effects. *Human Systems Management*, 5, 149–153.
- Stryker, C., & Kavlakoglu, E. (2025). What is artificial intelligence (AI)? IBM. Retrieved December 23, 2025, from <https://www.ibm.com/think/topics/artificial-intelligence>

- Swathi, B., Babu, S. S., & Ayyavaraiah, M. (2019). Artificial intelligence: Characteristics, subfields, techniques and future predictions. *Journal of Mechanics of Continua and Mathematical Sciences*, 14(6), 127-135.
- Temur, S. (2024). Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonunun potansiyel faydaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2621-2656. <https://doi.org/10.51460/baebd.1541524>
- Tsolaki, K., Vafeiadis, T., Nizamis, A., Ioannidis, D., & Tzovaras, D. (2023). Utilizing machine learning on freight transportation and logistics applications: A review. *ICT Express*, 9(3), 284–295. <https://doi.org/10.1016/j.ict.2022.02.001>
- Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 49, 433–460.
- Uslu, B. (2023). Üniversitelerde yapay zekanın kullanım alanları: Potansiyel yararları ve olası zorluklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 227-239. <https://doi.org/10.17244/eku.1355304>
- Wang, B., Rau, P. L. P., & Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324-1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>
- Yılmaz, R., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2023). The effect of generative artificial intelligence (AI)-based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100147. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>



**PSİKOLOJİDE BİLGELİK: KAVRAMSAL
SINIRLAR, ÖLÇME YAKLAŞIMLARI VE
ELEŞTİREL BİR DEĞERLENDİRME**

“ ”

Osman Nejat AKFIRAT¹

¹ Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD,
Orcid: 0000-0002-6748-9539

1. Neden bilgelik, neden şimdi?

Güncel toplumsal yaşam, bireyleri yalnızca “zor” kararlarla değil, belirsizlik ve değer çatışması içeren kararlarla da daha sık karşı karşıya bırakıyor. Ekonomik ve politik dalgalanmalar, afet deneyimleri, hızlı teknolojik dönüşüm ve kurumlara güven tartışmaları, gündelik kararların bile sürekli yeniden ayarlanmasını gerektiren bir atmosfer yaratıyor. Bu atmosfer, çoğu zaman tek bir doğru cevabı olmayan; farklı paydaşların çıkarlarını, kısa ve uzun vadeli sonuçları ve ahlaki bedelleri birlikte tartmayı zorunlu kılan ikilemlerle belirginleşiyor. Böyle koşullarda mesele yalnızca daha fazla bilgiye ulaşmak değil; belirsizlik altında gerekçeyi kurma, gerekçeyi sinama ve karşıt bakışları adil biçimde tartabilme kapasitesidir.

Dijital bilgi ekosisteminde yanlış ya da doğrulanmamış içeriklerin dolaşımı, basit bir “bilgi eksikliği” sorunu değildir; düzeltmeye dirençli bilişsel etkiler üreterek yargı süreçlerini kalıcı biçimde çarpıtabilmektedir (Lewandowsky vd., 2012). Ayrıca yanlış haberlerin çevrimiçi ortamda geniş kitlelere hızlı ve yaygın biçimde ulaşabildiğine ilişkin bulgular, belirsizlik altında karar verme ve gerekçe kurma süreçlerinin toplumsal ölçekte daha kırılgan hale gelebildiğini düşündürmektedir (Vosoughi vd., 2018). Bu nedenle kamusal tartışmalarda “kanıtla düşünme” kapasitesinin korunması, yalnızca motivasyonel tarafsızlıkla değil, akıl yürütmenin niteliğiyle de doğrudan bağlantılıdır (Pennycook ve Rand, 2019).

Bu kırılganlığı besleyen bir diğer etken, siyasal kimliğin bir sosyal kimlik hattında sertleşmesi ve karşıt gruba yönelik olumsuz duygulanımın artmasıdır. Bu tür bir kutuplaşma, karşıt görüşe “adil değerlendirme” kapasitesini zayıflatan bir zemin üreterek belirsizlik altında yargı kurma süreçlerini daha savunmasız hale getirebilmektedir (Iyengar ve Westwood, 2015). Dolayısıyla bilgelik tartışması “daha fazla bilgi” ya da “daha güçlü zihin” arayışından ziyade, yargının niteliği üzerine bir tartışma olarak önem kazanmaktadır (Grossmann, 2017).

Bilgelik, gündelik dilde çoğu kez bir övgü etiketi gibi kullanılır; akıllılık, yaş, deneyim, iyi niyet ve ahlaklılıkla kolayca özdeşleştirilir. Ancak psikolojik araştırma açısından bu tür bir kullanım işlevsel değildir. Çünkü bilgelik bir “kişilik unvanı” gibi ele alındığında, açıklanması gereken bir olgu olmaktan çıkıp beğenilen insanlara yapıştırılan bir sığara dönüşür. Oysa psikolojide bilgelik, tek bir doğruyu vermeyen koşullarda yargıyı taşıyan süreçlerin (gerekçe kurma, perspektif genişliği, duygu düzenleme ve ilişkisel hassasiyet) birlikte çalışması olarak ele alınır. Berlin bilgelik yaklaşımında bilgelik, yaşamın temel pragmatiklerine ilişkin bir uzmanlık alanı olarak düşünülmüş; bilginin türü, sınırları ve kullanımı vurgulanarak bilgelik “yüceltilmiş erdem” düzeyinden çıkarılıp bilimsel tartışmanın konusu haline

getirilmiştir (Baltes ve Staudinger, 2000). Daha güncel yaklaşımlar ise bilge akıl yürütmenin kişiden bağımsız, sabit bir özellik gibi değil; içinde bulunulan bağlam ve ilişkisel dinamiklerle birlikte anlaşılması gerektiğini göstermiştir. Böylece bilgelik araştırması “kim bilge?” sorusundan “hangi koşullarda daha bilgece düşünülür?” sorusuna kaymıştır (Grossmann, 2017). Yakın dönem alan derlemeleri de, farklı bilgelik ölçümlerinin farklı ilişki örüntülerine sahip olduğunu göstererek “bilgelik” başlığı altında tek bir homojen yapı varmış gibi davranılamayacağını netleştirmiştir (Dong vd., 2023).

Bu metnin amacı, bilgeliği felsefî ya da dinî geleneklerin kapsamlı bir incelemesine dönüştürmeden, psikolojik bilgelik alanyazını kavramsal, ölçümsel ve eleştirel açıdan anlaşılır bir çerçeveye oturtmaktır. Bu doğrultuda, öncelikle bilgelik kavramının sınırları çizilecek; neyle karıştırıldığı ve ne olmadığı netleştirilecektir. Ardından başlıca kuramsal yaklaşımlar karşılaştırılarak ortak çekirdekler ve ayrışma noktaları gösterilecektir. Bunu, bilgeliğin çekirdek bileşenlerine ilişkin bir sentez; gelişim mekanizmalarına ilişkin açıklamalar; kültür ve bağlamın rolü; ölçme yaklaşımlarının güçlü ve zayıf yanları izleyecektir. Sonraki bölümlerde bilgelikle yakın kavramlar ayrıştırılacak, bilgelik göstergelerinin olası sonuçları tartışılacak, geliştirilebilirlik iddiaları kanıt standardı açısından değerlendirilecek ve alanın normatiflik ile ölçüm şişkinliği gibi temel eleştirileri sistematik biçimde ele alınacaktır. Böylece bilgelik, ne “her derde deva” bir kavram olarak genişletilecek ne de yalnızca iyi niyetli bir söyleme indirgenecektir. Amaç, kavramın bilimsel açıklayıcılığını artırırken sınırlarını da görünür kılmaktır; bunu yaparken de “en az çekirdek bileşenler” ile bu bileşenleri yorumlamaya yarayan ilkeleri birlikte düşündürmektir (Baltes ve Staudinger, 2000; Dong vd., 2023).

2. Bilgelik ne değildir?

Bilgelik üzerine bilimsel bir metin kurulurken ilk risk, bilgelik kavramının gündelik dilde bir övgü sözcüğüne dönüşmüş olmasıdır. “Bilge” dendiğinde çoğu zaman akıllı, deneyimli, iyi niyetli ve ahlaklı bir kişi kastedilir; kavram, olumlu özelliklerin tamamını taşıyan bir “üst etiket” gibi kullanılabilir. Bu kullanım bilgelik araştırmasını iki yönden zedeler: Bilgelik, açıklanması gereken bir psikolojik olgu olmaktan çıkar ve beğenilen kişilere yapıştırılan bir sığara dönüşür; ayrıca “kim bilge, kim değil?” sorusu, bilimsel açıklamadan çok değer yargılarının alanına kayar. Bu nedenle akademik olarak işe yarar bir çerçeve kurmanın ilk adımı, bilgelik kavramının sınırlarını “ne olmadığı” üzerinden disiplinli biçimde belirlemektir (Baltes ve Staudinger, 2000; Glück, 2018).

Bilgelik, her şeyden önce zekâ ile özdeş değildir. Zekâ, bilişsel performans ve işlem kapasitesi açısından önemli bir kaynak olabilir; ancak belirsizlik, değer çatışması ve çoklu paydaş baskısı içeren durumlarda

yalnızca bilişsel hız ya da soyut akıl yürütme yeterli olmayabilir. Zekâ, çoğu zaman “çözüm üretme” gücünü artırır; bilgelik ise tek doğruyu vermeyen yaşam problemlerinde, çözümün gerekçesini kurma, bedellerini görünür kılma ve gerekçeyi yeni bilgiyle güncelleyebilme işidir. Bu nedenle bilgelik, zekânın üzerine eklenen bir “ekstra puan” değil; bilginin, duyguların ve değerlerin birlikte düzenlendiği bir yargı çerçevesi olarak ele alınır (Baltes ve Staudinger, 2000).

Aynı biçimde bilgelik, bilgi birikimi ile de özdeş değildir. Bilgi artışı, kişinin kendi varsayımlarını sınama, sınırlarını tanıma ya da karşıt bakış açılarını adil biçimde değerlendirme kapasitesini otomatik olarak yükseltmez. Dahası, bazı durumlarda uzmanlık, aşırı güveni besleyerek karşıt kanıt küçümsemeyi ve görüş güncellemesini geciktirmeyi kolaylaştırabilir. Bu nedenle bilgelik araştırması “ne kadar biliniyor?” sorusundan çok “bilinen nasıl kullanılıyor; hangi koşullarda görüş güncelleniyor?” sorusuna yönelmiştir (Glück, 2018; Dong vd., 2023).

Bilgelik, yaygın kanaatin aksine yaş ile de özdeş değildir. Yaş ilerledikçe deneyim artabilir; ancak deneyim her zaman öğrenmeye dönüşmez. Deneyimin bilgelik üretmesi, yansıtma, anlamlandırma ve davranışa aktarım gibi ara süreçlerin çalışmasına bağlıdır; bu süreçler devreye girmediğinde deneyim, yalnızca alışkanlığı ve kapanmayı pekiştirebilir. Bu nedenle yaşlılık otomatik bir bilgelik garantisi sunmadığı gibi, gençlik de bilgelik kapasitesinin yokluğu anlamına gelmez. Bilgelik ölçümlerinin yaşla ilişkilerine dair bulguların tanım ve ölçüm türüne duyarlı olduğu; dolayısıyla “yaş = bilgelik” eşitlemesinin bilimsel olarak savunulamayacağı gösterilmiştir (Dong vd., 2023).

Benzer biçimde bilgelik, doğrudan ahlaklılık ile özdeş değildir. Bilge yargılar çoğu zaman değer boyutu içerir; ancak bilgelik, belirli bir değer sistemine uyumu otomatik olarak “bilgelik” saymaz. Ortak yarar, sorumluluk ve denge arayışı gibi normatif hedefler bilgelik tartışmasının parçası olabilir; yine de bilgelik, ahlaki üstünlük ilanına dönüştürüldüğünde kavram hızla ideolojik bir etikete kayar (Sternberg, 1998). Bu nedenle bilgelik, değer çatışmalarında gerekçeli denge kurma kapasitesi olarak düşünülmelidir; “iyi insan” unvanı olarak değil.

Türkiye bağlamında sık görülen bir başka karışma, bilgelik ile maneviyat arasındadır. Maneviyat, belirsizlik ve kayıp karşısında anlam çerçevesi sağlayarak kişinin yaşantısını yeniden kurmasına yardımcı olabilir; kimi durumlarda duygu düzenlemeyi ve kendine mesafe almayı da kolaylaştırabilir. Bu olası katkılar, maneviyat ile bilgelik arasında kesişimler olabileceğini düşündürse de, maneviyatı bilgelikle eşitlemek kavramı bilimsel tartışma alanından çıkarıp kimlik temelli bir nitelemeye dönüştürür; ayrıca kültürlerarası karşılaştırmalarda etiketleme ve yanlış genelleme riskini büyütür. Bu nedenle maneviyat, bilgelikle olası ilişkileri bulunan bir bağlam

değişkeni olarak ele alınmalı; bilgelikle eşanlamlı kılınmamalıdır (Dong vd., 2023).

Bu ayrımlar yapılmadığında, aşırı idealleştirmenin bedeli ortaya çıkar: Bilgelik, her olumlu özelliği içine alan şişkin bir şemsiye kavrama dönüşür ve bilimsel olarak sınanması güçleşir. Ölçme literatürü, öz-bildirim temelli yaklaşımların sosyal beğenirlik ve öz-farkındalık yanlışlıklarına açık olduğunu; performans temelli yaklaşımların ise sözel akıcılık ya da genel bilişsel yeterlik gibi başka kaynaklarla karışma riski taşıdığını vurgulayarak bu soruna işaret eder (Glück, 2018). Bu bölümün sonunda işlevsel bir çerçeve önerilebilir: Bilgelik, değer çoğulluğu ve eksik bilgi altında yargı kurarken (i) kararın gerekçesini şeffaflaştırma, (ii) karşıt perspektifleri bağlam içinde adil tartma ve (iii) yeni bilgiyle gerekçeyi güncelleyebilme kapasitesidir (Baltes ve Staudinger, 2000; Dong vd., 2023; Bangen vd., 2013; Jeste ve Lee, 2019). Bu tanım, bir sonraki bölümde kuramsal yaklaşımlar haritasını karşılaştırmalı biçimde okumayı mümkün kılan ortak zemini sağlayacaktır.

3. Teorik yaklaşımlar haritası

Bilgelik alanyazınının en temel güçlüğü, aynı kavramın farklı araştırma geleneklerinde farklı çekirdeklerle tanımlanmasıdır. Bu fark yalnızca bir adlandırma sorunu değildir; bilgelikle ilişkili görülen değişkenler, geliştirilen ölçüm araçları ve “bilgelik ne işe yarar?” türü sonuç iddiaları, benimsenen çekirdek tanıma göre belirgin biçimde değişir. Bu nedenle burada amaç, kapsamlı bir literatür dökümü yapmak değil; bilgelik kavramının hangi odaklara ayrıldığını ve bu ayrışmanın hangi kör noktalar ürettiğini görünür kılmaktır. Aşağıda beş ana yaklaşım, sabit bir şablonla ele alınmaktadır: tanım, merkez süreçler, güçlü yan ve kör nokta.

3.1. Bilişsel-bilgisel yaklaşım: “yaşam bilgisi” ve uzmanlık hattı

Tanım: Bilgelik, yaşamın temel pragmatiklerine ilişkin uzman bilgi ve bu bilginin düzenlenişi olarak kavramsallaştırılır.

Merkez süreçler: Yaşam problemlerinde çoklu amaçların tartılması, belirsizliğin ve değişimin hesaba katılması, değer çoğulluğunun tanınması ve karar gerekçelerinin kurulması öne çıkar (Baltes ve Staudinger, 2000).

Güçlü yan: Bilgelik, yüceltilmiş bir erdem olmaktan çıkarılarak bilişsel olarak tanımlanabilir bir “yargı uzmanlığı” çerçevesine taşınır. Böylece tartışma “doğru cevap” arayışından çok, gerekçe kurma ve bağlam duyarlılığına dayalı bir değerlendirme hattına oturur.

Kör nokta: Uzmanlık metaforu, “kim yaşamda uzmandır?” sorusunu açık bırakır; bilge yargının duygusal düzenleme ve ilişkisel boyutları ikinci plana itilme riski taşır. Ayrıca bilgelik göstergelerinin çoğu zaman duruma

duyarlı olduğu gözden kaçırılırsa, bilgelik kişide sabit bir kapasite gibi yanlış yorumlanabilir (Grossmann, 2017).

Ölçüm eşleşmesi: Bu yaklaşım, senaryo temelli performans görevleri ve uzmanlık odaklı kodlamalarla daha doğrudan ölçülebilir.

3.2. Yansıtıcı yaklaşım: Bilgece akıl yürütme ve perspektif genişliği

Tanım: Bilgelik, kişinin kendi bakış açısına mesafe alabilmesi, alternatif perspektifleri adil biçimde değerlendirebilmesi ve belirsizlik altında esnek yargı kurabilmesi olarak ele alınır.

Merkez süreçler: Perspektif alma, değişime açıklık, belirsizliğe tolerans, uzlaştırıcı düşünme ve yargının revize edilebilirliği öne çıkar (Grossmann, 2017). Bu çizgide özellikle kendine mesafe alma ve ben-öteki asimetrisini azaltma, bilgece akıl yürütmenin temel koşulları arasında görülür (Kross ve Grossmann, 2012; Grossmann ve Kross, 2014).

Güçlü yan: Bilgelik, sabit bir kişilik özelliği gibi değil; bağlamla birlikte ortaya çıkan bir akıl yürütme biçimi olarak kavramsallaştırılır. Bu yaklaşım, “kim bilge?” sorusu yerine “hangi koşullarda daha bilgece düşünülür?” sorusunu merkeze alarak normatif etiketleme riskini azaltır.

Kör nokta: Yansıtıcılık aşırı genelleştirildiğinde bilgelik, her şeyi görelî gören ama karar üretemeyen bir tutuma indirgenebilir. Perspektif çeşitliliği tek başına iyi yargı garantisi sağlamaz; gerekçe kalitesi ve sonuç değerlendirmesiyle birlikte tanımlanmadığında “çok seslilik” iyi yargının ölçütü sanılabilir. İlke, sorumluluk ve sonuç tartımıyla birleşmediğinde bilgelik yerine retorik bir denge söylemi doğabilir.

Ölçüm eşleşmesi: Bu yaklaşım, bağlam duyarlı senaryo/performans görevleri ve kısa dönem durum ölçümleriyle daha iyi yakalanır.

3.3. Duygusal/şefkat temelli yaklaşım: empati, düzenleme ve prososyal yönelim

Tanım: Bilgelik, duygusal düzenleme, şefkat ve prososyal yönelim gibi duygulanımsal ve ilişkisel boyutların yargıyla birlikte örgütlenmesi olarak görülür.

Merkez süreçler: Empatik anlayış, duygusal tepkiselliğin yönetimi, benmerkezci bakışın azaltılması ve şefkat temelli motivasyonlar vurgulanır. Ardelt’in üç boyutlu modelinde bilgelik, bilişsel boyutla birlikte yansıtıcı ve duygusal boyutların bileşimi olarak düşünülür; özellikle yansıtıcı boyut, benmerkezcilik kırılmadan bilgelik iddiasının taşınamayacağını ileri sürer (Ardelt, 2003).

Güçlü yan: Bilgelik tartışması, gerçek yaşamın duygusal yoğunluğu yüksek karar koşullarına yaklaştırılır. Yargı kalitesinin yalnızca bilişsel kapasiteyle değil, duyguların düzenlenmesi ve ilişkisel hassasiyetle de belirlendiği daha görünür hale gelir.

Kör nokta: Bu yaklaşım, bilgelik ile “iyi kalplilik” arasındaki sınırı bulanıklaştırma riski taşır. Empati ve şefkat her zaman daha iyi yargı üretmeyebilir; kimi durumlarda yakın olana kayırmayı meşrulaştırarak yargının adalet boyutunu zayıflatabilir ya da aşırı yüklenme ve karar felci gibi sonuçlar doğurabilir. Duygusal boyut, ilke temelli denge ve bağlamsal değerlendirmeye birleşmediğinde bilgelik yerine yalnızca prososyal niyet kalabilir.

Ölçüm eşleşmesi: Bu yaklaşım, çoğunlukla öz-bildirim ölçekleri ve anlatı temelli göstergelerle ölçülür; sosyal beğenirlik ve öz-farkındalık yanlılıkları yakından izlenmelidir.

3.4. Pragmatik/etik yaklaşım: ortak yarar, sorumluluk ve denge

Tanım: Bilgelik, kişisel çıkarı ile başkalarının ve dahageniş sistemin çıkarları arasında denge kurma ve ortak yarara yönelme kapasitesi olarak tanımlanır. **Merkez süreçler:** Kısa ve uzun vade sonuçları tartma, farklı çıkarları uzlaştırma, uyum sağlama/çevreyi biçimlendirme/ortamı değiştirme seçenekleri arasında seçim yapma ve sorumluluk üstlenme süreçleri vurgulanır (Sternberg, 1998).

Güçlü yan: Bilgelik tartışmasına açık bir normatif yönelim kazandırılır; bilge yargının salt bilişsel maharet değil, değer çatışmalarında sorumlulukla kurulan bir denge olduğu savunulur.

Kör nokta: “Ortak yarar”ın tanımı kaçınılmaz biçimde normatif bir tartışma doğurur. Normatif hedefler şeffaflaştırılmadığında bilgelik ideolojik bir etikete dönüşebilir; ayrıca bu hedefler ölçülebilir süreç göstergeleriyle (gerekçe, paydaş, bedel) desteklenmediğinde metodolojik zayıflık üretir (Glück, 2018).

Ölçüm eşleşmesi: Bu yaklaşım, normatif hedefleri açıkça yazmadan ölçüme çevrildiğinde kavram kayması riski taşır; bu nedenle senaryo tasarımı ve gerekçe kodlaması özellikle önemlidir.

3.5. Bütünleşik modeller: çok boyutlu çatı / paket şişmesi riski

Tanım: Bilgelik, bilişsel değerlendirme, yansıtma, duygusal düzenleme ve prososyal/etik yönelimi birlikte içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alınır. **Merkez süreçler:** Bileşenler arası bütünleşme ve bilişsel-duygusal-sosyal düzeylerde tutarlı yargı üretimi öne çıkar. Bu çizgide geliştirilen ölçekler, bilgelik için bir “alanlar kümesi” önerir. Örneğin San Diego Bilgelik Ölçeği, duygusal düzenleme, prososyal davranış, içgörü, yaşam bilgisi ve değer göreceliği gibi alanları kapsayan bir çerçeve sunar (Thomas vd., 2019).

Güçlü yan: Bilgelik olgusunun tek bir boyuta indirgenemeyeceği kabul edilir; farklı ölçüm yaklaşımlarının bilgelik paketinin farklı parçalarını yakaladığı düşüncesi güçlenir. Bu tür çatı modeller, geniş kapsama sağladığı için alanı toparlayıcı bir işlev de görebilir.

Kör nokta: Bütünleşik modeller “her şeyi” bilgelik paketine dahil ettikçe kavram şişer; ayırt edicilik kaybolur ve bilgelik geniş bir olumlu özellikler listesine dönüşür. Alan derlemeleri, farklı bilgelik ölçümlerinin farklı ilişki örüntülerine sahip olduğunu göstererek “tek bilgelik” varsayımının temkinle ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Dong vd., 2023).

Ölçüm eşleşmesi: Bu yaklaşım çoğunlukla çok boyutlu öz-bildirim ölçekleriyle görünür olur; paket şişmesi riski de en çok bu tür kapsayıcı ölçeklerde belirginleşir.

3.6. Harita neden gereklidir? Ölçüm ve bulgu farklılıklarıyla bağlantı

Bu haritanın temel sonucu şudur: Farklı yaklaşımlar bilgelik olgusunun farklı çekirdeklerini merkeze aldıkları için aynı kavram altında farklı şeyleri ölçme eğilimindedir. Bu durum, bilgelik ile yaş, zekâ, kişilik ve iyi oluş arasındaki ilişkilerde görülen tutarsızlıkların bir bölümünü açıklayabilir. Bu nedenle bilgelik çalışmaları için “hangi bilgelik tanımı ve hangi ölçüm?” sorusu, araştırmanın başlangıç koşulu olmalıdır; aksi halde bulgular, yanlış bir bütünlük içinde sunulabilir (Glück, 2018; Dong vd., 2023). Bu zemin üzerinde bir sonraki adım, yaklaşımlar arasında ortaklaşan çekirdek bileşenleri, şişkin bir paket oluşturmada belirleyebilmektir; bir sonraki bölüm bu nedenle “bilgelik için asgari çekirdek” tartışmasına ayrılacaktır.

4. Bileşenler: Bilgeliliğin çekirdeği ne?

Teorik yaklaşımlar çeşitlilik gösterse de, alanyazında bilgelik tartışmasını taşıyan bazı çekirdek bileşenlerin sık sık yeniden belirdiği görülür. Bu çekirdeğin netleştirilmesi iki nedenle gereklidir. İlk olarak, bilgelik kavramının “her olumlu özelliği içine alan” şişkin bir pakete dönüşmesi, ancak en az bir bileşen seti tanımlandığında engellenebilir. İkinci olarak, ölçme ve müdahale tartışmalarında “neyi hedeflediği” açık olmayan girişimler kolayca yanlış çıkarımlara götürür; çünkü bilgelik adı altında farklı bileşenler ölçülmekte ya da geliştirilmeye çalışılmaktadır (Glück, 2018). Bu bölümde önerilen beşli çekirdek set, üç ölçüte dayanır: (i) belirsizlik ve değer çatışması içeren durumlarda yargının niteliğini doğrudan belirlemesi, (ii) gözlenebilir bir süreç ya da ölçülebilir bir gösterge üretmesi ve (iii) “iyi özellik listesi”ne dönüşmeden sınır çizilebilmesi. Bu nedenle bileşenler, “gerekli ama tek başına yeterli değil” mantığıyla ele alınmaktadır: yansıtıcılık/perspektif alma, entelektüel tevazu, belirsizliğe tolerans, duygu düzenleme ve prososyal/ortak yarar yönelimi (Brienza vd., 2018; Grossmann vd., 2020).

Birinci bileşen, yansıtıcılık ve perspektif almadır. Bilgece yargı, kişinin kendi bakış açısını mutlaklaştırmadan alternatif perspektifleri dikkate alabilmesini gerektirir. Bu, benmerkezci yorumların kırılması ve karşıt görüşe adil yaklaşımın kurulması açısından kritik bir işlev görür (Ardelt, 2003; Grossmann, 2017). Ancak perspektif alma, gerekçe kalitesi ve sorumluluk tartımıyla birleşmediğinde “çok bakış” üretir ama “iyi karar” üretmeyebilir; bu durumda bilgelik, karar doğurmayan bir görelilik tutumuna karışma riski taşır. Bu nedenle yansıtıcılık, ikinci bileşen olan entelektüel tevazuyla birlikte düşünülmelidir.

İkinci bileşen, entelektüel tevazudur. Bilgelik, kişinin bildiğini bilmesi kadar bilmediğini de bilmesini; yanılabilirliğini ve bilgi sınırlarını kabul edebilmesini içerir. Bu bileşen, aşırı güveni ve savunmacı kapanmayı azaltarak yargının revize edilebilirliğini güçlendirir. Burada “tevazu” geri çekilme anlamına gelmez; tersine gerekçeyi yeni kanıta açma disiplindir. Yine de yalnızca “bilmiyorum” diyebilmek, belirsizlik altında karar üretme sorumluluğunu ortadan kaldırmaz; entelektüel tevazu, üçüncü bileşen olan belirsizliğe toleransla birlikte işlev kazanır.

Üçüncü bileşen, belirsizliğe toleranstır. Bilgece yargı çoğu zaman eksik bilgi altında üretilir; bu nedenle belirsizliği düşman gibi görmekten olasılıkları ve riskleri adlandırarak karar verebilme kapasitesi gerekir. Grossmann’ın bağlamsal bilgelik çerçevesinde belirsizlikle birlikte düşünme ve yargıyı gerektiğinde güncelleme, bilge akıl yürütmenin temel öğeleri arasında yer alır (Grossmann, 2017). Belirsizliğe tolerans, kararı sürekli ertelemek değildir; belirsizliği yönetilebilir kılarak karar üretimini mümkün kılmaktır. Bununla birlikte bu bileşen tek başına değer çatışmalarında sorumlulukla denge kurmayı garanti etmez; bu noktada duygusal tepkiselliğin yönetimi belirleyici hale gelir.

Dördüncü bileşen, duygu düzenlemedir. Belirsizlik ve çatışma koşullarında yargı kalitesi, yalnızca bilişsel kapasiteyle değil, duygusal tepkiselliğin yönetimiyle de yakından bağlantılıdır. Duygusal taşma, perspektif alma kapasitesini daraltabilir; yoğun öfke, kaygı ya da utanç, kısa vadede rahatlatan ama uzun vadede maliyeti yüksek kararları tetikleyebilir. Bu nedenle bilgelik, duyguyu bastırmak değil; duyguyu bilgi olarak alıp tepkiselliği yönetebilmek, yani duygusal bilgiyi yargıya entegre ederken dengeyi koruyabilmektir. Ancak duygu düzenleme de tek başına bilgelik sayılmaz; çünkü kişi duygularını iyi yönetirken bunu bencil amaçlar için de kullanabilir. Bu nedenle beşinci bileşen, yargının yönünü ve sınırını daha görünür kılar.

Beşinci bileşen, prososyal/ortak yarar yönelimidir. Bilgelik, salt bireysel çıkarı eniyileştirme çabası değildir; başkalarının çıkarlarını ve daha geniş

bağlamın sonuçlarını hesaba katan bir denge kurma kapasitesini içerir. Bu yönelim, “iyi niyet”ten ibaret değildir; kararın başkaları üzerindeki bedelini hesaba katma zorunluluğudur. Sternberg’in denge kuramında bilgelik, kısa ve uzun vade sonuçlar ile kişisel ve toplumsal çıkarlar arasında ortak yarara yönelen bir denge olarak tanımlanmıştır (Sternberg, 1998). San Diego Bilgelik Ölçeği gibi bütünlüklük çerçeveler de prososyal yönelim ve empati benzeri alanları bilgelik bileşenleri içinde ele alarak bu boyutu yapılandırmaya çalışır (Thomas vd., 2019). Bununla birlikte prososyal yönelim, yansıtıcı değerlendirme ve belirsizlik altında gerekçeli karar üretimiyle birleşmediğinde naif bir yardımseverlikte kalabilir.

Bu bileşenlerin ilişkisi, bilgelik için işlevsel bir düzenek önerir: yansıtıcılık ve entelektüel tevazu, yargının bilişsel sınırlarını ve perspektif genişliğini kurar; belirsizliğe tolerans, karar üretimini eksik bilgi altında mümkün kılar; duygu düzenleme, tepkiselliğin yargıyı bozmasını sınırlar; prososyal/ortak yarar yönelimi ise yargının etik ve ilişkisel yönünü görünür kılar. Bu çekirdek, sonraki bölümlerde iki işlev görecektir: (i) Bilgelik nasıl geliştiği tartışılırken hangi süreçlerin hedef olabileceği netleşecektir; (ii) bilgelik ölçümleri ve müdahale programları değerlendirilirken “hangi bileşen(ler)i yakalıyor ya da geliştiriyor?” sorusu için bir referans çerçevesi sağlayacaktır (Ardelt, 2003; Grossmann, 2017; Sternberg, 1998; Thomas vd., 2019). Ayrıca bu bileşenlerin bazıları senaryo/performance görevleriyle, bazıları öz-bildirimle, bazıları ise anlatı göstergeleriyle daha iyi yakalanır; bu nedenle “hangi bileşen, hangi ölçüm?” eşleşmesi bilgelik araştırmalarında kritik bir başlangıç sorusudur.

5. Bilgelik gelişimi: Nasıl oluşur?

Bilgelik nasıl gelişir sorusunda en yaygın hata, bilgelik ile yaş arasında otomatik bir bağ kurmaktır. Yaş ilerledikçe deneyim artar; ancak deneyimin artması, bilgelik dönüşen bir öğrenme sürecinin kendiliğinden doğacağı anlamına gelmez. Aynı yaşam olayları bazı kişilerde daha dengeli yargıları beslerken, bazı kişilerde savunmacı kalıpları pekiştirerek görüşleri katılaştırabilir. Bu nedenle “yaş = bilgelik” eşitlemesi bilimsel olarak sürdürülebilir değildir. Bilgelik alanyazınının geniş derlemeleri, yaş ile bilgelik arasındaki ilişkinin ölçüm türüne ve bilgelik tanımına duyarlı olduğunu; dolayısıyla tek yönlü bir artış modeli kurulamayacağını göstermektedir (Dong vd., 2023). Dolayısıyla soru “kaç yıl yaşandı?” değil; deneyimin hangi psikolojik işlemlerle yargı kalitesine çevrildiği sorusudur.

Bilgelik nasıl oluştuğunu açıklamada, yaşam deneyimlerinin tek başına yeterli olmadığı; belirleyici olanın deneyimin nasıl işlendiği olduğu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede öne çıkan modellerden biri, MORE (Mastery, Openness, Reflectivity, Emotion regulation) yaşam deneyimi modelidir. Bu modele göre bilgelik, belirli tür deneyimlerin yaşanmasından

çok, bu deneyimlerin belirli psikolojik kaynaklar aracılığıyla işlenmesiyle gelişir. Modelin merkezinde dört süreç bulunur: (i) ustalık/baş etme yönelimi (mastery) ile yaşantıların kaçınılacak bir tehdit değil, üzerinde çalışılacak bir öğrenme alanı olarak görülmesi; (ii) açıklık (openness) ile yeni bilgi ve alternatif perspektiflere kapalı olunmaması; (iii) yansıtıcılık (reflectivity) ile deneyimlerin benmerkezci yorumlardan arındırılarak değerlendirilmesi ve (iv) duygu düzenleme (emotion regulation) ile zorlayıcı duyguların yargıyı bozmadan işlenebilmesi (Glück ve Bluck, 2013; Glück, 2019). Bu kaynaklar birlikte çalıştığında, deneyimin tek bir anlatıya kilitlenmesi azalır; kişi hem kendi gerekçesini hem de karşıt gerekçeleri daha soğukkanlı biçimde tartabilir ve gerektiğinde görüşünü güncelleyebilir.

Bu süreçler birlikte düşünüldüğünde, bilgelik gelişimi için genel bir mekanizma hattı önerilebilir: deneyim → yansıtma → anlamlandırma → davranışa aktarım. Buradaki kritik nokta, yansıtmanın yalnızca “düşünmek” olarak kalmamasıdır. Deneyim, yeni bir anlam çerçevesine dönüştüğünde ve bu çerçeve sonraki davranışlara yansıdığında bilgelik üretir. Örneğin benzer bir çatışma yeniden ortaya çıktığında, kişi daha adil gerekçe kurabilir, daha temkinli hüküm verebilir, karşıt bakışı daha erken dikkate alabilir ve kısa vadeli rahatlatıcı ama uzun vadede maliyeti yüksek tepkilerden kaçınabilir. Bu nedenle bilgelik gelişimi, yalnızca yaşla biriken deneyim miktarından çok, deneyimin işlendiği psikolojik düzeneklerle açıklanır.

Bu noktada zorlayıcı yaşam olayları ile bilgelik arasındaki ilişki özellikle temkinli ele alınmalıdır. Kayıp, travma veya ağır yaşam stresleri, bazı bireylerde derin bir yeniden değerlendirme ve anlam kurma süreci başlatabilir; bu durum travma sonrası büyüme alanyazınında tartışılmaktadır (Tedeschi ve Calhoun, 2004). Ancak zorlayıcı deneyimlerin varlığı tek başına bilgelik anlamına gelmez; bazı durumlarda bu tür yaşantılar güven kaybı, katılaşma ve düşmanlaşma gibi sonuçlar da üretebilir. Bu nedenle bilgelik, “acı çekmekle kazanılan” bir ödül gibi sunulmamalıdır. Zorlayıcı olaylar, bilgelik için ne gerekli koşuldur ne de yeter koşul; yalnızca bazı kişilerde yansıtmayı başlatan bir kırılma noktası olabilir. Daha doğru çerçeve, zorlayıcı deneyimlerin bilgelik için bir tetikleyici olabileceği; fakat sonucun, bu deneyimlerin MORE modelinde vurgulanan psikolojik kaynaklar üzerinden işlenip işlenmediğine bağlı olduğudur (Glück ve Bluck, 2013; Dong vd., 2023).

Bu nedenle büyüme anlatılarının bilgelikle eşitlenmesi yerine, hangi psikolojik süreçlerin (örneğin yansıtma, duygu düzenleme, perspektif genişliği) kalıcı yargı kalitesine dönüştüğü ayrıca sınanmalıdır (Tedeschi ve Calhoun, 2004; Jeste ve Lee, 2019). Bu dönüşümü test etmek için en azından boylamsal izlem, çoklu ölçüm (öz-bildirim ile birlikte görev temelli/performans ve anlatı göstergeleri) ve mümkünse müdahale–kontrol karşılaştırmaları gerekir. Bir sonraki bölümde, bu gelişim mekanizmasının kültür ve bağlamla nasıl şekillendiği ele alınacaktır.

6. Kültür ve bağlam: Evrensel mi, kültüre özgü mü?

Bilgelik araştırmalarında iki uç yaklaşımın gerilim ürettiği görülür. Bir yanda bilgelik, insan yaşamının temel ikilemlerine yanıt veren evrensel bir kapasite gibi düşünülür; diğer yanda bilgelik bütünüyle kültürel normlar ve değer sistemleri tarafından belirlendiği için kültürlerarası karşılaştırmanın anlamlı olamayacağı ileri sürülür. Daha savunulabilir çizgi, “evrensel çekirdek–yerel ifade” ayrımını kabul etmektir. Buna göre belirsizlikle baş etme, perspektif genişliği ve yargıyı gerektiğinde revize edebilme gibi çekirdek süreçler birçok bağlamda anlamlı olabilir; ancak bu süreçlerin hangi davranış örüntüleriyle dışavurduğu ve “bilgece” sayılan gerekçelerin neyi meşrulaştırdığı kültüre duyarlıdır. Örneğin perspektif genişliği çekirdek bir süreç olabilir; fakat bunun “bilgece” sayılması kimi bağlamlarda açık çatışmadan kaçınma ve ilişkiyi koruma gerekçesiyle, kimi bağlamlarda ise doğrudan yüzleştirici açıklık ve ilkesel tutarlılık gerekçesiyle savunulabilir. Bu nedenle bilge akıl yürütmeyi, kişinin kimliğinden çok içinde bulunduğu durumun sosyal ve ilişkisel yapısıyla birlikte anlamak gerekir (Grossmann, 2017).

Bu ayrım Türkiye bağlamında özellikle önemlidir; çünkü bilgelik göstergeleri, çoğu kez ilişkisel ve topluluk temelli normlarla birlikte yorumlanır. Burada amaç “Türkiye’de bilgelik şöyledir” türü genellemeler yapmak değildir; belirli bağlamlarda bilgelik söylemi içinde daha görünür olabilen bazı ifade biçimlerini temkinli biçimde işaretlemektir. Örneğin bazı ailevi karar bağlamlarında gerekçelerin “yalnız kendim için değil, başkaları için de” biçiminde kurulması; bazı topluluk ilişkilerinde kararların akrabalık ağları ve karşılıklılık beklentileriyle birlikte tartılması; bazı kurumsal ortamlarda yaş ve statüye dayalı saygı düzeneklerinin gerekçe kurmayı şekillendirmesi; kimi durumlarda da yaşam olaylarının anlamlandırılmasında dinî ve kültürel referansların güçlü biçimde devreye girmesi, bilgelik anlatılarında rastlanabilecek bağlamsal işaretleyiciler olabilir. Ne var ki bu tür işaretleyiciler, bölge, sınıf, kuşak, eğitim düzeyi ve dinsellik gibi eksenlerde büyük çeşitlilik gösterir; bu nedenle “kültür” burada sabit bir kimlik etiketi değil, belirli koşullarda devreye giren ifade örüntüleri olarak düşünülmelidir (Markus ve Kitayama, 1991). Ayrıca maneviyatın bilgelikle kesişebileceği alanlar bulunsa da, maneviyatı bilgelikle eşitlemek kavramı bilimsel tartışma alanından çıkarıp kimlik temelli bir nitelermeye dönüştürür; bu yüzden maneviyat, bilgelikle ilişkili olabilecek bir bağlam değişkeni olarak ele alınmalı, bilgelikle eşanlamlı kılınmamalıdır.

Kültür tartışmasının en somut metodolojik yansıması, kültürlerarası karşılaştırmalarda ölçüm eşdeğerliği (invariance) sorunudur. Aynı ölçek maddesi farklı kültürlerde aynı psikolojik içeriği temsil etmeyebilir; bir ölçüm aracı bir bağlamda “yansıtıcılığı” yakalıyor gibi görünürken, başka bir bağlamda “toplumsal beklentilere uyumu” daha güçlü yakalayabilir. Ölçme

yanlılığı ve eşdeğerlik alanyazını, bu nedenle kültürlerarası çıkarımlarda yalnızca ortalama farklarına değil, ölçümün yapısal eşdeğerliğine ve olası yanlılıklara odaklanmayı zorunlu kılar (van de Vijver ve Tanzer, 2004). Özellikle ölçüm invariansı test edilmeden yapılan ortalama karşılaştırmaları, farklı kültürlerde aynı puanın aynı psikolojik içeriğe karşılık geldiği varsayımına dayandığı için savunmasızdır (Vandenberg ve Lance, 2000; Putnick ve Bornstein, 2016). En temel düzeyde, yapı (configural), yükler (metric) ve kesişimler (scalar) düzeyinde aşamalı sınama yapılmadan “kültür farkı” iddiası zayıf kalır (Meredith, 1993; Cheung ve Rensvold, 2002).

Bu noktada normatiflik riski, yalnızca kuramsal bir kaygı değildir; ölçüm diliyle doğrudan bağlantılıdır. Kültürel göstergeler “bilge davranış listesi” gibi ele alındığında, bir yandan iç çeşitlilik silinir, öte yandan belirli yönelimler “bilge”, diğerleri “bilge değil” diye etiketlenerek kavram ideolojikleşir. Buna karşılık daha güvenli yol, kültürel ifadeleri bir değer kataloğu gibi sıralamak değil; gerekçe kurma, karşıt bakışı tartma, bedel hesabı yapma ve gerekçeyi yeni bilgiyle güncelleme gibi süreç göstergeleri üzerinden okumaktır. Böylece “yerel ifade”yi görünür kılarken, bilgelik tartışmasını kişilere yapılandırılan bir unvandan çok yargıyı taşıyan işlemlere bağlamış oluruz.

Son olarak, kültür ve bağlam tartışması bilgelik ölçümünün adaletiyle de kesişir. Özellikle senaryo temelli ölçümlerde “aynı senaryo = aynı ikilem” varsayımı her kültürde geçerli olmayabilir; bu durum, ölçümün yakaladığı şeyin bilgelik mi yoksa senaryonun kültürel tanışıklığı mı olduğu sorusunu gündeme getirir. Dolayısıyla bilgelikte tartışma “evrensel mi yerel mi?” ikiliğinden çok, çekirdeğin hangi kültürel ifadelerle görüldüğünü ve bunu hangi ölçüm tasarımının daha adil yakaladığını sormayı gerektirir. Bir sonraki bölümde bu tartışma, bilgelik ölçüm yaklaşımlarının güçlü ve zayıf yanları üzerinden somutlaştırılacaktır.

7. Bilgelik nasıl ölçülür?

Bigelik alanındaki en kırılğan nokta, kavramsal zenginliğin ölçme düzeyinde aynı açıklıkla karşılık bulamamasıdır. Bilgelik gibi normatif çağrışımı güçlü bir kavramda, ölçüm belirsiz kaldığında iddia kolayca “kanıt” olmaktan çıkar ve “niyet” düzeyinde kalır. Bu nedenle bilgelik araştırmalarında temel ilke, ölçümün açıkça tanımlanmasıdır: Hangi göstergenin “bilgelik” diye adlandırıldığı belirtilmedikçe kavram hızla yüceltilir ve test edilemez bir şemsiye terime dönüşür. Ölçme, burada yalnızca teknik bir ayrıntı değil; bilgelik kavramının sınırlarını, ilişkili görülen değişkenleri ve geliştirilebilirlik iddialarının kanıt standardını belirleyen kurucu bir bileşendir (Glück, 2018; Dong vd., 2023). Kısacası, ölçtüğümüz şey, bilgelik diye konuştuğumuz şeydir.

Bilgelikğin ölçümünde ilk ve en yaygın yol, öz-bildirim ölçekleridir. Bu yaklaşımda bilgelik, bireylerin kendilerini yansıtmaya, empati, deneyimden öğrenmeye ve dengeli karar vermede bilgileri kullanmalarını içeren bir süreçtir. Ne yakalar? Öz-bildirim ölçekleri, bilgelik bileşenlerine ilişkin kendilik algısını ve bileşen profilini (örneğin “yansıtıcılık yüksek, duygu düzenleme düşük” gibi) geniş örneklemelerde hızlı biçimde taramak için elverişlidir. Ardelt’in üç boyutlu bilgelik ölçeği, bilişsel, yansıtıcı ve duygusal boyutları birlikte ele alarak bilgelik kavramını tek boyuta indirgemeye çabasının güçlü bir örneğidir (Ardelt, 2003). Webster’in öz-değerlendirmeye dayalı bilgelik ölçeği de deneyim, açıklık ve duygu düzenleme gibi temaları ölçme girişimi olarak literatürde yer bulmuştur (Webster, 2003). Nerede yanılır? Bu ailede iki temel yanılabilirlik öne çıkar. Birincisi sunum yanılabilirliği: sosyal beğenirlik ve izlenim yönetimi, bilgelik çoğu kültürde övgüye değer bir özellik olarak kodlandığı için ölçümü kolayca yukarı çekebilir. İkincisi içgörü yanılabilirliği: öz-farkındalığı sınırlı bireyler, “kendi sınırını tanıma” kapasitesi zayıf olduğunda bilgelik düzeyini daha hatalı değerlendirebilir; ölçüm bilgelikten çok kendilik algısı ve benlik sunumu üretmiş olur (Glück, 2018; Dong vd., 2023). Yorum kuralı: Öz-bildirim, bilgece akıl yürütmenin kendisini değil, bilgelik bileşenlerine dair kendilik algısını verir; bu nedenle tek başına öz-bildirimden “karmaşık durumda bilgece davrandı” türü bir davranış iddiası çıkarılamaz. Öz-bildirim bulguları, mümkünse sosyal beğenirlik ölçütleriyle ve davranışa yakın bir ölçümle birlikte yorumlanmalıdır.

İkinci ölçüm ailesi, performans ve senaryo temelli ölçümlerdir. Bu yaklaşımda bilgelik, belirsizlik, değer çatışması ya da kişilerarası gerilim içeren senaryolara verilen yanıtların niteliği üzerinden değerlendirilir. Amaç, kişinin kendini nasıl gördüğünden çok, karmaşık bir durumda nasıl akıl yürüttüğünü yakalamaktır. Ne yakalar? Performans/senaryo ölçümleri, gerekçe kurma, karşıt bakış tartma, belirsizliği hesaba katma ve gerektiğinde görüş güncelleme gibi süreçlerin “ürünü” daha davranışa yakın biçimde yakalamaya çalışır. Nerede yanılır? Birincisi karışma riski vardır: yanıtların kalitesi bilgelikten bağımsız olarak sözel akıcılık, eğitim düzeyi ve soyutlama becerisinden etkilenebilir; böylece bilgelik yerine “iyi ifade etme” ölçülür. İkincisi kültürel senaryo uyumu sorunu ortaya çıkabilir: bir bağlamda “zorlayıcı” olan ikilem, başka bir bağlamda sıradan ya da anlamsız görülebilir. Üçüncüsü, kodlama ve puanlama süreçleri açık kurallara bağlanmadığında ve değerlendiriciler arası güvenirlik sağlanmadığında ölçüm aşırı öznel hale gelir (Glück, 2018). Yorum kuralı: Performans ölçümleri bilgece akıl yürütmeye daha yakın olsa da, dil/akıcılık ve eğitim gibi karıştırıcılar kontrol edilmeden “bilgelik” etiketi kolayca şişer. Ayrıca senaryolar “aynı metin” değil “aynı ikilem” ilkesine göre ele alınmalı; senaryo uyumu pilot çalışmalarla ve mümkünse bilişsel görüşme gibi yöntemlerle sınanmalıdır.

Üçüncü ölçüm ailesi, anlatı ve nitel yaklaşımlardır. Bu yaklaşımda bilgelik, bireylerin yaşam olaylarını nasıl anlamlandırdığı, deneyimlerini nasıl yapılandırdığı ve çatışmaları nasıl çözümlendirdiği gibi temalar üzerinden analiz edilir. Ne yakalar? Anlatı temelli ölçüm, bilgelik iddiasının gelişimsel ve bağlamsal doğasına iyi uyar; çünkü bilgelik çoğu zaman “ne düşünüldüğü” kadar “nasıl anlam verildiği” ile ilişkilidir. Nerede yanılır? En kritik risk, bilgelik ile iyi hikâye anlatma becerisinin karışmasıdır. Akıcı anlatan, retoriği güçlü ve eğitimli bireylerin anlatıları bilgelik kodlarıyla daha kolay eşleşebilir; bu durum ölçümün adaletini zedeler. Ayrıca kod kitabı açık değilse ve değerlendiriciler arası tutarlılık kurulmazsa bulguların tekrarlanabilirliği düşer. Yorum kuralı: Kodlar anlatının “güzelliğini” değil, gerekçenin yapısını hedeflemelidir: karşıt bakışa yer verme, bedel hesabı yapma, revizyona açıklık ve ilişki duyarlılığı gibi göstergeler açık tanımlanmadıkça anlatı bulguları “bilgelik kanıtı” olarak ikna gücünü kaybeder. Bu nedenle kod kitabının ayrıntılı biçimde tanımlanması, değerlendirici eğitimi ve değerlendiriciler arası güvenirliliğin raporlanması temel bir yönetsel zorunluluktur (Lombard, Snyder-Duch ve Bracken, 2002; Krippendorff, 2019).

Öz-bildirim ölçekleri içinde son yıllarda belirginleşen bir eğilim, bilgelik için bileşen temelli ve çok boyutlu ölçekler geliştirilmesidir. San Diego Bilgelik Ölçeği (SD-WISE), duygusal düzenleme, prososyal davranış, içgörü, yaşam bilgisi ve değer göreceliği gibi alanları kapsayan bir çatı önermektedir (Thomas vd., 2019). Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliliği Türkiye örnekleminde incelenmiştir (Akfırat ve Akkaya, 2022). Bu tür girişimler, bilgelik kavramının tek bir göstergeden yakalanamayacağı varsayımını açık biçimde taşır; ancak burada bir yorum kuralı zorunludur: toplam puanı “bilgelik” diye adlandırmak yerine, hangi alt boyutun neyle ilişkili olduğu ayrıştırılmadan yapılan genellemelerden kaçınmak gerekir. Farklı bilgelik ölçümlerinin farklı ilişki örüntülerine sahip olması, bu ayrıştırmanın önemini daha da artırmaktadır (Dong vd., 2023).

Bu nedenle en güçlü ölçüm stratejisi, tek bir yönteme yaslanmak yerine çok yöntemli bir yaklaşım kurmaktır. Burada iki düzey önerilebilir. Minimum standart olarak, en az iki ölçüm ailesinin birlikte kullanılması ve en az bir yanlılık/karıştırıcı kontrolünün eklenmesi önerilir: örneğin öz-bildirim ile senaryo ölçümünün birlikte kullanılması ve yanında sosyal beğenirlik ya da sözel akıcılık gibi bir kontrolün raporlanması. Gelişmiş standartta ise öz-bildirim, senaryo/performans ve anlatı analizi birlikte yürütülür; mümkünse dış değerlendirici (yakın çevre raporu ya da bağımsız gözlem) eklenir ve değişimin kalıcılığı için izlem ölçümü yapılır. Uygulamada bu kadar kapsamlı tasarım her zaman mümkün olmasa da, senaryoların kültürel uygunluğunun pilot çalışmalarla sınanması, sosyal beğenirlik ölçütlerinin kontrol edilmesi

ve nitel kodlamada güvenilirlik prosedürlerinin açıkça raporlanması, ölçüm kalitesini belirgin biçimde artırır (Glück, 2018).

Bu bölümün net sonucu şudur: Bilgelik ölçümünde tek bir “altın standart” yoktur; farklı ölçüm aileleri bilgelik olgusunun farklı yüzlerini yakalar. Bu nedenle bilgelik bulguları raporlanırken “hangi bilgelik tanımı, hangi ölçüm yaklaşımıyla?” sorusu araştırmanın başlangıç koşulu olarak açıkça belirtilmeli; farklı yöntemlerle üretilen sonuçlar birbirine doğrudan eşitlenmemelidir (Dong vd., 2023). Ayrıca hangi iddianın hangi ölçümle yapılabileceği konusunda disiplin gerekir: “geliştirilebilirlik” iddiası müdahale, izlem ve davranışa yakın ölçümler gerektirir; kişiler arası ya da kültürlerarası karşılaştırma iddiası ise güvenilirlik ve eşdeğerlik kanıtı olmadan zayıf kalır. Bu ölçüm disiplini kurulmadığında bilgelik, bilimsel bir kavram olmaktan çok, iyi niyetli ama kanıtlanamaz bir anlatıya dönüşme riski taşır.

8. Bilgeliliğin sınırları: Yakın kavramlarla ayırım

Bilgelik tartışmasının kavramsal netliğini korumak için, bilgelikle sıkça birlikte anılan yakın kavramlarla ilişkinin açık biçimde kurulması gerekir. Aksi halde bilgelik; iyi oluş, olgunluk, anlam, tevazu ve profesyonel beceriler gibi çok sayıda olumlu özelliği içine alan bir “üst şemsiye”ye dönüşerek yeniden şişer. Bu bölümde amaç, bilgelikle yakın kavramlar arasındaki örtüşme alanlarını kabul ederken, ayrışma noktalarını da belirginleştirmektir. Yorum kuralı şudur: Yakınlık, eşanlamlılık değildir; bu bölümde her kavram için “hangi iddia buradan çıkar, hangisi çıkarılamaz?” ayrımı yapılacaktır.

İlk kesişim alanı, bilgelik ile iyi oluş/psikolojik olgunluk/anlam arasındadır. Örtüşme açıktır: Bilgelik, belirsizlik ve değer çatışmalarında daha dengeli yargılar üretebildiği ölçüde stresle baş etmeyi, ilişkisel çatışmaları daha yapıcı yönetmeyi ve yaşamı daha tutarlı bir anlatı içinde anlamlandırmayı destekleyebilir; bu nedenle özellikle eudaimonik iyi oluş (amaç, değerlerle uyum, anlamlılık) ile kavramsal olarak yan yana durur. Ancak ayırım çizgisi de nettir: iyi oluş, bilgelik için ne gerekli ne de yeterli bir koşuldur. Kişinin iyi hissetmesi, zor ikilemlerde daha iyi yargı ürettiğini garanti etmez; tersinden, bazı bilgece değerlendirmeler kısa vadede rahatlatmak yerine rahatsız edici gerçeklerle yüzleşmeyi ve maliyetli kararları içerebilir. Bu nedenle bilgelik, her zaman “iyi hissetmeyi” değil, çoğu kez “doğru bedeli görmeyi” artırır. Alandaki geniş derlemeler, bilgelik ile iyi oluş arasında bir ilişki bulunduğunu; ancak ilişkinin büyüklüğünün bilgelik tanımı ve ölçüm yaklaşımına göre değiştiğini göstermektedir (Dong vd., 2023). Yorum kuralı olarak, iyi oluş verilerinden bilgelik; bilgelik verilerinden de otomatik olarak iyi oluş sonucu çıkarılamaz; ilişki ancak tanım ve ölçüm eşlemesi açıkça belirtildiğinde anlamlı biçimde tartışılabilir.

İkinci kesişim alanı, entelektüel tevazudur. Örtüşme güçlüdür: Bilgelik alanyazınında yargının revize edilebilirliği ve kişinin kendi bilgi sınırlarını tanıması kritik görülür; bu yönüyle entelektüel tevazu, bilgelikle doğrudan temas eden ölçülebilir bir yakın kavramdır (Krumrei-Mancuso ve Rouse, 2016). Ancak ayırım şurada başlar: Entelektüel tevazu, “yanılabilirim” demeyi ve karşıt kanıtı ciddiye almayı içerir; bilgelik ise bunu belirsizlik altında karar üretme, değer çatışmalarında gerekçe kurma ve ilişkisel bedelleri tartma sorumluluğuyla tamamlar. Bu nedenle tevazu, bilgelik için gerekli bir bileşen gibi görülebilir; fakat tek başına bilgelik diye adlandırılmaz. Yorum kuralı olarak, tevazu ölçümleri “açıklık ve revizyona yatkınlık” hakkında güçlü ipucu verir; ancak “bilgece muhakeme” iddiası, kararın gerekçelendirilmesi ve sonuçların tartışılması gibi ek süreç göstergeleri olmadan zayıf kalır. Bu yakınlık, yanlış bilgiye duyarlılığın yalnızca motivasyonel tarafgirlikle değil, akıl yürütme süreçlerinin niteliğiyle de ilişkili olabileceğini düşündüren bulgularla birlikte okunduğunda daha anlamlı hale gelir (Pennycook ve Rand, 2019; Grossmann vd., 2020).

Üçüncü kesişim alanı, karar verme/yargı ve danışmanlık becerileridir. Örtüşme düzeyi yüksektir: Bilgelik, yargının niteliğiyle ilişkili olduğu için karar verme alanyazınıyla doğal biçimde temas eder; ayrıca psikolojik yardım bağlamında profesyonel yargının insanî boyutlarını (perspektif genişliği, duygu düzenleme, etik hassasiyet) destekleyen bir çerçeve olarak düşünülebilir (Grossmann, 2017). Ancak ayırım çizgisi iki noktada belirginleşir. Birincisi, bilgelik teknik anlamda karar verme doğruluğuna indirgenemez; olasılık hesabı, bilişsel yanlılık azaltma ya da “en doğru seçenek” bulma hedefi, bilgelik problemlerinin değer çatışması ve ilişki bedeli içeren doğasıyla her zaman örtüşmez. İkincisi, bilgelik tüm profesyonel yeterlilikleri kapsayan bir üst kategori değildir; belirli tür ikilemlerde gerekçeli yargıyı taşıyan süreçlerin adıdır. Yorum kuralı olarak, danışmanlık yeterliliği hakkında bilgelik tek başına hüküm vermez; bilgelik burada “hangi koşullarda daha bilgece düşünüldüğü”nü açıklamaya yarar, “kim daha iyi danışmandır?” sorusunu tek başına yanıtlamaz.

Sonuç olarak bilgelik; iyi oluş, olgunluk ve anlamla kesişen, entelektüel tevazu ile güçlü biçimde örtüşen ve karar verme/danışmanlık becerileriyle temas eden bir kavramdır. Ancak bu yakınlıklar, bilgelik kavramının hepsini içine alacak biçimde genişletilmesini meşrulaştırmaz. Bu metinde bilgelik, iyi özellikler kataloğu değil; belirsizlik ve değer çoğulluğunda gerekçeli yargı üreten özgül bir muhakeme düzeni olarak ele alınmaktadır.

9. Bilgeliliğin işlevleri: bireysel, ilişkisel ve toplumsal sonuçlar

Bilgeliliğin psikolojik açıdan anlamlı bir kavram olarak savunulabilmesi, yalnızca iyi tanımlanmasına değil, aynı zamanda hangi tür sonuçlarla

ilişkilendiğinin gösterilmesine bağlıdır. Bununla birlikte bu ilişkilere “bilgelik her probleme çözüm olur” tonu yüklemek, kavramı yeniden aşırı idealize eder ve bilimsel değerini düşürür. Bu bölüm, bilgelik göstergelerinin bazı alanlarda koruyucu ya da kolaylaştırıcı işlevler gösterebildiğine dair bulguları özetler; ancak bu ilişkileri nedensellik iddiasına taşımadan, kanıtın gücünün tanıma, ölçüme ve bağlama göre değiştiğini varsayar (Dong vd., 2023).

9.1. Bireysel düzeyde işlevler: baş etme, anlamlandırma ve “tampon” etkiler

Bireysel düzeyde bilgelik, özellikle stresle baş etme ve zorlayıcı yaşam olaylarını anlamlandırma süreçleriyle ilişkilendirilmektedir. Bilgelik bileşenleri arasında yer alan duygu düzenleme ve yansıtıcılık, tepkisel baş etme yerine daha planlı ve anlam odaklı baş etme biçimlerini destekleyebilir. Bu çerçevede bilgelik, olumsuz yaşam olaylarının iyi oluş üzerindeki etkisini her durumda ortadan kaldıran bir “kalkan” değil; bazı koşullarda etkisi artan bir psikolojik kaynak olarak düşünülmelidir.

Burada iki tür iddiayı ayırmak gerekir. Birincisi, bilgelik ile iyi oluş arasındaki doğrudan ilişkidir. İkincisi ise bilgelik göstergelerinin, özellikle zorlayıcı yaşam olayları devredeyken, iyi oluş üzerindeki olumsuz ilişkiyi tamponlayıp tamponlamadığıdır. Ardelt ve Jeste (2018), bilgelik düzeyi yüksek bireylerde olumsuz yaşam olayları ile iyi oluş arasındaki negatif ilişkinin daha düşük olabildiğini göstererek bu ikinci tipe, yani “tamponlayıcı” işleve dair kanıt sunmuştur. Bununla birlikte bilgelik ile yaşam doyumu ya da iyi oluş arasındaki ilişkilerin büyüklüğü ve tutarlılığı, kullanılan bilgelik tanımı ve ölçüm yaklaşımına göre değişebilmektedir (Dong vd., 2023). Bu nedenle “bilgelik iyi oluşu artırır” gibi bir sonuç, ölçüm ailesi belirtilmeden genellenmemelidir; en fazla “belirli bilgelik göstergeleri belirli iyi oluş göstergeleriyle şu koşullarda daha güçlü ilişkilidir” denebilir.

9.2. İlişkisel düzeyde işlevler: çatışma yönetimi ve yargının esnekliği

İlişkisel düzeyde bilgelik, özellikle kişilerarası çatışma yönetimi açısından işlevsel görülebilir. Perspektif alma, belirsizlikle birlikte düşünebilme ve yargıyı gerektiğinde revize edebilme kapasitesi, çatışmaları “sıfır toplam” mantığına kitlemeden ele almayı kolaylaştırabilir. Bağlam temelli bilge akıl yürütme yaklaşımı, bilgelik davranışlarının bir “kişilik etiketi” gibi değil, belirli koşullarda ortaya çıkan bir muhakeme biçimi olarak anlaşılması gerektiğini vurgulayarak bu ilişkiyi destekler (Grossmann, 2017). Buradaki ana iddia şudur: Bilgelik, çatışmayı sihirli biçimde çözmez; fakat çatışmada kararın gerekçesini daha şeffaf kurma, karşı tarafın bakışını daha adil tartma ve gerektiğinde görüş güncelleme olasılığını artıracı süreçlerle ilişkilidir.

9.3. Toplumsal düzeyde işlevler: kutuplaşma bağlamında diyalog ve ortak yarar

Toplumsal düzeyde bilgelik, özellikle kutuplaşma koşullarında diyalog ve hoşgörü açısından potansiyel bir kaynak olarak tartışılmaktadır. Bilge akıl yürütme çizgisinde öne çıkan perspektif çeşitliliği, karşıt görüşlerin gerekçelerini anlayabilme ve uzlaştırıcı çözüm arayışı, toplumsal çatışmaların “kim haklı?” ekseninde sertleştiği durumlarda ortak bir zemin kurmayı kolaylaştırabilecek süreçlerdir (Grossmann, 2017). Bu vurgu, bilgelik kavramının politik bir reçete sunduğu anlamına gelmez. Daha doğru ifade, bilgece akıl yürütmenin karşı tarafı şeytanlaştırma eğilimini azaltabilecek bilişsel ve duygusal süreçlerle ilişkili olabileceğidir; makro düzey etkiler için ise daha sıkı tasarımlar ve daha temkinli çıkarımlar gerekir (Grossmann vd., 2020).

Benzer biçimde ortak yarar yönelimi ve sorumluluk vurgusu, kararların yalnızca bireysel çıkarla değil, daha geniş sonuçlar ve toplumsal maliyetlerle birlikte düşünülmesine katkı sağlayabilir. Ancak bu alanda da etkilerin bileşenlere, bağlama ve ölçüm biçimine duyarlı olduğu; dolayısıyla “bilgelik kutuplaşmayı azaltır” türü geniş genellemelerin aceleci olacağı not edilmelidir (Grossmann vd., 2020; Lee vd., 2020).

9.4. Sınırlar: bilgelik her zaman “uyum” üretmez

“Her derde deva” anlatısını kırmak gerekir. Bilgelik her koşulda hoşgörü, uyum ve uzlaşma üreten bir özellik değildir; bazı bağlamlarda bilgece yargı, uzlaşma aramak yerine sınır koymayı, çatışmayı görünür kılmayı ve maliyetli ama gerekli kararları gerektirebilir. Ayrıca bilgelik göstergeleri farklı ölçüm ailelerinde farklı sonuç örüntüleri üretebildiğinden, tekil çalışmalar üzerinden genelleme yapmak yanıltıcı olabilir (Dong vd., 2023). Bu nedenle en savunulabilir sonuç şudur: Bilgelik bileşenleri bazı koşullarda bireysel dayanıklılık ve ilişkisel işlevsellik için destekleyici olabilir; ancak etkiler bağlamsaldır ve ölçüme duyarlıdır.

10. Bilgelik geliştirilebilir mi?

Bilgeliliğin geliştirilebilirliği, alanın en cazip ama aynı zamanda en kolay abartılan iddialarından biridir. “Bilgelik eğitimi” başlığı altında sunulan girişimler, kimi zaman kısa süreli programlarla büyük ve kalıcı dönüşümler vaat edebilmektedir. Oysa akademik olarak savunulabilir bir çerçeve, daha ölçülü bir tezle başlamalıdır: Bilgelik “paket” olarak bir anda üretilen bir nitelik değil; bilgece yargıyı taşıyan bazı bileşenler üzerinden, belirli koşullarda ve belirli kanıt standartlarıyla geliştirilebilir denebilecek bir muhakeme düzenidir. Bu nedenle asıl soru, “bilgelik öğretilir mi?” sorusundan çok, “hangi bileşen, hangi yöntemle, hangi kanıt standardıyla?” sorusudur.

Geliştirilebilirlik iddiasının akademik olarak savunulabilmesi için en az üç koşulun karşılanması beklenir: (i) hedeflenen bilgelik bileşenlerinin açık biçimde tanımlanması, (ii) kullanılan ölçüm yaklaşımının bu bileşenleri gerçekten yakaladığına dair kanıt sunulması, (iii) kazanımların yalnızca program bitiminde değil, izlem ölçümlerinde de sürdürülmesinin gösterilmesi (Lee vd., 2020; Glück, 2018). Kısa süreli bir eğitimden sonra yalnızca öz-bildirim puanlarının yükselmesi, tek başına “bilgelik gelişti” sonucunu desteklemez; çünkü bu artış farkındalık dilinin öğrenilmesi, program beklentisi ya da sosyal beğenirlik gibi etkenlerle de açıklanabilir (Glück, 2018). Bu nedenle geliştirilebilirlik iddiası için asgari standartları daha açık biçimde ifade etmek gerekir. En azından şu koşullar aranmalıdır: etkin kontrol koşulu (yalnız bekleme listesi değil), yalnız öz-bildirimle sınırlı kalmayan çok yöntemli ölçüm (mümkünse performans/senaryo ya da dış değerlendirci), etki büyüklüğünün raporlanması ve izlem ölçümü. Bu koşullar yoksa, “bilgelik gelişti” değil, en fazla “program sonrası öznel değerlendirmeler değişti” denebilir.

Müdahale alanyazını, bilgelik bileşenlerinin bazı yönlerinin geliştirilebileceğine işaret eden bulgular sunsa da, kanıtların bütüncül ve yeknesak olduğu söylenemez. Bu nedenle literatürü tek bir blok gibi değil, kanıt kümeleri halinde okumak daha doğru olur.

Birinci küme, bilgelikle ilişkili bileşenleri hedefleyen müdahalelerin genel özetini sunan sistematik derleme ve meta-analizlerdir. Bu alandaki en önemli sentezlerden biri, randomize kontrollü çalışmalar üzerinden yürütülen kapsamlı bir meta-analizdir. Bu çalışma, bilgelikle ilişkili sosyal-duygusal bileşenleri ve bazı varoluşsal/ruhsal alanları hedefleyen müdahalelerin umut verici etkiler üretebildiğine işaret etmekte; ancak çalışmaların yöntemsel çeşitliliği, örneklem sınırlılıkları, ölçüm farklılıkları ve yanlılık riskleri nedeniyle genellemelerin temkinle yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Lee vd., 2020). Burada kritik yorum kuralı şudur: Meta-analiz “bilgeliliğin bütünüyle öğretilbilir olduğunu” göstermez; daha çok bilgelik adı altında sıkça anılan bazı bileşenlerin, belirli programlarla değişebildiğine dair bir kanıt çerçevesi sunar. Ayrıca bu literatürde “manevi/varoluşsal” bileşenlere yapılan vurgunun, bilgeliliği maneviyatla eşitlemek anlamına gelmediği özellikle not edilmelidir; söz konusu olan, bazı müdahale programlarının anlamlandırma ve değer çerçevesi gibi alanlarda etkiler üretebilmesidir (Lee vd., 2020).

İkinci küme, bilgece akıl yürütmenin bazı yönlerini hedefleyen daha kısa ve daha odaklı mikro-müdahalelerdir. Örneğin kendine mesafe alarak yansıtma temelli günlük uygulamalarının, yargı süreçlerini destekleyen bazı bileşenlerde kısa vadeli kazanımlar üretebildiği gösterilmiştir (Grossmann vd., 2021). Bu tür çalışmaların güçlü yanı, değişimin olası mekanizmasına

dair daha somut bir hat önermesidir: kişi, kendi bakış açısına daha az yapıştığında ve kendine daha dışarıdan bakabildiğinde, gerekçe kurma ve perspektif genişliği gibi süreçler desteklenebilmektedir. Bununla birlikte buradaki kanıt, çoğu zaman “bilgeliliğin tüm bileşenleri” için değil; daha sınırlı bir muhakeme seti için konuşmaya elverişlidir. Bu nedenle bu tür müdahalelerden çıkabilecek en savunulabilir sonuç, belirli bilişsel-yansıtıcı süreçlerin kısa vadede güçlenebildiği; fakat bunun hangi koşullarda kalıcı bir kapasiteye dönüştüğünün ayrıca sınanması gerektiğidir (Grossmann vd., 2021).

Üçüncü küme, özellikle yaşlılık çalışmaları ve uzaktan uygulamalar gibi alanlarda son yıllarda görünürleşen yeni dalga girişimlerdir. Telefon temelli ya da yapılandırılmış anlatı/yaşam değerlendirmesi türü uygulamalarla, anlamlandırma, sosyal bağlılık ve duygusal düzenleme gibi alanlarda değişim hedefleyen pilot çalışmalar ve randomize tasarımlar artmaktadır. Bu gelişme önemli olsa da, kanıt hâlâ parçalıdır: örneklemeler çoğu zaman sınırlıdır, ölçüm yaklaşımları heterojendir ve izlem verileri her çalışmada aynı güçte sunulmamaktadır. Dolayısıyla bu literatür “alan hareketleniyor” demeyi hak eder; fakat “büyük ve kalıcı bilgelik dönüşümü” gibi iddiaları henüz taşımakta zorlanır.

Bu çerçevede en savunulabilir yaklaşım, “bilgelik bütünüyle öğretilebilir” iddiası yerine, bilgelik için kritik görülen bileşenlerin (örneğin yansıtıcılık, duygu düzenleme, perspektif alma, prososyal/ortak yarar yönelimi) hedeflenmesi ve bu bileşenlerdeki değişimin çok yöntemli ölçümle izlenmesidir. Başka bir deyişle, müdahalelerin “bilgeliliği” bir anda üreten paketler değil; bilgece yargıyı destekleyen psikolojik süreçleri güçlendiren bileşen odaklı programlar olarak kurgulanması daha gerçekçidir (Thomas vd., 2019; Lee vd., 2020).

Uygulama alanları açısından bakıldığında, bilgelik bileşenlerine yönelik müdahaleler yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme bağlamında (deneyimden öğrenme ve yansıtma becerileri), liderlik ve profesyonel karar verme alanlarında (belirsizlik altında gerekçeli karar verme, değer çatışmalarını yönetme) ve yaşlılık çalışmalarında (anlamlandırma, sosyal bağlılık, duygusal düzenleme) potansiyel bir zemin bulabilir. Bununla birlikte her bağlamda aynı programın “bilgelik geliştireceği” varsayımı korunmamalıdır. Müdahale hedefleri bağlamın değer çatışmalarına, rol beklentilerine ve kültürel ifade biçimlerine göre uyarlanmadığında, ölçüm kazanımları “bilgelik”ten çok uyum ve performans artışı olarak kalabilir. Bu nedenle bilgelik müdahalelerinde temel ölçüt, iddianın büyüklüğü değil; bileşenlerin açıklığı, ölçümün sağlamlığı ve kazanımın kalıcılığıdır (Lee vd., 2020).

11. Eleştiriler ve açık sorular

Bilgelik araştırmasının akademik olgunlaşması, yalnızca yeni ölçekler ve kuramsal modellerle değil, alanın kendi zayıf noktalarını sistematik biçimde tartışabilmesiyle mümkündür. Bilgelik kavramı doğası gereği hem normatif hem de bağlamsaldır; eleştirilere kapatıldığında hızla “iyi niyetli ama muğlak” bir söyleme dönüşebilir. Bu bölümde dört başlık altında ilerleyeceğim: normatiflik ve güç ilişkileri, ölçme şişkinliği ve yöntem yanlışlıkları, kültürlerarası genelleme ve eşdeğerlik sorunları, anlatı temelli ölçümlerde retorik riski. Her başlıkta önce risk, sonra mekanizma, ardından açık soru belirtilecektir.

İlk eleştiri, normatiflik ve güç ilişkileriyle ilgilidir. Bilgelik birçok tanımda “iyi yargı”, “denge”, “ortak yarar” gibi değer yüklü ifadelerle kurulur; bu boyut bütünüyle kaçınılmaz olabilir. Sorun, normatif hedeflerin çoğu zaman örtük kalması ve ölçüm ile yorum düzeyine sessizce sızmasıdır. “Kim bilge?” sorusu yalnızca bireysel özellikleri sınıflamaz; hangi değerlerin üstün sayıldığı, kimin konuşmasının “meşru” görüldüğü ve hangi konumların “bilgece yargı” üretmeye yetkili sayıldığıyla da kesişebilir. Bu nedenle bilgelik etiketi, kolayca ideolojik bir araca dönüşebilir: bir grubun tercihleri “bilge”, diğerinkini “bilge olmayan” diye kodlanabilir. Alanın derlemeleri, bilgelik ölçümlerinin farklı normatif varsayımlar taşıyabildiğini ve kavramın tek bir ahlaki çerçeveye indirgenmemesi gerektiğini vurgular (Dong vd., 2023). Açık soru şudur: Bilgelik araştırmalarında normatif hedefler nasıl şeffaflaştırılacak ve bu hedefler süreç göstergeleriyle nasıl ilişkilendirilecektir?

İkinci eleştiri, ölçme şişkinliği ve yöntem yanlışlıklarıdır. Şişkinlik, bilgelik etiketinin sınırının giderek genişleyip “olumlu özellikler kataloğu”na dönüşmesi; yöntem yanlışlığı ise ölçümlerin bilgelik-dışı yeteneklerle karışmasıdır. Öz-bildirim temelli ölçümlerde sosyal beğenirlik ve kendilik sunumu etkileri devreye girer; “bilge görünme” motivasyonu puanları gerçek kapasiteden bağımsız yükseltebilir (Glück, 2018). Performans/senaryo temelli ölçümlerde ise bilgelik puanları sözel akıcılık, eğitim düzeyi, bilişsel kapasite ve kültürel sermaye gibi değişkenlerle karışabilir; böylece bilgelik yerine ifade becerisi ölçülmüş olur. Ayrıca senaryo seçimi, hangi ikilemlerin “bilgelik sınavı” sayılacağına dair örtük normatif kararlar içerir. Açık soru nettir: Bilgelik göstergeleri, bilgelik-dışı yeteneklerle karışmadan nasıl yakalanacak; bu karışma nasıl denetlenecektir (Glück, 2018)?

Üçüncü eleştiri, kültürlerarası genelleme hataları ve eşdeğerlik sorunlarıdır. Bilgelik, kültürel olarak “iyi yaşam” ve “doğru ilişki” idealleriyle temas ettiği için ölçüm araçları kültürel normları farkında olmadan içerebilir. Aynı ölçek maddesi farklı kültürlerde aynı psikolojik içeriği temsil etmeyebilir; eşdeğerlik kurulmadan yapılan ortalama karşılaştırmaları “aynı puan = aynı

anlam” varsayımına dayanır ve çoğu durumda savunmasızdır. Bu nedenle karşılaştırma yapılmadan önce yapısal eşdeğerlik ve olası yanlışlıkların sistematik biçimde sınanması asgari koşuldur (van de Vijver ve Tanzer, 2004; Putnick ve Bornstein, 2016). Açık soru şudur: Farklı kültürlerde çekirdek süreçler ile yerel ifade biçimleri ölçüm düzeyinde nasıl ayrıştırılacak ve kültürel uyarlama hangi standartlarla yürütülecektir?

Dördüncü eleştiri, anlatı temelli ölçümlerde belirginleşen “bilgelik mi, iyi hikâye mi?” problemidir. Aynı çatışmayı iki kişi farklı biçimde anlatabilir: Biri güçlü bir dramatik örgü ve etkileyici metaforlarla “olgunluk” izlenimi yaratır ama alternatif açıklamaları, karşı tarafın gerekçelerini ve belirsizlik noktalarını sistematik biçimde tartışmayabilir. Diğeri daha sade bir dille ilerler; fakat kendi rolüne eleştirel bakış, karşıt perspektifleri adil tartma ve “hangi koşulda fikrini güncelleyebileceğini” belirtme gibi bilgelik göstergelerini daha açık taşır. Kodlama çerçevesi net değilse ve değerlendiriciler retorığe duyarlıysa, birinci anlatı “bilgece” kodlanırken ikinci anlatı haksız biçimde düşük puan alabilir. Bu nedenle anlatı temelli bilgelik çalışmalarında kod kitabının ayrıntılı tanımı, değerlendirici eğitimi, mümkünse körleme ve değerlendiriciler arası güvenilirliğin raporlanması yöntemsel bir tercih değil zorunluluktur (Glück, 2018; Krippendorff, 2019). Açık soru şudur: Retorik/akıcılık etkisini azaltacak kodlama tasarımları ve güvenilirlik standartları bilgelik çalışmalarında nasıl ortak bir çizgiye kavuşturulacaktır?

Bu eleştirilerin ortak mesajı şudur: Bilgelik araştırması, kavramsal çekiciliği nedeniyle kolayca şişebilen ve ideolojikleşebilen bir alandır. Alanın ilerlemesi, normatif varsayımların açık edilmesine, ölçüm ailelerindeki yanlışlıkların sistematik biçimde dengelenmesine ve kültürlerarası çıkarımlarda eşdeğerliğin titizlikle sınanmasına bağlıdır (Dong vd., 2023; van de Vijver ve Tanzer, 2004). Bir sonraki bölümde, bu eleştirel çerçeve içinde metnin “çekirdek bileşenler + yorum kuralları” yaklaşımı daha açık biçimde formüle edilecektir.

12. Bu metnin iddiası

Bu metnin özgün katkısı, bilgelik literatürünü “daha fazla model ekleyerek” genişletmekten çok, bilgelik araştırmalarında tanım–ölçüm–bağlam ilişkisini disipline eden bir “çekirdek + yorum kuralları” çerçevesi önermesinde yatmaktadır. Alan hızla büyürken iki risk sürekli tekrar etmektedir: Bilgelik, olumlu görülen her özelliği içine alacak biçimde genişletilmekte ve farklı ölçüm yaklaşımları aynı şeyi ölçüyormuş gibi ele alınarak bulgular yüzeysel biçimde birleştirilmektedir. Bu metin, bu iki riski azaltmak üzere üç odaklı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Birinci katkı, kavramı sınırlandıran çerçevenin netleştirilmesidir. Bilgelik; zekâ, bilgi, yaş, ahlaklılık ve maneviyatla kesişebilen fakat hiçbirine

indirgenemeyen; belirsizlik ve değer çatışması içeren koşullarda gerekçeli, revize edilebilir ve bağlama duyarlı yargı üretimiyle ilgili bir kapasite olarak ele alınmıştır. Bu sınırlandırma, bilgelik kavramının bir “övgü etiketi”ne dönüşmesini ve normatif varsayımların örtük biçimde taşınmasını azaltmayı hedeflemektedir (Grossmann, 2017).

İkinci katkı, ölçüm aileleri arasındaki gerilimleri görünür kılan haritanın kurulmasıdır. Öz-bildirim, performans/senaryo temelli ve anlatı temelli ölçümlerin her birinin bilgelik olgusunun farklı yüzlerini yakaladığı; dolayısıyla “bilgelik” başlığı altında raporlanan sonuçların ölçüm yaklaşımına duyarlı biçimde yorumlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yaklaşım, literatürde giderek daha açık hale gelen “farklı bilgelik ölçümleri farklı ilişki örüntüleri üretir” bulgusuyla uyumludur. Bu nedenle metinde bilgelik bulgularının kıyaslanmasında temel soru olarak “hangi bilgelik, hangi ölçümle?” sorusu önerilmiştir (Glück, 2018; Dong vd., 2023).

Üçüncü katkı, kültür ve bağlam uyarılarıyla genelleme disiplininin kurulmasıdır. Bilgelik araştırmalarında evrensel çekirdek süreçlerle yerel ifade biçimlerinin ayrıştırılması gerektiği; kültürlerarası karşılaştırmalarda ölçüm eşdeğerliği ve senaryo uyumu gibi sorunlar çözülmeden yapılan genellemelerin yanıltıcı olabileceği savunulmuştur. Bu noktada bilgelik, bağlamdan bağımsız bir “sabit kişilik özelliği” gibi değil, belirli koşullarda ortaya çıkan bir akıl yürütme ve yargı örgütlenmesi olarak ele alınmıştır (Grossmann, 2017).

Bu metinde “sentez” yapılırken tek bir modelin dayatılmasından özellikle kaçınılmıştır. Bunun yerine iki öneri seti öne çıkarılmıştır: (i) bilgelik için minimum çekirdek bileşenler (yansıtıcılık/perspektif alma, entelektüel tevazu, belirsizliğe tolerans, duygu düzenleme, prososyal/ortak yarar yönelimi) ve (ii) bilgelik ölçümlerinin yorumlanmasında kullanılacak ölçüm–yorum kuralları. Bu kuralların özü şudur: Birincisi, bilgelik iddiası tek bir yöntemle kurulmaz; en az iki farklı ölçüm ailesi birlikte kullanılmadan genelleme yapılmamalıdır. İkincisi, öz-bildirim kullanıldığında sosyal beğenirlik ve öz-farkındalık yanlılığı riski açıkça raporlanmalı; mümkünse kontrol ölçütleriyle birlikte değerlendirilmelidir. Üçüncüsü, performans/senaryo temelli ölçümlerde sözel akıcılık ve eğitim düzeyi gibi karıştırıcı değişkenler izlenmeli; puanlamanın bu etkilerden bağımsızlaştığı gösterilmeden “bilgelik” yorumu güçlendirilmemelidir. Dördüncüsü, senaryoların kültürel uygunluğu pilot uygulamalarla sınanmalı; “aynı senaryo = aynı ikilem” varsayımı otomatik kabul edilmemelidir. Beşincisi, ölçüm eşdeğerliği test edilmeden kültürlerarası ortalama karşılaştırması yapılmamalı; eşdeğerlik sağlanmadığında sonuçlar “farklı anlam” olasılığıyla birlikte yorumlanmalıdır. Altıncısı, anlatı temelli değerlendirmelerde retorik/akıcılık ile bilgelik kodlarının karışması engellenmeli; kod kitabı, değerlendirici eğitimi ve değerlendiriciler arası

güvenirlik raporlanmadan bulgular “bilgelik kanıtı” olarak sunulmamalıdır (Glück, 2018; Dong vd., 2023; van de Vijver ve Tanzer, 2004).

Bu tür yorum kuralları, bilgelik araştırmalarında tanım–ölçüm–bağlam gerilimini açık ederek genellemeyi disipline etme ihtiyacına yanıt vermekte; özellikle kültürlerarası karşılaştırmalarda eşdeğerlik test edilmeden yapılan kıyasların metodolojik olarak savunmasız kaldığını hatırlatmaktadır (Grossmann vd., 2020; Vandenberg ve Lance, 2000).

13. Sonuç ve gelecek yönelimler

Bu metinde bilgelik, gündelik dildeki bir övgü etiketinden ayrıştırılarak psikolojik literatür içinde işlevsel bir çerçeveye yerleştirilmiştir. Tartışmanın sonunda beş ana sonuç öne çıkmaktadır: Birincisi, bilgelik burada zekâ ya da deneyimin adı değil; belirsizlik ve değer çoğulluğunda gerekçeli muhakemeyi mümkün kılan bir kapasite olarak konumlanmıştır (Grossmann, 2017). İkincisi, bilgelik alanının zayıf karnı ölçmedir: tek bir yöntemle yapılan ölçümler sosyal beğenirlik, sözel akıcılık ve kültürel uyum gibi yanlılıklarla kolayca karışabilir; bu nedenle “hangi bilgelik, hangi ölçümle?” sorusu raporlamanın başlangıç koşulu olmalıdır (Glück, 2018; Dong vd., 2023). Üçüncüsü, bağlam dersi göz ardı edildiğinde bilgelik ya kültürel stereotipe ya da evrenselcilik hatasına kayar; evrensel çekirdek süreçler ile yerel ifade biçimleri ayrıştırılmadan yapılan genellemeler ikna gücünü azaltır. Dördüncüsü, bilgelik müdahalelerinde kısa süreli programlardan büyük ve kalıcı dönüşüm beklemek gerçekçi değildir; en savunulabilir hedef, bilgelik çekirdeğini oluşturan bileşenlerde ölçülebilir ve izlenebilir kazanımlar üretmektir (Lee vd., 2020). Beşincisi, eleştirel bakış bilgelik alanının lüksü değil, zorunluluğudur: normatifik ve ölçüm şişkinliği açık edilmeden bilgelik kavramı kolayca ideolojik bir etikete dönüşebilir (Dong vd., 2023).

Gelecek araştırma gündeminde dört başlık özellikle önemlidir. İlk olarak, kültürlerarası çalışmalarda ölçüm eşdeğerliği ve senaryo uyumu daha katı standartlarla test edilmelidir; “aynı senaryo = aynı ikilem” varsayımını güvenceye bağlayacak pilotlama ve eşdeğerlik raporlaması standartlaşmadan yapılan kıyaslar savunmasız kalacaktır (Putnick ve Bornstein, 2016). İkinci olarak, bilgelik gelişiminin “yaşla artış” klişesine sıkışmaması için uzunlamasına tasarımlarla mekanizmaların izlenmesi gerekmektedir: hangi tür deneyimler, hangi ara süreçler üzerinden, hangi yaşam dönemlerinde daha kalıcı yargı kalitesine dönüşmektedir? Üçüncü olarak, müdahaleler bilgelik paketini değil bileşenleri hedefleyen ve çok yöntemli ölçümle değerlendirilen tasarımlara yönelmelidir; “hangi bileşen hangi müdahaleyle, ne kadar kalıcı biçimde değişiyor?” sorusu, iddia büyüklüğünden daha belirleyici bir ölçüttür (Lee vd., 2020). Son olarak, bilgece akıl yürütmeyi ortaya çıkaran bağlamsal moderatörlerin (çatışma türü, ilişkisel yakınlık, kurumsal baskı, belirsizlik

düzeyi) daha sistematik biçimde haritalanması, bilgelik tartışmasını soyut bir erdem söylemi olmaktan çıkarıp açıklayıcı bir psikolojik çerçeveye dönüştürecektir (Glück, 2018; Dong vd., 2023).

Bugün “neden bilgelik, neden şimdi?” sorusu, yalnızca bireysel gelişim merakıyla değil; belirsizliğin kalıcılaştığı, değer çatışmalarının keskinleştiği ve bilgi ekosisteminin güvenilirlik sorunları ürettiği bir dönemde yargı kalitesinin nasıl korunabileceğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu metin, bilgelik alanındaki birikimi “tek bir bilgelik” varsayımına sıkıştırmadan, farklı yaklaşımların farklı süreçlere ve farklı ölçüm ailelerine yaslandığını göstererek bulguların neden kimi zaman tutarsız görünebildiğini açıklığa kavuşturmayı hedeflemiştir. Sonuçta önerilen çerçeve, geniş iddialar yerine disiplinli genellemeyi önceleyen bir tutumla, bilgelik tartışmasını şişkin bir paket olmaktan korumayı; bunu yaparken de minimum bir çekirdeğe dayanan tanım ile açık ölçüm–yorum kurallarını araştırma tasarımının merkezine yerleştirmeyi gerekli görmektedir.

Kaynakça

- Akfırat, O. N., & Akkaya, A. (2022). San Diego Bilgelik Ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 436–452. Doi:10.33400/kuje.1131886
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275–324. doi:10.1177/0164027503025003004
- Ardelt, M., & Jeste, D. V. (2018). Wisdom and hard times: The ameliorating effect of wisdom on the negative association between adverse life events and well-being. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 73(8), 1374–1383. doi:10.1093/geronb/gbw137
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122–136. doi:10.1037/0003-066X.55.1.122
- Bangen, K. J., Meeks, T. W., & Jeste, D. V. (2013). Defining and assessing wisdom: A review of the literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(12), 1254–1266. doi:10.1016/j.jagp.2012.11.020
- Brienza, J. P., Kung, F. Y. H., Santos, H. C., Bobocel, D. R., & Grossmann, I. (2018). Wisdom, bias, and balance: Toward a process-sensitive measurement of wisdom-related cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(6), 1093–1126. doi:10.1037/pspp0000171
- Dong, M., Weststrate, N. M., & Fournier, M. A. (2023). Thirty years of psychological wisdom research: What we know about the correlates of an ancient concept. *Perspectives on Psychological Science*, 18(4), 778–811. doi:10.1177/17456916221114096
- Glück, J. (2018). Measuring wisdom: Existing approaches, continuing challenges, and new developments. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 73(8), 1393–1403. doi:10.1093/geronb/gbx140
- Glück, J. (2019). The MORE Life Experience Model: Theoretical foundations and a research agenda. *Journal of Value Inquiry*, 53(3), 349–370. doi:10.1007/s10790-018-9661-x
- Glück, J., & Bluck, S. (2013). The MORE Life Experience Model: A theory of the development of personal wisdom. In M. Ferrari & N. M. Weststrate (Eds.), *The scientific study of personal wisdom: From contemplative traditions to neuroscience* (pp. 75–97). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-94-007-7987-7_4
- Grossmann, I. (2017). Wisdom in context. *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 233–257. doi:10.1177/1745691616672066
- Grossmann, I., & Kross, E. (2014). Exploring Solomon's paradox: Self-distancing eliminates the self–other asymmetry in wise reasoning about close relationships in younger and older adults. *Psychological Science*, 25(8), 1571–1580. doi:10.1177/0956797614535400

- Grossmann, I., Dorfman, A., Oakes, H., Santos, H. C., Vohs, K. D., & Scholer, A. A. (2021). Training for wisdom: The distanced-self-reflection diary method. *Psychological Science*, 32(3), 381–394. doi:10.1177/0956797620969170
- Grossmann, I., Weststrate, N. M., Ardelt, M., Brienza, J. P., Dong, M., Ferrari, M., ... Vervaeke, J. (2020). The science of wisdom in a polarized world: Knowns and unknowns. *Psychological Inquiry*, 31(2), 103–133. doi:10.1080/1047840X.2020.1750917
- Iyengar, S., & Westwood, S. J. (2015). Fear and loathing across party lines: New evidence on group polarization. *American Journal of Political Science*, 59(3), 690–707. doi:10.1111/ajps.12152
- Jeste, D. V., & Lee, E. E. (2019). The emerging empirical science of wisdom: Definition, measurement, neurobiology, longevity, and interventions. *Harvard Review of Psychiatry*, 27(3), 127–135. doi:10.1097/HRP.0000000000000205
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kross, E., & Grossmann, I. (2012). Boosting wisdom: Distance from the self enhances wise reasoning, attitudes, and behavior. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 43–48. doi:10.1037/a0024158
- Krumrei-Mancuso, E. J., & Rouse, S. V. (2016). The development and validation of the Comprehensive Intellectual Humility Scale. *Journal of Personality Assessment*, 98(2), 209–221. doi:10.1080/00223891.2015.1068174
- Lee, E. E., Bangen, K. J., Avanzino, J. A., Hou, B., Ramsey, M., Eglit, G., Liu, J., Tu, X. M., Paulus, M., & Jeste, D. V. (2020). Outcomes of randomized clinical trials of interventions to enhance social, emotional, and spiritual components of wisdom: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 77(9), 925–935. doi:10.1001/jamapsychiatry.2020.0821
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C. M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106–131. doi:10.1177/1529100612451018
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587–604. doi:10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. doi:10.1037/0033-295X.98.2.224
- Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39–50. doi:10.1016/j.cognition.2018.06.011

- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review, 41*, 71–90. doi:10.1016/j.dr.2016.06.004
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology, 2*(4), 347–365. doi:10.1037/1089-2680.2.4.347
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry, 15*(1), 1–18.
- Thomas, M. L., Bangen, K. J., Palmer, B. W., Sirkin Martin, A., Avanzino, J. A., Depp, C. A., ... Jeste, D. V. (2019). A new scale for assessing wisdom based on common domains and a neurobiological model: The San Diego Wisdom Scale (SD-WISE). *Journal of Psychiatric Research, 108*, 40–47. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.09.005>
- van de Vijver, F. J. R., & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/ European Review of Applied Psychology, 54*(2), 119–135. doi:10.1016/j.erap.2003.12.004
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods, 3*(1), 4–70. doi:10.1177/109442810031002
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science, 359*(6380), 1146–1151. doi:10.1126/science.aap9559
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development, 10*(1), 13–22. doi:10.1023/A:1020782619051
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika, 58*(4), 525–543. <https://doi.org/10.1007/BF02294825>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5



ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN BİREYLERDE ÖZ ŞEFKAT BECERİLERİ VE İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLER¹

“ ”

Mine SAYIN²
Gözde AKOĞLU³

¹ Bu araştırma, “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Öz Şefkat Becerileri İle Annelerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”(2023- İstanbul Okan Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı / Çocuk Gelişimi Bilim Dalı, Danışman: Prof.Dr. Gözde AKOĞLU) başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Uzm. ÇG. Kapadokya Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Kapadokya

³ Prof. Dr. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,

ORCID: 0000-0002-3685-4310

Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), erken çocukluk döneminde sık rastlanan gelişimsel ve nörobiyolojik temelli sorunlardan biridir. Bu güçlük, zihinsel ya da duyuşsal bir engel bulunmamasına ve yeterli eğitim alınmasına rağmen akademik alanda beklenen düzeyin altında performans gösteren bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır. ÖÖG olan bireylerin sıklıkla olumsuz akademik ve eğitsel sonuçlarla karşılaştıkları bildirilmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014). Zekâ testleriyle ölçülen zekâ düzeyi normal sınırlar içerisinde olan bireylerin, akranlarıyla karşılaştırıldıklarında matematik, okuma ve yazma becerilerinin birinde ya da birkaçında belirgin güçlükler yaşamaları ÖÖG'nin temel özellikleri arasında yer almaktadır (Korkmazlar & Sürücü, 2007). Öğrenme bozukluğu ya da öğrenme güçlüğü kavramı, tarihsel süreç içerisinde ilk kez zekâ düzeyleri yeterli ve herhangi bir duyuşsal bozukluğu bulunmayan bireylerin okuma-yazma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin fark edilmesiyle bilimsel araştırmalara konu olmuştur. Kussmaul'un 1877 yılında "kelime körlüğü" kavramını kullanması, bu alandaki ilk tanımlamalardan biri olarak kabul edilmektedir. Günümüzde yaygın olarak kullanılan disleksi terimi ise Berlin tarafından 1887 yılında, beyinde meydana gelen hasarlara bağlı olarak okuma güçlüğü yaşayan bireyleri tanımlamak amacıyla alanyazına kazandırılmıştır. Morgan (1896), öğrenme güçlüğü'nün günümüzdeki anlamına en yakın biçimde "doğuştan kelime körlüğü" olarak tanımlamıştır (Elemek, 2008). Öğrenme güçlüğü terimi ilk kez Samuel King tarafından 1962 yılında kullanılmış, ilerleyen yıllarda öğrenme güçlüğü'nün doğasının daha iyi anlaşılmasıyla birlikte farklı tanımlama ve adlandırmalar ortaya çıkmıştır (Kılıç, 2018). Bu bağlamda Özgül Öğrenme Güçlüğü, zekâ düzeyleri normal sınırlar içerisinde olmasına rağmen bireyin yaşamının pek çok alanında etkisini hissettiren ve sosyal ilişkiler üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurabilen bir bozukluk olarak ele alınmaktadır. ÖÖG'nin nörolojik temelli bir güçlük olması nedeniyle, bireyin gelişimsel yaşam dönemlerinin her birinde farklı biçimlerde etkiler oluşturabildiği belirtilmektedir (Karaca, Tirit-Karaca, Çalış & Yiğit, 2018).

1970'li yıllardan itibaren ÖÖG alanında çalışan araştırmacılar, okuma becerilerindeki bozukluklar için "disleksi", yazma becerilerindeki güçlükler için "disgrafi" ve matematik alanındaki güçlükler için "diskalkuli" terimlerini kullanmaya başlamışlardır (Özat, 2010). Bu kavramsal değişim, tanı ölçütlerine de yansımıştır. Öğrenme güçlüğü, DSM-III'te özgül gelişimsel bozukluklar sınıfında yer alırken; DSM-III-R'de akademik beceri bozuklukları olarak tanımlanmış ve bu bozukluklar özgül gelişimsel bozuklukların alt başlığı altında ele alınmıştır (American Psychiatric Association, 1994). DSM-IV'te öğrenme bozuklukları terimi kullanılmış ve bu güçlüğü'nün çocuk psikiyatrisi ile özel eğitim alanlarını ilgilendirdiği vurgulanmıştır (Elemek, 2008). Güncel tanı sistemi olan DSM-5'te ise bu durum "Özgül Öğrenme Güçlüğü" olarak adlandırılmakta ve okuma (disleksi), yazılı anlatım (disgrafi) ve matematik

(diskalkuli) alanlarındaki güçlükleri kapsamaktadır (American Psychiatric Association, 2015).

ÖÖG olan bireyler, okuma, yazma ve hesaplama becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerinde yaş ve zekâ düzeylerinden beklenen performansın altında, beklenmedik düşük düzeyde başarı gösterebilmektedirler (Margari vd., 2013). Bunun yanı sıra, sözel ifadeleri içeren zamansal işlemlerde, zaman tahmini, zamanı yeniden üretme ve ayırt etme gibi becerilerde; ayrıca bilgi işleme ve çalışma belleğine dayalı bilişsel süreçlerde de güçlük yaşayabildikleri bildirilmektedir (Moll vd., 2016). ÖÖG olan bireylerin karşılaştıkları bu güçlükler yalnızca akademik alanla sınırlı kalmamakta; kısa ve uzun vadede mesleki ve sosyal yaşamlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Sakız, Sart, Börkan, Korkmaz ve Babür (2015) tarafından Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada, ÖÖG olan çocukların yaşam kalitesinin; fiziksel ve duygusal iyi olma hali, benlik saygısı, aile ve arkadaş ilişkileri ile okul işlevselliği boyutlarında özel gereksinimi olmayan akranlarına kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada, çocukların öz bildirimlerine dayalı yaşam kalitesi değerlendirmelerinin, ebeveynlerin vekil bildirimleriyle büyük ölçüde örtüştüğü; öğretmenlerin ise okulun işleyişi boyutunda ÖÖG olan öğrenciler için daha düşük yaşam kalitesi düzeyleri bildirdikleri ifade edilmiştir (Sakız vd., 2015). Bu bulgular, ÖÖG’nin bireyin yalnızca akademik performansını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal uyumunu da etkileyen çok boyutlu bir gelişimsel risk durumu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, ÖÖG’nin erken dönemde tanınması ve bireyin gereksinimlerine uygun eğitimsel düzenlemelerin sağlanması, akademik, sosyal ve duygusal alanlarda anlamlı iyileşmeler sağlayabilecek temel müdahale alanları arasında değerlendirilmektedir (Özçivit-Asfuroğlu & Fidan, 2016). Ancak bu süreçte yalnızca dışsal destek mekanizmalarının değil, bireyin yaşadığı güçlükleri nasıl algıladığı ve bu güçlüklerle psikolojik düzeyde nasıl başa çıktığının da dikkate alınması gerekmektedir.

ÖÖG olan bireylerin öğrenme sürecinde sıklıkla başarısızlık, yetersizlik ve hayal kırıklığı yaşadıkları; bu deneyimlerin benlik algısı ve duygusal iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler yaratabildiği bildirilmektedir. Bu nedenle bireyin geliştirdiği içsel tutumlar, yaşanan güçlüklerin psikolojik sonuçlarını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Bu noktada, bireyin zorlayıcı yaşantılar karşısında kendisine anlayışlı ve şefkatli bir yaklaşım geliştirmesini ifade eden öz şefkat kavramı, ÖÖG bağlamında önemli bir koruyucu faktör olarak öne çıkmaktadır. İngilizcede *self-compassion* olarak adlandırılan bu kavram, Türkçe alanyazında öz-duyarlılık (Akın & İskender, 2011; Yelpaze, 2019; Korkmaz, 2018), öz-anlayış (Deniz vd., 2012) ve öz-şefkat (Andiç, 2013; Kıcalı, 2015; Kuzu, 2018) terimleriyle karşılanmaktadır. Öz şefkat, bireyin başarısızlık, eksiklik ya da talihsizlik yaşadığı durumlarda

kendisine karşı yargılayıcı ve cezalandırıcı bir tutum benimsemek yerine, anlayışlı, nazik ve kabul edici bir yaklaşım sergilemesini ifade etmektedir. Bu kavram, bireyin olumsuz deneyimleri insan olmanın ortak bir parçası olarak değerlendirmesini ve bu deneyimlerle aşırı özdeşleşmek yerine dengeli bir farkındalık geliştirmesini içermektedir (Neff, 2003). Kavramsal kökeni incelendiğinde öz şefkat, “öz” ve “merhamet” sözcüklerinin birleşiminden oluşmakta ve bireyin kendisine yönelttiğı merhamet olarak tanımlanmaktadır (Sarıcaoğlu & Arslan, 2019). Alanyazında öz şefkatin kendine acıma, bencillik ya da pasif bir kabullenme biçimi olmadığı; aksine bireyin olumsuz yaşam olaylarıyla daha etkili biçimde başa çıkmasını destekleyen işlevsel bir psikolojik kaynak olduğu vurgulanmaktadır (Yağbasanlar, 2017; Kıcalı, 2015; Neff, 2003). Öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin karşılaştıkları güçlükler karşısında daha fazla çaba gösterdikleri ve olumsuz yaşantıları gelişimsel bir fırsat olarak değerlendirme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Bayar & Dost, 2018). Buna karşılık, öz şefkat düzeyi düşük bireylerin olumsuz olayları daha fazla içselleştirdikleri ve kendilerini bu olayların temel nedeni olarak algıladıkları görülmektedir.

Öz şefkatin bireyin psikolojik uyumu üzerindeki etkilerinin anlaşılabilmesi için, duygusal süreçlerle bilişsel süreçler arasındaki ilişkinin ele alınması gerekmektedir. Duygu ve biliş arasındaki ilişki, psikoloji alanında uzun süredir araştırmacıların üzerinde durduğu temel konular arasında yer almaktadır. Thompson ve Goodman (2010), duyguların ortaya çıkış sürecinde değerlendirme süreci hızlı ya da yavaş gerçekleşse de, tüm duygusal tepkilerin bilişsel süreçlerle yakından ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu yaklaşım, bireyin yaşadığı olumsuz duyguların yalnızca duygusal tepkiler olarak değil, bilişsel yorumlar aracılığıyla şekillenen süreçler olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bilişsel süreçler, bireyin olumsuz duygularla başa çıkmasında ve bu duyguların yoğunluğunu düzenlemesinde önemli bir işleve sahiptir. Alanyazında duygu düzenleme ve olumsuz duygularla başa çıkma kavramlarının zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı, ancak bu iki kavram arasında kuramsal ayrımlar bulunduğu belirtilmektedir (Kraaij & Garnefski, 2019). Sorun odaklı ve duygu odaklı başa çıkma yaklaşımları bilişsel ve davranışsal stratejileri kapsarken, bilişsel duygu düzenleme kavramı bireyin düşünce süreçleri yoluyla duygusal tepkilerini nasıl yönettiğine odaklanmaktadır. Kraaij ve Garnefski (2019), duygu düzenleme ve başa çıkma süreçlerinin çoğu çalışmada birlikte ele alındığını; ancak düşünme ve davranışın farklı zamanlarda ortaya çıkan ve ayrı ayrı incelenmesi gereken süreçler olduğunu vurgulamıştır. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2002), bireyin duygu düzenlemenin bilişsel boyutunu değerlendirmeye yönelik Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğı’ni

geliştirmiştir. Ölçek, bireyin stresli ya da tehdit edici yaşantılar karşısında kullandığı dokuz farklı bilişsel duygu düzenleme stratejisini kapsamaktadır. Bu stratejiler, uyumlu ve uyumsuz bilişsel süreçler olarak iki temel başlık altında ele alınmakta olup, söz konusu stratejiler Tablo 1’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 1. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri

Kendini Suçlama	Olumsuz stratejilerden biridir. Bireyin deneyimlerinden yola çıkarak istenmeyen olaylar karşısında kendisini suçlamasıdır.
Diğerlerini	Kendini suçlama stratejisinden farklı olarak olumsuz durumlarda kişi başkalarını sorumlu tutmaktadır.
Kabul Etme	Uyumlu stratejiler içindedir. Kişinin yaşadığı tecrübeleri kabul etmesi ve bu tecrübelerden öğindiğinde olumlu dersler çıkarmasıdır.
Plana Yeniden Odaklanma	Olumsuz olaylar yaşandığında bireyin bunlarla nasıl başa çıkacağını, hangi adımları atması gerektiğini planlama anlamına gelen bir süreç için kullanılmaktadır.
Olumlu Yeniden Odaklanma	Bireyin yaşadığı olumsuz durumu düşünmek yerine neşeli anıları hakkında düşünmeyi kendi iradesiyle istemesidir.
Düşünceye Odaklanma	Olumsuz olaylarla ilişkili duygu ve düşünceleri tekrar düşünmeyi açıklamaktadır.
Olumlu Yeniden Değerlendirme	Yaşanan olumsuzluklar karşısında bu durumu bir fayda olarak görüp kendini geliştirebileceği anlam arama düşüncelerini kapsamaktadır.
Bakış Açısını Yerleştirme	Yaşanan olumsuz olayları diğer durumlarla kıyaslama yaparak görece önemini azaltmaya yarayan bir süreçtir.
Felaketleştirme/ Yıkım	Kişinin başına gelen olumsuzluklarda durumun en kötü tarafına vurgu yaparak sistematik olarak olumsuz tarafının üzerinde yoğunlaşmasıdır.

Özgöl öğrenme güçlüğü, çocuğun akademik performansının yanı sıra duygusal uyumunu ve benlik algısını da etkileyebilen çok boyutlu bir gelişimsel risk durumu olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte, çocuğun zorlayıcı duygusal yaşantılarla başa çıkma biçiminin, bireysel psikolojik kaynaklar kadar, bakım verenlerin bilişsel ve duygusal düzenleme becerileriyle de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle annelerin stres yaratan duygu ve düşünceler karşısında kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri, hem kendi psikolojik uyumlarını sürdürmeleri hem de çocuklarının eğitim sürecine etkin katılımları açısından belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bu noktadan hareketle, bu çalışmada özgöl öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların öz şefkat becerileri ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni: ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren çocukların öz şefkat becerileri ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada “ilişkisel tarama

modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, ‘iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ve değişkenler arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir’ (89).

Örneklem: Araştırmanın örneklemini Nevşehir ilinde 8-12 yaş arası ve yaşa göre eşleştirilmiş, özgül öğrenme güçlüğü olan 49 (24 kız, 25 erkek), özgül öğrenme güçlüğü olmayan 51 (26 kız, 25 erkek) çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır.

Tablo 1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin İstatistikler

		Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	24	49.00
	Erkek	25	51.00
	Toplam	49	100.00
Yaş	8-9	27	55.10
	10-11	22	44.90
	Toplam	49	100.0
Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	10	20.40
	3.Sınıf	15	30.60
	4.Sınıf	18	36.75
	5. sınıf	6	12.25
	Toplam	49	100.00
Gelir düzeyi	Gelir giderinin altında	21	42.90
	Gelir gidere eşit	28	57.10
	Toplam	49	100.0
Anne eğitim	İlkokul	14	28.60
	Ortaokul	26	53.10
	Lise	6	12.20
	Ön lisans	3	6.10
	Toplam	49	100.0
Baba eğitim	İlkokul	7	14.30
	Ortaokul	22	44.90
	Lise	12	24.50
	Ön lisans	4	8.20
	Lisans	4	8.20
	Toplam	49	100.0

Tablo 1 incelendiğinde özgül öğrenme güçlü gösteren çocukların %51.00’inin erkek, %49.00’unun kız çocuklardan oluştuğu; %55,1’inin 8-9 yaş, %44,9’unun 10-11 yaş olduğu; katılımcıların %20.40’nın 2.sınıfta, %30,60’nın 3.sınıfta,%36.75’inin 4.sınıfta, %12.25’inin 5.sınıfta eğitim aldığı görülmektedir. Gelir düzeyi incelendiğinde; %42.9’unun gelirinin giderinin altında ve %57,1’inin gelirinin giderine eşit olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyleri incelendiğinde, %28.60’nın ilkokul, %53.10’unun ortaokul %12.20’sinin lise, %6.10’unun ön lisans ve babaların eğitim düzeyleri incelendiğinde, %14.30’unun ilkokul, %44.90’nın ortaokul %24.50’sinin lise, %8.20’sinin ön lisans, %8.20’sinin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Tipik Gelişim Gösteren Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin İstatistikler

		Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	26	51.00
	Erkek	25	49.00
	Toplam	51	100.00
Yaş	8-9	29	56.90
	10-11	22	43.10
	Toplam	51	100.00
Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	0	0.00
	3.Sınıf	29	56.90
	4.Sınıf	21	41.20
	5. Sınıf	1	2.00
	Toplam	51	100.00
Gelir Düzeyi	Gelir giderinin altında	12	23.50
	Gelir gidere eşit	34	66.70
	Gelir giderinin üstünde	5	9.80
	Toplam	51	100.00
Anne eğitim	İlkokul	12	23.50
	Ortaokul	17	33.30
	Lise	7	13.70
	Ön lisans	3	5.90
	Lisans	12	23.50
	Toplam	51	100.00
Baba Eğitim	İlkokul	9	17.60
	Ortaokul	13	25.50
	Lise	13	25.50
	Ön lisans	4	7.80
	Lisans	12	23.50
	Toplam	51	100.00

Tablo 2 incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocukların %51.00'inin kız, %49.00'unun erkek çocuklardan oluştuğu; %56.9'unun 8-9 yaş, %43.10'unun 10-11 yaş olduğu; katılımcılar arasında ikinci sınıfa devam eden öğrenci bulunmadığı ve %56.90'ının 3.sınıfta, %41.20'sinin 4.sınıfta, %2'sinin 5.sınıfta eğitim aldığı görülmektedir. Gelir düzeyi incelendiğinde; %23.50'sinin gelirinin giderinin altında ve %66.70'inin gelirinin giderine eşit olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyleri incelendiğinde, %23.50'sinin ilkokul, %33.30'unun ortaokul %13.70'inin lise, %5.90'unun ön lisans, %23.50'sinin lisans ve babaların eğitim düzeyleri incelendiğinde, %17.60'ının ilkokul, %25.50'sinin ortaokul %25.50'sinin lise, %7.80'inin ön lisans, %23.50'sinin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Özgül öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların öz şefkat becerileri ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada Demografik Bilgi

Formu, Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan araçlara ilişkin özellikler aşağıda yer almaktadır.

Demografik Bilgi Formu: Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Demografik Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Formda yer alan sorularla, çocukların cinsiyet, yaş, sınıf, gelir düzeyi, anne ve baba eğitim seviyesi belirlenmiştir.

Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği: Araştırmada, Sutton, Schonert - Reichl, Wu ve Lawlor (2017) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Çakmak, Kanak ve Özkubat (2018) tarafından gerçekleştirilmiş olan “Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği (ÇÖZ ŞEFKAT ÖLÇEĞİ)” kullanılmıştır. 8-12 yaş grubu için geliştirilen ölçek; farkındalık, benlik kavramı, psikolojik uyum ve duygudaşlık gibi kavramlarla ilgili olumlu ve olumsuz anlam içeren on iki maddeden oluşmaktadır. Ölçek hiçbir zaman yanıtı ile her zaman yanıtı arasında yer alan beş dereceli bir görüş bildirmeleri içermektedir. ‘Hiçbir Zaman’ ‘1’ ile ‘Her Zaman’ ‘5’ ile puanlanmıştır. Ölçek pozitif ve negatif özellikleri değerlendiren ve çocukların kendisi hakkında bilgi vermesine dayanan bir ölçek aracıdır. Öncelikle ölçeğin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu görüldükten sonra geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal formula uyumlu olduğu ve ölçeğin Cronbach Alfa kat sayısının .81 olduğu ortaya çıkmıştır. Olumlu (M2, M3, M5, M6, M7, M10) ve olumsuz (M1, M4, M8, M9, M11, M12) anlam içeren alt boyutlardan pozitif öz şefkat için Cronbach Alpha değeri .83, negatif öz şefkat için Cronbach Alpha değeri .71 olarak hesaplanmıştır. Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeğini (ÇÖZ ŞEFKAT ÖLÇEĞİ) oluşturan maddelerin alt ölçeklere dağılımının açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda orijinal ölçekteki gibi pozitif ve negatif maddeler olan dağılımla aynı olduğu saptanmıştır. Ölçek puanlaması olumsuz maddeler için tersine (Hiçbir zaman =5; Her zaman=1 şeklinde) yapılmış ve öğrencilerin aldığı toplam puanlar üzerinden analizlere devam edilmiştir. Yüksek puan alan öğrencinin öz şefkat seviyesinin yüksek olduğu kabul edilmiştir.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği: Garnefski, Kraaij ve Spinhoven tarafından geliştirilmiş olan Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek Onat ve Otrar (2010) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli dereceli Likert tipi (1 = bana hiç uygun değil, 2= bana birazcık uygun, 3= bana kısmen uygun, 4= bana çok uygun, 5= bana tamamıyla uygun) olan ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .67 ile .81 arasında değer almaktadır. Ölçek dokuz alt boyutu içermektedir (92). Bu alt boyutlar:

1. Kendini suçlama (Self-blame): Yaşadıklarından dolayı kendini suçlayıcı düşünceler.

2. Kabul etme (Acceptance): Yaşadıklarını kabul etme düşünceleri.
3. Düşünceye odaklanma (Rumination)/ Derin düşünme: Olumsuz olaylarla ilişkili olarak duygu ve düşünceler üzerinde sürekli düşünme.
4. Pozitif tekrar odaklanma (Positive refocusing): Gerçek olay yerine memnuniyet verecek konular üzerine düşünme.
5. Plana tekrar odaklanma (Refocus on planning): Olayla başa çıkmak için hangi adımları atacağını düşünme.
6. Pozitif yeniden gözden geçirme (Positive reappraisal): Olaya kişisel gelişim açısından olumlu bir anlam yükleme.
7. Bakış açısına yerleştirmek (Putting into perspective): Diğer olaylarla karşılaştırıldığında yaşanan olayın ağırlığını hafifletmede rol oynayan düşünceler
8. Yıkım (Catastrophizing): Yaşanan olayların dehşetini açıkça vurgulayan düşünceler.
9. Diğerlerini suçlama (Other-blame): Yaşadıklarından dolayı diğerlerini suçlayıcı düşünceler (Akt: Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002).

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında, ölçüt bağımlı geçerlik yönteminden yararlanılmıştır. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile Olumsuz Duygu Durum Ölçeği arasında ($r=-,572$) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach Alpha, madde-toplam, madde-kalan, madde ayırt edicilik ile test-r-test metotları kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri $\alpha=.784$, test-r-test güvenirlik katsayısı ise " $r=. 1,00$ " olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin " $,188$ " ile " $,468$ " arasında, madde kalan korelasyon değerlerinin ise " $,104$ " ile " $,392$ " arasında değiştiği görülmüştür. Madde ayırt edicilik analizi sonucunda ise her maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın örnekleme için Cronbach Alpha değeri $.86$ olarak belirlenmiştir. Ölçek puanlamasında toplam puanlar esas alınmıştır. Yüksek puan alan öğrencinin duygu düzenleme seviyesinin yüksek olduğu kabul edilmiştir.

Veri Toplama İşlemi

Özgül öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren 8-12 yaş arası çocukların öz şefkat becerileri ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada kullanılması planlanan ölçeklere ilişkin araştırmacılardan gerekli izinler alınarak, 29.09.2021 tarihinde İstanbul Okan Üniversitesi "Etik kurul izni" süreci ile tamamlanmıştır. Bu sürecin ardından Nevşehir Milli Eğitim Bakanlığı'na gerekli izinler için başvuru gerçekleştirilmiştir. 15.02.2021

tarihinde Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden “Bilimsel Araştırma Çalışmaları” ile ilgili Bilimsel Araştırma Platformu’ndan da yasal izinler alınmıştır. Yasal izin süreçlerinin tamamlanmasının ardından araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu’na uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Demografik bilgi formunun ilk bölümünde ailelerden bilgilendirme metnini okuyarak onay vermeleri istenmiştir. Ailelere sunulan bilgilendirme metninde, araştırmacının kimliğine, araştırmanın amacına, kapsamına ve araştırmada kullanılacak işlemlere ilişkin bilgilere yer verilmiş, alınan etik ve yasal izinlere ilişkin bilgiler de sunulmuştur. Ailelerden yüz yüze ve yazılı olarak alınan izinde çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve çalışma grubunda yer alan çocukların bilgilerinin herhangi bir şekilde açıklanmayacağı ve sonuçların bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden anneler ve çocuklarına resmi olarak izni alınmış olan ölçekler araştırmacı tarafından yüz yüze sunulmuştur. 28.03.2022 – 11.04.2022 tarihleri arasında gerçekleşen veri toplama süreci hedeflenen katılımcı sayısına ulaşılmasının ardından sonlandırılmıştır. Belirtilen katılımcı sayısına ulaşılmasının ardından veriler araştırmacı tarafından incelenerek istatistiksel analizlerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla SPSS programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistiklerin yanı sıra dağılımların normalliğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır ($\pm 1,5$). Bu kapsamda Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği için ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Normal dağılım gösterdiği belirlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların araştırma değişkenleri açısından ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket Programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3. Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Öz Şefkat Ölçeği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

		Ort.	Medyan	ss	Çarpıklık	Basıklık
ÖÖG	Öz Şefkat Ölçeği olumlu	21.91	22.00	2.71	.01	-.09
	Öz Şefkat Ölçeği olumsuz	16.40	16.00	3.42	.78	.80
Tipik Gelişim	Öz Şefkat Ölçeği olumlu	19.54	20.00	3.63	-.99	.87
	Öz Şefkat Ölçeği olumsuz	16.19	16.00	3.56	.49	.35

Tablo 3'te Öz Şefkat Ölçeği puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde $\pm 1,5$ aralığında olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. ÖÖG olan çocukların Öz Şefkat Ölçeği olumlu ortalamalarının 21.91 ($s=2.71$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ortalamalarının 16.40 ($ss=3.42$) olduğu görülmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların ise Öz Şefkat Ölçeği olumlu ortalamalarının 19.54 ($ss=3.63$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ortalamalarının 16.19 ($ss=3.56$) puan olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Şefkat Ölçeği Puanları ile Annelerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Puanları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Kendini suçlama toplam	-	.63**	.43**	.55**	.27	.36**	.50**	.54**	.61**	.25	-.20
2 Kabul etme		-	.21	.57**	-.08	-.03	.23	.14	.47**	.09	-.19
3 Düşünceye odaklanma			-	.39**	.44**	.46**	.29*	.58**	.561**	.09	-.08
4 Pozitif tekrar odaklanma				-	.48**	.33*	.35*	.32*	.34*	.18	-.19
5 Plana tekrar odaklanma					-	.74**	.41**	.38**	.18	.32*	-.04
6 Pozitif yeniden gözden geçirme						-	.54**	.37**	.39**	.35*	-.09
7 Bakış açısını yerleştirmek							-	.50**	.45**	.49**	-.32*
8 Yıkım								-	.54**	.36*	-.35*
9 Diğerlerini suçlama									-	.11	-.19
10 Öz Şefkat Ölçeği olumlu										-	-.63**
11 Öz Şefkat Ölçeği olumsuz											-

* $p<.05$; ** $p<.001$

Tablo 4'te Öz Şefkat Ölçeği Ö olumlu ile annelerin Bilişsel Duygu Düzenleme puanları incelendiğinde, Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile kendini suçlama arasında ($r=0.25$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile kabul etme arasında ($r=0.09$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile düşünceye odaklanma arasında ($r=0.09$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile pozitif tekrar odaklanma arasında ($r=0.18$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile diğerlerini suçlama arasındaki ($r=0.11$) ilişkinin pozitif yönde ve anlamsız olduğu görülmüştür. Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile plana tekrar odaklanma arasında ($r=0.32$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile pozitif yeniden gözden geçirme ($r=0.35$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile bakış açısını yerleştirmek arasında ($r=0.49$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile yıkım arasında ($r=0.36$) ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Tablo incelendiğinde, Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile kendini suçlama arasında ($r=-0.20$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile kabul etme arasında ($r=-0.19$), Öz Şefkat Ölçeği Ö olumsuz ile düşünceye odaklanma arasında ($r=-0.08$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile pozitif tekrar odaklanma arasında ($r=-0.19$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile plana tekrar odaklanma arasında ($r=-0.04$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile pozitif yeniden gözden geçirme ($r=-0.09$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile diğerlerini suçlama arasında ($r=-0.19$) anlamsız bir ilişki belirlenirken; Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile bakış açısını yerleştirmek arasında ($r=-0.32$); Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile yıkım arasında ($r=-0.35$) orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Buna ek olarak, çalışmaya katılan çocukların Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ve Öz Şefkat Ölçeği olumlu puanları arasında orta düzeyde

negatif ve anlamlı bir ilişki ($r = -0.63$, $p < .01$) olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Öz Şefkat Ölçeği Puanları ile Annelerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Puanları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Kendini suçlama toplam	-	.01	.51**	-.02	.07	.18	.10	.47**	.29*	-.01	.03
2 Kabul etme		-	-.16	.27*	-.07	.09	.06	-.05	.37**	-.15	.01
3 Düşünceye odaklanma			-	-.20	.27*	-.15	.13	.28*	-.11	-.21	-.00
4 Pozitif tekrar odaklanma				-	.25	.38**	.22	-.01	.13	-.12	.13
5 Plana tekrar odaklanma					-	.33*	.36**	-.00	.08	-.02	-.09
6 Pozitif yeniden gözden geçirme						-	.25	.22	.35*	-.03	-.01
7 Bakış açısını yerleştirmek							-	.38**	.37**	.18	.06
8 Yıkım								-	.34*	.22	.03
9 Diğerlerini suçlama									-	.17	-.09
10 Öz Şefkat Ölçeği olumlu										-	-.13
11 Öz Şefkat Ölçeği olumsuz											-

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 5 incelendiğinde; bazı kıyaslamalarda anlamlı ilişki belirlenirken bazı kıyaslamalarda anlamlı ilişki bulunamamıştır. Kendini suçlama toplam puan ile düşünceye odaklanma ($r = 0.51$), yıkım ($r = 0.47$), diğerlerini suçlama ($r = 0.29$) arasında; kabul etme puanları ile pozitif tekrar odaklanma ($r = 0.27$), diğerlerini suçlama ($r = 0.37$) arasında; düşünceye tekrar odaklanma ile plana tekrar odaklanma ($r = 0.27$), yıkım ($r = 0.28$) arasında; pozitif tekrar odaklanma ile pozitif yeniden gözden geçirme ($r = 0.38$) arasında; pozitif yeniden gözden geçirme ile diğerlerini suçlama ($r = 0.35$); bakış açısını yenileme ile yıkım ($r = 0.38$), diğerlerini suçlama ($r = 0.37$) arasında; yıkım ile diğerlerini suçlama ($r = 0.34$) arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile kendini suçlama arasında ($r = -.01$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile kabul etme arasında ($r = -.015$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile düşünceye odaklanma arasında ($r = -.021$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile pozitif tekrar odaklanma arasında ($r = -.012$), Öz Şefkat Ölçeği EĞİ olumlu ile diğerlerini suçlama arasında ($r = 0.17$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile plana tekrar odaklanma arasında ($r = -.002$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile pozitif yeniden gözden geçirme ($r = -.003$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile bakış açısını yerleştirmek arasında ($r = 0.18$), Öz Şefkat Ölçeği olumlu ile yıkım arasındaki ($r = 0.22$) ilişkinin anlamsız olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile kendini suçlama arasında ($r = 0.03$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile kabul etme arasında ($r = 0.01$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile düşünceye odaklanma arasında ($r = -.000$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile pozitif tekrar odaklanma arasında ($r = 0.13$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz

ile plana tekrar odaklanma arasında ($r=-0.09$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile pozitif yeniden gözden geçirme ($r=-0.01$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile diğerlerini suçlama arasında ($r=-0.09$), Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile bakış açısını yerleştirmek arasında ($r=0.06$); Öz Şefkat Ölçeği olumsuz ile yıkım arasındaki ($r=0.03$) ilişkinin anlamsız olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Annelerin Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Puanları ile Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Tanı	N	Ort.	S	t	p
Kendini suçlama toplam	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	12.73	2.63	1.18	.24
	Tipik Gelişim	51	12.11	2.58		
Kabul etme	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	12.75	3.37	1.22	.22
	Tipik Gelişim	51	12.00	2.79		
Düşünceye odaklanma	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	14.26	2.59	2.45	.01*
	Tipik Gelişim	51	13.07	2.22		
Pozitif tekrar odaklanma	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	13.32	2.72	2.32	.02*
	Tipik Gelişim	51	12.09	2.54		
Plana tekrar odaklanma	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	14.00	2.76	2.62	.01*
	Tipik Gelişim	51	12.58	2.60		
Pozitif yeniden gözden geçirme	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	13.83	2.72	.74	.45
	Tipik Gelişim	51	13.40	2.42		
Bakış açısını yerleştirme	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	13.26	2.56	1.47	.15
	Tipik Gelişim	51	12.49	2.78		
Yıkım	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	12.71	2.42	2.40	.01*
	Tipik Gelişim	51	11.52	2.50		
Diğerlerini suçlama	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	13.02	2.02	1.18	.23
	Tipik Gelişim	51	12.47	2.57		
ÖZ ŞEFKAT ÖLÇEĞİ olumlu	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	21.91	2.71	3.68	.00*
	Tipik Gelişim	51	19.54	3.63		
ÖZ ŞEFKAT ÖLÇEĞİ olumsuz	Özgül Öğrenme Güçlüğü	49	16.40	3.42	.30	.76
	Tipik Gelişim	51	16.19	3.56		

* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde ÖÖG olan ($x=14.26$, $ss=2.59$) ve tipik gelişim gösteren ($x=13.07$, $ss=2.22$) katılımcıların annelerinin düşünceye odaklanma ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, ($t(100)=2.45$, $p<.05$). ÖÖG olan ($x=13.32$, $ss=2.72$) ve olmayan ($x=12.09$, $ss=2.54$) katılımcıların annelerinin pozitif tekrar odaklanma ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, ($t(100)=2.32$, $p<.05$). Benzer şekilde, ÖÖG olan ($x=14.00$, $ss=2.76$) ve tipik gelişim gösteren ($x=12.58$, $ss=2.60$) çocukların annelerinin plana tekrar odaklanma ortalamaları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır, ($t(100)=2.62$, $p<.05$). ÖÖG olan ($x=12.71$, $ss=2.42$) ve tipik gelişim gösteren ($x=11.52$, $ss=2.50$) çocukların annelerinin yıkım puan ortalamaları da istatistiksel olarak farklılaşmaktadır, ($t(100)=2.40$, $p<.05$). Çocukların Öz Şefkat Ölçeği puan ortalamaları

incelendiğinde, Öz Şefkat Ölçeği olumlu puan ortalamaları bakımından iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir, ($t(100)=3.68$, $p<.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocukların annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve öz şefkat düzeylerinin, tipik gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bulgulara göre ÖÖG olan çocukların anneleri, kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, olumlu tekrar odaklanma, plana yeniden odaklanma, bakış açısına yerleştirme, felaketleştirme (yıkım) ve diğerlerini suçlama stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanmakta; buna karşın olumlu yeniden değerlendirme ile Öz Şefkat Ölçeği'nin olumlu boyutuna ilişkin puan ortalamaları daha düşük düzeyde seyretmektedir. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği'nin dokuz alt boyutunun her birinin 4 ile 20 puan arasında değiştiği dikkate alındığında, kabul etme, düşünceye odaklanma, olumlu tekrar odaklanma, bakış açısına yerleştirme ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında elde edilen orta düzey puanlar, annelerin bu stratejileri tamamen işlevsiz biçimde kullanmadıklarını; ancak bu stratejilerin yeterince güçlü ve esnek olmadığını düşündürmektedir (Kraaij & Garnefski, 2019). Bu durum, ÖÖG bağlamında ebeveynlerin duygusal zorlanmalarla başa çıkmak için bazı bilişsel yollar geliştirdiklerini, ancak bu yolların çoğunlukla uyumsuz örüntülerle birlikte seyrettiğini göstermektedir.

Alanyazında özel eğitim tanısı almanın aile sistemi üzerinde önemli psikososyal etkiler yarattığı; özellikle annelerde tanıyı reddetme, yoğun suçluluk, kaygı ve stres tepkilerinin sık gözlemlendiği bildirilmektedir (Araz Altay vd., 2019; Er, 2006). Bu bağlamda elde edilen bulgular, Karaman'ın (2005) çalışmasında bildirilen ve ÖÖG tanısı alan çocukların annelerinin büyük bir bölümünde kendini suçlama davranışlarının görüldüğünü ortaya koyan sonuçlarla örtüşmektedir. Benzer şekilde Coşkun ve arkadaşları (2018), ÖÖG tanısı alan çocukların ailelerinde psikiyatrik eş tanıların yaygın olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuçlar, ÖÖG'nin yalnızca çocuğun akademik performansını değil, ebeveynlerin psikolojik iyi oluşunu da etkileyen çok boyutlu bir risk durumu olduğunu desteklemektedir.

Araştırmada annelerin öz şefkat düzeylerinin özellikle olumsuz boyutlarda yüksek bulunması, ÖÖG nedeniyle akademik güçlük yaşayan çocukların bakım sürecinde annelerin kendilerine yönelik daha sert ve yargılayıcı bir tutum geliştirebildiklerini düşündürmektedir. Öz şefkatin, bireyin zorlayıcı yaşam olayları karşısında kendine anlayışlı ve kabul edici bir yaklaşım geliştirmesini sağlayan önemli bir psikolojik kaynak olduğu

göz önünde bulundurulduğunda (Neff, 2003; Yağbasanlar, 2017), bu bulgu annelerin psikolojik dayanıklılığının risk altında olabileceğine işaret etmektedir.

İlişkisel bulgular incelendiğinde, annelerin Öz Şefkat Ölçeği olumlu puanları ile bakış açısına yerleştirme stratejisi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; buna karşın Öz Şefkat Ölçeği olumsuz puanları ile felaketleştirme stratejisi arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öz şefkatin uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle birlikte işlediğini ve olumsuz bilişsel örüntülerin etkisini azaltıcı bir rol üstlenebileceğini düşündürmektedir. Alanyazında öz şefkat ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, Akcan ve Taşören'in (2020) çalışması, çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, felaketleştirme ve öz şefkatin olumsuz boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyarak bu bulguları dolaylı biçimde desteklemektedir.

Çocuklara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, Öz Şefkat Ölçeği'nin olumlu ve olumsuz boyutları arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca öz şefkatin olumlu boyutu açısından ÖÖG olan ve olmayan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunması, ÖÖG'nin çocukların benlik algısı ve kendilikle kurdukları ilişki üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde Karataş ve Uzun (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öz şefkat düzeylerinin duygu düzenleme ve psikolojik uyumla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında, öz şefkatin öğretilbilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu; yapılandırılmış müdahale programları aracılığıyla bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının güçlendirilebildiği vurgulanmaktadır (Germer & Neff, 2015; Karakasidou & Stalikas, 2017). Bu doğrultuda, öz şefkat temelli müdahalelerin, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların hem akademik hem de sosyal ve duygusal alanlarda yaşadıkları güçlüklerle başa çıkmalarını destekleyici bir çerçeve sunabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, özgül öğrenme güçlüğü'nün yalnızca akademik bir sorun olarak değil; çocuk ve ebeveynlerin bilişsel ve duygusal düzenleme süreçlerini etkileyen çok boyutlu bir gelişimsel risk durumu olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ÖÖG olan çocuklara ve ailelerine yönelik çok disiplinli, öz şefkat ve bilişsel duygu düzenleme becerilerini hedefleyen müdahale programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca farklı yaş gruplarını ve risk altındaki çocukları kapsayan ileri çalışmaların, bu ilişkilerin gelişimsel seyrini daha kapsamlı biçimde ortaya koyacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akcan, G., & Taşören, A. B. (2020). Genç yetişkinlerde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, öz-şefkat ve duygu düzenleme becerileri depresyon belirtilerini yordar mı?. *Bogazici University Journal of Education*, 37(2), 59-80.
- Akın, A., & İskender, M. (2011). Internet addiction and depression, anxiety and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 138–148.
- Albertson, B., Roberts, M. E., Stewart, B. M., Tingley, D., Lucas, C., Leder-Luis, J., Gadarian, S. K., & others. (2014). Structural topic models for open-ended survey responses. *American Journal of Political Science*, 58(4), 1064–1082.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Andiç, S. (2013). *Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilişkili değişkenler: Bağlanma tarzları, öz-şefkat ve psikolojik belirtiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aral, N., Gürsoy, F., Ceylan, R., & Bıçakçı, M. Y. (2009). Examination of the professional self-esteem of teacher candidates studying at a faculty of education. *Policy Futures in Education*, 7(4), 423–429.
- Araz Altay, M., Bozatlı, L., Demirci Şipka, B., & Görker, I. (2019). *Current Pattern Of Psychiatric Comorbidity And Psychotropicdrugprescription In Child And Adolescent Patients*. *Medicina*, 55(5), 159.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 577–588.
- Bayar, Ö., & Dost, M. T. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-şefkatin yordayıcıları olarak bağlanma tarzı ve algılanan sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 689–704.
- Bender, W. N. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (H. Sarı, Çev.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma 2007)
- Bluth, K., Gaylord, S. A., Campo, R. A., Mullarkey, M. C., & Hobbs, L. (2016). Making friends with yourself: A mixed methods pilot study of a mindful self-compassion program for adolescents. *Mindfulness*, 7(2), 479–492.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Coşkun, G. N., Gürbüz, H. G. A., Çeri, V., & Doğanğün, B. (2018). Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda psikiyatrik eş tanılarının incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 87-94.
- Çakmak, A., Kanak, M., & Özkubat, S. (2018). Çocuklar için öz-şefkat ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(26).

- Çiftçi, İ. H. (2018). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin tanı öncesi ve sonrası yaşadıkları süreçlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z., & İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: Kültürlerarası bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 428–446.
- Elemek, M. A. (2008). *Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısı ve kaygı durumunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Dergisi*, 49(2), 155-168.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33(3), 401–412. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00166-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00166-2)
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2015). Cultivating self-compassion in trauma survivors. In V. M. Follette, J. Briere, D. Rozelle, J. W. Hopper, & D. I. Rome (Eds.), *Mindfulness-oriented interventions for trauma* (pp. 43–58). New York, NY: Guilford Press.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 353–379.
- Greenberg, L. S. (2015). *Emotion-focused therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Karaaçoğlu, M., & Kılıç, İ. (2018). Duygusal zekânın iletişim becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 85–107.
- Karaca, O., Tirit-Karaca, D., Çalış, S., & Yiğit, G. (2018). *Disleksi: Özgül öğrenme güçlüğü*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2017). Self-compassion training program for parents of children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 1083–1094. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0633-2>
- Karaman, D. (2005). *Özgül Öğrenme Bozukluğu İle Binişiklik Gösteren Diğer Psikiyatrik Bozuklukların Araştırılması. Uzmanlık Tezi, Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Askeri Tıp Fakültesi Çocuk Ve Ruh Sağlığı Hastalıkları Anabilim Dalı Başkanlığı, Ankara. Onat-Kocabıyık, O, 79-92. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).*
- Karataş, Z., Uzun, K. (2021). Ergenlerin kendilerini, başkalarını ve durumları affetme eğilimlerinin yordanmasında mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve öz-şefkatin etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 248-289.

- Korkmaz, B. (2018). z-duyarlılık: Psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 40–58.
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137, 56–61.
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: Development, psychometric properties and relationships with emotional problems. *Cognitive Therapy and Research*, 43(2), 263–277. <https://doi.org/10.1007/s10608-018-9994-9>
- Margari, L., Buttiglione, M., Craig, F., Cristella, A., De Giambattista, C., Matera, E., & Simone, M. (2013). Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC Neurology*, 13(1), 1–6.
- Mistler, B. A. (2010). *Self-compassion and psychological well-being among adolescents* (Doctoral dissertation). University of [Name], USA.
- Moll, K., Gbel, S. M., Gooch, D., Landerl, K., & Snowling, M. J. (2016). Cognitive risk factors for specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 272–281.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Onat, O., Otrar, M. (2010). Adaptation of cognitive emotion regulation questionnaire to turkish: validity and reliability studies. *Education Al Research in International Context*, 31, 123-43.
- zivit-Asfuroğlu, B., & Fidan, S. T. (2016). zgl Ğrenme glĞ. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49–54.
- Sakız, H., Sart, Z. H., Brkan, B., Korkmaz, B., & Babür, N. (2015). Quality of life of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(3), 114–126.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology* (pp. 38–58). New York: Guilford Press.
- Yağbasanlar, O. (2017). Kavramsal bir bakış: z-şefkat. *EĞitim ve Ğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88–101.



GÖRSEL KÜLTÜR İMGESİ OLARAK ŞEHİRLERİN ÖĞRENCİLERİN SANATSAL ÇALIŞMALARINA YANSIMASI

“ ”

Elif EKİNCİ¹

Selma TAŞKESEN²

1 Elif Ekinci. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Orcid No:0009-0005-4574-6708.

2 Selma Taşkesen. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Orcid No:0000-0002-9072-8411

GİRİŞ

Kültür terimindeki *görsel* ve *kültür* sözcükleri, ayrı ayrı ele alındıklarında kendi başlarına değerli olmakla birlikte, bir araya geldiklerinde eleştirel düşünceyi destekleyecek kadar güçlü ve çok katmanlı bir alanı ifade etmektedir. Geniş anlamda görsel olan, görülebilendir. Görsel kültür ise; insanların ürettiği, yorumladığı ve estetik bir amaç taşıyan anlamlı görüntüler ya da imgeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Barnard, 2002). Bu bağlamda görsel kültür, yalnızca sanatsal ürünleri değil, gündelik yaşamda karşılaşılan tüm görsel temsilleri kapsamaktadır.

Kültürel olan, insanların günlük yaşamdaki amaçlarını, eylemlerini ve yaşam biçimlerini içeren bir anlamlandırma sürecidir. Hall (1997), kültür, anlamın üretildiği ve paylaşıldığı bir temsil alanıdır. Benzer biçimde San (2008), kültürü bireyin çevresiyle kurduğu estetik, düşünsel ve duygusal ilişkiler bütünü olarak ele almakta; kültürel öğrenmenin görsel deneyimler aracılığıyla güçlendiğini vurgulamaktadır. Bu tanımlardan hareketle görsel kültür; kültür denilen geniş yelpaze içinde görme ve bakma eylemini merkeze alan bir iletişim alanı olarak değerlendirilebilir.

Günümüz kültürü, büyük ölçüde görsel kültür niteliği taşımaktadır. Görme eylemi, yaşamın her alanını etkilemekte ve yönlendirmektedir. Mirzoeff (1999), çağdaş bireyler dünyayı giderek artan biçimde imgeler aracılığıyla algılamakta ve anlamlandırmaktadır. Ersoy (2014) da benzer şekilde, günümüz çocuk ve gençlerinin yoğun bir görsel çevre içinde büyüdüklarini; bu durumun onların kültürel algılarını ve estetik yargılarını doğrudan etkilediğini belirtmektedir.

Sürekli olarak karşılaşılan görsel imgelerin çevresini saran bilgi, temsili olarak görsel kodlar üzerinden varlığını sürdürmektedir. Berger (1972), bireylerin yalnızca gördüklerini değil, bildiklerini de gördüklerini ifade ederek, görmenin kültürel ve öğrenilmiş bir süreç olduğuna dikkat çeker. Buyurgan ve Buyurgan (2012), öğrencilerin görsel imgeleri anlamlandırma biçimleri; onların yaşantıları, kültürel çevreleri ve eğitim süreçleriyle yakından ilişkilidir. Bu durum, görsel imgelerin pedagojik olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır diye ifade eder.

Leppert (2002), görme eyleminin yalnızca biyolojik bir süreç olmadığını; zihinsel, düşünsel ve dilsel süreçlerle birlikte işlediğini vurgular. Bu görüş, San'ın (2008) sanat eğitiminin bireyin düşünme ve algılama becerilerini geliştiren temel bir alan olduğu yönündeki yaklaşımıyla örtüşmektedir. Görebilmek, başka bir ifadeyle anlayabilmek için belirli bir bilgi birikimine ve görsel okuryazarlık becerisine sahip olmak gerekmektedir.

Bubağlamda, özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin, kendi yaşadıkları çevrenin dışında farklı şehirleri ve kültürel ortamları deneyimlemeleri,

onların bakışlarını ve bakma pratiklerini zenginleştirmektedir. Ersoy(2014), görsel kültür eğitiminin öğrencilerin çevrelerinde karşılaştıkları imgeleri sorgulamalarına ve eleştirel biçimde değerlendirmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir. Freedman (2003) ise, öğrencilerin gündelik yaşam deneyimlerinden yola çıkarak ürettikleri görsel çalışmaların, onların kültürel farkındalıklarını artırdığını ifade etmektedir.

Bu doğrultuda öğrencilerin farklı şehirlerde karşılaştıkları mimari yapılar, kamusal alanlar ve gündelik yaşam imgeleri, onların sanatsal üretimlerine yansıyan görsel kültür imgeleri olarak değerlendirilebilir. Görsel imgeler estetik olmanın yanı sıra toplumsal ve kültürel anlamlar taşır, bu doğrultuda imgeler eleştirel bir bakış açısıyla okunmalıdır. Bu yönüyle öğrencilerin bakışları ve bakma pratikleri, görsel kültür çalışmalarının temel inceleme alanını oluşturmaktadır (Duncum, 2010).

İmgeler sosyal hayatın içinde önemli işlevleri olan yapılardır. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin maruz kaldığı görsel imgelerin ideolojik, kültürel ve toplumsal mesajlar taşıdığı söylenebilir. Görsel kültür eğitimi, öğrencilerin bu imgeleri sorgulamalarını, çözümlemelerini ve bilinçli biçimde yorumlamalarını desteklemektedir.

Bu doğrultuda, ortaokul öğrencileriyle yürütülen görsel kültür çalışmaları; öğrencilerin çevrelerini, farklı mekanları ve kültürel unsurları görsel olarak algılama ve anlamlandırma biçimlerini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin farklı şehirler, kamusal alanlar ve gündelik yaşam imgeleriyle kurdukları ilişkiler, onların kültürel farkındalıklarını artırmakta ve görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle görsel kültür, ortaokul düzeyinde hem eğitimsel hem de kültürel bir öğrenme alanı olarak değerlendirilebilir.

Tüm bunlardan yola çıkarak bu çalışmada bir görsel kültür imgesi olarak şehirlerin ortaokul öğrencilerinin sanatsal çalışmalarına nasıl yansıdığının ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır: •

Öğrencilerin bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları şehirler ile ilgili görüşleri nelerdir?

Öğrenciler gördükleri şehirlerde etkilendikleri görsel kültür imgelerini resimlerine nasıl yansıtmışlardır?

Öğrencilerin yazdıkları ve çizdikleri resimler arasındaki ilişki durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi temel alınarak yürütülmüştür. Nitel araştırma; herhangi bir sorunun çözümüne yönelik olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerini kullanan, önceden belirlenmiş ya da fark edilmemiş sorunların algılanmasını amaçlayan ve doğal olguları gerçekçi bir biçimde ele alan öznel ve yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999).

Araştırmanın amacı ve içeriği doğrultusunda çalışma, sanat temelli nitel araştırma olarak planlanmıştır. Sanat temelli araştırma; sanat eserinin ortaya çıkarılma sürecinin sistematik bir yapı içinde ele alınması, sanatın farklı biçimlerinin doğrudan araştırma sürecine dâhil edilmesi ve hem araştırmacıların hem de araştırmaya katılan bireylerin deneyimlerini anlamlandırmada temel bir araç olarak kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır (McNiff, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 2024–2025 Eğitim-Öğretim Yılı'nda öğrenim gören 6. sınıf düzeyindeki 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, öğrencilerin gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacıların bir olguyu derinlemesine incelemek amacıyla belirli ölçütleri karşılayan durumları seçmelerine olanak tanıyan bir örnekleme türüdür (Neuman, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'na göre 6. sınıf düzeyinde öğrencilerin; bir sanat eserini gözlemleyerek bu eserde yer alan sosyal ve kültürel unsurları yorumlayabilmeleri, ayrıca sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanarak özgün görsel sanat çalışmaları oluşturmaları beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu kapsamda öğrenciler; renk, doku, oran-orantı, mekân, çizgi ve vurgu gibi sanat unsurlarını çalışmalarına yansıtmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada, öğrencilerin daha önce gitmiş oldukları şehirler üzerinden edindikleri deneyimlerin, onların görsel üretimlerine nasıl yansıdığı incelenmiş; öğrencilerin etkilendikleri görsel kültür imgeleri sanat temelli bir yaklaşımla analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrencilerin görsel kültür bağlamında seçilen sanat eserleri ve deneyimleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin ortaya koydukları sanatsal ürünler kullanılmıştır. Görüşme formu, alan uzmanlarının görüşleri

alınarak hazırlanmış ve araştırmanın amacına uygunluğu doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Görüşme formunda öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Gitmiş olduğunuz şehirler nerelerdir?
2. Gittiğiniz şehirlerin beğendiğiniz özellikleri nelerdir?
3. Gittiğiniz şehirler ile yaşadığınız şehri kıyaslar mısınız?
4. Gittiğiniz şehirlerden beğendiğiniz bir özellik veya imgenin yaşadığınız şehirde olmasını ister misiniz?

Bu sorular aracılığıyla araştırmanın birinci veri grubuna ulaşılmıştır.

Ayrıca “Beğendiğiniz bu özellik ya da imgeyi resminize nasıl yansıtırsınız?” sorusundan hareketle öğrencilere resim çalışmaları yaptırılmış ve böylece araştırmanın ikinci veri grubunu oluşturan sanatsal ürünler elde edilmiştir. Süreç sonunda öğrencilerden, yaptıkları resimler hakkında kendi düşüncelerini ifade etmeleri istenmiş ve bu görüşler de araştırma verilerine dâhil edilmiştir.

Görüşme tekniğinin, olgular arasındaki ilişkileri, bireylerin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ortaya koymada sağladığı iletişim süreci, esneklik ve derinlemesine bilgi elde etme imkânlarından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliği, alan uzmanlarının görüş birliği doğrultusunda sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenerek okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2003).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, veriler araştırmacılar tarafından iki alan uzmanı eşliğinde analiz edilmiştir. Ayrıca belirli bir zaman aralığından sonra veriler yeniden analiz edilmiş; ilk analiz ile ikinci analiz karşılaştırılarak zaman farkından kaynaklanabilecek olası farklılıklar üzerinde durulmuş ve analizler arasında görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları şehirler ile ilgili görüşleri nelerdir?

Tema	Alt Tema	Frekans
	Ankara	9
	Erzurum	13
	Trabzon	11
	İstanbul	9
	İzmir	8
	Aydın	3
	Bayburt	5
	Bursa	1
	Ağrı	2
	Sivas	4
	Tunceli	1
	Gümüşhane	6
	Adıyaman	1
	Siirt	2
	Amasya	2
	Kayseri	2
	Malatya	3
	Şanlıurfa	3
	Gaziantep	2
	Çanakkale	1
	Sinop	1
	Samsun	1
	Rize	3
	Kırşehir	2
	Mersin	1
	Adana	1
	Kahramanmaraş	1
	Tokat	2
	Giresun	2
	Denizli	2
	Eskişehir	2
	Kırklareli	1
	Iğdır	1
	Elazığ	1
	Antalya	2
	Diyarbakır	2
	Mardin	1
Beğenilen özellikler	Tarihi Eserler	8
	Doğal Güzellikler	6
	Gastronomi	8
	Yapılar	5
	Kalabalık	3
	Hava Durumu	9
	Arabalar	1
	Kıyafetler	4

Kıyaslama	Nüfus	2
	Sahiller	1
	Gezilecek yerler ve turistler	1
	Yemekler	9
	Yapılar	10
	Tarihi eserler	20
	Doğal Güzellikler	16
	Hava durumu	3
	Kıyafetler	1
İstenen Özellikler	Tarihi eserler	8
	Yapılar	5
	Arabalar	1
	Ahşap işlemleri	1
	Yemekler	8
	Gezilecek yerler	3
	Doğal Yerler	6
	Yöresel kıyafetler	4
	Kilise	1
	Yok	1

Tablo 1 de bulunan ilk tema incelediğinde; *Gitmiş olduğunuz şehirler nerelerdir?*”Sorusuna verdikleri cevaplar şu şekildedir: Öğrencilerin 13’ü Erzurum, 11’i Trabzon, 9’u Ankara, 9’u İstanbul, 8’i İzmir, 6’sı Gümüşhane, 5’i Bayburt, 4’ü Sivas, 3’ü Aydın, 3’ü Malatya, 3’ü Şanlıurfa, 3’ü Rize, 2’si Ağrı, 2’si Siirt, 2’si Amasya, 2’si Kayseri, 2’si Gaziantep, 2’si Kırşehir, 2’si Tokat, 2’si Giresun, 2’si Denizli, 2’si Eskişehir, 1’i Kırklareli, 1’i Kahramanmaraş, 1’i Adana, 1’i Mersin, 1’i Samsun, 1’i Sinop, 1’i Çanakkale, 1’i Adıyaman, 1’i Tunceli, 1’i Bursa olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 1 de bulunan ikinci alt tema incelendiğinde, Öğrencilerin gittikleri şehirlerde beğendikleri özellikler olarak; 9 kişi Hava Durumu, 8 kişi Tarihi Eserler, 8 kişi Yemekler, 6 kişi Doğal Yerler, 5 kişi Yapılar, 4 kişi kıyafetler, 4 kişi kalabalık.

Öğrencilerin soruya verdikleri ayrıntılı cevaplar aşağıda verilmiştir.

Öğrenci:12: *Kar yağar bir sürü yıkık evler var. Çiçekleri çok güzeldir. Denizin ortasındaki Kız Kulesi çok güzel.*

Öğrenci 13 : *Çoğu şey daha ucuz. Çok fazla tarihi eser var ve yemekleri daha güzel.*

Öğrenci 1: *Büyük olmaları ve özenli olan yapılar.*

Öğrenci 7 : *Gezilecek yerleri çok olması ve turistlerin çokça gezmesi.*

Öğrenci3: *Ankara; Yemekleri, kıyafetleri, binaları ve camileri çok güzel.*

Öğrenci20: *Trabzon’un havası çok güzel fakat Erzincan’ın öyle değil.*

Tablo 1 de 3. Alt tema incelendiğinde Beğenilen özellikler şu şekilde ifade edilmiştir;

Gittikleri şehirler ile yaşadıkları şehirler arasında yaptıkları kıyaslamaya göre: 20'si Tarihi eserler, 16'sı Doğal güzellikler, 10'u Yapılar, 9'u Gastronomi, 3'ü Hava durumu, 2'si Nüfus, 1'i Sahiller, 1'i Ekonomi, 1'i Kıyafetler, 1'i Hoşgörü, saygı, 1'i Gezilecek yerler ve turistler.

Öğrencilerin ayrıntılı cevapları şu şekildedir:

Öğrenci 7: *İstanbul, Erzincan' a göre daha güzel ve başarılı.*

Öğrenci 16: *Gümüşhane'nin mağarası bence Erzincan'ın Şelalesinden daha güzel ve dikkat çekici.*

Öğrenci 10: *Erzurum'da doğdum, on yıl orada yaşadktan sonra Iğdır'da üç ay kaldım ve şimdi Erzincan'dayım bence Iğdır ve Erzincan çok sıcaktı ve Iğdır çok tozlu ve kirliydi.*

Öğrenci 14: *Erzincan'ın üzümü diğer şehirlerin üzümünden çok güzel. :*

Öğrenci 4: *Daha büyük ve bence daha güzel yemekleri var.*

Öğrenci 19: *Kendi şehrim daha güzel, buranın Ergen Dağı, Tulum peyniri. Gittiğim yer ise orada iyi, Sivas iyi.*

Öğrenci 8: *Erzincan'da deniz yok ama Bursa'da var.*

Öğrenci 10: *Yaşadığım şehrin, gittiğim şehirden nüfusu daha fazla ve gezilip görülecek yerleri daha fazla. Bu nedenle gezdiğim şehirleri daha güzel buluyorum.*

Öğrenci 3: *Erzincan, Ankara ile aynı iklimde fakat Ankara, Erzincan'dan daha kalabalık ve daha güzel bir şehirdir.*

Tablo 1 incelendiğinde Öğrencilerin gittikleri şehirlerden beğendikleri bir özellik veya imgenin yaşadıkları şehirde olmasını istediklerine dair ;,8 kişi Tarihi eserler,8 kişi Yemekler, 6 kişi Doğal yerler, 5 kişi yapılar, 4 kişi Yöresel kıyafetler,3 kişi Gezilecek yerler, 1 kişi arabalar, 1 kişi Ahşap işlemler olarak ifade etmiştir.

Öğrencilerin verdikleri ayrıntılı cevaplar şu şekildedir:

Öğrenci 3: *Ankara kalabalık ve büyük olması ile güzel bir yerdir. Erzincan'da olmasını isterdim.*

Öğrenci 6: *Ahşap işlemleri, fındık hoşuma gitmişti olmasını isterdim.*

Öğrenci 9: Evet isterdim, mesela yöresel yemekleri ve kıyafetleri ilgimi çeker.

Öğrenci 2: Kız kulesinin Erzincan da olmasını isterdim.

Öğrenci 18: Kıyafetleri ve meyveleri, Kız kulesinin olmasını isterdim.

Öğrencilerin bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları şehirlerle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkiye'nin farklı şehirlerini ziyaret ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ziyaret ettikleri şehirlerde beğendikleri özellikler değerlendirildiğinde, özellikle tarihî yapılar, doğal güzellikler ve gastronomik unsurların dikkatlerini çektiği tespit edilmiştir.

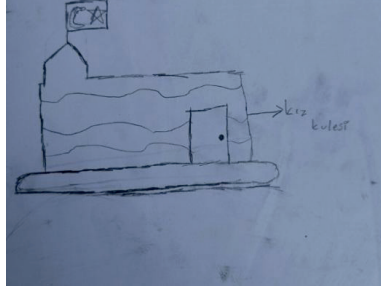
Öğrenciler, yaşadıkları şehir ile ziyaret ettikleri şehirleri karşılaştırdıklarında, daha çok kendi şehirlerinde bulunmayan yapılar, yöresel yemekler ve gezilecek alanlar üzerinden değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ayrıca, gittikleri şehirlerde görüp yaşadıkları şehirde olmasını istedikleri özelliklere bakıldığında, öğrencilerin yine ağırlıklı olarak tarihî yapılar ve deniz gibi doğal unsurlara ilgi duydukları ve bu özelliklere imrendikleri belirlenmiştir.

Öğrenciler gördükleri şehirlerde etkilendikleri görsel kültür imgelerini resimlerine nasıl yansıtmışlardır?

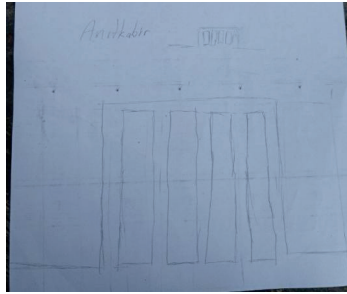
Görsel:1



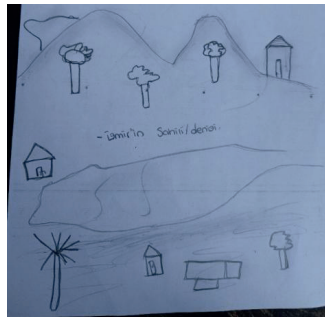
Öğrenci 1; Gittiğim şehirlerden beğendiğim bir özellik veya imgenin yaşadığım şehirde olmasını isterdim. Yapıları ve yöresel kıyafetlerini beğendim ve Erzincan'da olmasını isterdim diye ifade etmiştir. Öğrenci yaptığı resimde de İstanbul'da bulunan Ayasofya camini resimlemiştir. Buna göre öğrencini geleneksel yapı ve kıyafetlere ilgi duyduğu çalışmasını da buna göre yaptığı görülmüştür. Çizdikleri ile yazdıkları örtüşmektedir.

Görsel:2

Öğrenci 2: Gittiğim şehirlerden beğendiğim bir özellik veya imgenin yaşadığım şehirde olmasını isterdim. Yaşadığım şehirde Kız kulesinin olmasını isterdim diye ifade etmiştir. Buna göre çizdiği resimde de Kız kulesini görmekteyiz. Öğrencinin yaşadığı şehirde bulunmayan, denize ve tarihi yapılara özlem duyduğu görülmektedir. Çizdikleri ile yazdıkları örtüşmektedir.

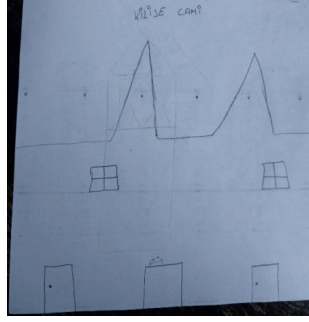
Görsel:3

Öğrenci 3: Ankara'nın kalabalık ve büyük olması ile güzel bir yer olduğunu belirtmiştir. Anıtkabir'in Erzincan'da olmasını istediğini ifade etmiştir. Resimde de Anıtkabir'i tasvir etmiştir. Buna göre çizdiği ile söylediği örtüşmektedir.

Görsel:4

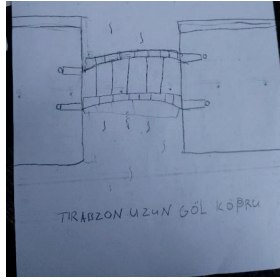
Öğrenci 4: Diğer şehirlerdeki yöresel yemekler ve kıyafetler dikkatimi çekmektedir diye ifade etmiştir ama çalışmasında ise deniz ve sahili resmetmiştir. Buna göre çizdiği ile şehrinde olmasını istediği özelliklerin örtüşmediği görülmektedir.

Görsel:5



Öğrenci 5; Yemekleri, kıyafetleri, arabaları ve kiliseyi beğendiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde de çalışmasında kilise resmetmiştir. Yazdığı ile çizdiği örtüşmektedir.

Görsel:6



Öğrenci 6; Ahşap işlemeleri ve fındığı seviyorum ve yaşadığım şehirde olmasını isterdim diye ifade etmiştir. Resminde ise Trabzon Uzun Göl Köprü'sü çizmiştir.

Görsel:7



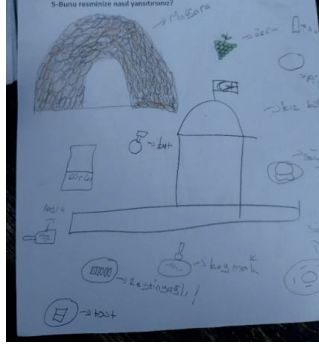
Öğrenci 10; Gittiğim şehrin dağları çok güzeldir, orada ki yöresel yemekler çok güzeldir diye ifade etmiştir. Fakat resminde de Çifte minareli cami çizmiştir. Dolayısıyla yazdıkları ile çizdikleri örtüşmemektedir.

Görsel:11



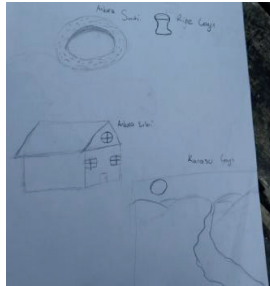
Öğrenci11; Nene Hatun Türbesi, Çifte minareler ve Üç kümbetleri beğendim diye ifade etmiştir. Fakat çalışmasında yemek ve şelale çizmiştir. Buna göre çizdikleri ile yazdıkları örtüşmemektedir.

Görsel:12



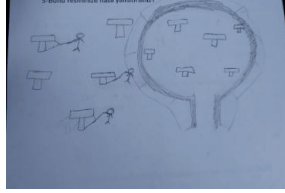
Öğrenci 12; Denizleri ve mağaraları beğendim diye ifade etmiştir. Çalışmasında ise mağara Kız kulesini vs. çizmiştir. Dolayısıyla çizdikleri ile yazdıkları örtüşmemektedir.

Görsel:13



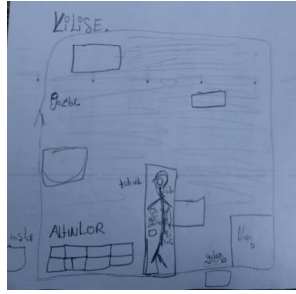
Öğrenci 13; Yemeklerin, tarihi yerlerin ve doğal alanlarının yaşadığı şehirde olmasını istiyorum diye ifade etmiştir. Buna göre çalışmasında da doğayı ve yemekleri çizmiştir. Dolayısıyla çizdikleri ile yazdıkları örtüşmektedir.

Görsel:14



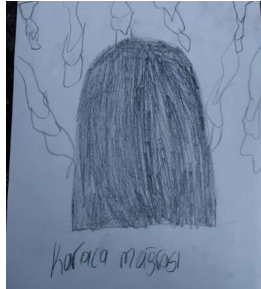
Öğrenci 14; Şanlıurfa'nın Göbeklitepe'si'nin yaşadığım şehirde olmasını isterdim. Göbeklitepe'yi görünce aklıma Rafadan tayfanın geliyor ve Rafadan tayfa'yı çok seviyorum diye ifade etmiştir. Çalışmasında ise bunu yansıtmıştır. Dolayısıyla çizdikleri ile yazdıkları örtüşmektedir.

Görsel:15

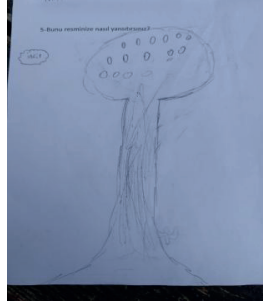


Öğrenci 15; Gittiğim şehirde beğendiğim kilisenin yaşadığım şehirde olmasını istemiyorum. Sebep olarak 3. Dünya Savaşı'nın çıkma ihtimalini göz önüne aldım diye ifade etmiştir. Çalışmasında da kilise çizmiştir. Buna göre de çizdikleri ile yazdıkları örtüşmektedir.

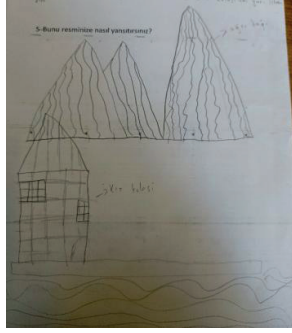
Görsel:16



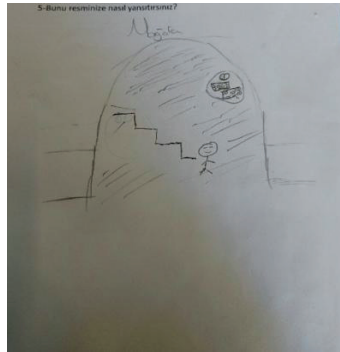
Öğrenci 16; Yaşadığım şehirde Etin ve Karaca mağarasının olmasını isterim diye ifade etmiştir. Çalışmasında da Karaca mağarasını çizmiştir. Buna göre de çizdikleri ile yazdıkları örtüşmektedir diyebiliriz.

Görsel:17

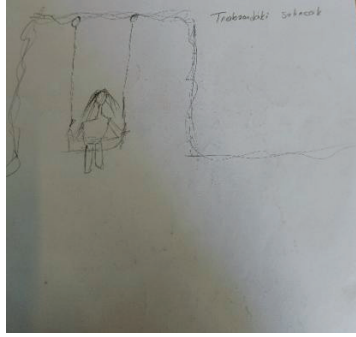
Öğrenci 17; Yaşadığım şehirde İncir'in olmasını isterim diye ifade etmiştir. Çalışmasında incir ağacını resmetmiştir. Buna göre yazdıkları ile çizdikleri örtüşmektedir.

Görsel:18

Öğrenci 18; Yaşadığım şehirde Ağrı Dağı'nın ve Kız kulesi'nin olmasını isterdim diye ifade etmiştir. Çalışmasında da bunları resmetmiştir. Buna göre çizdikleri ile yazdıkları örtüşmektedir.

Görsel:19

Öğrenci 19; Gümüşhane'nin mağarasının yaşadığım şehirde olmasını isterdim ifade etmiştir. Çiziminde de bunu aktarmıştır. Dolayısıyla çizdikleri ile yazdıkları örtüşmektedir.

Görsel:20

Öğrenci 20; Trabzon'un havasını çok seviyorum ve yaşadığım şehirde bu havanın olmasını isterdim ve Trabzon'da çok büyük bir salıncak var ve o salıncağında olmasını isterdim diye ifade etmiştir. Çalışmasında da bunu resmetmiştir. Buna göre çizdikleri ile yazdıkları örtüşmektedir.

Görsel:21

Öğrenci 21; Yaşadığım şehirde Deniz'in olmasını isterdim diye ifade etmiştir. Çalışmasında da bunu resmetmiştir. Buna göre çizdikleri ile yazdıkları örtüşmektedir.

Öğrencilerin yazdıkları ve çizdikleri resimler arasındaki ilişki durumu nasıldır?

Öğrencilerin yazılı ifadeleri ile yaptıkları resimler birlikte incelendiğinde, bu iki veri kaynağının büyük ölçüde birbiriyle örtüştüğü görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu, yaşadıkları şehirde bulunmayan tarihî yapılar, turistik mekânlar ile geleneksel kıyafet ve yemeklerin kendi şehirlerinde yer almasını istediklerini ifade etmiş; bu isteklerini resim çalışmalarında da görsel olarak tasvir etmişlerdir.

Dağılım açısından değerlendirildiğinde, 16 öğrencinin yazılı anlatımları ile görsel çalışmalarının birebir örtüştüğü; 5 öğrencinin ise yazılı ifadeleri ile çizimleri arasında farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ:

Görsel kültür imgesi olarak şehirlerin öğrencilerin sanatsal çalışmalarına yansması” adlı bu çalışmada, 21 ortaokul öğrencisi ile görsel kültür kapsamında bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk alt amacına yönelik olarak, öğrencilerin bir görsel kültür imgesi olarak ele aldıkları şehirlerle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkiye’nin farklı şehirlerini ziyaret ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ziyaret ettikleri şehirlerde beğendikleri özelliklerin ağırlıklı olarak tarihî eserler, doğal güzellikler ve gastronomik unsurlar olduğu belirlenmiştir.

Öğrenciler, yaşadıkları şehir ile ziyaret ettikleri şehirleri karşılaştırdıklarında, daha çok kendi şehirlerinde bulunmayan yapılar, mekânlar ve kültürel özellikler üzerinde durmuşlardır. Ayrıca, gittikleri şehirlerde görüp yaşadıkları şehirde olmasını istedikleri özellikler incelendiğinde, öğrencilerin yine benzer biçimde tarihî yapılar ve doğal güzelliklere imrendikleri görülmüştür.

Öğrencilerin etkilendikleri bu görsel kültür imgelerini sanatsal çalışmalarına yansıttıkları; resimlerinde çoğunlukla kendi şehirlerinde olmasını istedikleri ve imrendikleri unsurları betimledikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, yaşadıkları şehirlerde bulunmayan tarihî imgelerin farkında oldukları ve bu farkındalığı görsel anlatımlarına taşıdıkları görülmüştür.

Öğrencilerin yazılı anlatımları ile çizimleri birlikte değerlendirildiğinde, bu iki veri kaynağının genel olarak birbiriyle örtüştüğü belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler, yaşadıkları şehirde bulunmayan tarihî yapılar, turistik mekânlar ile geleneksel kıyafet ve yemeklerin kendi şehirlerinde yer almasını istediklerini ifade etmiş ve bu isteklerini görsel çalışmalarında da yansıtmışlardır.

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin farklı şehirlerde edindikleri deneyimleri birer görsel kültür imgesi olarak algıladıklarını; bu imgeleri tarihî, doğal ve kültürel unsurlar üzerinden anlamlandırarak yazılı anlatımlarına ve sanatsal üretimlerine tutarlı biçimde yansıttıklarını ve görsel kültür temelli sanat eğitiminin öğrencilerin çevresel farkındalıklarını ve sanatsal ifade becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Kaynakça:

- Barnard, M. (2002). *Art, design and visual culture: An introduction*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London, UK: British Broadcasting Corporation & Penguin Books.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6–10.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London, UK: Sage Publications.
- Leppert, R. (2002). *The sight of sound: Music, representation, and the history of the body*. Berkeley, CA: University of California Press.
- McNiff, S. (2007). *Art-based research*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar)*. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. London, UK: Routledge.
- Neuman, W. L. (2007). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- San, İ. (2008). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara, Türkiye: Ütopya Yayınevi.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London, UK: Sage Publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (3. bs.). Ankara, Türkiye: Seçkin Yayıncılık.



ENGELLİ YETİŞKİNLERİN PSİKOSOSYAL GELİŞİMİ VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK İHTİYAÇLARI

“ ”

Mustafa GÜLER¹

¹ Doç.Dr., Selçuk Üniversitesi, mustafaguler@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2701-1220

Giriş

Toplumların gelişmişlik düzeyi, yalnızca ekonomik göstergelerle değil, aynı zamanda bireylerin yaşam kalitesine ve temel haklara erişim düzeyine göre de değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, engelli bireylerin sağlık, eğitim, istihdam ve psikososyal destek hizmetlerine eşit şekilde ulaşabilmesi, çağdaş bir sosyal devlet anlayışının temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Engellilik, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ya da psikososyal bir sınırlılık yaşamasıyla birlikte ortaya çıkan ve çevresel faktörlerle şekillenen çok boyutlu bir durumdur. Bu nedenle, engelli bireylerin yaşam kalitesini artırmak, yalnızca tıbbi ya da rehabilitasyon hizmetleri ile değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarını destekleyen profesyonel danışmanlık hizmetleriyle de mümkündür.

Engelli bireyler; zihinsel, psikolojik veya fiziksel işlevlerinde kalıcı ya da geçici olarak meydana gelen kayıplar ve toplumda onlara yönelik algılar nedeniyle dezavantajlı bir konuma itilebilmektedir. Bu durum, onları sosyal yaşamdan dışlanmış bir grup hâline getirmekte ve toplumla bütünleşmelerini zorlaştırmaktadır. Engelli bireyler, büyük ölçüde engelsiz bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmiş bir toplum yapısı içerisinde kendilerine yer edinmeye çalışmaktadır. Engellilik durumu, doğuştan olabileceği gibi, doğum sonrasında geçirilen bir hastalık veya kaza sonucunda da ortaya çıkabilmektedir. Bireyler bu süreçte bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal veya sosyal yetilerini çeşitli düzeylerde kaybedebilirler. Bu durum yalnızca günlük yaşam aktivitelerini kısıtlamakla kalmaz, aynı zamanda sosyal yaşama katılımı da ciddi ölçüde zorlaştırır.

Yetişkinlik dönemi, bireyin yaşamında bağımsızlık, sorumluluk alma, sosyal rollerini benimseme ve kimlik geliştirme gibi temel gelişim görevlerinin yoğunlaştığı bir süreçtir ((Santrock, 2012). Ancak engelli yetişkinler, bu gelişimsel görevleri yerine getirirken, fiziksel ve zihinsel işlev kayıplarının yanı sıra, toplumda karşılaştıkları ayrımcılık, sosyal dışlanma ve erişim engelleri gibi faktörlerle de mücadele etmek zorundadır (Shakespeare, 2013). Sosyal dışlanma, engelli bireylerin ruhsal sağlığını olumsuz etkileyerek, anksiyete, depresyon, düşük benlik saygısı ve yalnızlık gibi psikolojik sorunların artmasına neden olabilmektedir. Sorunların çözümünde veya genel sağlık hizmetlerinde ayrımcılığa uğrayabilmektedir (Ali, Hassiotis, Strydom ve King, 2013). Bu nedenle, engelli yetişkinlerin psikososyal ihtiyaçlarına yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kritik bir gerekliliktir.

Yetişkinlik, genellikle eğitimini tamamlama, tam zamanlı bir işe girme, evlenme ve çocuk sahibi olma gibi özelliklerle tanımlanır. Ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemi her ergen için zorlayıcı olabilirken, engelli ergenler ve aileleri açısından çok daha güç bir süreçtir. Engellilik, eğitim başarısı

ve tamamlama oranlarını olumsuz etkileyerek uzun vadeli istihdam, gelir düzeyi ve genel sosyoekonomik durum üzerinde belirleyici rol oynar. Fiziksel ve bilişsel engelli gençler, akranlarına kıyasla daha sınırlı formal eğitim fırsatlarına erişebilmekte, bu da onların düşük ücretli ve düşük statülü işlerde çalışma, işsizlikle daha sık karşılaşma gibi dezavantajlı istihdam koşullarıyla karşılaşmalarına yol açmaktadır. Dolayısıyla aile desteğinden uzaklaşarak bağımsızlığa ve kendi yaşamını yönlendirmeye doğru atılan adımlar, engelli genç yetişkinlerde diğer akranlarının yaşadığı zorluklara ek olarak, engellerin yarattığı belirsizlikler, kırılğanlıklar ve uyum güçlükleriyle daha da karmaşık hale gelmektedir (Queirós, Wehby ve Halpern, 2015). Engelli bireylerin sosyal yaşam, eğitim, istihdam ve psikolojik iyi oluş gibi temel alanlara erişiminde karşılaştıkları güçlükler, çağdaş toplumların en önemli toplumsal sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir (WHO, 2011).

Engelli yetişkin bireyler, çocukluk ve ergenlik döneminden farklı olarak; bağımsız yaşam, kariyer planlaması, ilişkiler kurma, toplumla bütünleşme ve yaşam doyumu gibi çok sayıda gelişimsel ve çevresel zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Bu süreçte, dışlanma, etiketlenme, ayrımcılık ve erişim sorunları gibi toplumsal engeller bireylerin psikolojik dayanıklılığını olumsuz yönde etkileyebilmekte; anksiyete, depresyon, yalnızlık ve benlik saygısı sorunlarına zemin hazırlayabilmektedir. Tüm bu zorluklara karşı, bireysel farklılıkları dikkate alan, hak temelli ve bütüncül bir psikolojik danışma yaklaşımı, engelli bireylerin ruhsal iyi oluşunu desteklemede kritik bir role sahiptir. Ancak hem dünyada hem de Türkiye’de engelli yetişkinlere yönelik psikolojik danışma hizmetleri gerek erişilebilirlik gerekse nitelik açısından sınırlılıklar içermektedir. Psikolojik danışma hizmetlerinin fiziksel olarak ulaşılabilir olmaması, iletişim engelleri, hizmet veren uzmanların engelli hizmetleri farkındalığının yetersizliği ve bireylerin danışma hizmetlerine güven duymamaları gibi etkenler, hizmete erişimde ciddi engeller oluşturmaktadır. Bu bağlamda, psikolojik danışma süreçlerinin engelli bireylerin özel ihtiyaçlarını gözeten, kapsayıcı ve profesyonel bir zeminde yapılandırılması gerekmektedir.

Engelliliğin Tanımı

Türk Dil Kurumu’nun Türkçe Sözlüğü’nde; engelli ‘Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal veya sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmiş, toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri çeken kimse’ olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022).

Dünya Sağlık Örgütü engelliliği, “bir insan için normal olarak nitelendirilen tarz veya çizgide bir etkinlikte bulunma yeteneğinin kısıtlılığı veya yokluğu” şeklinde tanımlamaktadır.

Türkiye’de engellilerle ilişkisi olan farklı işlevlerdeki birçok kurumun kendi ihtiyaçları doğrultusunda engelliliği tanımladığından karşımıza çok çeşitli engellilik tanımlarının çıktığını görülmektedir.

2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kanunu’nun 3. maddesinin c fıkrasına göre “Özürlü, doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle normal yaşamın gereklerine uyamama durumunda olup, korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyacı olan kişiyi ifade eder.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, (2008) engelliliği; “Vücut yapısında veya fonksiyonlarında herhangi bir kayıp” olarak tanımlanmaktadır. Engelli ise, “doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerin karşılama güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişidir” şeklinde tanımlanmıştır.

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de (1997),” özel eğitim gerektiren birey”, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmıştır.

5378 Sayılı Kanun’da Engelli:” Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duygusal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey” olarak tanımlanmıştır.

Engelliliği Açıklayan Modeller

Engellilik, tarihsel süreçte farklı paradigmlar çerçevesinde tanımlanmış ve engelli bireylerin toplumdaki konumu, ihtiyaçları ve haklarına yönelik anlayışlar değişim göstermiştir. Engelli bireyin toplumla olan deneyimleri de önemlidir. Ailelerinde, okulda ya da işte başka engelli bireylerle temasları sınırlı olan kişiler, kendilerini farklı ya da dışlanmış hissedebilir. Doğrudan gözlenemeyen engelliliği olan bireyler (örneğin öğrenme güçlüğü, ruhsal hastalıklar, beyin hasarı, kronik ağrı gibi), başkalarını engelli olduklarına ikna etmekte zorluk yaşayabilir (Smart, 2001; Taylor ve Epstein, 1999). Engellilikle ilgili en yaygın olarak ahlaki model, tıbbi model ve sosyal model olmak üzere üç temel model bulunmaktadır.

Ahlaki Model (Moral Model):

Bu modelde engellilik; kötülüğün bir tezahürü, bir aile üyesinin ya da atanın günahının cezası, ilahi bir armağan, kader ya da bir inanç testi ve

bir mücadeleyi aşma fırsatı olarak görülür (Groce, 2005; Mackelprang ve Salsgiver, 2016; Olkin, 2012).

Biyomedikal (Tıbbi) model,

Tıbbi model, engelliliği bireyin sahip olduğu fiziksel, zihinsel veya duygusal yetersizliklerden kaynaklanan bir “sorun” olarak ele almaktadır. Bu modelde engelli birey, sağlık sisteminin bir hastası ya da tedavi edilmesi gereken bir “hasta” olarak görülmektedir (Shakespeare, 2013). Bu model engelliliği normdan sapmış bir tıbbi sorun olarak görür (Gill vd., 2003). Dokumacı (2019), bu modeli patolojiden hastalığa ve oradan engelliliğe uzanan doğrusal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Odak noktası, bireyin eksikliklerinin ortadan kaldırılması veya işlevsel kapasitenin yeniden kazandırılmasıdır.

Tıbbi modelin temel varsayımları şunlardır:

- Engellilik, bireyin bedeninde veya zihninde var olan bir kusur ya da bozukluktur.
- Bu durum, tıbbi müdahale, rehabilitasyon veya tedavi yoluyla düzeltilmelidir.
- Engelli bireylerin sorunları, temel olarak kişisel ve sağlıkla ilgili sorunlardır, toplumsal etkenler ikinci plandadır.

Örneğin, bir işitme engelli bireyin yaşam kalitesinin düşüklüğü yalnızca işitme engelli kayıptan kaynaklanmakta, bu kaybın giderilmesi veya işitme engelli düşünülmektedir. Bu bakış açısı, engelli bireylerin toplumsal katılımı için gerekli düzenlemeleri yapılmasını engelleyebilir. Ayrıca bu yaklaşım, bazı engelli bireyler tarafından “kendilerinde bir yanlışlık olduğu” düşüncesine yol açabileceği için olumsuz içselleştirilebilir ve bu da başa çıkma becerilerini zayıflatabilir.

Tıbbi model, engellilik ve kronik hastalıkların yönetimi üzerinde yoğunlaşır; ancak, sağlık hizmetlerinin sosyal belirleyicilerini büyük ölçüde göz ardı eder. Tıbbi modeli genişleten bazı psikologlar, işlevsellik değerlendirmelerini ve tedavi kararlarında aktif hasta katılımını dahil etse de, model hâlâ bireysel sorunları çözmeye dayalı olarak işler. Tıbbi modelin eleştirileri arasında, bireyleri pasif alıcılar olarak görmesi, engelliliğin toplumsal ve çevresel boyutlarını yeterince dikkate almaması ve ayrımcılığın, ön yargıların toplumsal yapılar ve tutumlar tarafından yaratıldığı gerçeğini göz ardı etmesi sayılabilir (Oliver, 2018). Bu modelde değerlendirmeler, engellilik sürecinin doğrudan ya da dolaylı göstergeleri olarak ele alınmaktadır. Örneğin, semptom listeleri, yaralanma ya da kronik hastalığa bağlı işlev kayıpları (Dokumacı, 2019).

Sosyal Model

Sosyal model, engelliliği bireysel bir eksiklik ya da bozukluk olarak değil, toplumun yarattığı engellerin bir sonucu olarak tanımlar (Barnes ve Mercer, 2010). Diğer bir ifadeyle bu modelde, bireysel bozukluk artık engelliliği tanımlamaz. Bunun yerine, engellilik toplumsal bir inşa olarak ele alınır; çevre (fiziksel ve yapısal engellerin yanı sıra toplumsal tutumlar, inançlar ve değerler), bireyin topluma katılımını destekleyebilir ya da sınırlandırabilir ve böylece engellilik deneyimini şekillendirir. Bu model, çevrelerin bireysel işlevselliği nasıl kolaylaştırabileceğini ya da engelleyebileceğini, katılımı engelleyen veya kolaylaştıran bariyerler aracılığıyla gösterir (Linton, 1998). Engelli bireyin karşılaştığı güçlüklerin, fiziksel çevrenin erişilebilir olmaması, sosyal tutumların olumsuzluğu ve ayrımcı politikalar gibi dışsal faktörlerden kaynaklandığını savunur. Model, toplumsal ve işlevsel uyum sağlama çabalarına vurgu yapar.

Sosyal modelin temel prensipleri şunlardır:

- Engellilik, bireyin fiziksel ya da zihinsel farklılıklarından ziyade, toplumun engelleri nedeniyle oluşan dezavantajdır.
- Toplumda erişilebilirlik, katılım ve eşit haklar sağlanmadığı sürece engellilik devam edecektir.
- Engellilikle mücadelede öncelik, bireyin değil toplumun engellerini kaldırmaktır.

Örneğin, tekerlekli sandalye kullanan bir birey için engel, sadece hareket yetisinin kısıtlanması değil; mimari yapılar, ulaşım araçları ve toplumsal önyargıların erişimi engellemesidir. Bu anlayış, engellilik konusunda toplumsal dönüşümü ve politik değişiklikleri gerektirir (Shakespeare, 2013). Ancak bu model, bireysel farklılıklar ve tıbbi ihtiyaçların göz ardı edilmesi eleştirisine maruz kalmıştır (Goodley, 2024).

Engelli Yetişkinlerin Psikolojik Danışma İhtiyaçları

Engelli bireylerin çoğu ayrımcılığa maruz kalmakla birlikte, her bireyin bu deneyimlere verdiği tepki farklıdır. Ayrıca, bireylerin engellilik durumuna yükledikleri anlamlar da farklılık gösterir ve bu anlamlar; engelin doğası, sosyal destek kalitesi ve yaşam talepleri gibi faktörlerden etkilenir (Olkin, 2012; Olkin ve Taliaferro, 2005; Vash ve Crewe, 2004). Engelli bireyler de kültürleri, dini inançları, geldikleri aile yapısı, içinde bulundukları toplum, eğitimleri, sosyo-kültürel bağlamları, işleri, arkadaşları, hayat arkadaşları ve iş arkadaşları gibi yaşamlarındaki çeşitli etmenlerin etkisi altındadır. Aynı zamanda devlet politikaları, mevcut programlar ve bunlara ayrılan finansman gibi sistemsel faktörlerden de etkilenmektedirler. Tüm bu yaygın etkiler, bireylerin engellilik deneyimini şekillendirir.

Engellilik deneyimlerinin ötesinde, engelli bireylerin kendi kişisel yaşam deneyimleri vardır ve tıpkı diğer bireyler gibi, kişisel özellikleri, yaşam öyküleri, kesişen kimlikleri ve yaşam bağları onların psikolojik ihtiyaçlarını etkiler. Engelli bireylerle etkili bir şekilde çalışmak isteyen psikologlar, engelliliğin ve ilgili etmenlerin danışanların psikolojik iyi oluşunu ve işlevselliğini nasıl etkilediğini anlamaya çalışmalıdır. Örneğin, engellilik deneyimi; işlevsel kapasite, enerji düzeyi, ağrı, engelliliğin başlangıç yaşı, ortaya çıkış biçimi (örneğin askeri travma), engelliliğin sabit, dönemselsel ya da ilerleyici olması gibi faktörlerden etkilenebilir (APA, 2022). Ayrıca, bireyin toplumla olan deneyimleri de önemlidir. Ailelerinde, okulda ya da işte başka engelli bireylerle temasları sınırlı olan kişiler, kendilerini farklı ya da dışlanmış hissedebilir. Görünmeyen engelliliği olan bireyler (örneğin öğrenme güçlüğü, ruhsal hastalıklar, beyin hasarı, kronik ağrı gibi), başkalarını engelli olduklarına ikna etmekte zorluk yaşayabilir (Smart, 2001; Taylor ve Epstein, 1999). Engellilerin yaşadığı ve sorun alanları şunlardır.

- Ruh sağlığı sorunları: anksiyete, depresyon, travma
- Kimlik geliştirme, özgüven, toplumsal etiketlenme
- Aile, ilişki ve toplumsal entegrasyon sorunları
- Yaşam doyumu ve anlam arayışı
- Kariyer danışmanlığı ve iş hayatına uyum

Psikolojik danışma, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını anlaması, sorunlarla başa çıkma becerilerini geliştirmesi ve yaşam kalitesini artırması amacıyla profesyonel destek sunan sistematik bir süreçtir (Corey, 2008). Rehberlik ise bireylerin eğitim, kariyer, sosyal ve kişisel gelişim alanlarında yönlendirilmesini sağlayan daha geniş kapsamlı bir hizmettir. Engelli yetişkinler için bu hizmetler, sadece bireysel ruh sağlığını desteklemekle kalmayıp aynı zamanda toplumsal katılımı artıran, öz-yeterlik ve özerklik duygusunu güçlendiren stratejiler sunar (Olkin, 1999).

Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı, psikolojik danışmanların engelli danışanlarla ortaklaşa çalıştığı, danışanların var olan problemleri anlamalarını, kişisel ve çevresel kaynakları kullanılarak kişisel, kariyer, sosyal ve toplumsal adaptasyonu sağlayan bir süreç olarak tanımlanmıştır (Chan vd., 2015). Rehabilitasyon psikolojik danışmanlarının terapi teknikleri yanında engel kabul süreci, özerk benlik yönetimi, planlanmış davranış teorisi gibi yöntemleri de kullandıklarını ifade etmektedir. Rehabilitasyon psikolojik danışmanları; kariyer psikolojik danışması ve rehberliği, bireyle ve grupla psikolojik danışma, yetersizliğin psikolojik ve fiziksel boyutları, vaka yönetimi vb. alanlarda yeterliliğe sahip olmalıdır (Leahy, Chan ve Saunders, 2003).

Yetişkinlik Dönemi

Yetişkinlik ölçütlerine verilen önem kültürlere göre değişiklik göstermektedir. Çoğu kültür ve toplumda yetişkinliğin başlangıcı eğitimi tamamlama, tam zamanlı bir işe başlama, evlenme, ana baba olma gibi normlarla belirgindir (Arnett 2003). Genç yetişkinlik dönemi, yetişkinlik döneminin ilk evresidir. Bu dönem, yetişkinliğe girişi ve yetişkin yaşamına hazırlığı temsil etmektedir. Farklı toplumlarda ve farklı kültürlerde, farklı sosyo-ekonomik sınıflarda, ülkelerin toplumsal özellikleri, kültürel koşullarına göre genç yetişkinlik döneminin yaş aralığı da farklılık gösterebilir. 20'li yaşların başında başlar ve 30'lu yaşlar boyunca devam eder. Kişisel ve ekonomik bağımsızlık kazanma, kariyer geliştirme ve pek çok kişi için eş seçme, biriyle yakın ilişki içinde olmayı öğrenme ve aile oluşturma ve çocuklara bakma dönemidir. Orta yetişkinlik ortalama 40-45 yaşlarında başlayan ve 60-65 yaşlarına kadar uzayan gelişimsel dönemdir. Birçok insan için orta yetişkinlik, fiziksel yeteneklerin azaldığı ve sorumluluğun arttığı ve hayatta kalan zamanın farkında olduğu dönemdir (Santrock, 2012).

Gelişim Görevleri

Genç yetişkinlik döneminde bireylerin yerine getirmesi gereken görevleri Havighurst (1953) şu şekilde sıralandırılmıştır (Yeşilyaprak vd., 2008).

1. Bir eş seçimi
2. Eşle birlikte yaşamayı öğrenmek
3. Bir aile kurmak
4. Çocuk yetiştirmek
5. Bir evin işlerini yürütmek
6. Bir uğraş başlatmak
7. Yurttaşlık sorumluluğunu üstlenmek
8. Uygun bir sosyal (toplumsal) gruba katılmak

Gelişim Özellikleri

İlk yetişkinlik döneminin bazı özellikleri Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. İlk Yetişkinlik Dönemi Gelişim Özellikleri

Gelişim Alanı	Özellikler	Kaynak
Fiziksel Gelişim	Fiziksel gelişimde 19-26 yaşları arasında en üst düzeye ulaşılmaktadır. Fiziksel güç ve dayanıklılık zirvededir. 30'lu yaşların sonlarında metabolizma yavaşlamaya başlar. Obezite ciddi bir sağlık sorunu olabilir.	(Yeşilyaprak vd., 2014) (Santrock, 2012)
Bilişsel Gelişim	Eğitim ve mesleki uzmanlaşma ön plandadır. Yaratıcılık genellikle kırklı yaşlarda zirveye ulaşmakta ve daha sonra düşmeye başlamaktadır.	Santrock, 2012)
Psikososyal Gelişim	Erikson'a göre temel çatışma: Yakınlığa karşı yalıtılmışlık. Kalıcı ve yakın ilişkiler kurma ihtiyacı öne çıkar.	Yeşilyaprak vd., 2014) Santrock, 2012)
Sosyal ve Mesleki Gelişim	İnsanların sahip oldukları meslekler ve yaptıkları işler kimliklerine yansımaktadır. Kariyer seçimi, iş doyumu, bağımsızlık ve aile sorumlulukları önemlidir. Yirmili yaşların başında birçok kişi eğitimlerini tamamlamış ve kariyerlerine başlamış durumdadır. Yetişkinler genel olarak yaşamlarının üçte birini iş yerinde geçirmektedir.	(Santrock, 2012)

Engelli Yetişkinlerin Psikososyal Gelişim Özellikleri

Yetişkinlik dönemi, bireyin yaşamında kimlik gelişimi, sosyal rollerini benimseme, bağımsızlık kazanma ve yaşamın çeşitli alanlarında işlevselliğini artırma gibi kritik gelişimsel görevlerin yer aldığı karmaşık bir süreçtir. Ancak engelli bireyler için bu süreç, fiziksel, sosyal ve çevresel engeller nedeniyle daha karmaşık ve zordur. Engelli yetişkinlerin psikososyal gelişim özelliklerinin anlaşılması, onlara yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkinliğini artırmak için önem taşımaktadır (Santrock, 2012; Yeşilyaprak vd., 2014).

Engelli Yetişkinlerin Psikososyal Gelişim Özellikleri

Yetişkinlik dönemi, bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin olgunlaştığı; aynı zamanda yaşamın sorumluluklarının ve sosyal rollerinin yoğunlaştığı bir süreçtir (Yeşilyaprak vd., 2014). Bu dönemde bireyler; kimlik oluşturma, mesleki ve sosyal entegrasyon, bağımsızlık kazanma, yakın ilişkiler kurma ve yaşam doyumu gibi psikososyal gelişim görevleriyle karşı karşıyadır. Engelli yetişkinlerin ise bu gelişimsel süreçleri, engellilik durumlarının getirdiği fiziksel kısıtlılıklar, toplumsal engeller, ayrımcılık ve önyargılar gibi ek zorluklarla şekillenmektedir (Shakespeare, 2013; Smart, 2012). Dolayısıyla engelli yetişkinlerin psikososyal gelişim özelliklerini anlamak, onlara yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkisini artırmak açısından kritik öneme sahiptir.

Kimlik Gelişimi ve Benlik Algısı

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre, yetişkinlikte bireyler “üretkenlik vs. durgunluk” ve “benlik bütünlüğü vs. umutsuzluk” gibi görevlerle karşılaşır (Yeşilyaprak vd., 2014). Engelli yetişkinler, bu görevleri yerine getirirken engellilik durumlarının getirdiği sosyal damgalanma ve ayrımcılıkla mücadele etmek zorundadır (Shakespeare, 2013). Bu durum, özsaygı ve benlik algısında zedelenmelere yol açabilir. Yapılan araştırmalar, engelli bireylerin toplumda dışlanma ve ötekileştirme deneyimlerinin benlik değerini olumsuz etkilediğini, iyi oluş düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Ciminli, Yılmaz ve Kazdal, 2023; Peker, Koroğlu ve Yazıcıoğlu, 2024). Psikososyal gelişimin temel yapıtaşlarından biri olan kimlik gelişimi, yetişkinlik döneminde bireyin kendini tanımlama, kabul etme ve toplumsal rollerini benimseme süreçlerini içerir. (Yeşilyaprak vd., 2014). Engelli yetişkinler için kimlik gelişimi, fiziksel ya da zihinsel farklılıklarının toplumda nasıl algılandığı ile doğrudan ilişkilidir. Toplumsal damgalanma (stigma), etiketlenme ve ötekileştirme deneyimleri, bireyin özsaygısını ve benlik algısını olumsuz etkileyerek özgüvenlerinin azalmasına ve psikolojik sorunların artmasına yol açabilir. Bu bağlamda, engelli bireyler, “özgüvenli kimlik” inşa etme süreçlerinde, hem kendi engellilik deneyimlerini kabul etmeyi hem de dış dünyanın olumsuz yargılarıyla baş etmeyi öğrenmek durumundadırlar (Smart, 2012). Rehberlik ve psikolojik danışma, bu süreci destekleyen bir alan olarak, bireyin benlik saygısını güçlendirmeye ve pozitif bir kimlik oluşturmaya yardımcı olur.

Aşağıdaki vaka örneği engelli bireylerde kimlik gelişimi ve benlik algısının toplumsal tutumlarla nasıl etkilendiğini göstermektedir.

Ali Bey, 30 yaşında, doğuştan görme engelli.

Ali Bey, bilişim sektöründe çalışan ve yüksek lisans yapmış bir bireydir. İş ortamında yeterince tanınmamak ve sürekli “yardıma muhtaç” olarak görülmekten şikayetçidir. Sosyal çevresinde ise engelliliği sebebiyle dışlanma ve önyargılarla karşılaşmıştır. Bu durum, kendine yönelik olumsuz duygular yaşamasına ve kendisine ilişkin olumsuz inançlarının güçlenmesine, depresif ruh haline neden olmuştur.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik sürecinde Ali Bey ile özsaygısını yeniden yapılandırmaya yönelik çalışmalar yapılmış, engellilik kimliği ile uyum sağlaması desteklenmiş ve kendine yönelik olumlu inançlarının güçlendirilmesine odaklanılmıştır.

Danışma Süreci:

- Ali Bey ile yapılan bilişsel-davranışçı terapi seanslarında, engellilikle ilgili olumsuz otomatik düşüncelerin fark edilmesi ve yeniden yapılandırılması hedeflenmiştir.
- Güçlü yönlerine odaklanarak özsaygısını artırmaya yönelik olumlu kimlik çalışmaları yapılmıştır. Stres yönetimi öğretilmiştir.
- Ali Bey, destek gruplarına yönlendirilerek benzer deneyimlere sahip kişilerle paylaşım fırsatı bulmuştur.

Sosyal İlişkiler Destek Sistemleri ve Dışlanma

Sağlıklı sosyal ilişkiler, psikososyal gelişimin ve ruh sağlığının temel bileşenlerindendir. Engelli yetişkinlerin sosyal etkileşim becerileri ve destek sistemleri, psikososyal uyumda kritik bir rol oynar. Sosyal destek, stresle başa çıkmada koruyucu bir faktör olarak işlev görürken, yetersiz sosyal destek yalnızlık, depresyon ve anksiyete riskini artırmaktadır. Ancak engelli bireyler, fiziksel erişim sorunları, iletişim güçlükleri ve toplumsal önyargılar nedeniyle sosyal ilişkilerde zorluk yaşayabilirler. Sosyal dışlanma ve izolasyon, engelli bireylerin sıklıkla karşılaştığı sorunlardır ve bu durum ruhsal sağlığı olumsuz etkiler. Özellikle toplumun engellilik konusunda yeterince bilinçlenmemesi, ayrımcılık ve damgalama davranışlarının sürmesi sosyal izolasyonu derinleştirir. Sosyal destek, stresle başa çıkmada koruyucu bir faktör olup; duygusal, bilgi ve maddi destek biçimlerinde sunulabilir (Erdurak ve Yıldız, 2025; Shakespeare, 2013).

Engelli yetişkinlerin, sosyal destek ağlarının güçlendirilmesi ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi, psikososyal uyumu artırır. Psikolojik danışma hizmetleri, bu açıdan bireyin sosyal ilişkilerini geliştirmesine ve toplumsal hayata katılımını artırmasına katkı sağlar. Bu bağlamda, rehberlik ve danışma hizmetleri sosyal becerilerin geliştirilmesi ve destek ağlarının güçlendirilmesi için önemli bir araçtır.

Aşağıdaki vaka örneği, sosyal dışlanmanın engelli bireylerin psikososyal gelişimine etkisini ve sosyal destek sistemlerinin önemini ortaya koymaktadır.

Ayşe Hanım, 28 yaşında, trafik kazası sonrası tekerlekli sandalye kullanıcısı

Ayşe Hanım, trafik kazası sonucu kaza sonrası fiziksel erişim sorunları, aile içi rollerin değişimi ve toplumsal önyargılar nedeniyle sosyal hayata katılımda ciddi zorluklar yaşamaktadır. Yakın çevresi tarafından “aşırı korumacı” davranışlarla karşılaşmakta, kendi kararlarını alma becerisi zayıflamıştır. Bu durum, sosyal hayattan kopma ve psikolojik sıkıntılara neden olmaktadır. Psikolojik danışmanlık sürecinde sosyal becerileri geliştirmeye

yönelik grup terapilerine yönlendirilmiş, destek ağıları oluşturulması sağlanmış ve sosyal katılımı teşvik edilmiştir.

Danışma Süreci:

- Aile danışmanlığı ile aile üyelerinin destek ve tutumları üzerinde çalışılmıştır.
- Ayşe Hanım'a bağımsız yaşam becerileri kazandırmaya yönelik psikoeğitim programı uygulanmıştır.
- Sosyal beceri grup terapileri ile sosyal çevresini ve iletişim becerilerini artırma hedeflenmiştir.
- Seanslarda, kendi yaşamına dair kontrol duygusunun güçlendirilmesi sağlanmıştır.

Sosyal ilişkiler, destek sistemleri ve dışlanma konusuna diğer bir örnek aşağıda verilmiştir.

Elif Hanım, 30 yaşında, hafif zihinsel engelli

Elif Hanım, ailesi tarafından desteklenmekle birlikte bağımsız yaşama ve iş yaşamına hazırlanmaktadır. Ancak sosyal ortamlarda çekingen davranmakta ve iletişim sorunları yaşamaktadır. Kendine güvensizlik, işe uyum sorunları ve dışlanma korkusu vardır.

Danışma Süreci:

- Elif Hanım'a yaşam becerileri eğitimi verilmiş, iletişim ve sosyal becerileri geliştirmek için grup çalışmaları uygulanmıştır.
- Ailesine rehberlik edilerek destekleyici ortamın devamlılığı sağlanmıştır.
- Mesleki eğitim ve uygun iş yerleri konusunda destek sunulmuştur.
- Öz-yeterlik algısını artırmak için hedef odaklı çalışmalar yapılmıştır.

Psikolojik İyi Oluş ve Ruh Sağlığı Sorunları

Engelli bireylerde ruh sağlığı sorunları, genel nüfusa göre daha yüksek oranlarda görülmektedir (WHO, 2011). Kronik hastalıkların getirdiği fiziksel kısıtlılıklar, ağrılar ve yaşam kalitesindeki düşüş, depresyon ve anksiyete gibi psikiyatrik bozuklukların ve travmatik yaşantıların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Ayrıca sosyal dışlanma ve damgalanma, psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyen başlıca faktörlerdir. Uzun süreli dışlanma, yalnızlık ve özgüven eksikliği, bu bireylerde intihar riskini artıran kritik etkenler arasında yer almaktadır (Akyol Güner ve Das Gecim, 2021; Genç, 2016). Bu nedenle, engelli yetişkinlerin ruh sağlığının desteklenmesi ve

psikososyal dayanıklılıklarının artırılması için danışmanlık hizmetlerinin önemi büyüktür. Psikolojik danışmanlık, bu bireylerin stresle başa çıkma kapasitelerini artırmak, depresyon ve anksiyete belirtilerini azaltmak ve genel yaşam kalitelerini iyileştirmek için etkin bir müdahale yöntemidir.

Aşağıdaki vaka örneği, engelli bireylerde psikolojik iyi oluşun desteklenmesi ve öz-yeterlik algısının güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Mehmet Bey, 38 yaşında, işitme engelli

Mehmet Bey, işyerinde işitme engeline bağlı iletişim sorunları nedeniyle yalnızlık ve stres yaşamaktadır. İş ortamında yeterince destek görememiştir. Bu durum, kendine güvenini zedelemiş, anksiyete belirtileri göstermesine neden olmuştur. İş ortamında yeterince destek görmediği için anksiyete ve uyku problemleri başlamıştır. Ailesi de bu durumdan etkilenmekte, ilişkilerinde gerilim yaşanmaktadır. Psikolojik danışmanlık sürecinde, stres yönetimi teknikleri öğretilmiş, olumlu başa çıkma stratejileri geliştirilmiş ve öz-yeterlik algısı artırılmaya çalışılmıştır. Mehmet Bey, bu süreç sonunda işyerinde daha etkin iletişim kurmaya ve stresini yönetmeye başlamıştır.

Danışma Süreci:

- İş yerinde iletişim sorunlarını azaltmak için işverenle görüşmeler yapılmış ve uygun işyeri düzenlemeleri önerilmiştir.
- Mehmet Bey ile bireysel psikoterapi sürecinde anksiyete yönetimi, gevşeme teknikleri ve öz-yeterlik geliştirme üzerine çalışılmıştır.
- Aile danışmanlığı ile aile içi iletişim ve destek artırılmıştır.
- İşitme engelliler için tasarlanmış sosyal etkinliklere katılımı teşvik edilmiştir.

Kariyer Sorunları Toplumsal Katılım ve İşlevsellik

Yetişkinlikte bireylerin sosyal, eğitimsel ve mesleki alanlarda aktif rol almaları, psikososyal gelişimin önemli göstergelerindendir. Engelli bireylerin toplumsal katılımının önündeki engeller, yalnızca fiziksel erişim sorunları değil, aynı zamanda tutumsal bariyerler ve fırsat eşitsizliğiyle de ilişkilidir. Toplumsal katılımın artırılması, bireyin sosyal kimliğini ve yaşam doyumunu destekleyerek psikolojik iyi oluşa katkı sağlar. Yetişkinlik döneminde bireylerin eğitim, çalışma hayatı ve sosyal yaşamda aktif olarak yer almaları, psikososyal gelişim açısından önemli bir göstergedir. Engelli yetişkinlerin toplumsal katılım düzeyi, sadece fiziksel ve erişim engelleriyle değil, aynı zamanda tutumsal bariyerler, eğitim ve iş fırsatlarına erişim eksikliği ile de sınırlanmaktadır. Bu durum, bireyin sosyal kimliği ve yaşam doyumu üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Yetişkinlik döneminde bireye sunulan

hizmetler yalnızca ruhsal belirtilerin azaltılmasına değil, aynı zamanda bireylerin kariyer gelişimlerinde yaşadıkları sorunların çözümüne de yönelik olabilmektedir. Yapılan müdahaleler yetişkinlerin ruh sağlığı için yararlı olabilmektedir (Vuori vd., 2008).

Toplumsal katılımın artırılması, engelli bireylerin yaşam kalitesini yükseltirken, aynı zamanda ruhsal sağlıklarının korunmasına da katkı sağlamaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, bireylerin mesleki gelişimlerine destek olmanın yanı sıra sosyal entegrasyonlarını da güçlendirmeyi amaçlamalıdır. Konuya ilişkin vaka örneği aşağıda verilmiştir.

Zeynep Hanım, 30 yaşında, doğuştan fiziksel engelli, tekerlekli sandalye kullanıcısı

Zeynep Hanım, iş ve sosyal yaşamda karşılaştığı erişim sorunları nedeniyle kariyerine devam etmekte zorlanmaktadır. Kariyer hedeflerine ulaşmak istese de iş piyasasında engelliliği nedeniyle fırsat eşitsizliği yaşadığını düşünmekte ve bu durum kendisini toplumsal hayattan uzaklaştırmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma sürecinde kariyer danışmanlığı verilmiş, hakları hakkında bilgilendirilmiş ve sosyal katılımını artıracak aktivitelere yönlendirilmiştir.

Danışma Süreci:

- Mesleki rehberlik hizmetleriyle yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda uygun iş alternatifleri belirlenmiştir.
- Hukuki hakları konusunda bilgilendirilmiş ve savunuculuk becerileri geliştirilmiştir.
- Sosyal katılımı artıracak yerel engelli dernekleri ve sivil toplum örgütleri ile bağlantılar kurulmuştur.
- Motivasyon artırıcı psikolojik destek ve grup terapileriyle dayanıklılığı yükseltilmiştir.

Kaynakça

- Akyol Güner, T., ve Das Gecim, G. Y. (2021). Effects of Social Exclusion on Psychological-Well-Being and Suicidal Possibilities Among People With Physical Disabilities. *OMEGA- Journal of Death and Dying*, 87(3), 962-976. <https://doi.org/10.1177/00302228211051819> (Original work published 2023)
- Ali A, Scior K, Ratti V, Strydom A, King M, & Hassiotis A. (2013). Discrimination and Other Barriers to Accessing Health Care: Perspectives of Patients with Mild and Moderate Intellectual Disability and Their Carers. *PLoS ONE* 8(8): e70855. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0070855>
- American Psychological Association, (2022). APA Task Force on Guidelines for Assessment and Intervention with Persons with Disabilities. (2022). *Guidelines for Assessment and Intervention with Persons with Disabilities*. Retrieved from <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-assessment-intervention-disabilities.pdf>
- Arnett JJ (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. In *Exploring Cultural Conceptions of the Transition to Adulthood, New Directions for Child and Adolescent Development*. (Eds J Arnett, N Galambos):63-75. New York, Wiley
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). Exploring disability. Polity.
- Chan, F. (2015). Counseling theories and techniques for rehabilitation and mental health professionals. Springer Publishing Company.
- Chan, F., Chronister, J., Catalano, D., Chase, A., & Lee, E. J. (2004). Foundations of rehabilitation counseling. *Directions of Rehabilitation Counseling*, 15, 1-11.
- Chou, C.C., Chan, F., Chan, J.Y.C., Phillips, B., Ditchman, N., & Kaseroff, A. (2013). Positive psychology theory, research, and practice: A primer for rehabilitation counseling professionals. *Rehabilitation Research, Policy, And* <http://dx.doi.org/10.1891/2168-6653.27.3.131>
- Chan, F., Chronister, J., Allen, C. A., Catalano, D. E., & Lee, E. J. (2004). Foundations of rehabilitation counseling. *Directions of Rehabilitation Counseling*, 15, 1-11.
- Ciminli, A., Yılmaz, A. T., ve Kazdal, C. (2023). Ortopedik Engelli Bireylerde İyi Oluş ve Sosyal Dışlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 241-257. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1198987>
- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları, Çev. Tuncay Ergene, Mentis Yay., Ankara.
- Dokumacı, A. (2019). A Theory of Microactivist Affordances. *The South Atlantic Quarterly*, 118(3), 491–519. <https://doi.org/10.1215/00382876-7616127>
- Erdurak, Y., ve Yıldız, R. (2025). Engelli Bireylerin Toplumsal Bütünleşmelerini Etkileyen Bariyerlere Yönelik Geliştirdikleri Çözümler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 536-562. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1711212>
- Genç, Y. (2016). Engellilerin Sosyal Sorunları ve Beklentileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* (35/2). <https://doi.org/10.21560/spcd.77043>

- Gill, C. J., Kewman, D. G., & Brannon, R. W. (2003). Transforming psychological practice and society: Policies that reflect the new paradigm. *American Psychologist*, 58(4), 305–312
- Groce, N. (2005). Immigrants, disability, and rehabilitation. In J. Stone (Ed.), *Culture and Disability* (pp. 1–13). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leahy, M., Chan, F., & Saunders, J. (2003). Job functions and knowledge requirements of certified rehabilitation counselors in the 21st century. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 46(2), 66–81.
- Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and identity*. NyU Press.
- Mackelprang, R. W., & Salsgiver, R. O. (2016). *Disability: A diversity model approach in human service practice*. Oxford University Press
- Goodley, D. (2024). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Sage Publications
- Olkin, R. (1999). *What Psychotherapists Should Know About Disability*. New York : Guilford Press .
- Olkin, R., & Taliaferro, G. (2005). In J. Norcross, L. Beutler, & R. Levant (Eds.), *Evidencebased practices in mental health: Debate and dialogue on fundamental questions*. Washington, DC: American Psychological Association
- Olkin, R. (2012). Disability: A primer for therapists. *The Oxford handbook of counseling psychology*, 460–479
- Oliver, M. (2018). *Understanding disability: From theory to practice*. Bloomsbury publishing.
- Olkin, R. (2012). Disability: A primer for therapists. *The Oxford handbook of counseling psychology*, 460–479
- Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. Kanun No: 5378, 1 Temmuz 2005 Tarihli Resmi Gazete.
- Peker, F., Köroğlu, Ö. ve Yazıcıoğlu, K. (2024). Sonradan Kazanılmış Bedensel Engeli Olan Bireylerde Yaşam Doyumu, Benlik Saygısı ve Sosyal Dışlanma Arasındaki İlişki ve Sosyal Katılımın Engellenmesine Yol Açan Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(63), 407-431. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1358572>
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık (Türkçe Çeviri Ed.: Galip Yüksel). Ankara.
- Smart, J. (2001). *Disability, society, and the individual*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Shakespeare, T. (2013). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. <https://doi.org/10.4324/9781315887456>
- Smart, J. (2012). *Disability across the developmental life span: For the rehabilitation counselor*. Springer Publishing Company

- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu. Kanun Numarası: 2828, 24 Mayıs 1983 Tarihli Resmi Gazete.
- Taylor, S., & Epstein, R. (1999). *Living with a hidden disability*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Tuleja, C., & DeMoss, A. (2000). *Adaptive Baby Care Equipment: Guidelines, Prototypes and Resources*. Berkeley, CA: The Looking Glass.
- Türk Dil Kurumu (2022). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, (2008). *Özürlüler kanunu ve ilgili mevzuat*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Vash, C. L., & Crewe, N. M. (2004). *Psychology of disability*, 2nd ed. New York: Springer. Vensand, K., Rogers, J.,
- Vuori J, Koivisto P, Mutanen P, Jokisaari M, & Salmela-Aro K. (2008). Towards working life: Effects of an intervention on mental health and transition to post-basic education. *J Vocat Behav*, 72:67-80.
- Yeşilyaprak, B., Aydın, B., Bilge, F., Bilgin, M., Can, G., Ersanlı, K., ... ve Uçar, E. (2014). *Eğitim Psikolojisi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Queirós, F. C., Wehby, G. L., & Halpern, C. T. (2015). Developmental disabilities and socioeconomic outcomes in young adulthood. *Public Health Reports*, 130(3), 213-221. doi:10.1177/003335491513000308
- WHO: World Health Organization. (2016). *Disability and health*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>
- World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*.



ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE KURAMSAL BİR BAKIŞ: TÜRLERİ, TANILANMASI VE EĞİTİM SÜREÇLERİ

“ ”

Ayça BAYER¹
Kezban TEPELİ²

1 Dr. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü/Nasreddin Hoca Uygulama Anaokulu,
ayca_bayer@hotmail.com.tr, ORCID: 0000-0001-6936-5866.

2 Prof. Dr. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, ktepeli@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3403-3890.

GİRİŞ

Özgül öğrenme güçlüğü, çocukların akademik yaşamlarını, okul uyumlarını ve buna bağlı olarak sosyal-duygusal gelişimlerini etkileyebilen, eğitsel açıdan desteklenmesi gereken bir alandır. Okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerilerde yaşanan güçlükler, bireyin potansiyelini tam olarak ortaya koymasını zorlaştırmakta eğitimsel desteklere duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu güçlükler çoğu zaman erken çocukluk döneminde fark edilse de bazı bireylerde ilerleyen dönemlerde belirgin hâle gelebilmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü her bireyde farklı biçimlerde ortaya çıkabilir. Bu nedenle bireyin güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek, tanılama sürecinin dikkatli şekilde ele alınması ve sonrasında uygulanacak eğitsel müdahalelerin doğru planlanıp uygulanması, özgül öğrenme güçlüğü ile başa çıkmayı kolay hale getirilebilmektedir.

Bu bölümde özgül öğrenme güçlüğü kavramı genel çerçevesiyle ele alınarak öğrenme güçlüğü türleri, tanılama, değerlendirme süreçlerine ilişkin temel noktalar açıklanmakta, eğitsel yaklaşımlar ve destek uygulamalarına yer verilmektedir. Böylece öğretmenler, uzmanlar ve aileler için özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitim sürecini daha etkili biçimde katılmalarına yönelik farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır.

1.ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Tarihçesi

Özgül öğrenme güçlüğü matematiksel hesap yapma, heceleme, yazma, okuma, konuşma, düşünme ya da dinleme becerilerinde yetersizlikle kendini gösterebilen konuşma, yazma, dili kullanma ya da anlamada temel psikolojik süreçleri içeren bir ya da daha fazla bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004). DSM-V (American Psychiatric Association [APA], 2013) öğrenme güçlüğü'nü okuma, yazı ile ifade etme ve sayısal işlem becerilerinde zorlanma ile kendini gösteren bir nörogelişimsel bozukluk olarak ifade eder.

Öğrenme güçlüğü hakkındaki ilk görüşler 1800lü yılların başlarına dayanır. Bu dönemde nöroloji alanında çığır açan keşifler yapıp okuma güçlüğü hakkında önemli makaleler ve kitaplar yayımlanmıştır. Franz Joseph Gall, beyin hasarı almış askerleri gözlemleyerek beyin hasarı ve zihin bozuklukları arasında ilişkinin olduğunu keşfetmiş, ayrıca beynin dil ve konuşma ile ilgili alanlarının belirlenmesine katkıda bulunmuştur. Adolph Kussmaul kelime/metin körlüğü denilen özel okuma güçlüğü görüşünü, John Hinshelwood ve W. Pringle Morgan okuma güçlüğü'nün kalıtsallığını ifade etmiştir (Hallahan & Mercer, 2001). Samuel Orton çocukların dil gelişimindeki bazı bozuklukların tanıtılması ve tedavisinde etkili olmuştur. Bunun yanında

okuma güçlüğü yaşayan çocukların zeka puanlarını incelemiş, puanların ortalamasının üzerinde ya da ortalama değerlerde olduğunu vurgulamıştır (Orton, 1937). Marion Monroe okuma güçlüğü olan çocukların eğitimlerinin önemini belirtip bu çocuklar için öğretim yöntemleri geliştirmiştir (Monroe & Backus, 1937). 1950’de Samuel Kirk, Illinois Psikolinguistik Yetenekler Testini (ITPA) geliştirmiştir. İlerleyen zaman içinde Kirk, öğrenme güçlüğü terimini kullanmış ve 1970 mevzuatında bu tanıma yer verilerek öğrenme güçlüğü terimine resmi bir boyut kazandırılmıştır (Kirk, 1993).

Öğrenme süreci girdi, işleme/bütünleştirme, bellek/kaydetme ve çıktı olmak üzere dört aşamadan meydana gelir. Süreçlerin birinde ya da birkaçında meydana gelen herhangi bir sorun öğrenme güçlüğüne neden olabilir. Öğrenme süreçleri şu şekilde ifade edilebilmektedir (Loonin, 2012; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008):

Girdi Süreci: Bu adımda birey duyu organları vasıtasıyla bilgiyi algılar. Öğrenme güçlüğüne sahip bireyin duyu organları çok iyi çalışsa bile beyne ulaşan bilgiyi algılamada sorun yaşadığı için matematik problemlerini çözme, yazma ve okumayı öğrenmede güçlük yaşayabilir. Eğer sorun işitsel girdiyi engelliyorsa birey benzer sesleri ayırt etmede ya da sınıftaki diğer öğrencilerin arka plan gürültüsünden öğretmenin ve arkadaşının ne söylediğini anlamakta güçlük çekebilir.

İşleme/Bütünleştirme Süreci: Bu adımda beyin alınan bilgiden anlam çıkartır. Bu aşamadaki bir yetersizlik ile kelimelerin, sayıların, harflerin düzenini algılamada zorluk yaşanır. Birey yaygın bir hikayedeki fikirleri ya da benzer matematik problemlerini çözmek için kullandığı fikirleri uygulamada güçlük çekebilir. Ayrıca bir şakanın önemli noktasını anlamak, hikayedeki resimlerden anlam çıkarmak zorlaşabilir.

Bellek/Kaydetme Süreci: Bu adımda bilgi beyinde işleme tabi tutulup saklanır. Bu aşamadaki bir yetersizlikle birey telefon numarasının sayılarını aklında tutamayabilir ya da bugün ezberlediği bir listeyi yarın unutabilir.

Çıktı Süreci: Bu adımda gerekirse beyin bilgileri kaslara, sinirlere göndererek kullanabilir. Alınan çıktılar yazma, çizme, konuşma, elleriyle işaret etme ya da diğer kaslarını kullanma şeklinde gerçekleşir. Bu adımdaki bir öğrenme güçlüğü bu becerileri yerine getirmeyi zorlaştırır. Örneğin beyin, el ya da parmak kaslarına gönderdiği sinyalleri karıştırabilir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, konuşma, dil, okuma, heceleme, yazma, aritmetik ya da diğer süreçlerde bir ya da daha fazla gelişimsel yetersizlik, bozukluk ya da gerilemeye sahip olan, olağan öğretim yöntemlerinden gelişme ya da fayda görmeyen ve yetersizliklerinin giderilmesi için özel iyileştirici eğitime ihtiyaç duyan çocuklardır (Kirk, 1993).

1.2. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin Özellikleri

Bir bireyin algılama yeteneğinde ya da bilgiyi doğru ve verimli işleme durumunda belirli yetersizliklerin olması öğrenme güçlüğü hakkında bilgi verir. Bu durum ilk olarak okul yılları boyunca kendini gösterirken matematik, okuma, yazma ve temel akademik becerilerini öğrenmede zorluklarla ve kalıcı olmakla nitelendirilir (APA, 2013).

Özgül öğrenme güçlüğüne sahip her çocuk aynı özelliği göstermez. Örneğin bir çocuk kendine güvensiz davranışlar gösterirken bir diğeri grubun önderi olabilir (Baumberger & Harper, 2016). Öğrenme güçlüğüne sahip bireyden bireye farklılık gösterdiği gibi güçlüğü düzeyi de farklılık gösterebilir. Buna bağlı olarak öğrenme güçlüğü hafif, orta ve ağır olmak üzere üç düzeyde ele alınır. Hafif düzeyde, bireyin ihtiyaç duyduğu yardımlar bireye sunulduğunda bu güçlükler karşılanabilir. Orta düzey, bireyin yaşadığı güçlükler daha belirgindir ve bunları telafi etmek için bireyin çevresinde ona uygun düzenlemeler yapmak gerekir. Ağır düzeyde ise bu bireyler eğitim hayatları boyunca özel eğitime ihtiyaç duyup bu eğitim sağlansa dahi istenen kazanımları tam olarak elde edemeyebilirler (Çakıroğlu, 2021).

Orton (1937), yaptığı araştırmalar sonucunda özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların zeka puanlarının ortalamasının üzerinde ya da ortalama düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ancak bu çocuklar, her ne kadar zeka bakımında sorun yaşamazlar da akademik anlamda etkili bir sonuç göstermekte zorlanabilirler (Arı, 2018). Bu durum algısal bir sorun olmayıp yoruma bağlı güçlüklerle gerçekleşir. Buna bağlı olarak harfleri ve sesleri karıştırır, talimatları yerine getirmekte, kendini sözel olarak ifade etmekte, kavramları ve kelimeleri hatırlamakta güçlük çeker. Öğrenmeye yoğunlaşma, büyük grupla eğitim alma, soyut ifadeleri kavrama gibi konularda zorlanır. Farklılıklara olumsuz tepkide bulunur, sorun yaşadığında öfkeli, aceleci ya da sıkılgan davranışlar gösterebilir (Maviş, 2021; MEB, 2014; Melekoğlu, M. 2020). Özgül öğrenme güçlüğüne sahip bir çocuk hareketli ve gergin davranışlar gösterip kendini ifade etmede sorun yaşayabilir. Bu durum kendinin ve başkasının duygularını anlayıp çevresine aktarmasında ve sosyal etkileşim kurmasında zorlanmasına neden olur. Arkadaşlarıyla zaman geçirmek istemeyebilir ve buna bağlı olarak okula karşı isteksiz hale gelir. (MEB, 2014; Öncül, 2019; Şahin, 2020).

Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü yaşayan bir çocuk, büyük ve küçük kas gelişiminde zayıflık gösterebilir. Dikkat dağınıklığı, karışık etkinliklerden çabuk sıkılma, kıyafetlerini ters giyme, dil becerisinde eksiklik, sınıflandırma-eşleştirme becerilerinde yetersizlik de bu çocuklarda görülebilecek yetersizlikler arasındadır (Fırat, 2020; Lerner & Johns, 2015). Okul döneminde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler akranlarıyla benzer

özellikler gösterse de öğrenme hızları daha yavaştır (Jena, 2013). Bu dönemde okuma-yazma ve matematik işlemlerini yapmada güçlük, sakarlık, okunaksız yazı yazma, cümlelerde kelime atlama, düşüncelerini ifade etmede zorlanma, sosyal gelişimde yetersizlik gibi durumlarla öğrenme güçlüğü kendini gösterebilir (Fırat, 2020). Konuşmayı geç öğrenme, telaffuzda zorlanma, talimatları takip etmede güçlük, önce/sonra- sağ/sol gibi kavramlarda kafa karışıklığı, okumada, kafiyeli kelime üretmede ve kelimedeki farklı sesleri ayırmada güçlük, okurken ya da hecelerken harflerin yerini değiştirme, kağıda hayallerini aktarmada zorlanma öğrenme güçlüğünün işaretleri arasında sayılabilir (Judd, 2012).

Bu bireylerin akademik becerilerini etkileyen bireysel performansları yaşa göre ortalamanın çok altındadır. Çocuklardaki düşük akademik becerileri okul performansında önemli müdahalelere neden olurken yetişkinlerde bu durum akademik beceri gerektiren faaliyetlerden kaçınma şeklinde görülür. Ayrıca yetişkinlerde düşük akademik beceriler, mesleki performansa ve bu becerileri gerektiren günlük aktivitelere müdahale eder (APA, 2013)

Bu özelliklerin yanında özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların zeka seviyesinin normal ya da normalin üzerinde olduğu belirtilmektedir (Korkmazlar, 2018; Pullen, Lane, Ashworth & Lovelace, 2011). Duygusalılığı, hayal gücü ve merak duygusu yüksek olan bu çocuklar çoğunlukla daha fazla aktiviteye ihtiyaç duyan yetenekli çocuklardır. Öğrenme ihtiyaçları karşılanmazsa dikkatsiz, yıkıcı ve kıpır kıpır davranışlar içinde bulunabilirler. Özellikle bu çocukların okulla ilgili yaşadığı zorlukların başarısızlığa, depresyona, hayal kırıklığına yol açarak öğrenme fırsatlarını kısıtlamasına engel olunması, öğrenme güçlüğü yaşayan yetenekli bireylerin oldukça başarılı yetişkinler haline gelebilmesine fırsat sağlayacaktır (Lerner & Johns, 2015).

1.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Olası Nedenleri

Öğrenme güçlüğünün altında yatan tıbbi bozukluk, merkezi sinir sistemindeki bir işlev bozukluğudur. İşlev bozukluğunun pek çok nedeni olabilir. Bu nedenler doğum öncesi ve doğum sonrası faktörlere bağlı olarak gelişir (Judd, 2012).

Doğum Öncesi Faktörler: Gebelik döneminde annedeki bazı hastalıklar ve annenin zararlı madde kullanımı öğrenme güçlüklerine neden olabilir (Melekoğlu, M. A. 2021). Küçük yaşlarda hamile kalma, genetik faktörler ve doğum sırasında forseps kullanımından kaynaklanan beyin hasarı da öğrenme güçlüğüne neden olabilecek etmenlerden bazılarıdır (Judd, 2012; Şahin, 2020).

Doğum Sonrası Faktörler: Beyin yaralanmaları, eksik beslenme ve kimyasal maddelerden etkilenme öğrenme güçlüğüne neden olabilir

(Melekoğlu, M.A. 2021). Ayrıca bazı aşılar, belirli kafa travmaları, ensefalit, menenjit, pnömoni, şiddetli grip, kızamık gibi enfeksiyonlar ve kişinin bağışıklık sistemini etkileyen diğer çocukluk hastalıkları merkezi sinir sisteminin düzgün çalışmasını etkileyerek öğrenme güçlüğüne yol açabilir (Judd, 2012).

1.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması

DMS-V verilerine göre özgül öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığı, farklı dil ve kültürlerdeki okul çağındaki çocuklar arasında %5 ila %15 arasındadır. Bu oran yetişkinlerde tam bilinmemekle birlikte yaklaşık olarak %4 olarak ifade edilmiştir (APA, 2013). Erken çocukluk döneminde işitme, görme, büyük ve küçük kas becerilerinde yaşanan bazı belirtiler öğrenme güçlüğü'nün erken teşhis edilmesi bakımından önemlidir (Kabasakal, 2020).

Öğrenme güçlüğü belirtilerinin bazıları farklı gelişimsel problemlerde de yer alabileceği için çocuğun tanılanma işleminin kapsamlı bir şekilde yapılması gerekir. Öncelikle çocuğun öğrenme güçlüğü'nün herhangi bir işitsel, görsel, zihinsel vb. sorun kaynaklı olup olmadığı belirlenmeli ve tıbbi muayeneden geçirilmelidir. Eğer herhangi bir rahatsızlık bulunmazsa psikoeğitimsel değerlendirme bir psikolog, psikiyatrist, nörolog, nöropsikolog veya öğrenme uzmanı tarafından yapılmalıdır. Tam bir ailesel, sosyal, tıbbi ve eğitimsel geçmiş; okul kayıtları, çocuğun ebeveynleri, öğretmenleri ve çocukla yapılan görüşmelerden derlenir. Daha sonra çocuğun bilişsel ve akademik gelişimini değerlendirmek için bir dizi yazılı ve sözlü test verilir. Net bir kriter olmamasına karşın akademik başarı testinden elde edilen puanın zeka testinden elde edilen puandan en az 1 standart sapma (15 puan) gerisinde olması değerlendirme bakımından fikir yürütülmesine yardımcı olur. Yaygın olarak kullanılan bazı testler Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-III), Woodcock-Johnson Psikoeğitim Bataryası, Peabody Bireysel Başarı Testi (PIAT-R) ve California Sözlü Öğrenme Testi (CVLT) olarak belirtilebilir (Akoğlu, Saranlı ve Şahin, 2019; Ergül, 2020; Ford-Martin & Frey, 2010; Korkmazlar, 2018).

1.5. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocukların Eğitimleri

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar daha çok alıcı ve ifade edici dil sorunları ile dikkat çeker. Küçük yaşlarda bir çocuğun konuşmasındaki sorunlar aile içinde normal karşılanırken bir okul öncesi kuruma gitmesiyle ya da ilkokula başladığında okuma-yazmada güçlük yaşamasıyla öğrenme güçlüğü ortaya çıkabilir (Maviş, 2021).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitim yaşamlarını sürdürebilmesi için kendilerine uygun bir eğitim kurumu belirlenmelidir. Gittiği okulun, çocukları rekabete sevk eden bir okul olmasından ziyade çocuğun seviyesine uygun eğitim verebilecek ve mevcudun az olduğu bir okul olması fayda

sağlayacaktır (Erden, 2009). Özellikle bireyin öğrenme güçlüğüünün hangi alanda olduğu belirlenip bu alanlara uygun destek eğitimi vermek önemlidir. Kendi yaş gruplarıyla aynı sınıflarda eğitim alan bu çocuklara kendileri için özel hazırlanmış eğitim programları hazırlamak, bu programlarda çocuğun güçlü yanlarının üzerinde durmak ve dersleri somutlaştıracak materyaller kullanmak eğitimi etkili hale getirir (Akoğlu ve diğerleri, 2019; Kargın, 2021; Öncül, 2019). Ayrıca program, basitten karmaşığa, kolaydan zora gibi ilkeler göz önünde bulundurularak çocuğa sunulmalı, ebeveynlere çocuklarını nasıl destekleyecekleri konusunda rehberlik edilmelidir. Zaman zaman değerlendirmeler yapılarak başarılı olunmayan öğrenmeler için yeni yöntemler belirlenip uygulanmalıdır (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016).

Yapılan araştırmalar ülkemizdeki öğretmenlerin bu konuda bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Çoğaltay ve Çetin (2020)'in sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterliliklerini inceledikleri çalışma sonucunda öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü hakkında eksik ve yanlış bilgiye sahip oldukları, ayrıca özel öğrenme eğitimine ihtiyacı olan öğrencileri yönlendirmede yeterli olmadıkları belirtilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne yönelik hiç eğitim almadıkları ya da yetersiz eğitim aldıkları yönündedir. Bu bakımdan araştırma, öğretmenlere öğrenme güçlüğü hakkında destek eğitimler verilmesinin önemini belirtmiştir (Birol ve Aksoy, 2018).

1.6. Özgül Öğrenme Güçlüğü Türleri

Öğrenme güçlüğü disleksi (okuma güçlüğü), diskalkuli (matematik güçlüğü) ve disgrafi (yazma güçlüğü) olarak ele alınmaktadır (Korkmazlar, 2018).



Şekil 1: Özgül Öğrenme Güçlüğü Türleri

1.6.1. Disleksi (Okuma Güçlüğü)

International Dyslexia Association [IDA] (2002)'nin tanımına göre disleksi, nörolojik kökenli bir öğrenme bozukluğudur. Doğru/akıcı kelime tanıma, zayıf heceleme ve kod çözme yeteneği ile nitelendirilir. Bu zorluk

genellikle tipik olarak etkili sınıf yöntemlerinin sağlanmasıyla ve diğer bilişsel yeteneklerle bağlantılı olmayan dilin fonolojik bileşenindeki bir eksikliğin sonucudur. İkincil sonuçlar, arka plan bilgisi ve kelime haznesinin gelişimini engelleyebilen indirgenmiş okuma deneyimi ve okuduğunu anlamadaki problemleri içerir.

Okuma yetersizliği okullarda sık görülebilir. Ancak bu durumun diğer okuma başarısızlıkları ile karıştırılmaması gerekir. Bazı çocuklar çevresel ve eğitici faktörler nedeniyle okuma güçlüğü çekiyor olabilir. Bu tür durumlar çoğunlukla düzeltici okumaya uygundur ve sınıfta uygulanacak gelişimsel ve düzeltici öğretim yöntemleri ile geliştirilebilir. Gerçek okuma yetersizliği olan bir çocuk akademik becerilerin kazanılmasında ve temel psikolojik özelliklerin gelişiminde eksiklik olduğu teşhis edilen kişilerdir (Kirk & Kirk, 1975).

1.6.1.1. Disleksinin Belirtileri

Disleksili çocuklar okula başladıkları ilk yıllarda seslerle harfleri eşleştirme, heceleme gibi becerilerde diğer çocuklara göre daha çok zorlandıklarından kolayca fark edilirler. Bazı disleksili çocuklar ise güçlü bellek becerileri sayesinde kelimeleri ezberleyerek okuma sorununu çözmüş gibi görünebilirler. Ancak ilerleyen zamanlarda okuma yükünün artmasından dolayı ezberlemek yetmez ve bu güçlükler belirgin hale gelir (Mather & Wendling, 2024). Kod çözme stratejisi denilen kelimeleri oluşturan parçaları doğru ayırmakta ve kelimeleri kod çözme stratejisinden görsel bir stratejiye aktarmakta zorlanabilir. Fazla kelime dağarcığına sahip değildirler, yüksek sesle okurken bir kelimenin yerine benzer başka kelimeler kullanabilirler (Reid, 2005). Konuşurken ifade etmek istedikleri durumlar için uygun sözcükler bulmada zorlanırlar. Harf ve hecelerin yerlerini değiştirerek 54'ü 45, ve'yi ev olarak algılayabilirler. Benzer işaretleri karıştırabilirler. Okunaksız yazı yazarlar. (Yılmaz, 2019). Aynı satırı defalarca okuyup bir sonraki satıra geçmede zorlanabilirler. Disleksili çocukların akranlarına kıyasla geç konuştukları görülür. Zaman kavramını ve yönleri karıştırırlar. Ayakkabılarını bağlamakta, düğmeleri doğru sırada iliklemede zorlanırlar (Doyle, J. 2005; Tuncay ve Öznacar, 2014).

Disleksi entelektüel seviyeye sahip insanlarda görülebilir. Çok parlak insanlar da dislektik olabilir. Onlar çoğunlukla sanat, bilgisayar bilimi, dizayn, drama, fizik, satış, spor gibi güçlü bir dil becerisi gerektirmeyen alanlarda yeteneklidir. Birçok disleksili birey, yaşamlarının erken dönemlerinde disleksili olarak tanımlansa da bir kısmı yaşlanana kadar tanı almaz (IDA, 2011).

1.6.1.2. Disleksiye Sahip Çocukların Okuma Becerilerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar akranlarıyla aynı sınıflarda kendileri için hazırlanmış özel eğitim yöntemleri kullanılarak konuda uzmanlaşmış eğitimciler tarafından eğitim almalıdır. Eğitimci olumlu geri bildirimlerde bulunmalı ve çocuğun kendilerine güven duymasına yardımcı olmalıdır (Tuncay ve Öznacar, 2014). Disleksili bir çocuğun eğitiminde yer alan öğretmenin kullandığı materyaller yazı tahtası, harfler, cümle oluşturma araçları, sözlük, kitap gibi materyaller olup diğer çocuklar için kullanılan materyallerden farklı değildir. Ancak öğretimin nasıl yapıldığı farklıdır. Bu çocuklara destek eğitimler verilmeli, eğitimler küçük gruplarla sağlanmalı, değerlendirmelerde sözlü ifadeler dikkate alınmalıdır (Doyle J, 2005).

Zaman zaman sesli okumalar yaptırılarak geri dönüt verilmeli ve çocuğa rehber olunmalıdır. Okuduklarında geçen bilgilerin öğrenimini pekiştirmek için çocukla bu bilgiler hakkında konuşulabilir. Küçük yaşlarda çocuğun öğrendiği bir kelimeyi doğru seslendirip seslendirmedini anlamak için kelimeleri yüksek sesle tekrar etmesini istemek ve bu konuda onu yüreklendirmek okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Shaywitz, 2020). Ders çalışırken gelen seslerden rahatsız olmasını engellemek için mümkün olduğunca sessiz bir ortam sunmak dikkatini yoğunlaştırmada zorluk yaşayan bu çocuklar için faydalı olur (Fırat, 2020).

Bunun yanında okuma güçlüklerinin tedavisine yönelik geliştirilen programlar ve yöntemler dislektik çocukların eğitiminde kullanılabilir. Bunlardan bazıları Wilson Okuma Programı, Okumayı Düzeltme Programı, Doğrudan Öğretim Programları, Çoklu Duyusal Yöntem, Orton-Gillingham Yöntemi, Fernald Yöntemi, Kelime Tekrar Yöntemi, Eşli Okuma- Koro Halinde Okuma, Yankılayıcı Okuma Yöntemi, Okuma Tiyatrosu Yöntemi, Tekrarlı Okuma tekniğidir (Yılmaz, 2019).

1.6.2. Diskalkuli (Matematik Güçlüğü)

Matematik; bireyin günlük hayatında, mesleğinde ve eğitim hayatında ihtiyaç duyduğu bir beceridir. Bazı kişiler matematiği eğlenceli bulurken bazıları ise zor ve sıkıcı bulabilir. Bu kişiler arasında matematik alanında öğrenme güçlüğüne sahip kişiler de vardır (Mutlu ve Olkun, 2019). Bu durum aritmetik gerçeklikleri öğrenme, sayıları kavrama, doğru ve akıcı hesaplamalar yapma ve sayısal bilgileri işleyen problemlerde, zekadan bağımsız şekilde ortaya çıkan bir güçlüktür ve Diskalkuli olarak adlandırılır (APA, 2013; Sürmeli, 2019). “Diskalkuli, normal ve üstü bir zekaya sahip olan bireyin, yaşına uygun bir eğitim almasına karşın yaşından ve zeka düzeyinden beklenen matematiksel performansın çok altında bir başarı

sergilemesi, sayı hissine sahip olmaması ve akranlarından yaklaşık iki veya daha fazla yıl geride olması durumudur” (Mutlu, 2020).

Diskalkuli aritmetik öğrenme becerilerini kazanmayı engelleyen bir durumdur. Diskalkuliye sahip bireyler temel sayı kavramlarını anlamakta ve sayı kavramlarının sezgisel olarak kavranmasında yetersizliğe sahip olup sayı olgularını ve yöntemlerini öğrenmede sorunlar yaşayabilirler. Doğru cevap verseler ya da doğru yöntemler kullansalar dahi bunu kendilerine güven duymadan ve mekanik olarak yaparlar (Doyle, A. 2010).

1.6.2.1. Diskalkulinin Belirtileri

Beynin bölgelerindeki ve matematiksel süreçlerdeki işlev bozukluğu diskalkuliye neden olan bir etmendir. Bu durum tam olarak netlik kazanmasa da yapılan araştırmalar bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca kısa süreli bellek sorunlarının hesap yapmayı zor hale getirebileceği ve kalıtsal bozuklukların da diskalkuliye neden olabileceği belirtilmektedir (Adhikari, 2013).

Aritmetiksel işlemleri yapmada yavaşlık/zorluk, yanlış hesap yapma, sayıları karıştırma, geometrik şekilleri çizmede ve negatif/pozitif sayıları kavramada zorluk matematik güçlüğünde görülen problemlerdendir (Sürmeli, 2019). Diskalkuliye sahip bireyler dört işlem yaparken sayıları doğru düzende alt alta getirmede sorun yaşar, büyük sayıları okumakta zorlanıp sayıları atlayabilir. Küçük sayıları tanımakta ve çokluk kavramını kavramada başarısızdırlar (Butterworth, 2003). Görsel-algısal hafızaları zayıftır ve sembollerini hatırlamada zorlanırlar (Salman ve diğerleri, 2016).

1.6.2.2. Diskalkuliye Sahip Çocukların Matematik Becerilerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Diskalkuli değerlendirmesi erken dönemde çocukta var olan sayısal problemleri belirleyerek sayısal bilgileri ele alır. Sayısal bilgi ve kavramların öğrenilmesi gereken kritik dönemler göz önünde bulundurularak öğretim yapılandırılır. Bu noktada özellikle somut materyaller kullanmak ve çocuğun yaptığı sayısal işlemleri sözel olarak ifade etmesine imkan sağlamak önemlidir (Emerson & Babbie, 2010).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik becerileri kademeli olarak işlenmeli ve matematik eğitimine yönelik çalışmalara daha çok yer verilmelidir (Bender, 2019). Bunun yanında öğrencinin akranlarından destek alması sağlanabilir. Şarkılarla ve resimlerle öğretim, soruların önemli yerlerini renkli kalemlerle belirtme, örnek çalışmalara yer verme gibi çalışmalarla diskalkuliye sahip çocuklar desteklenebilir (Sürmeli, 2019). Nurkan ve Yazıcı (2020)'nin Matematik öğretmenlerinin diskalkuli farkındalıklarının

belirlenmesine ilişkin yaptıkları araştırma sonuçları öğretmenlerin matematik öğrenme güçlüğüne tam olarak bilmedikleri ve bu öğrencilere müdahale programlarına yönelik bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedir.

1.6.3. Disgrafi (Yazma Güçlüğü)

Disgrafi, kelime anlamı olarak elle harf yazmadaki bozukluk durumudur. Ayrıntılı anlatım yapılmasına rağmen çocuk uygun olmayan büyüklükte, düzensiz aralıklarla ve yanlış yazar (Omnigraphics, 2019). Bu durum metin yazma hızını ve yazılı kelimeleri hecelemeyi öğrenmeyi engelleyebilir. Disgrafilı çocuklar sadece bozuk el yazısına, sadece bozuk hecelemeye ya da hem bozuk el yazısına hem de bozuk hecelemeye sahip olabilir (IDA, 2020). Tanı konmadan önce çocuğun el ve parmak kaslarının gelişiminde gerilik olup olmadığı incelenmeli ve yazma güçlüğüne sadece bedensel gelişim kaynaklı olmadığından emin olunmalıdır. Bu bireyler yaş, zeka seviyesi ve aldığı eğitim dikkate alındığında bireyden beklenen düzeyin çok altında bir yazma becerisine sahip oldukları görülür (Doğangün, 2008).

1.6.3.1. Disgrafinin Belirtileri

Yazma güçlüğü olan çocukların kalem doğru tutmakta zorlandıkları ve yazı yazarken devamlı el hareketlerine odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca yazı yazarken sözcükleri yarım bırakma, yazdıklarını sesli okuma gibi özelliklere sahip olabilirler. Bu çocukların yazıları okunaksızdır. Düşüncelerini yazıya iyi bir şekilde dökemedikleri için kendilerini daha çok sözel olarak ifade etmeyi seçerler (Kuşdemir, 2018). Yazı yazarken güçlük yaşanması heceleme becerisini de olumsuz etkiler ve buna bağlı olarak zayıf bir yazılı anlatım becerisine sahip olurlar (Bayraktar ve Seçkin, 2020).

1.6.3.2. Disgrafiye Sahip Çocukların Yazma Becerilerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Yeni okuma yazmaya başlamış bir çocuk yazma öğrenimine yeni başladığı için disgrafi teşhisini hemen koymak uygun olmaz. Ancak yazma güçlüğüne beraberinde başka becerileri de etkilediği ve belirli bazı yazım hatalarının yapıldığı düşünüldüğünde öğrencilerin yazılarının öğretmenler tarafından titizlikle incelenmesinin bu konuda yarar sağlayacağı belirtilebilir (Altunbay, 2021).

Öğretmen, öğrencilerin eğitimini desteklemek için öğrencilerin özelliklerine uygun olarak eğitim yöntemlerinden ve klavye gibi teknolojik araçlardan faydalanabilir. Bu çocuk için ergonomik yazı araçları sağlanabilir. Özellikle okunaksız harfleri doğru yazmak için daha çok alıştırma yaptırmak ve çocuğun yazı yazmasını arttırmak için sorumluluklar vermek eğitimlerine katkı sağlayacaktır (Seçkin Yılmaz, 2021). Çocuğun kalem tutmadaki

sorunlarını gidermek amacıyla ona doğru kalem tutma gösterilebilir, el ve parmak kaslarının gelişmesi için ince motor becerilerini geliştirici etkinliklerle destek verilebilir. Öğretmenin çocukların zaman zaman rol oynama, fotoğraf, video-ses kaydı gibi farklı yöntemlerle ödevlerini hazırlayabilmelerine fırsat vermesi başarılarını farklı şekilde de olsa gösterebilmelerine imkan sağlayıp kendilerine güven duymalarında etkili olacaktır (Kuşdemir, 2018).

SONUÇ

Bu bölümde özgül öğrenme güçlüğü kavramı genel bir çerçeve altında ele alınmıştır. Bu bilgilerden hareketle okuma, matematik ve yazma becerileriyle ilgili yaşanan sorunların çocukların diğer gelişim alanlarını da etkilediği belirtilebilir. Özgül öğrenme güçlüğü'nün bazı tipik belirtilere sahip olmasına rağmen her çocukta aynı şekilde ortaya çıkmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar da göz önüne alındığında bu çocukların eğitiminde bireyselleştirilmiş bir yaklaşım uygulamak daha doğru olacaktır. Erken dönemde tanı ve gerekli destekleyici eğitimin önemi büyüktür. Bu süreçte öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara doğru bir yaklaşımda bulunabilmek için ebeveyn ve eğitimcilerin doğru bilgiye sahip olması ve doğru rehberliği uygulayabilmesi gerekir.

KAYNAKÇA

- Adhikari, K. (2013). *The dyscalculia: An issue in the mathematics education in Nepal*. Erişim tarihi:18.05.2021, Erişim adresi: https://www.academia.edu/4103196/The_dyscalculia_An_issue_in_the_mathematics_education_in_Nepal_Khagendra_Adhikari
- Akoğlu, G., Saranlı, A. G., ve Şahin, S. (2019). Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme. Ç. Dinçer (Ed.), *Gelişimsel tanı ve değerlendirme yöntemleri* (s. 60-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Altunbay, M. (2021). Yazma eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (3. Basım) (s. 97-114).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Arı, M. (2018). Özgül öğrenme güçlükleri. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (2. Basım) (s. 291-319). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baumberger, J. P., ve Harper, R. E. (2016). *Okul psikolojik danışmanları için özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yardım el kitabı*. (Çev. A. H. Civelek). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, A. ve Seçkin, Ş. (2020). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* (4. Basım) (s. 167-195).
- Bender, W. N. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. H. Sarı (Çev. Ed.) (6. Basımdan Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Biröl, Z. N., ve Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia screener: Highlighting pupils with specific learning difficulties in maths*. London: Nelson Publishing Company.
- Çakıroğlu, O. (2021). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (5. Basım) (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoğaltay, N., ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiyede Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri. 62, s. 157-174.
- Doyle, J. (2005). *Dyslexia: An introductory guide*. (2nd ed). London: Whurr Publishers.
- Doyle, A. (2010). *Dyscalculia and mathematical difficulties: Implications for transition to higher education in the Republic of Ireland*. University of Dublin, Trinity College.

- Emerson, J., & Babbie, P. (2010). *The dyscalculia assessment*. London: Continuum International Publishing Group.
- Erden, M. (2009). *Okula uyum sağlayamayan farklı çocuklar*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergül, C. (2020). Sık rastlanan yetersizlikler. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (6. Basım) (s. 246-272). Ankara: Pegem Akademi.
- Fırat, T. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sınıf yönetimi. A. Bildiren ve B. Akyol (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirilmiş sınıf yönetimi* (s.89-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Ford-Martin, P. & Frey, R. (2010). Overview of learning disabilities. C. F. Naff (Ed.), *Perspectives on diseases and disorders learning disabilities* (p. 16-21). USA: Greenhaven Press.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives. executive summary*. Washington, DC: Special Education Programs.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004). 20 USC. §1400 et seq.
- International Dyslexia Association. (2002). Erişim tarihi: 13.05.2021, Erişim adresi: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- International Dyslexia Association. (2011). Dyslexia is the most common learning disability. A. Gillard (Ed.), *Learning disabilities* (p. 30-36). USA: Greenhaven Press.
- International Dyslexia Association. (2020). Erişim tarihi: 15.05.2021, Erişim adresi: <https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/>
- Jena, S. P. K., (2013). *Learning disability: Theory to Practice*. New Delhi: SAGE Publications
- Judd, S. J., (2012). *Learning disabilities sourcebook* (4th ed.). USA: Omnigraphics Inc.
- Kabasakal, Z. (2020). Erken çocuklukta öğrenme. G. Yıldırım ve G. Özyılmaz (Ed.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları* (1. Basım) (s. 2-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretiminin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (20. Basım) (s. 60-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Kirk, S. A., & Kirk, W. D. (1975). *Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation* (5th ed.). London: University of Illinois Press.
- Kirk, S. A., (1993). Elementary and secondary education act of 1966. G. A. Harris ve W. D. Kirk (Ed.), *The foundations of special education, selected papers and speeches of Samuel A. Kirk*. (p. 248-260). United States of America: Council for Exceptional Children.
- Korkmazlar, Ü. (2018). Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları "Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi"* (3. Basım) (s. 180-193). Ankara: Pegem Akademi.

- Kuşdemir, Y. (2018). Yazma güçlüğü. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* (s. 242-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities strategies for success* (13th ed.). USA: Cengage Learning.
- Loonin, M. (2012). *Learning disabilities*. USA: Lucent Books.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2024). Essentials of dyslexia assessment and intervention, (2nd ed.). A. S. Kaufman & N. L. Kaufman (Eds.), *Essentials of psychological assessment series*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Maviş, İ. (2021). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (20. Basım) (s. 318-350). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, öğrenme güçlüğü*. Ankara: TC. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melekoğlu, M. (2020). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (1. Basım) (s.106-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A., (2021). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. (5. Basım) (s. 24-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Monroe, M., & Backus, B. (1937). *Remedial reading: A monograph in character education*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Mutlu, Y. (2020). Gelişimsel diskalkuli nedir? Y. Mutlu, S. Olkun, L. Akgün, M. H. Sarı. (Ed.), *Diskalkuli matematik öğrenme güçlüğü, tanımı, özellikleri, yaygınlığı, nedenleri ve tanılanması* (s. 1-9). Ankara: Pegem Akademi.
- Mutlu, Y., ve Olkun, S. (2019). Tanılamadan eğitimsel müdahaleye gelişimsel diskalkuli. S. Olkun, M. E. Deniz, M. Toran, M. H. Sarı ve H. Kamışlı (Ed.), *İlköğretim çalışması bütünsel açıdan çocuk* (s. 369-384). Ankara: Pegem Akademi.
- Nurkan, M. A., ve Yazıcı, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin bir durum çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 95-109.
- Omnigraphics. (2019). *Learning disabilities sourcebook: Basic consumer health information about dyslexia, dyscalculia, dysgraphia, speech and communication disorders, auditory and visual processing disorders, and other conditions that make learning difficult* (6th ed). Detroit, MI: Omnigraphics.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: W.W. Norton and Company, inc.
- Öncül, N. (2019). Çocuk gelişimini etkileyen yetersizlikler 1., A. Cavkaytar (Ed.), *Çocuk gelişiminde normal ve atipik gelişim* (s. 156-177). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P. (2011). Learning disabilities. J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Ed.), *Handbook of special education* (p. 187-197), New York: Routledge.
- Reid, G. (2005). *Dyslexia*. London: Continuum international Publishing Group.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “disleksi”. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*. 2(2), s.170-176.
- Seçkin Yılmaz, Ş. (2021). Yazma güçlüğü (disgrafi). H. M. Sümer Dodur ve Ş. Seçkin Yılmaz (Ed.), *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale* (3. Basım) (s. 59-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaywitz, S. (2020). *Disleksi ile başa çıkma rehberi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Sürmeli, Z. (2019). *Özgül öğrenme bozukluğu*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Şahin, S. (2020). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimi. A. Dikici Sığırtmaç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* (1. Basım) (s. 66-84). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncay, N. ve Öznacar, M., D. (2014). *Sanal düşler ve özel gerçekler, özel eğitim gerektiren bireyler ve uzaktan eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi.